



LA DES-EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Paul Goodman (1911-1972) fue una de las figuras más reconocidas de la intelectualidad norteamericana durante la década del sesenta. Poeta y escritor anarquista, se destacó por su activismo político y sus severas críticas al sistema educativo. A diferencia de los demás desescolarizadores, plantea una propuesta escolar alejada de posturas tecnologistas.

Además de las críticas al sistema educativo, Goodman ofrece en este libro una serie de propuestas para transformar la educación. Prescindir del edificio escolar en algunas clases, recurrir a distintos especialistas sin que necesariamente lo sean en temas educativos; que la asistencia a clase no sea obligatoria, enviar a los niños a las explotaciones agrícolas...

Si se atreve a leer este poco complaciente y escasamente generoso libro, puede verse obligado a pensar.

Paul Goodman

LA DES-EDUCACION OBLIGATORIA

Edición digital: C. Carretero

Difunde: Confederación Sindical Solidaridad Obrera

http://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/biblioteca.html

CONTENIDO

Prólogo

PRIMERA PARTE. La Escuela Primaria

- I. La trampa universal
- II. Gira de inspección de una escuela
- III. El momento actual en la educación progresiva

SEGUNDA PARTE. La Escuela Superior

- IV. Extensión de la escolarización obligatoria
- V. El universo ideológico en que crecen
- VI. Enseñanza programada
- VII. La enseñanza de las ciencias

TERCERA PARTE. La Universidad

- VIII. No quiero trabajar. ¿Por qué habría de hacerlo?
- IX. Una generación ineducable
- X. Dos sencillas propuestas
- XI. Un caso corriente, nada utópico

«Había que meterse todo aquello en la cabeza del modo que fuera, disfrutándolo o aborreciéndolo. Tamaña coerción produjo en mí un desaliento tan grande que, tras mi examen final, pasé un año entero sin encontrar el más mínimo placer en la consideración de ningún problema científico.

...Debemos tener realmente por un milagro el que los métodos modernos de enseñanza no hayan sofocado aun del todo la curiosidad investigadora, ya que este germen delicado necesita no sólo estímulo, sino sobre todo libertad. Sin ella no puede sustraerse a la propia destrucción y desaparición. Pensar que el placer de la contemplación y la búsqueda puedan ser favorecidos mediante la coerción y el sentido del deber, no es más que un error de grueso calibre. Por el contrario, estoy convencido de la posibilidad de anular la voracidad del predador más fiero y saludable, si pudiéramos obligarle, con la ayuda de un látigo, a devorar continuamente, aun sin hambre; y, sobre todo, si la comida suministrada bajo tal coacción había sido escogida de modo apropiado.»

ALBERT EINSTEIN

(Citado en *Examining in Harvard College.*)

PRÓLOGO

I

En estas observaciones sobre las escuelas no intento ser complaciente ni generoso. Sé de qué estoy hablando por haberlo visto personalmente y porque confío poseer capacidad racional. El caso es que hemos sido arrastrados, y seguimos siéndolo, por una marea creciente de sentimiento popular y política oficial hacia una expansión de la escolarización y hacia un aumento del personal educador que desembocan en un enorme dispendio económico y producen lesiones positivas en la juventud. A pesar de ello, no consigo oír una sola oposición básica y categórica; ni siquiera oigo a los prudentes (no quiero utilizar la palabra tacaños) recomendando cautela. El predominio de estos auspicios favorable a las escuelas impide cualquier corriente nueva de pensamiento en torno a la educación, aunque nos estemos enfrentando a Circunstancias sin precedentes.

Resulta sobrecogedor. Si en una reunión se me ocurre sugerir la posibilidad de que ya poseemos la suficiente escolarización formal y de que, en las circunstancias actuales, cuanto más consigamos menor educación obtendremos, todos me miran con extrañeza y pasan a discutir cómo recabar mayores subvenciones para escuelas y elevar el límite de enseñanzas de

las ya existentes. De repente, adquiero conciencia de estar enfrentándome a una superstición colectiva.

En este librito, utilizo con frecuencia la metáfora de la casta monacal que como una masonería rige, las escuelas: directores, profesores, sociólogos académicos y diplomados, que han proliferado hasta convertirse en una clase intelectual oficialmente reconocida, peor que todo lo habido desde los tiempos de Enrique VIII. Sin embargo, estoy convencido –mientras observo cómo consiguen subvenciones, edificios y leyes que les otorgan el monopolio absoluto– de que tales monjes son sinceros en cuanto a su fe beatífica en la escuela. Las escuelas proporcionan a todo el mundo la mejor preparación frente a un mundo laberíntico, son el refugio lógico para los jóvenes que no han ingresado aún en el mundo laboral, sirven para proporcionar a los menos privilegiados una verdadera igualdad de oportunidades, dirigen la investigación en todos los terrenos, y son el mentor indispensable para la creatividad, la práctica de los negocios, el trabajo social, la higiene mental y la verdadera cultura; además existen numerosas facilidades para la consecución de un título. Las escuelas ofrecen, esta es la verdad, muy pocas pruebas de su capacidad exclusiva respecto al desempeño de cualquiera de estas funciones –una gran cantidad de evidencia apunta precisamente hacia lo contrario–, pero tampoco necesitan presentarlas, puesto que nadie se alza frente a ellas o propone otras alternativas.

Uno de los problemas capitales de nuestra sociedad es la estructura deficiente de una economía que favorece a una clase media elevada, mientras se cierra ante la inferior. El

personal de las escuelas, los doctores en sociología abordan con lealtad dichos problemas mediante la lucha contra la pobreza, la lucha contra la delincuencia, cursillos de adaptación para quienes han perdido su trabajo, preparando el Peace Corps, etc.¹ Pero, como demuestra la práctica, por el simple hecho de abordar el problema, ellos mismos consumen los presupuestos y confirman lo deficitario de la estructura económica.

Además, de modo inevitable, al crecer y expansionarse, al convertirse en educadora, niñera y remedio universal, las escuelas están perdiendo sus hermosas funciones académicas y comunitarias que por naturaleza poseen.

II

Las ideas contenidas en este libro fueron ensambladas para ser utilizadas en ocasiones específicamente distintas. Las observaciones concernientes a los drop-outs² formaron el núcleo de una ponencia presentada en un congreso nacional acerca de este problema, convocado por la National Education Association. Las anotaciones sobre educación psicosomática eran al principio el informe de una inspección escolar de cuando yo era miembro de un consejo escolar local en Nueva York; el comentario a la educación progresiva constituía una charla de propaganda para una escuela derivada de Summerhill de la que soy uno de los administradores. Las observaciones a

1 Organización del Departamento de Estado de los EE. UU.

2 Abandonos. N. e. d.

la acción propuesta por el Ministro de Trabajo y a las dificultades en la obtención de empleo, me fueron solicitadas por el National Committee on Employment of Youth y publicadas en *The American Child*. La exposición de las dificultades que el adolescente encuentra en la comunicación me fue encargada para un curso de iniciación dado en la University of Western Michigan y la exposición acerca de la incapacidad de enseñar lo fue por los metodistas para un programa de orientación básica. La crítica de la instrucción programada formó parte de una controversia mantenida en la *Harvard Educational Review*. El análisis de la pedagogía formaba el núcleo (a mi modo de ver) de un par de seminarios con personas de los institutos de ciencias políticas a los que asistí en el Institute for Policy Studies de Washington. Y las proposiciones acerca de las facultades de artes liberales formaban la esencia de una sección de la convención de 1964 de la Association for Higher Education.

(En esta convención solicité de la A.H.E. que se apremiara a la sociedad a fin de hallar otros medios con que hacer frente al desempleo juvenil, en vez de cargar todo el peso sobre las universidades. No hace falta decir que esta modesta resolución no llegó a ninguna parte.)

Al reescribir he procurado mantener claros estos contextos polémicos y complicados. Porque es ahí donde radica mi exposición. En algún sitio John Dewey hace la notable observación de que la parte esencial de la filosofía es la filosofía de la educación, mientras que todo lo demás se reduce a ser objeto de ciencias especializadas. Ahora bien, yo no puedo o no estoy preparado para escribir esta filosofía. Lo que

sí puedo escribir, y lo escribo, es esta llamada polémica al sentido común, a emprender la acción, a establecer los fundamentos para un futuro digno.

III

El futuro inmediato de nuestro país parece enfrentarse a dos perspectivas que empiezan a vislumbrarse, ambas sombrías. Si los poderes constituidos actúan tan estúpida, tímida y «políticamente» como lo han estado haciendo hasta ahora, sufriremos un colapso y el encumbramiento de un fascismo absolutista de la derecha. Dicho sea de paso, quiero hacer notar la poca mella que en mí hace nuestro llamado sistema educativo, si, como ya ha sucedido, llega del Sur el Gobernador Wallace como candidato en los estados del Norte y donde recibe más votos (en algunos lugares mayoría) es en aquellos distritos que más número de años de escolaridad han disfrutado, más de dieciséis.

La otra perspectiva –que, para ser franco, me parece ser la finalidad que se propone la propia casta monacal educativa– es una uniformización y lavado de cerebro progresivos, basados en principios científicos, conducentes directamente hacia un fascismo de centro en 1984. Estoy de acuerdo en que éste no es un propósito deliberado por parte de nadie; pero, dada la madurez conseguida por la automatización y el actual predominio del espíritu automatizante en la escuela, hasta tal punto que toda faceta de la vida pase a depender del sistema automático, es ahí donde desembocaremos.

Por esto, en este libro, no intento ser «generoso» ni «complaciente».

IV

Fundamentando la configuración actual hay, sin embargo, un hecho objetivo. Las principales circunstancias de la vida moderna carecen realmente de precedentes y desconocemos cómo enfrentarnos a ellas. Las personas, confundidas, intentan inevitablemente ahuyentar su ansiedad haciendo más rígidos los viejos sistemas de grupos dominantes, intelectuales o económicos. Dejando «de lado las nuevas circunstancias internacionales, me limitaré a mencionar algunos cambios domésticos sin precedentes, que resultan cruciales incluso para la educación básica.

En la sociedad estadounidense hemos alcanzado un nivel de productividad que convierte en absurda la costumbre de utilizar el índice de crecimiento y el Producto Nacional Bruto como medidas de salud económica. Para resultar útil, la nueva producción debe poseer unos atributos mucho más específicos, vgr. (por ejemplo) estar al servicio del sector público o eliminar la tiranía de la pobreza. Actualmente el crecimiento no regulado produce más daño que provecho. En consecuencia, debemos considerar conceptos como «trabajo», «ocio» y «desempleo» bajo una nueva luz y debemos asimismo empezar a distinguir entre bienestar económico y simple abundancia. Sin embargo, tan sólo un puñado de economistas hacen discurrir su pensamiento por estos cauces y apenas

ninguno escapa del mesmerismo del PNB. No podemos esperar que los educadores vayan mucho más lejos. Paralelamente debe cambiar la valoración social de la tecnología científica y de la ciencia. Hasta ahora el énfasis ha radicado en los productos, incluyendo en ellos los de la investigación, es decir, la Explosión del Conocimiento. Ahora bien: éstos son cada vez menos útiles y, cuanto más invaden el ambiente, menos hábil es el hombre medio. El problema, desde un punto de vista educativo general, consiste más bien en aprender a vivir dentro de una elevada tecnología. El énfasis debe radicar en las virtudes morales de la ciencia misma, austeras y al mismo tiempo liberadoras; en su belleza humana; en la selectividad y racionalidad circunspecta de ciencias como la ecología y la medicina psicosomática. Estos valores son muy diferentes de nuestro proceso educativo general encaminado a la consecución de un doctorado universitario como objetivo final.

La urbanización es casi total; la granja independiente, la granja como «modo de vida», está a un paso de su extinción. Sin embargo, este desarrollo es espontáneo e incontrolado. Se da por sentada la desastrosa estructuración a base de un centro, unos suburbios y un conglomerado urbano congestionados; y la política de autopistas, de impuestos, de vivienda y escolarización sirven tan sólo para intensificarlo. De repente y de modo inexplicable empezamos a sufrir de lo que parece una explosión demográfica, mientras quedan en este país inmensas y hermosas regiones cada vez menos pobladas. Clamamos al cielo ante ello y, sin embargo, nada hacemos por hallar posibles formas de recuperación rural y de mejor equilibrio. O por hallar, en las pobladas ciudades, equivalentes

funcionales a la autoconfianza perdida, a los nexos familiares y al espíritu comunitario.

Existe en la ciudad un gran desarraigo y un alarmante índice de enfermedad mental. Mi opinión es que un factor causal importante está constituido por la falta de poder. Es imposible sentirse integrado o tener conciencia de la propia identidad cuando se carece de capacidad de iniciativa y de voz en las decisiones. Si esto es así, deberíamos estudiar nuevas formas de descentralizar al mismo tiempo que centralizamos. Pero no existen tales estudios y, desde mi punto de vista, es probable que los métodos burocráticos de la psiquiatría social empeoren las enfermedades sociales. Nos encontramos ciertamente inmersos en una crisis política, porque, aunque las formas de la democracia permanecen intactas, el contenido está desapareciendo. Esta vitalidad política que realmente existe encuentra su expresión a través de cauces paralegales que eventualmente renovarían la constitución o degenerarían en violencia e injusticia abierta. Entretanto se da una proliferación de medios de comunicación y mensajes Comunicados, porque las personas necesitan estar informadas y quieren estarlo; pero, en parte debido a estas mismas comunicaciones, nos encontramos con el lavado de cerebros y conformismo.

Estas son algunas de las circunstancias extraordinarias para las que nuestra escuela no consigue educar. Es apremiante encontrar nuevas formas de educación.

North Stratford, New Hampshire

Julio de 1964

PRIMERA PARTE

La Escuela Primaria

I. LA TRAMPA UNIVERSAL

I

Una reunión de expertos acerca de los drop-outs (abandonos) de las escuelas discutirá acerca del panorama de pobreza, de falta de cultura, prejuicios raciales, conflictos familiares y emocionales, desarraigo de la vecindad, movilidad urbana. Examinará ingeniosos sistemas con que contrarrestar estas situaciones, pero no se preocupará excesivamente por darles una solución. Esto no es de su incumbencia. Sugerirá propaganda –vgr. (por ejemplo) sin escuela no hay trabajo– para hacer regresar a los jóvenes a la escuela. Es una verdad axiomática que éste es el sitio que les corresponde.

Al cabo de un año se comprueba la necesidad de convocar una nueva reunión a fin de hacer frente al problema motivado por el hecho alarmante de que más de un 75% de los drop-outs que habían sido engatusados con un retorno a las aulas, han vuelto a abandonarlas. Siguen empeñados en desertar. Aún no poseen la suficiente motivación. ¿Qué cambios deben hacerse en los planes de estudio? ¿Cómo pueden aprender los maestros el modo de vida de los menos privilegiados?

Curiosamente agazapada en estas reuniones encontramos la pregunta que puede invertir la dirección del argumento: ¿de qué sitio desertan?, ¿es realmente buena la escuela para ellos?, ¿supone algún bien para alguien? Puesto que para muchos existen tantas dificultades en las estructuras actuales, ¿no sería mejor inventar unas estructuras nuevas? O, más claramente, puesto que la escuela pretende ser obligatoria, ¿no debería revisar continuamente sus pretensiones de utilidad? ¿Es el único medio de educación? ¿No es más probable que cualquier institución social corriente podría resultar apta para la casi totalidad de los jóvenes menores de 16 años y aun para los que superen esta edad? (Las estadísticas predicen que en el año 1970 un 50% asistirá a la universidad.)

Ahora bien: las reuniones para tratar de los drop-outs son convocadas por profesionales de la enseñanza; así, pues, quizá no debamos confiar en que se susciten cuestiones tan elementales. Lo chocante es que tampoco se susciten por parte de quienes son ajenos a ella. El principio de que los adolescentes deben seguir asistiendo a la escuela se ha convertido en una superstición de masas apoyada por la concesión anual de algunos miles de millones. La clase media sabe que es imposible alcanzar ningún tipo de situación profesional aventajada –es decir, sueldo y estabilidad– sin una buena cantidad de diplomas; y los más pobres se han dejado convencer de que el remedio básico a su creciente necesidad consiste en organizar movimientos que reivindiquen mayores facilidades escolares. Con todo, dudo de que en la actualidad y a pesar de cualquier reforma que podamos imaginar bajo el presente sistema que rige las escuelas, la asistencia a ellas sea el mejor medio de emplear el tiempo por parte de la juventud.

II

La educación es una función comunitaria natural que acontece inevitablemente, dado que los jóvenes se desarrollan sobre la base de sus mayores, en dirección a sus mismas actividades y adentrándose (o enfrentándose) en sus instituciones, al mismo tiempo que aquellos nutren, enseñan, entrenan, explotan y abusan de los jóvenes. La misma negligencia respecto a los jóvenes (si exceptuamos la negligencia física) produce un efecto educativo –y no necesariamente el peor de los imaginables.

La escolarización formal es un lógico auxiliar de este proceso inevitable, ya que una actividad se aprende mejor aislándola y prestándole una atención especial, sobre todo con la ayuda de una persona dedicada expresamente a su enseñanza. Esto no quiere decir que el complicado artificio de un sistema escolar tenga nada que ver con la educación y, desde luego, con la buena educación.

Veamos cómo es posible que un gran sistema escolar no guarde relación alguna con la educación. El sistema de Nueva York maneja anualmente más de 700.000.000 \$ sin contar las revalorizaciones del capital. Existen 750 escuelas, contando además con que unas 15 son sustituidas cada año con un coste adicional de 2 a 5 millones de dólares por unidad. Hay 40.000 empleados a sueldo. Es una enorme inversión de intereses y es al mismo tiempo muy probable que, al igual que gran parte de nuestra economía y casi toda nuestra estructura política de la

que las escuelas públicas forman parte, se justifique a sí misma, manteniendo empleadas a más de medio millón de personas, gastando enormes sumas de dinero y usurpando tiempo y espacio con los que otras cosas podrían funcionar. Se trata de un mercado gigantesco para editores de libros de texto, contratistas de obras y escuelas de Educación para postgraduados.

El patrón fundamental de este sistema es antiguo y, sin embargo, no ha sufrido alteraciones por más que la operación actual sea a una escala completamente diferente de la antigua y tenga, en consecuencia, un sentido distinto. Por ejemplo: en 1900 un 6% de los jóvenes de 17 años terminaron sus estudios en una escuela superior y menos de 1/2% asistieron a la universidad, mientras que en 1963 un 65% terminó sus estudios en una escuela superior y un 35% pasó a algo que puede ser calificado como universidad. Del mismo modo, existe una enorme diferencia entre la asistencia a la escuela, superpuesta a la vida en una granja o en la ciudad y alternada con gran cantidad de pequeños empleos, y la asistencia a la escuela considerada como única ocupación «seria» del niño y a menudo su único contacto con los adultos. De esta manera, una institución quizás anticuada se ha convertido en casi el único modo posible de crecimiento. A la par con esta usurpación, se da una creciente intensificación de una experiencia ya estrecha de por sí, vgr. en la confección de planes de estudio y exámenes de acuerdo con las cada vez mayores exigencias de las escuelas para postgraduados, muy lejanas en tiempo y lugar. Del mismo modo que nuestra sociedad americana considerada globalmente está cada vez,

más rígidamente organizada, así su sistema escolar está cada vez más estructurado como parte de esta organización.

En el plano de la organización las escuelas juegan un papel no-educativo y un papel educativo. El no-educativo posee una importancia extrema. En sus primeras fases, las escuelas no son más que un servicio de guardería infantil durante un período de colapso de la familia configurada al estilo de antaño y durante una época de extrema urbanización y movilidad" urbana. En sus grados medio y superior son un auxiliar de la policía al proporcionar agentes y campos de concentración subvencionados en el presupuesto bajo el epígrafe de «Departamento de Educación». La función educativa estriba en conjunto en suministrar, con cargo al presupuesto público y familiar, formación profesional para las distintas empresas, para el gobierno y para la misma profesión de enseñante, así como en disciplinar a los jóvenes –según palabras del propio Encargado del Departamento de Educación de Nueva York (en el caso Worley)– «para solventar de forma constructiva sus problemas de sujeción a la autoridad».

Las escuelas públicas de América han sido –justo es reconocerlo– una fuerza poderosa y benéfica en la democratización de una población de muy distinta procedencia. Pero debemos ser muy cautos a la hora de reafirmarlas, si, paralelamente al cambio de circunstancias ambientales, se están convirtiendo en una trampa universal y la democracia empieza a parecerse a un sistema rígido y uniformante.

III

Permitidme dedicar una página a la historia del carácter obligatorio de los sistemas escolares. En 1961, en *The Child, the Parent, and the State* (El niño, los padres y el Estado), James Conant hace mención de una posible incompatibilidad entre «desarrollo individual» y «necesidades nacionales»; esto, a mi modo de ver, es un golpe bajo a la filosofía americana de la educación y nos hace retroceder a la ideología de la Alemania Imperial o nos pone al nivel de la Rusia contemporánea.

Cuando Jefferson y Madison concibieron el plan de una escolarización obligatoria, hubiera sido imposible pensar en una tal incompatibilidad. Estaban inmersos en el clima de la Ilustración, se veían fuertemente influenciados por las ideas Congregacionistas (asambleas ciudadanas) y eran, naturalmente, creadores de una revolución. Para ellos, «ciudadano» significaba creador-de-sociedad y no simplemente «partícipe de» o «sujeto a» una sociedad. Es evidente que se consideraban a sí mismos y a sus amigos como existencialmente ciudadanos, por decirlo así. Hacer sociedad era el sentido de su vivir. Pues bien: resulta obvio que tales conceptos quedan a mucha distancia y son diametralmente opuestos a nuestra realidad política actual, en la que las reglas básicas, y el mismo resultado final a veces, están ya predeterminados.

Para Jefferson, la gente tenía que ser enseñada a fin de multiplicar las fuentes de iniciativa ciudadana y poder vigilar la

conservación de la libertad. Todo el mundo debía adquirir instrucción y estudiar historia a fin de poder realizar innovaciones constitucionales y estar ansioso por defender las instituciones libres, cosa que se presumía que era la enseñanza moral de la historia. Los bien dotados debían estudiar filosofía natural técnica a fin de inventar y producir cosas útiles para el nuevo país. En comparación, ¿cuáles son las razones ciudadanas por las que obligamos a todo el mundo a alfabetizar, etc.? Para mantener la expansión de la economía, para comprender los medios de comunicación masivos y para escoger entre indistinguibles demócratas y republicanos. La función planificadora y de toma de decisiones ha sido transferida a los altos cargos directivos; sólo alguna vez, y como máximo, sirve el electorado como grupo de presión. Encontramos un nuevo énfasis en la enseñanza científica (hablaremos de ello en otro apartado), pero la inmensa mayoría utilizará este conocimiento y lo olvidará. No son más que consumidores.

Otro gran impulso en favor de la educación obligatoria llegó del nuevo industrialismo y urbanismo a lo largo de las tres o cuatro décadas subsiguientes a la Guerra Civil, período también de máxima emigración. Las exigencias de los planes de estudio se hicieron más mundanas: en las escuelas secundarias, letras y aritmética; en las universidades, técnicas profesionales con que alimentar la economía en expansión. Pero tampoco entonces hubiera sido posible hablar de incompatibilidad entre «desarrollo individual» y «necesidades nacionales», porque se creía estar en una sociedad abierta, con abundancia de oportunidades. Es típico observar cómo Horatio Alger, Jr., en sus novelas considera la asistencia a la escuela como algo

moralmente excelente, así como esencial para progresar; y no hay duda de que los inmigrantes consideraron también la educación—para—el—éxito como un valor humano para sus hijos. Tampoco más tarde era la escuela una trampa. El 94% de aquellos que en 1900 abandonaron la escuela superior sin finalizar sus estudios, gozaron de otras oportunidades para desarrollar su vida, sin excluir la adquisición de grandes riquezas y el triunfo en la política. Pero tampoco, si la consideramos globalmente, es ésta la situación actual. Hay una gran movilidad social, oportunidades de triunfar —si exceptuamos precisamente a las minorías étnicas que constituyen nuestra principal preocupación como drop—outs—; pero toda colocación y los caminos conducentes a ella se hallan cada vez más estratificados, más rígidos, cortados y secos. Casi todas las empresas están acotadas por corporaciones feudales o por el estado y son éstos quienes determinan las exigencias. La ambición combinada con un talento medio acepta estas reglas o fracasa. Quienes no poseen talento suficiente o un origen y antecedentes privilegiados, no podrán siquiera sobrevivir en una pobreza digna. Las exigencias para la supervivencia son sobre todo académicas y tan sólo pueden conseguirse en las escuelas y universidades. Pues bien: esta escolaridad está perdiendo los últimos restos de significado moral o de iniciativa.

No poseemos una economía abierta. Incluso cuando los empleos no escasean, las grandes empresas y el estado son quienes dictan las posibilidades de incorporación activa. La General Electric se abate sobre las escuelas superiores, o la IBM sobre las universidades, y arrebatan a los jóvenes que han sido preeducados para ellas a costa del dinero público o

privado. (La enseñanza en una universidad privada asciende a más de 6.000 \$ y esta cifra se calcula que representa menos de un tercio del coste real de la «educación y su administración».) Incluso los grandes almacenes exigen un diploma para sus vendedores, no tanto por lo que puedan haber aprendido, sino porque ello garantiza la personalidad buscada: puntual y con antecedentes impecables. Y, en general, desde el momento en que nuestros poderes constituidos han optado por una economía en expansión con un nivel de vida galopante, y desde el momento en que los gobiernos del mundo se han lanzado a una carrera espacial y de armamentos, existe una necesidad nacional de titulados con una especialización concreta. Así, incluso para los seleccionados, la finalidad propuesta no tiene nada que ver con la iniciativa ciudadana, con el progreso de una sociedad abierta o con la felicidad personal; y los otros han malgastado tiempo y esfuerzo hasta ser progresivamente eliminados. Algunos abandonan.

IV

Se ha dicho que nuestras escuelas funcionan de acuerdo con los «valores de la clase media», pero éste es un uso terminológico falso y desorientador. Las escuelas representan cada vez menos cualquier tipo de valores humanos, y sí representan un simple acatamiento a un sistema mecánico.

A causa del creciente fracaso de las escuelas entre la masa urbana pobre, se ha desarrollado un frente de críticas –vgr. Oscar Lewis, Patricia Sexton, Frank Riessman e incluso Edgar

Friedenberg— que asegura la existencia de una «cultura de la pobreza» que no se corresponde con las escuelas de «clase media», pero que posee sus propias virtudes de espontaneidad, socialidad y animalidad. La consecuencia que se saca es que la «clase media», a pesar de todas sus virtudes, es obsesiva, mojigata y está llena de prejuicios.

Esta penetración intuitiva es indispensable desde un punto de vista pedagógico. El maestro debe intentar llegar a cada niño en términos de lo que éste aporta, de su ambiente, sus hábitos y del lenguaje que comprende. Pero si se concibe como algo más que técnica, es un concepto desastroso. La finalidad filosófica de la educación debe residir en arrancar a cada individuo de su clase aislada para introducirlo en la humanidad unida. La prudencia y la responsabilidad no son virtudes de clase media, sino virtudes humanas, así como la espontaneidad y la sexualidad no son cualidades de los ignorantes, sino características de la salud humana. Uno tiene la impresión de que nuestros psicólogos sociales no prestan su atención previsiva a la comunidad humana, sino a un futuro en el que los obsesivos cuidarán de los impulsivos.

De hecho, algunas de las fuerzas más importantes que históricamente se hallan ligadas a la clase media son ridiculizadas por las escuelas: independencia, iniciativa, honestidad hasta el escrúpulo, seriedad, servicialidad y respeto para la totalidad de las enseñanzas. Más que burguesas nuestras escuelas se han vuelto petty-bourgeois (pequeño-burguesas) burocráticas, contemporizadoras, tímidas y comportándose a lo nouveau riche. En los grados superiores y

universidades rezuman a menudo un cinismo propio de aristócratas corrompidos.

En contraposición, naturalmente, la juventud de las clases media y pobre responden de modo diverso a la atmósfera petty-bourgeois. Para muchos niños pobres la escuela es ordenada y posee alimentos, a diferencia de algunos hogares caóticos y hambrientos, e incluso puede resultar interesante si se la compara a un estado de total privación de juguetes y libros. Además, el deseo de mejorar el porvenir del muchacho, que en el caso de un padre de la clase media puede traducirse en una ansiosa y frenética búsqueda de una buena posición, en el caso de un padre pobre se trata de una aspiración amorosa. En ello se contiene una macabra ironía. La escuela que para un pobre niño negro supondría una gran alegría y oportunidad, es probable que sea espantosa; mientras que es posible que el niño de clase media no se encuentre mejor en la «buena» escuela suburbana que frecuenta.

Otros jóvenes pobres, hacinados en una situación inadecuada a su modo de ser, para la que no se encuentran preparados por sus antecedentes y que no les interesa, se limitan a desarrollar una estupidez radicalmente distinta de su comportamiento en la calle o en el campo de deportes. Se van atrasando, cometen faltas de asistencia continuadas y, en cuanto pueden, desertan. Si las circunstancias escolares carecen de utilidad inmediata o les resultan nocivas, su reacción debe considerarse como instinto de conservación. Con ello disminuyen de algún modo sus posibilidades de alcanzar un nivel de vida digno, pero nosotros comprenderemos que la propaganda corriente –que la escuela es un camino para la consecución de salarios

elevados— no es más que una mentira para la mayoría de los pobres; y, además, que la obtención de una mayor seguridad es, como puede demostrarse, algo por lo que no merece sufrir la tortura que previamente exige.

Una política social razonable consistiría en no tener a los jóvenes en la escuela y, desde luego, no en la escuela superior, sino en educarlos de otra manera y proporcionarles oportunidades de obtener un "futuro digno siguiendo otras pautas. ¿Cómo? Más adelante me arriesgaré a hacer algunas sugerencias. Desde mi punto de vista, lo más sensato sería tratar de esta solución en nuestras reuniones, desechando de un modo absoluto el concepto de drop-out. Pero la realidad descarnada es que nuestra sociedad no está realmente interesada en ello. La preocupación por los drop-outs se debe principalmente a que constituyen una molestia y una amenaza y a que no pueden ser integrados en la sociedad mediante la maquinaria existente.

Mucho más importantes numéricamente que estos claros drop-outs de 16 años son, sin embargo, los niños que se adaptan a la escuela desde la edad de 6 a 16 ó 20 años, pero que desertan en su interior y sueñan despiertos, malgastados sus días y enjaulada e hipotecada su libertad. Hay gran cantidad de casos en la clase media, provenientes de hogares con abundante comida y con algunos libros y gusto artístico, en los que el joven se ve seducido por la perspectiva del dinero y posición; pero aún existen más casos en los que se siente aterrorizado de arriesgar el único modo de vida que conoce.

Es, sobre todo, en las escuelas y a través de los medios de comunicación, y no en el hogar o a través de sus amigos, que la gran masa de nuestros ciudadanos de todas clases aprenden que la vida es inevitablemente rutina, que está despersonalizada y que sus categorías sociales se basan en la corrupción; que es mejor hacer lo que está mandado y cerrar la boca; que no hay lugar para la espontaneidad, la sexualidad abierta y un espíritu libre. Educados en las escuelas, se introducen en un mismo tipo de empleo, cultura y política. Esto es la educación: deseducación, socializar de acuerdo con la normativa nacional y estructurar de acuerdo con las «necesidades» nacionales.

John Dewey solía confiar ingenuamente en que las escuelas pudieran ser una comunidad algo mejor que la sociedad y que pudieran servir al mismo tiempo de fermento para un cambio social. En la práctica, nuestras escuelas reflejan fielmente nuestra sociedad, si hacemos la salvedad de que exageran muchas de sus peores características y de que poseen los defectos típicos de las instituciones académicas de todas las épocas y lugares.

V

Examinemos de modo realista media docena de aspectos de la escuela de la que se deserta.

a) Existe una ansiedad muy común acerca de los niños que no aprenden a leer, así como una discusión acalorada y defensiva acerca de los métodos de enseñar a hacerlo. De

hecho, la deficiencia en la lectura es un óbice escolar acumulativo que desemboca en un doloroso sentimiento de inferioridad, en un comportamiento negligente y en una deserción. Saber leer es crucial para el éxito escolar –todas las asignaturas se basan en ello– y, por tanto, lo es también para la consecución de la posición a que se dirige el diploma. Sin embargo, en medio de toda la ansiedad y discusión, no se hace una sola mención de la libertad y perfeccionamiento humano para los que se supone sirve la instrucción.

A mi modo de ver, hay algo falso en todo ello. Para variar, examinemos este «saber leer» de un modo frío y preguntémonos si es realmente algo tan importante fuera de la escuela que se supone debe enseñarlo y que algunas veces fracasa en su ejecución.

Con las películas, la TV y la radio, cosas que también comparten quienes carecen de instrucción, no puede decirse que haya una falta de «comunicaciones». No podemos afirmar tampoco que en cuanto a humanidades o ciencia la materia objeto de lectura sea en la gran mayoría de casos superior al contenido de estos otros medios. Además, en el presente estadio tecnológico y económico es una verdad menos probable que en los finales del siglo XIX –época del gran movimiento en pro de la alfabetización y enseñanza de la aritmética universales– que la enseñanza masiva de la lectura sea indispensable para dirigir la producción y el sistema administrativo. Es más bien nuestro sistema de urbanismo, política y compra y venta, quienes exigen la alfabetización. Y éstos no son precisamente excelentes.

Quizá dentro de nuestro actual modo de llevar las cosas, seguiríamos igualmente adelante si fuera socialmente aceptable que grandes cantidades de personas no supieran leer. Sería mucho más difícil uniformizar a las masas si éstas no estuvieran tan bien «informadas». Como Norbert Wiener acostumbraba a señalar, cada repetición de un clisé sirve únicamente para armar mayor ruido e impedir la comunicación. Con una menor alfabetización tendríamos mayor cultura popular. Muchos sentimientos de inferioridad se evitarían, si los jóvenes no tuvieran que alcanzar un standard quizás innecesario. El estudio serio de las letras podría beneficiar a la sociedad tan sólo en el caso de que ésta se encontrara menos encenagada en un cúmulo de hojarasca, mentiras y fofa verbosidad. Y, lo más importante de todo, muchas más personas podrían convertirse en genuinamente instruidas si se comprendiera bien que el saber leer no es una asignatura, sino una técnica especial y útil con un contenido propio, con imaginación y verdad y, desde luego, que no se trata propiamente de un medio de comunicar las decisiones emanadas desde arriba o anuncios propagandísticos. (Los anuncios son un ejemplo típico: cuando la finalidad de un anuncio era proporcionar información, vgr.: «Nuevo cargamento de pescado salado llegado al muelle. Muy bueno. Acudid al final de Barclay Street», era muy útil saber leer; cuando la finalidad de un anuncio ha pasado a ser la creación de una demanda artificial, es mejor no saber leer.)

b) Dados los contenidos actuales, hemos de decir que las escuelas no son competentes a la hora de proporcionar auténtica alfabetización, de enseñar a leer como medio de liberación y perfeccionamiento. Y dudo de que la mayoría de

aquellos que hemos aprendido a leer y escribir de forma seria el inglés, lo hayamos hecho jamás siguiendo el camino que empieza en el «Run, Spot, Run» para terminar en Silas Marner. Creo más bien que tras haber adquirido los rudimentos en nuestros hogares cultos o en los dos primeros cursos escolares, hemos aprendido realmente a leer gracias a nuestra propia voluntad y exploración libres, siguiendo nuestra inclinación, i generalmente a través de libros considerados inapropiados por los bibliotecarios de las escuelas!

Un gran neurólogo me ha hecho la afirmación de que el gran enigma no reside en cómo enseñar a leer, sino en por qué algunos niños fracasan en este aprendizaje. Si tenemos en cuenta la cantidad de enseñanza que cualquier niño de la ciudad recibe, un ser humano cualquiera debería penetrar espontáneamente el sentido del sistema de símbolos. ¿Qué lo impide? Es casi palpable que para muchos niños el obstáculo es precisamente la asistencia a la escuela, debido al ambiente extraño, a la represión del interés espontáneo y a los premios y castigos extrínsecos que en ella encuentran. (En algunas escuelas de aquellas a las que asisten los menos privilegiados, el C.I. sigue una curva de descenso constante durante toda la época en que asisten a ella.) Muchos de los que se rezagan en el aprendizaje de la lectura, hubieran tenido mejores oportunidades en la calle.

También quiero decir algo acerca de aquellos casos en que la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas «tiene éxito». Contemplemos, por contraste, el método empleado por Sylvia Ashton-Warner en la enseñanza de los pequeños maoríes. Hace que busquen sus propias palabras, aquella

palabra vital en particular que expresa el miedo, el deseo o la desesperación que obsesionan al niño en aquel día preciso. Dicha palabra se le escribe en una cartulina. El niño la aprende al instante y jamás la olvida; y, lo que es más, pronto se halla en posesión de un vocabulario excitante, si bien exótico. Desde el principio, la escritura se realiza a petición y se caracteriza por su utilidad y magia; además, es una simple extensión del habla. Es el habla mejor y más expresiva, tal como debe ser la escritura. Lo que se lee es aquello que alguien está intentando decir convencido de su importancia. Pero, ¿qué es lo que hacen nuestras escuelas? Utilizamos trucos de naturaleza mecánica. Estos lesionan positivamente el habla espontánea, aquello que se quería expresar y la sincera capacidad de comprensión. Inevitablemente, crean en la mayoría de muchachos aquella actitud rígida y artificial con respecto a la «escritura», que la convierte en algo completamente diferente del habla, y que tanto esfuerzo cuesta eliminar a los profesores de composición básica. Además, la lectura se convierte forzosamente en una simple manipulación de signos, vgr. para pasar un examen, que no guarda relación alguna con la experiencia.

(Hasta hace poco, los profesores ejercían el mismo efecto descorazonador sobre la expresión plástica y musical del muchacho; sin embargo, ha habido algunos intentos de volver a la espontaneidad, sobre todo –creo– gracias a la revolución general acontecida en el arte moderno y en la teoría musical. En la enseñanza científica está surgiendo una corriente poderosa en favor de una promoción de la imaginación en vez de una exigencia de «respuestas» condicionadas. En la enseñanza de las lenguas extranjeras el énfasis se centra en el entroncamiento con la vida real y en la necesidad de hablar. Y,

a pesar de ello, en la enseñanza de la lectura y escritura se ha seguido la dirección opuesta; incluso la llamada educación progresiva ha retrocedido hasta la enseñanza de la ortografía. Estas técnicas son consideradas meras «herramientas».)

c) El joven se opone con razón a la coerción física. Sin embargo, por lo menos en Nueva York, donde yo he sido inspector escolar, la mayor parte de los maestros –y de los directores que supervisan sus clases– actúan como si la educación progresiva no hubiera aportado ningún argumento a cuestiones como el ruido y la libertad de movimiento corporal. (Dewey subraya lo saludable de la alternancia del tumulto y la tranquilidad.) Los asientos no se hallan ya atornillados al suelo, pero siguen orientados hacia adelante. Es evidente que las clases son demasiado numerosas para trabajar en ellas sin «disciplina». Entonces, la solución está en hacerlas más reducidas o, de lo contrario, no nos extrañemos de que los chicos se escapen de la jaula, sea mediante la inasistencia o soñando despiertos llenos de frustración. Veamos un caso típico: a un arquitecto que está construyendo un nuevo edificio para una escuela de Harlem, el consejo administrativo le prohíbe gastar dinero en insonorizar las clases, por más que el director clame en favor de su necesidad por motivos de terapia de los niños reprimidos y resentidos. El resentimiento u hostilidad reprimida es la causa principal de la estupidez como reacción; y, sin embargo, se suele proscribir absolutamente toda expresión abierta de hostilidad e incluso de ira normal o de agresión.

También en este caso hay que ser ciego para no darse cuenta de que, desde el momento de la eclosión de la pubertad, en la

disidencia de la escuela, juega un gran papel la sexualidad. En teoría, la junior high school fue introducida para conformarse a este cambio vital; pues bien, para nuestro asombro, es completamente asexual. Mi opinión, tenga el valor que tenga, es que la sexualidad es hermosa; que no puede darse en exceso; que se autolimita si es satisfactoria y que su satisfacción disminuye la tensión y aclara la inteligencia para la atención y el aprendizaje. Por tanto, la expresión sexual debe aprobarse en cualquier momento que se presente, incluso en la escuela, y, cuando sea necesario, debe ser objeto de instrucción. Pero, tanto si este punto de vista es correcto como si no lo es, por lo menos es mucho más práctico que el claro intento de las escuelas de actuar como si los impulsos sexuales simplemente no existieran. Cuando, en un asunto tan crucial, las escuelas actúan con más de cien años de retraso, es que están completamente fuera de lugar.

Lo que viene a continuación sí que es algo nuevo:

«Trenton, 24 de mayo (AP).— Un inspector sanitario del estado cree que algunos padres angustiados de New Jersey están suministrando tranquilizantes a sus hijos antes de enviarlos a la escuela... el pediatra del Departamento de Sanidad asignado al Departamento de Educación del Estado declaró que al parecer los padres están intentado proteger a sus hijos de un desquiciamiento producido por el apremio de la obtención de clasificaciones altas.»

d) Se lesiona terriblemente a los chicos por el simple hecho de la medida y uniformización que supone toda estructura gigante. Supongamos que veinte alumnos por clase es un

número adecuado para actividades normales. Pues bien, de ello no se sigue que 35 por clase sea mejor que nada. Al contrario, lo más probable es que sea positivamente nocivo, puesto que los chicos ya no son personas y el profesor ha sido destruido como tal. Un maestro de una clase de muchachos de 10 años de edad, cuyo nivel de lectura se sitúa en los 7 años, tendrá que utilizar el contenido y el vocabulario de Dick and Jane, puesto que éste es el libro de texto comprado por cientos de miles de muchachos. La experiencia de un director inteligente nos dice que lo más esencial de su cometido estriba en conocer el nombre de cada muchacho y en ser un «buen padre» al alcance de la mano; por esto quiere una escuela para 400. Sin embargo, la ciudad le construirá una escuela para 2.000, porque de lo contrario no le resulta práctico, aun cuando la esencia quede enteramente disipada. Lo más esencial del aprendizaje está en la comunidad de escolares, allí donde el trabajo de clase y la vida social se entrecruzan; y, sin embargo, los técnicos sociales como el Dr. Conant, en razón de unas pretendidas eficiencias, intentan centralizar las escuelas superiores (el plan de estudios «enriquecido» con dotaciones materiales resulta necesario para cubrir las necesidades nacionales).

Un programa cualquiera –pongamos por ejemplo el de prevenir la deserción de la escuela– será exquisitamente ajustado por el profesor celoso a la medida de los chicos con quienes trabaja; de este modo tendrá éxito. Así, pues, no habrá más remedio que standarizar su programa, diluyéndolo, para que pueda aplicarse a 75 escuelas –ya que de otro modo no puede ser financiado– aunque ahora ya no sirva para nada. Aquí tenemos una anécdota irrefutable: Se encarga a un

arquitecto sustituir una escuela ruinoso, pero se le prohíbe consultar al director y a los profesores acerca de sus necesidades, puesto que el edificio debe ajustarse a los planos uniformes del cuartel general, que fueron concebidos hace más de dos generaciones. Como buen funcionalista, el arquitecto emite objeciones, cosa que exige una reunión ad hoc de todos los superintendentes con el fin de concederle una autorización especial.

Es de suponer que todo esto sea necesario desde un punto de vista administrativo, pero entonces es también una necesidad para los niños dañados abandonar. Nuestra sociedad comete un error persistente de metafísica.

Estamos tan mesmerizados por la actuación de un sistema que goza de la denominación adecuada, por ejemplo «Educación», que presumimos que de un modo u otro debe de estar funcionando, aunque comprendamos que no de un modo perfecto, siendo así que quizás ha cesado de cumplir del todo su función e incluso puede ser que impida esta misma función, la educación, pongamos por caso.

e) Especialmente hoy, que las horas de trabajo van a reducirse sustancialmente, se supone que las escuelas educan para la satisfacción vital y para un uso valioso del ocio. Seamos realistas también en este aspecto, como lo son los jóvenes. Para la mayor parte de la gente, pienso que un cándido autoexamen será suficiente para demostrarles que sus momentos más absorbentes, prolongados y satisfactorios, son aquellos pasados en actividades tales como deportes competitivos amistosos, el juego, búsqueda de amor y hacer el

amor, conversaciones y discusiones serias, actividad política con compromiso y participación, estudio y lectura solitarios, contemplación de la naturaleza y el cosmos, artes y oficios, música y también religión. Ahora bien, ninguna de estas actividades exige mucho dinero. En efecto, toda dotación excesiva les priva de su espíritu propio. Los amigos se utilizan unos a otros como recursos. Dios, la naturaleza y la creación son libres. Los medios necesarios para las bellas artes son materiales baratos. Salud, suerte y afecto es lo único que se necesita para una buena actividad sexual. Una buena comida exige más esfuerzo que desembolso pecuniario.

¿Qué se deduce de todo ello con respecto a nuestros propósitos? ¿Puede negarse que en algunos aspectos los drop-outs realizan una elección mejor que muchos de quienes asisten a la escuela –no para obtener bienes verdaderos, pero sí para conseguir dinero–? Su elección de lo «inmediato» –su notoria «incapacidad de soportar cualquier retraso»– no es impulsiva y neurótica. La lata es que en nuestra cultura actual, que pone todo su énfasis en el consumo de comodidades caras, se encuentran tan oprimidos por su inferioridad, la segregación y la desconfianza con respecto al futuro, que no pueden disfrutar su ocio con la conciencia tranquila. Debido a su poco saber, se ven privados de gran cantidad de satisfacciones profundas, realmente simples, y nunca saben qué hacer consigo mismos. Temerosos de exponerse a mostrar su torpeza y a hacer el ridículo, se limitan a merodear perdiendo el tiempo. Además, nuestros arreglos sociales urbanos –por ejemplo, los elevados alquileres– han hecho imposible para cualquier poder ser pobre dignamente con un

nivel «bajo». O se integra uno en esta carrera de ratas o queda completamente descolgado de la sociedad.

f) Cómo buen académico debo hacer una observación más. Con el objetivo de proporcionar doctores en filosofía, existe actualmente una abrumadora presión en favor de la conexión de las «mejores» escuelas elementales con las universidades para postgraduados. Esta suele ser la gran reforma al estilo de Rickover. Pero, ¿qué pasa si el peldaño superior de la escalera está corrompido y corrompe los peldaños inferiores? Visitando 70 universidades por todos los rincones del país, me he quedado pasmado al ver cuán pocas veces las asignaturas son estudiadas con un verdadero espíritu académico, por su verdad y belleza y como parte de la cultura humana internacional. Los estudiantes buscan y se les da un conocimiento y «maestría» mezquinos dirigidos a la obtención de título y dinero. Se les adoctrina con una falta de doctrina que no llega siquiera a chauvinismo. Los administradores sacrifican la comunidad escolar en aras del engrandecimiento de la investigación patrocinada desde fuera.

Paralelamente, casi nunca se les infunde el sentido en el que el aprendizaje es realmente práctico: para ilustrar la experiencia, infundir coraje con el que tener iniciativa y cambiar, reformar el estado y hacer más profunda la paz social y personal. Por el contrario, todo el sistema educacional, considerado en sí mismo, crea o bien cinismo profesional o el convencimiento resignado de que Nada Puede Hacerse. Si esto es la universidad, ¿qué podemos esperar respecto al alumnado ambicioso de las escuelas elementales? No habrá más que exámenes y sometimiento; avance, pero no en la materia que

interesa, sino peldaños arriba. Los estudiantes «hacen» Bronx Science para «hacer» M.I.T., y «hacen» M.I.T. para «hacer» Westinghouse; algunos de ellos han «hecho» Westinghouse para «hacer» cárcel.

VI

En resumen, ¿qué? El sistema obligatorio se ha convertido en una trampa universal que no sirve para nada. Una gran cantidad de jóvenes, tanto de la clase pobre como de la clase media, estarían en una situación mejor si el sistema sencillamente no existiera, incluso si ello suponía la carencia de toda escolarización. (Siento una enorme curiosidad por conocer un estudio filosófico del Prince Edward County, en Virginia, donde durante algunos años no existió ninguna escolarización para niños negros.)

Pero, ¿qué pasaría con esos niños? Para muchísimos de ellos, tanto de la clase pobre como de la clase media, sus hogares son peores que las escuelas, y las calles de la ciudad son peores en otro sentido. Nuestros ambientes urbanos y suburbanos no son precisamente ciudades o comunidades en las que los adultos cuiden naturalmente de los jóvenes y los eduquen para una vida viable. Sucede también, quizá más especialmente en el caso de los drop-outs manifiestos, que el estado de su cuerpo y de su espíritu es tal, que debemos proporcionarles refugio y remedio, ya se llame éste escuela, campo de trabajo, asistente social, etc...

Existen alternativas imaginables. A lo largo de este librito, y cuando se presente la ocasión, propondré algunas alternativas de las que yo como individuo particular he tenido noticia o me han venido a la mente. A continuación transcribo media docena que guardan relación directa con la materia que hemos estado discutiendo, es decir, con el sistema como trampa obligatoria. En principio, cuando una ley empieza a hacer más daño que bien, la mejor política es paliarla o tratar de pasarse sin ella.

1. Abolir «todo tipo de escuela» para algunos cursos. Estos niños deberían ser escogidos de entre hogares francamente aceptables, aunque no necesariamente de mucha cultura. Deberían ser vecinos y el número suficiente para formar una sociedad entre sí, de modo que no se sintieran simplemente «diferentes». ¿Aprenderían los rudimentos, a pesar de todo? Este experimento no puede producir a los muchachos ningún daño desde el punto de vista académico, puesto que contamos con evidencia suficiente demostrativa de que, con una buena enseñanza, los niños pueden suplir en un período de cuatro a siete meses los primeros siete años de trabajo escolar.

2. Prescindir del edificio escolar para algunas clases; proporcionarles maestros y utilizar la ciudad misma como escuela: sus calles, cafeterías, tiendas, cines, museos, parques y fábricas. Siempre que sea posible es mucho más sensato enseñar utilizando el contenido real que aportando una abstracción del contenido al interior de la escuela en forma de «plan de estudios». Dicha clase no debería exceder de 10 niños por cada pedagogo. La idea –se trata del modelo de educación ateniense– no es muy distinta del funcionamiento de una

banda juvenil, pero sin aplicarse a delincuentes y sin utilizar la ideología de la banda.

3. Siguiendo las mismas directrices, pero esta vez tanto en el interior como en el exterior del edificio escolar, utilizar adultos apropiados de la comunidad sin títulos pedagógicos –el farmacéutico, el tendero, el mecánico– como educadores adecuados para introducir a los jóvenes en el mundo de las personas mayores. De esta manera podemos intentar superar la separación entre ellos y el mundo de los adultos, tan característica de la vida urbana actual, y disminuir la autoridad omnívora de los pedagogos profesionales. Desde luego sería una experiencia útil y excitante para los mayores. (Existen unos primeros intentos de este tipo de programa voluntario en el sistema educativo de Nueva York y en algunos otros.)

Convierte la asistencia a clase en no obligatoria, a la manera de Summerhill de A. S. Neill. Si los profesores son buenos, la ausencia tenderá a desaparecer. Si son malos, dejad que lo sepan. La ley de la obligatoriedad es útil para separar los niños de los padres, pero no debe desembocar en una trampa para aquéllos. Una sutil variante de esta sugerencia la constituye la regla utilizada por Frank Brown en Florida: permite a los muchachos ausentarse durante una semana a un mes para incorporarse a cualquier tipo de iniciativa que merezca la pena o para visitar cualquier nuevo ambiente.

4. Descentralizar una escuela urbana (o no construir ningún edificio nuevo) en pequeñas unidades, de 20 a 50, situadas en locales comerciales o en clubs asequibles. Estas minúsculas escuelas, equipadas con tocadiscos y aparatos para jugar al

pin-ball, podrían combinar el juego, la vida social, el debate y la enseñanza formal. Para acontecimientos especiales pueden reunirse las pequeñas unidades en un auditorio o gimnasio común de manera que se les proporcione el sentimiento de una comunidad más amplia. De modo parecido creo que valdría la pena proporcionar a la Little Red Schhoolhouse una reposición bajo circunstancias urbanas actuales y ver cómo funciona: es decir, combinar todas las edades en una pequeña habitación para 25 ó 30 muchachos, más bien que separarlos en cursos de acuerdo con sus respectivas edades.

5. Utilizar una parte proporcional del dinero de la escuela para enviar a los muchachos a granjas económicamente necesitadas durante un par de meses cada año, quizá seis niños de diversas procedencias para cada granjero. La única exigencia sería la de que el granjero los alimentara y no les pegara; lo mejor, naturalmente, sería que participaran en el trabajo de la granja. Esto proporcionaría al granjero beneficios, como parte del deseable programa general de retornar el porcentaje urbano-rural a límites cercanos a una relación del 70% a un 30%. (En la actualidad, el porcentaje de familias rurales es inferior al 8%.) Es de presumir que algunos de los muchachos de la ciudad adopten este otro sistema de vida y de este modo se engendre un nuevo tipo de cultura rural.

6. Con frecuencia surgieron estas proposiciones y otras semejantes en convenciones de profesores y éstos miran con una expresión enigmática –¿acaso pretendo disminuir la ayuda estatal diaria por estudiante?–. Pero sobre todo la objeción se centra en que tales proposiciones provocarían dificultades administrativas insoportables.

Sobre todo, debemos aplicar éstas o cualesquiera otras proposiciones a individuos particulares o pequeños grupos sin la obligación de la uniformidad. Existe un caso de uniformidad de niveles a alcanzar, el de los Regents, pero éstos no pueden ser alcanzados mediante técnicas uniformes. La pretensión de que la uniformización de procedimientos es más eficiente, menos costosa o, simplemente, más práctica desde un punto de vista administrativo, es a menudo falsa. La inventiva particular requiere meditación, pero la meditación no cuesta dinero.

II. GIRA DE INSPECCIÓN DE UNA ESCUELA

I

Me encontraba dirigiendo en la ciudad de Antioquía un seminario sobre filosofía de la educación, cuando alguien me espetó a bocajarro esta incisiva pregunta:

–¿Cuál es, a tu juicio, la principal utilidad de las escuelas elementales?

Tras unos instantes me sorprendí a mí mismo contestando espontáneamente y sin premeditación:

–Bien. Me imagino que consiste en deshacer el daño infligido en el hogar, de modo que el muchacho pueda empezar de nuevo a respirar y sentir curiosidad.

Mis oyentes, todos ellos maestros, rieron ante mi respuesta y preguntaron cuál era la finalidad de la escuela superior. Naturalmente, tuve que contestar:

–Deshacer el daño infligido por las escuelas elementales.

Y cualquiera que haya tenido la desgracia de enseñar a los recién ingresados en las facultades, estará de acuerdo en que la finalidad principal del primer año por lo menos, estriba en intentar deshacer parte del daño infligido por las escuelas superiores. Y no hay que dudar de que la principal finalidad de la dura escuela de la vida se dirige a deshacer los efectos nocivos de las facultades. Pero quizás en una sociedad tan interconexiónada como la nuestra todo se reitera.

Podemos contemplarlo desde la otra perspectiva y decir que la finalidad primordial de las escuelas elementales consiste en aliviar el hogar, en hacer de guardería infantil. Pero, ¡es tan caro este tipo de servicio de guardería! Un niño que asiste a la escuela elemental de Nueva York cuesta 650 \$ al año y alrededor de unos 1.000 \$ si asiste a la escuela superior.

II

¿Qué clase de alternativa ambiental ofrece realmente la escuela frente al hogar? ¿Cuál es su atmósfera física y moral? Permitidme que describa una inspección escolar. (West Side de Manhattan, área predominantemente portorriqueña.)

Se trataba afortunadamente de una clase pequeña –conté menos de 20 alumnos–, cosa excepcional en el sistema de New York, donde las clases alcanzan 35 o más alumnos, aunque el «promedio» técnico oficial es de 29. La explicación versaba sobre el tiempo y lo que la profesora quería era que le dijeran que la temperatura varía según la altitud, la latitud y la estación. Intentaba escribir estas palabras en la pizarra, en su

búsqueda de la respuesta. No era una mala muchacha, pero sí una triste profesora. No se le ocurrió preguntar sobre el clima de Puerto Rico, donde, sin lugar a dudas, algunos de los alumnos habían estado.

Ahora bien, el rasgo predominante de la clase era que a cada instante –unas diez veces durante los cuarenta minutos que permanecí sentado allí– decía:

–¡Vamos! ¡Habla más alto! ¡No puedo oírte! ¡Más alto!

E iban repitiendo su pregunta acerca de la latitud y la altitud. Era evidente que el óbice más visible, y que en realidad exigía una buena dosis de pedagogía, Itzi constituía el hecho de que los niños estaban constreñidos a la quietud. Estaban sentados en una postura de profundo abatimiento y no podían, físicamente por lo menos, exhalar sus voces. Desde un punto de vista psicosomático tampoco podían adoptar una postura muy agresiva respecto al contenido de la explicación, a su captación y asimilación.

Una solución hubiera sido acercarse a una de las niñas y decirle:

–Siéntate bien, jovencita, y respira con el diafragma. Aquí, donde te estoy tocando. No utilizas estos músculos. Mira: si te aprieto las costillas, te duele. Ahora, mueve tus costillas inferiores y... ¡éste es el diafragma! Pues bien, expulsa el aire y grita... ¿Qué vas a gritar? Pues grita: «¡Grita!»

Si la profesora hubiera hecho esto, muy pronto hubieran sido capaces de emitir sus voces. Hubieran respirado mejor. Incluso

algunos de ellos se hubieran mareada un poco. Además, en seguida hubieran adoptado una actitud más agresiva respecto a la lección.

Sucedía, sin embargo, en esta escuela que el director era algo maniático respecto al ruido. Había ordenado circular en silencio por los pasillos. Me explicaba que los niños portorriqueños son muy impetuosos y que, si se les dejaba hablar entre clase y clase, pronto pasaban a armar escándalo y después había que invertir diez minutos de clase en volverlos a calmar. En realidad, se hallaban demasiado calmados durante los cuarenta minutos restantes.

Mientras estaba hablando con él, se oyó un pequeño ruido en el recibidor. Se salió de sus casillas y acudió con gritos de enojo a averiguar quién había sido el causante del ruido. Evidentemente, si la profesora hubiera hecho gritar a los niños, hubiera acudido rápidamente un vigilante y se hubiera visto obligada a dar explicaciones.

Muy bien. Fuimos a la clase de trabajos manuales, donde se oían algunos ruidos. En ella encontramos a un alumno que no podía clavar un clavo; unas veces atinaba y otras no, y lo único que conseguía era dar golpes. El profesor no tomó ninguna medida al respecto. Pero me pareció que, dada la tensión con que el muchacho mantenía sus hombros –quizá para impedir que se manifestara su hostilidad–, era incapaz de clavar nada con el martillo, ni más ni menos que lo hubiera sido de pegar un puñetazo. Lo más importante en una clase de trabajos manuales de séptimo, no es que el muchacho haga una caja, sino que trabaje con fuerza y habilidad, si quiere convertirse en

carpintero amateur, y luego ya hará cajas bien hechas. ¿No es más propio de un buen profesor trabajar específicamente sobre esto, es decir, sobre la fuerza, la habilidad y la inhibición emocional de la ejecución motriz?

En el gimnasio estaban haciendo las elevaciones del Presidente, ordenadas por John Kennedy que tenía sumo interés en que la juventud estuviera en buena forma física. Al parecer, la buena forma física se iba a conseguir mediante la capacidad de realizar algunos ejercicios calisténicos; o, por lo menos, se iba a medir con estos ejercicios y el profesor podría tener algo que reseñar. Los niños estaban haciendo el número prescrito de elevaciones del suelo y el número prescrito de elevaciones en la barra. De hecho, tres cuartas partes de la clase simulaban descaradamente hacer el ejercicio (igual que yo había hecho siempre), rígidos los codos, contenida la respiración, pero actuando como si de verdad lo hubieran hecho. En algunos casos, es más que probable que fuera positivamente nocivo y fatigante; la mayor parte de las veces se trataba de una ejecución formularia, que podría interpretarse como: «Muy bien. ¡Dejadme en paz!» Algunas veces formaría parte de un disgusto y vergüenza general por el uso del propio cuerpo, sin entregarse al esfuerzo físico.

Me parece que los métodos auténticos para una educación física elemental –aunque, evidentemente, ninguna escuela normal enseña tales métodos– son la euritmia y lo que los psicólogos llaman Análisis Caracterológico, la educación emotiva y la liberación de la emoción inhibida mediante el comportamiento muscular y psicosomático. El problema de cada uno de estos niños es la incapacidad de expresar su

propia ira, pesar y sexualidad. Sin embargo, no se hace nada para liberar el miedo a la expresión, al contacto corporal y a la desnudez. Se da cierto tipo de enseñanza musical, pero ésta no intenta aproximarse al sentimiento real e integrar dicho sentimiento mediante el ritmo y la armonía.

Sorprendentemente, resulta que esta misma escuela sostenía una actividad extraacadémica, salón de baile, con los muchachos como baterías, fruto de la iniciativa de una jovial profesora. Bailando sus cha-cha-cha, los niños se convertían en maravillosos acróbatas, con una gracia, una maestría y unos ritmos intrincados que hubieran hecho las delicias de Dalcroze. No tenían ninguna necesidad de los ejercicios del Presidente. Yo pensé calvinistamente que era una pena que no aprendieran a transcribir todo aquello y se convirtieran en creadores, pero esto seguramente lo hubiera echado todo a perder.

III

Seamos realistas. ¿Qué debía aconsejar un miembro del Consejo Local como resultado de dicha inspección? Supongamos que el profesor de gimnasia, el de trabajos manuales o el de meteorología adoptaba realmente una línea de enseñanza educativa. Sin duda, en algunos casos se daría una violenta explosión de hostilidad contenida y lágrimas. Podría suceder que un niño llegara a casa e increpara apasionadamente a su padre. Podría suceder que hiciera lo mismo con el maestro. La expresión de dicha hostilidad –y aún

más, la expresión de disgusto o de deseo sexual– podría conducir a las más horrendas consecuencias. La iglesia se quejaría. Los periódicos, que medran gracias a la pornografía y al crimen, llamarían seguramente la atención con un toque de alarma. Se convocaría al alcalde. El maestro estaría pronto despedido. Ni siquiera el Sindicato de Profesores –me atrevería a vaticinar– acudiría en su ayuda.

Pero los niños tendrían la posibilidad de recuperarse de su cólera y vergüenza contenidas, relajar su postura reactiva de estupidez (casi todas las estupideces son una «defensa») y encontrarse de nuevo a sí mismos en un contexto posible.

III. EL MOMENTO ACTUAL EN LA EDUCACIÓN PROGRESIVA

I

El programa de la educación progresiva anticipa siempre los problemas sociales graves con que todo el mundo deberá enfrentarse una generación más tarde, cuando ya no hay tiempo para las soluciones paradisíacas propuestas por los educadores progresivos. Esto es algo inherente a la misma naturaleza de la cuestión. Esencialmente, la educación progresiva no es más que un intento de naturalizar y humanizar cada nuevo paso en el desarrollo técnico y social que convierte a la educación tradicional en algo fuera de lugar. No se trata de una reforma de la educación, sino de una reconstrucción con los ojos fijos en la nueva época. Si la sociedad adoptara una sola vez esta reconstrucción, podríamos por fin alcanzarnos a nosotros mismos y crecer de modo natural en dirección al futuro. Pero también es algo inherente a la naturaleza de la cuestión, que la sociedad rechace, acepte tan sólo a medias y corrompa los necesarios cambios. De esta manera nos encontramos continuamente atorados en «revoluciones inacabadas», como yo las he calificado en *Growing Up Absurd* (crecimiento absurdo). Entonces se cae en la cuenta de los enormes problemas sociales que podían

haberse evitado, se reconoce que ya habían sido específicamente diagnosticados y enfocados por la antigua educación progresiva. Pero es ya demasiado tarde. Y los educadores progresistas se preguntan estoicamente: ¿Y ahora, qué?

Durante la increíble actual expansión de una escolarización cada vez menos natural y de una alienación de la juventud cada vez mayor, es útil seguir los pasos de la educación progresiva en este país desde John Dewey hasta la versión americana de A. S. Neill.

II

Los recientes ataques contra la educación progresiva de Dewey, por parte de los Rickover y los Max Rafferty, han sido realmente ultrajantes. Y uno no puede por menos que impacientarse. Desde un punto de vista histórico, el intento de Dewey fue exactamente lo contrario de lo que los críticos afirman. La educación progresiva apareció en este país en medio de la crisis social, intelectual y moral del desarrollo del gran industrialismo centralizado, después de la Guerra Civil. Era el primer análisis moderno y completo del grave problema contemporáneo de todos los países avanzados del mundo: qué postura adoptar frente al alto nivel de industrialización y tecnología científica, que son extrañas a la gente; cómo devolver la competencia a personas que se están convirtiendo en ignorantes; cómo vivir en las ciudades en rápido crecimiento, de modo que sean algo más que un simple

conglomerado urbano; cómo mantener una sociedad libre en medio de circunstancias masivas; cómo dotar al enorme sistema industrial de una finalidad positiva, en vez de ser una máquina cerrada sobre sí misma.

Resumiendo, la educación progresiva era la solución correcta a un problema real en el que Rickover está interesado: el retraso de las personas en un mundo científico. Para ser más precisos, si la educación progresiva hubiera sido ampliamente adoptada, no estaríamos tan enajenados ni seríamos tan ignorantes en la actualidad.

El pensamiento de John Dewey formaba parte de una tendencia similar existente en arquitectura, el funcionalismo de Louis Sullivan y Frank Lloyd Wright, que intentaba inventar un tipo de urbanismo y una estética que se adecuara a la producción mecánica sin dejar de ser humana; y también fue paralela a la orientación mecánica de la teoría moral y económica de Veblen. Estos pensadores intentaban enseñar, adiestrar –quizás acostumbrar es el término más exacto– a la nueva generación de acuerdo con las realidades de la vida industrial y técnica, trabajando prácticamente con las máquinas, aprendiendo mediante la práctica. Las personas podrían entonces sentirse en casa dentro del mundo moderno y posiblemente podrían llegar a ser libres.

Ese estar–en–casa, adaptación, tenía también un aspecto político. Dewey estaba preocupado tanto por la plutocracia explotadora como por la democracia de masas dirigida; y era además demasiado prudente para adoptar la tecnocracia de Veblen, los valores del técnico. Dewey puso mucha confianza

en la democracia industrial, estimando excesivamente el movimiento sindical. No previó la burocratización de los sindicatos. Como buen pragmático, probablemente esperaba que los capacitados se convirtieran en innovadores en la dirección y la producción; no previó que las demandas sindicales iban a limitarse a los salarios y a las condiciones de trabajo.

Pero la escuela se dio cuenta, podía combinar todos los elementos necesarios: aprendizaje práctico de la ciencia y la técnica, comunidad democrática, sentimiento espontáneo liberado por la apreciación del arte, libertad para la fantasía y expresión animal liberada de la moral clerical y de la vara del maestro de escuela. Esto constituía toda la esencia de la escuela progresiva de Dewey. Habría interés espontáneo (incluyendo el impulso animal), armonizado con el trabajo artístico; esta espontaneidad estaría controlada por el duro pragmatismo de hacer un trabajo real; y de esta manera la joven comunidad democrática aprendería el mundo moderno y adquiriría también la voluntad de cambiarlo. La educación progresiva fue una teoría de experimentación científica continuada y una revolución social ordenada y no violenta.

Como era inevitable, esta teoría se vio completamente pervertida cuando empezó su aplicación, tanto en las escuelas privadas como dentro del sistema público. Los conservadores y los hombres de negocio pusieron el grito en el cielo y el programa fue mitigado. El adiestramiento práctico y la democracia comunitaria, cuya finalidad era vivir científicamente y cambiar la sociedad, se vieron transformados en materias «socialmente útiles» y en una psicología de la

«pertenencia». En nuestras escuelas perdura la enseñanza de la conducción como el prototipo de lo «útil». (En la actualidad, me imagino que Dewey nos urgiría a reducir el número de coches.) El baile era el prototipo de lo «pertinente». Los americanos no tenían ninguna intención de ampliar la base científica ni de quitar el control y la experiencia técnica de las manos de los altos directivos y sus técnicos. Y, sorprendentemente, la comunidad democrática pasó a ser interpretada como conformidad, en vez de ser la matriz para el experimento social y el cambio político.

III

Es curioso que en estos últimos años precisamente y al mismo tiempo que se han alzado los mencionados ataques contra «Dewey», sus ideas han empezado a obtener el más prestigioso respaldo oficial (aunque no son atribuidas a Dewey). En el gran clamor post-Sputnik en favor de un aumento del equipo científico y técnico, los críticos de «Dewey» exigen enseñanzas perfectas, exámenes draconianos y eliminación (más los estímulos seductivos) para hallar el grupo de élite. (El Dr. Conant declara que los «dotados académicamente» son un 15% y que éstos, seleccionados mediante test nacionales, se encontrarán a sus anchas en lugar nuestro en el mundo técnico moderno ejerciendo el papel de sus espíritus creativos). Sin embargo, existe una teoría que dice exactamente lo contrario, propuesta por los profesores de ciencias, vgr. el acuerdo de la Woods Hole Conference of the National Science Foundation, reseñado en *The Processes of*

Education del Profesor Bruner. Esta teoría aconseja el aprendizaje práctico mediante la acción, rechaza completamente la competición y los exámenes y favorece la fantasía y la conjetura. No sirve de nada, declara, aprender las «respuestas», porque muy pronto éstas serán distintas. Debemos enseñar más bien el substrato ideológico del pensamiento científico, sin solución de continuidad con la esencia de los sentimientos y la experiencia del joven. En resumen, esta teoría no es más que la educación progresiva de Dewey.

Para asegurarse, el profesor Bruner y sus asociados no se arriesgan a adoptar una comunidad democrática. Pero me temo que a su debido tiempo descubrirán que también esto es algo esencial, porque es imposible realizar ninguna labor de tipo creativo cuando los objetivos han sido fijados previamente por otras personas y no pueden ser criticados ni modificados por las inteligencias que tienen que llevar a cabo el trabajo, aun en el caso de jóvenes. (El principio de Dewey dice simplemente que la buena enseñanza es aquella que conduce al estudiante a querer aprender algo más.)

La solución de compromiso a que llega la National Science Foundation respecto a este punto es bastante cómica.

«Las leyes físicas no se enuncian; se confía en que sean descubiertas por los estudiantes...»; «se desea permitir a cada estudiante que experimente algo de la excitación que la investigación científica aporta». Estoy citando fragmentos de los Science Course Improvement Projects de la N.S.F. Es decir, el estudiante debe lanzarse a descubrir lo ya conocido, a lo

largo de un curso preestablecido por los Doctores del M.I.T. Lejos de ser exultante, este proceso debe resultar profundamente decepcionante; mi intuición me dice que el «descubrimiento» no será recibido con alegría, sino más bien con burlas. Toda la emoción del descubrimiento se reduce a la alegría de solucionar un acertijo. Dudo de que solucionar acertijos sea lo propio del pensamiento creativo, pero desde luego sí es muy propio de muchos Doctores en Filosofía.

IV

La auténtica educación progresiva, entretanto, se ha adentrado en un territorio totalmente nuevo: cómo hacer frente a la organización supercentralizada y a los burócratas–autómatas de nuestra sociedad, incluyendo la absoluta dirección científica de la National Science Foundation. La nueva teoría progresiva se denomina «Summerhill».

El movimiento Summerhill americano se ha formado a imagen de la escuela de A. S. Neill en Inglaterra, pero con algunas variaciones importantes, que hacen que Neill no quiera ver su nombre asociado a algunas de sus ramificaciones.

Lo mismo que Dewey, Neill recalcó la importancia de la libre expresión animal, el aprendizaje mediante la práctica y los procesos de una comunidad eminentemente democrática (cada persona un voto, ¡incluyendo en ello a los niños pequeños!). Pero enunció también un principio que a Dewey no le pareció importante: la libertad de escoger entre asistir a clase o no asomar por ella en absoluto. El niño puede estar en

Summerhill sin hacer nada; irá a clase cuando le dé la real gana –y a algunos chicos provenientes de escuelas obligatorias no les da la real gana durante ocho o nueve meses–. Pero tras un lapso de tiempo, a medida que la curiosidad revive y, dado que sus amigos asisten, se conceden una oportunidad.

No es ningún accidente, como intento mostrar en este libro, que sea precisamente este cambio de rumbo en la educación progresiva el que esté arraigando en América, mientras que la mayor parte de las escuelas deweyanas supervivientes no son mucho mejores que las buenas escuelas suburbanas que las imitan. El problema más grave estriba en que nuestro sistema escolar obligatorio, lo mismo que la totalidad de nuestra economía, política y nivel de vida, se ha convertido en una uniformización asfixiante. No está ya estructurado hacia el máximo crecimiento y la futura utilidad práctica para los muchachos en un mundo en cambio continuo, sino que se trata de una inepta mecanización social dirigida hacia objetivos extrínsecos, por desgracia de corto alcance.

Incluso cuando es benevolente, lo es dentro de una uniformidad de concepción burocrática y devastadora a todos los niveles de enseñanza, que es imposible que se adecue a la infinita variedad de maneras de ser y circunstancias. Sin embargo, se supone que los chicos han de permanecer por lo menos durante doce años en una especie de jaula; y, desde luego, quienes asisten a una de las escuelas privadas deweyanas, han de contar con un período que oscila entre 4 y 8 años más. De manera que, si vamos a experimentar con una educación universal real que eduque de verdad, tenemos que

empezar aboliendo del todo el sistema de escolarización obligatorio.

V

Una variante americana de Summerhill se ha desarrollado en los últimos dos años en una dirección imprevista. Al igual que Summerhill, esta escuela no es urbana, pero, a diferencia suya, no es residencial. Muchos de los niños vienen de una cercana colonia de artistas, algunos de fama internacional. Los padres artistas y los que no la son acuden a la escuela como profesores a horas convenidas y enseñan música, pintura, construcción y baile.

Debido a su decidida claridad de ideas, pronto discutieron con el director –el fundador–, que había sido un maestro de Summerhill; le despojaron de importantes prerrogativas y dimitió. Inevitablemente tuvieron que sumarse otros padres a la toma de decisiones y a las discusiones sobre medidas a tomar en aspectos reales y difíciles. El resultado parece haber sido la formación de un tipo particular de gran familia, unificada por la educación de los hijos y que incorpora unos pocos maestros profesionales. Pero entretanto, a imitación de Neill, poseen un consejo democrático en el que los niños tienen voz muy importante y voto igual al de los mayores, lo cual les proporciona un medio institucional de comunicarse con sus padres y desquitarse de ellos. Suele ser tempestuoso y se forman distintas facciones. Algunos padres se han retirado y algunos profesores han dimitido. A pesar de ello y, sin caer en

la cuenta, se trata del nacimiento de una solución brillante para los problemas cruciales de la vida americana: cómo hacer que los niños crezcan en contacto vital con muchos adultos; cómo dar la dirección a quien realmente efectúa el trabajo y cómo superar un profesionalismo rígido que no es más que un despilfarro de recursos humanos.

En la actualidad, uno de los maestros de dicha escuela está preparando el intento de una pequeña escuela Summerhill en un área pobre de New York.

Otra ramificación de Summerhill ha seguido distinta dirección: utilizar la escuela de modo casi directo como medio de acción social. Para superar la estratificación artificial de la sociedad moderna, no sólo junta a negros y blancos, sino también a delincuentes y a muchachos de correcto comportamiento. Evidentemente, esto hace que la escuela se vea en dificultades con sus alrededores. Ha tenido que pasar del Sur al Norte y vuelve a estar de nuevo en dificultades en el Norte.

Esta combinación de educación y acción social directa está surgiendo por todas partes. El llamado Northern Student Movement es un grupo de estudiantes universitarios que abandonan por un año sus estudios para enseñar individualmente a niños urbanos menos privilegiados que les son asignados por las escuelas públicas; sin embargo, el N.S.M. ha declarado actualmente, como directriz a seguir, no limitarse al plan de estudios y objetivos del sistema escolar. El Student Non-Violent Coordinating Committee se propone –estoy escribiendo en junio de 1964– viajar a los estados más

meridionales del Sur, en primer lugar para ayudar en el registro de votos de negros discriminados, pero también para intentar llevar a la práctica pequeñas facultades para adolescentes, con 5 graduados enseñando a 25 jóvenes un contenido adecuado a su madurez económica y política. Acompañando los numerosos movimientos de boicot a las escuelas, han aparecido las escuelas de la «Libertad», que nacieron como demostraciones de propaganda de un día, pero que han sido lo suficiente vigorosas como para arriesgarse a proseguir.

En mi opinión, el Peace Corps de trazos marcadamente oficiales posee la misma importancia educativa en el fondo. En la actualidad, es de una selectividad rígida y supercolegiada; en efecto, es en conjunto una operación para jóvenes de clase media superior y para profesores y directores bien pagados: cuesta 15.000 \$ mantener un joven en el campo durante un año. Sin embargo, toda su concepción es absurda a menos que se interprete como una insatisfacción respecto a la escuela ortodoxa y a las carreras dirigidas a la búsqueda de posición a que conduce.

VI

El futuro –si es que sobrevivimos y tenemos futuro, cosa realmente incierta– estará seguramente más ocupado por el ocio. Si este ocio no ha de ser completamente vacío y tan sólo de abundancia animal, debe existir una comunidad y una cultura cívica. Debe existir más puestos de trabajo en los servicios humanos y menos en la producción de artículos de

consumo; mayor iniciativa ciudadana y menos regulación; y, en muchas esferas, descentralización del control y la administración. En vista a estos objetivos, los métodos educativos y los planes nacionales promulgados para todo el mundo que se estilan ahora, están completamente fuera de lugar. Y al contrario, es precisamente la sociedad de libre opción, de compromiso vital, y la acción de Summerhill y la Summerhill americana quienes resultan prácticas y hacen al caso.

De esta manera, al igual que sucedió con Dewey, el nuevo avance de la educación progresiva es un buen índice de la situación real. Y, sin duda, la sociedad intentará de nuevo corromper este programa que necesita, pero del que tiene miedo.

SEGUNDA PARTE

La Escuela Superior

IV. UNA PROPUESTA DE EXTENSIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

I

En un discurso a la Asociación de Banqueros Americanos pronunciado el 24 de febrero de 1964, el Ministro de Trabajo proponía extender la escolarización obligatoria hasta la edad de 18 años. Esto acontecía al mismo tiempo que un gran jurado de Kings County proponía en New York su reducción a los 15 años y que se concediera al superintendente de las escuelas libertad de acción para expulsar a los casos difíciles. Además, la mayoría de aquellos drop-outs a quienes se embaucó para que regresaran a la escuela en 1963, volvieron a desertar casi en seguida, puesto que no se había llevado a cabo ningún cambio esencial en cuanto a objetivos, métodos o planes de estudio; lo único que consiguieron fue una nueva humillación por haber sido engañados. Y –verbum sat sapienti– los veteranos acostumbran a ser más difíciles de manejar y a escudarse tras defensas más poderosas. ¿Meditó sobre esto el Ministro de Trabajo?

En algunos sitios, vgr. Milwaukee, la edad obligatoria se fija actualmente en los 18 años, de acuerdo con las siguientes pautas: si, tras cumplir los 16, el joven consigue un empleo, entonces asiste a la Continuation School (Milwaukee

Vocational) un día a la semana; si no tiene un empleo, cumple con el horario escolar ordinario hasta los 18. ¿Cuáles son los resultados? Un director de escuela me dice:

–No les enseñamos nada, ni asignaturas académicas ni un oficio. Son ineducables y, de todas maneras, no hay empleos para los que prepararlos. Sin embargo, intentamos realmente mejorar su actitud. Naturalmente, por lo general sólo los tenemos durante unos siete meses.

–¿Por qué? ¿Qué les sucede?

–Pues, o se alistan en el Ejército o terminan en Wales. (Wales es el reformatorio).

Naturalmente, me indigno y replico:

–¿Cuál sería tu actitud, si yo te encerrara en una clase y ni siquiera intentara enseñarte algo? ¿No sería mejor ir a una cárcel decente?

Pero estas preguntas coléricas no parecen perturbarle. Es evidente que no estoy en contacto con las realidades concretas en las que él se mueve.

II

En su discurso, el Ministro Wirtz describe la usual correlación entre empleo y años de escolaridad:

«El índice de desempleo en la actualidad para aquellos individuos que tienen menos de 5 años de escuela es del 10,4%. Para los que tienen de 9 a 11 años de escuela, es del 7,8%; para los que tienen de 13 a 15 años de escuela, el 4%; pero para quienes tienen 16 o más años de escuela, el índice de desempleo desciende hasta el 1,4%.»

Pero estas cifras no expresan nada en absoluto. Como él mismo da a entender en otro contexto, a primera vista la explicación de esta correlación estriba en el status económico paterno: debido a factores tales como sus amistades, circunstancias sociales y aspiraciones, los muchachos de clase media consiguen empleos de clase media; la escuela es tan sólo una parte accidental del asunto. Los muchachos de la clase inferior acostumbraban a conseguir empleos de clase inferior, pero precisamente este tipo de empleos han ido desapareciendo gradualmente; dentro de la estructura actual de la economía, el dinero y los empleos no se filtran hacia abajo. De modo similar, la docilidad, la pulcritud de aspecto, etc., que tienen su utilidad para obtener empleos modestos, no se consiguen gracias a los años de escolarización, aunque se midan en estricta relación a ellos. En mi opinión, este mismo argumento crítico se puede aplicar directamente a las espectaculares relaciones observadas entre los ingresos obtenidos a lo largo de la vida y los años de escolaridad. Al buscar su primer empleo, el muchacho de clase media decide que quiere 80 \$ para empezar y puede permitirse emplear el tiempo buscando, hasta que lo consigue; un muchacho pobre aceptará cualquier cosa que se le presente y empezará con \$ 35. Por razones obvias, esta diferencia inicial suele predeterminar toda su carrera. Por el contrario, un muchacho

pobre pero inteligente, al ver por dónde anda el juego, es probable que escoja el camino fácil y prefiera buscarse algún chanchullo cómodo y rentable.

Algo parecido sucede con los negros que están en posesión de un título universitario. A lo largo de su vida, el promedio de su salario viene a corresponder al de un blanco que haya cursado simplemente hasta la escuela superior. Al parecer, no son los años de escolaridad, sino el contexto global lo que provoca la diferencia. Pensémoslo. Si después de 7 u 8 años, la diferencia entre el sueldo de un negro o un portorriqueño que haya terminado la escuela superior y el de aquellos que desertaron antes es quizá de unos 5 \$ a la semana, ¿merece la pena el penoso esfuerzo de años de asistencia a una escuela sin valor alguno intrínseco y plenamente descorazonadora?

Dadas estas circunstancias, es mucho más sensato enfocar el asunto por el lado opuesto. Probablemente ayudaría a mejorar el deseo educativo y la educabilidad de los jóvenes pobres, si se diera el dinero directamente a las familias pobres, en vez de canalizarlo a través de los sistemas escolares u otras agencias sociales que absorben la mayor parte del mismo en favor de la misma clase media. Si pensionamos a los pobres en cuanto a consumidores en una sociedad orientada hacia el consumo, ellos enviarán también sus muchachos a la escuela, que es otra forma de consumo. Presumo que esto es lo que Galbraith y Theobald están diciendo en el fondo. Además, las propuestas de Myrdal y Keyserling han sido concebidas para cumplir este mismo objetivo: obras públicas para proporcionar empleos no especializados.

III

Se alega que la sociedad necesita más personas adiestradas técnicamente. Pero personas bien informadas del sindicato me dicen que, para un empleo que requiera habilidad pero no gran genio, puede encontrarse en seguida un trabajador o, en su defecto, se puede adiestrar rápidamente a otro. Vamos a poner un ejemplo: el tipo medio de empleo en la planta más automatizada de la General Motors exige tres semanas de adiestramiento para quienes no han tenido ningún tipo de educación. Este período acostumbraba a ser de seis semanas; pero, respecto a tales empleos, la automatización ha disminuido la necesidad de adiestramiento en vez de aumentarla. En el Ejército y la Marina, algunos oficios bastante complicados, como el manejo y la reparación del radar, se aprenden en un año de permanencia en el empleo, aun tratándose a menudo de muchachos prácticamente analfabetos.

Es evidente que si los diplomas se exigen como requisito previo antes de emplear a un joven, la relación entre escolaridad y empleo se justifica a sí misma. Debido a esta práctica, se da una cantidad increíble de contratación inadecuada, al proporcionarse empleo a personas jóvenes con una preparación escolar excesiva para los empleos rutinarios que consiguen. Quedé sorprendido ante un reciente informe del *Wall Street Journal* que hablaba de empresas que filantrópicamente habían decidido contratar únicamente a drop-outs para ciertas categorías de empleo, puesto que el

diploma no constituía ninguna diferencia respecto a la idoneidad de su desempeño.

Miradlo desde todos los ángulos y dadle todas las vueltas que deseéis. Es completamente absurdo proponer la extensión de la escolaridad obligatoria, excepto como recurso para liberar las calles de gente desempleada introduciéndolos en campos de concentración llamados escuelas. La Continuation School de la Milwaukee Vocational es, pues, un ejemplo típico de lo que podemos esperar. (Por cierto, la Milwaukee Vocational es, por otro lado, una escuela justamente famosa, un bello producto del populismo y del socialismo de derecha.)

Como académico, me horrorizo ante estos motivos para la escolarización. Como ciudadano y como ser humano, me horrorizo por este derroche de vitalidad juvenil. Ya es hora de que dejemos de utilizar la palabra «educación» con todos los respetos. Al hablar de educación, debemos preguntar: ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Bajo qué dirección? Ciertamente que cada joven debería obtener la mejor educación posible, pero, en mi opinión, el tipo actual de escuela obligatoria y bajo los dirigentes actuales, en lugar de ser extendida debería ser restringida esencialmente.

Como ya he repetido varias veces, en conjunto la escuela primaria es, y debería ser, principalmente una guardería. Tiene la gran misión de la socialización democrática y, desde luego, no debe haber en ella segregación por motivos de raza y posición económica; además de esto, debería ser alegre, interesante y en modo alguno nociva. La discusión acerca de dotar o no de un curso más a la enseñanza primaria, está

completamente fuera de lugar; no he encontrado ninguna evidencia convincente (ni siquiera entre los educadores progresivos) acerca de que una escolarización temprana suponga a la larga una diferencia académica importante. Ahora bien, en las escuelas secundarias, tras la pubertad, el ambiente de la guardería debe necesariamente irse transformando en regimentación y control, y corremos un riesgo al exigir la escolaridad; la escuela va bien a algunos y daña a los otros. Un estudio reciente realizado por Edgar Friedenberg llega a la conclusión de que la función principal de las escuelas típicas de la clase media–inferior consiste en traumatizar.

Me pregunto si el Ministro de Trabajo meditó acerca de la constitucionalidad, por no decir nada de la moralidad, de su proposición de obligatoriedad. Las justificaciones legales de la escolarización obligatoria han sido las de proteger a los niños de ser explotados por padres y patronos, y asegurar además la instrucción y formación cívica básica necesarias para un electorado democrático. Algo muy distinto es privar a los adolescentes de su libertad para poder aliviar las dificultades de un sistema económico y político defectuoso. ¿Es esto constitucional?

Nos encontramos de nuevo, dentro de otro contexto, con la intolerable distinción del Dr. Conant entre «desarrollo individual» y «necesidades nacionales»; el Dr. Conant hablaba de la generalmente admitida necesidad de científicos en la era post-Sputnik, el Ministro Wirtz hablaba sobre desempleo. Así que, volvamos otra vez a la palestra y contemplemos atentamente el cuadro. En la actualidad y en la mayor parte de los estados toda persona joven se ve obligada durante un

período que va de 12 a 13 años a permanecer sentada durante la mejor parte del día en una habitación casi siempre demasiado poblada, mirando al frente, estudiando unas lecciones predeterminadas por una administración lejana que radica en la capital del estado y que no guarda ninguna relación con sus propios intereses intelectuales, sociales o animales, y ni siquiera guarda mucha relación con sus intereses económicos. La superpoblación anula toda individualidad o espontaneidad, reduce al joven a cifras y al profesor en un ordenancista. Si un muchacho intenta seguir su propia inclinación, es interrumpido e incluso encerrado. Si no cumple con su papel, se le humilla y amenaza, pero no se le permite darse de baja y marcharse. Los jóvenes de clase media pasan por todo esto durante cuatro años más, por lo menos –a nivel de universidad, la superpoblación se ha convertido en un escándalo académico–; pero se aferran a ello apoyados por su ansiedad y sus prerrogativas de clase media, incluyendo el dinero a gastar. El Ministro Wirtz quiere ahora que los jóvenes pobres, no apoyados y favorecidos de esta manera, pasen dos años más en estas circunstancias. ¿Qué hará el muchacho de 17 años para gastar dinero?

En su discurso, el Ministro hizo referencia a la admirable extensión de la educación libre desde 1850 hasta, digamos, 1930, pero esta es otra vez desorientador con respecto a nuestra situación actual. Como ya dije, esta ampliación de oportunidades aconteció en el seno de una economía abierta, con un mercado en expansión para las especializaciones y la instrucción cultural. Los jóvenes sacaron partido de ello por propia voluntad; por tanto, imperaba el orden y no había problemas endémicos de disciplina. Los maestros enseñaban a

quienes querían aprender; en consecuencia, no se ponía un énfasis especial en los exámenes. ¿Cuál es la situación actual? La locura competitiva de test y exámenes da a entender que el mercado para la especialización y la cultura no es un mercado abierto, sino que escasea la demanda. Hay relativamente pocos patronos para quienes obtienen buenas calificaciones y casi ninguno de los bien calificados llega a ser empresario independiente. Esto significa, en efecto, que un pequeño número de grandes empresas recogen el beneficio de un enorme desbrozamiento y proceso selectivo; todos los niños tienen que pasar por ello y todo el mundo contribuye a su financiación.

Si nuestras escuelas superiores y nuestras universidades reflejaran el deseo, la libertad y el futuro de las oportunidades del joven, no habría exámenes ni test, salvo como medio de enseñanza, ni junglas escolares. En la práctica, lo que tenemos es una programación y sistema de exámenes tan estrictos que alcanza el punto de la tortura. El último año de la escuela superior se sacrifica a la realización de baterías de test nacionales, mientras los policías permanecen en los pasillos vigilando. Incluso una escuela de élite como la Bronx Science –señalada por el Dr. Conant como la mejor escuela del país– funciona como si fuera una escuela para delincuentes, con pases para circular por los pasillos y una prohibición general de salir del edificio. La conclusión es inevitable: los alumnos académicamente brillantes no están siguiendo sus propias inclinaciones, sino que son objeto de presión o de seducción; la mayoría –aquellos que son brillantes, pero no al estilo académico y quienes no son especialmente brillantes pero poseen otros tipos de vitalidad– están siendo sojuzgados.

V

Este es el sistema escolar que según el Ministro Wirtz «debemos convertir en la mayor industria del país». ¡Creí que ya lo era! Al observar la enorme extensión de las universidades y colleges, que devoran sus vecindades, desplazando al pobre, gobernando sobre las escuelas inferiores, nutriéndose de los millones federales para la investigación y el desarrollo, miles de millones para edificios, miles de millones a través del National Defense Education Act, y miles de millones venidos a través de fundaciones y dotaciones, uno de repente se da cuenta de que tenemos otra vez entre nosotros la Amortización de la iglesia medieval, que hereda y hereda y jamás muere. La Universidad, que debería ser disidente y pobre, se ha convertido en el establishment. Las calles están llenas de sus monjes.

¡Qué espectáculo tan deplorable! Su espíritu está invadiendo los últimos intersticios de nuestra sociedad. Permitidme que cite a uno de los hombres que colaboran en el propio departamento del Ministro Wirtz, encargado de las actividades de reciclaje:

«Lo reciclamos, pero antes de que el curso se acabe, este empleo se ha esfumado ya. Entonces empezamos de nuevo. Pero al cabo de cuatro o cinco reciclajes, ya tiene un nuevo empleo que no desaparece: se convierte en Profesor de Reciclaje.»

Debemos recordar que, sea cual sea el motivo, invertir dinero en el sistema escolar–universitario y en el modo de

labor-social académica de enfocar los problemas, es una legislación estrictamente de clase que confirma lo injusto de nuestra estructura económica. Ya he hecho mención de cómo el Peace Corps controlado por los profesores necesita 15.000 \$ para mantener a un solo joven en el campo durante un año, mientras que los abnegados Cuáqueros consiguen casi el mismo objetivo por 3.500 \$. Veamos otro caso: cuando se han asignado 15.000.000 \$ para un programa local de Movilización de la Juventud, pronto se ha descubierto que casi 12.000.000 \$ se han esfumado en subvencionar sociólogos en tarea de «investigación», en asistentes sociales diplomados, en el sistema escolar de New York y en aparato burocrático, pero que tan sólo 1.000.000 \$ se ha invertido en los trabajadores del campo y en los jóvenes mismos.

VI

En mi opinión, el público acepta esta «educación,» que no han examinado, por la siguiente contradicción: los americanos se sienten culpables de que estos jóvenes carezcan realmente de utilidad dentro del contexto actual, de modo que se gastan el dinero en ellos (aunque se vuelven tacaños en los momentos cruciales); por otro lado insisten en que la juventud trabaje con ardor en algo «útil», dicho de otro modo, en un adiestramiento inútil. No puede dejárseles que únicamente jueguen a la pelota; deben competir y sufrir.

Estoy de acuerdo en que deberíamos dedicar más dinero público a la educación. Y que en aquellos casos en que existen

empleos y se necesita aprendizaje técnico, las empresas deberían invertir más dinero en labor de aprendizaje. Somos una sociedad de abundantes medios materiales y podemos permitirnoslo. Además, las circunstancias de la vida moderna son demasiado complicadas para que los espíritus independientes jóvenes tengan que caminar solos por su senda. Necesitan cierta preparación, aunque probablemente no tanta como se supone; pero lo más importante es que necesitan diversas estructuras institucionales dentro de las que probar su propia capacidad y aprender las circunstancias en que se mueven.

A pesar de todo, no daría ni un penique más a los actuales dirigentes. La situación es ésta: para hacer la estructura escolar actual por lo menos tolerable, no positivamente dañina –vgr. para reducir el tamaño de las clases elementales a 20 alumnos por clase o para proporcionar el suficiente número de universidades, que permitiera aliviar la frenética, competición por obtener una plaza– necesitaríamos doblar por lo menos los actuales presupuestos escolares. Yo sugiero que estas cantidades de dinero deberían gastarse de otra manera.

VII

Entonces, ¿cómo debería ser la educación de estos jóvenes? Nos encontramos de nuevo frente a la pregunta fundamental que ya nos hemos planteado: ¿Qué alternativa tenemos?

Básicamente, la única educación correcta consiste en crecer dentro de un mundo que valga la pena. En efecto, nuestra

excesiva preocupación por los problemas de la educación en la actualidad significa tan sólo que los mayores no estamos en posesión de tal mundo. La juventud pobre de América no se igualará con la otra juventud por el solo hecho de crecer entre la clase media y asistir a escuelas de clase media. Por plena justicia social los negros y otras minorías tienen el derecho y deben gozar de iguales oportunidades de escolarización que los demás, pero esperar demasiado de la escuela es una quimera y –temo– que un profundo desengaño. Pero tampoco la juventud de clase media escapará de su explotación cada vez mayor y vacuidad en tales escuelas. Una educación digna tiene como objetivo un futuro más digno, con un espíritu, unas ocupaciones y una utilidad distinta de la simple obtención de un escalafón social y un salario.

Adolecemos de un modo incorrecto de hacer las cosas y quizá de una religión falsa. Aunque es muy cierto, como ya he dicho, que el futuro automatizado se caracterizará por un menor índice de empleo en la producción de bienes de consumo y un mayor índice de empleo en el sector de servicios, así como por un mayor tiempo de ocio, sin embargo es pasmoso que la mentalidad de producción masiva y de obtención de beneficios inmediatos que se suele tener respecto a los bienes de consumo, se proyecte sin alteración sobre el enfoque de los servicios y el ocio. La estricta reglamentación, los méritos petty–bourgeois y el sistema competitivo de exámenes son otros rasgos típicos. (Para un estudio divertido y agrio a la vez acerca de la propagación de los «métodos financieros» en el mundo escolar en el período comprendido entre 1900 y 1930, permitidme que os remita a

The Cult of Efficiency in American Education [El culto de la eficiencia en la educación americana] de Callahan.)

Mi opinión es que deberíamos aumentar la automatización a sus más altos niveles tan pronto como sea posible, donde sea conveniente, teniendo buen cuidado de suavizar el desplazamiento de puestos de trabajo y de proporcionar una adecuada seguridad social. Ahora bien, el espíritu y el método de la automatización, de la logística, de la cadena de mando y trabajo administrativo no convienen en modo alguno a los servicios humanos, al servicio comunitario, a las comunicaciones, a la cultura comunitaria, a la cultura elevada, a la iniciativa ciudadana, a la educación ni a los pasatiempos. Por citar un ejemplo más bien peculiar, pero de ninguna manera trivial, de lo que quiero decir, los aparatos de TV deberían ser producidos lo más masivamente posible, con la máxima automatización posible, de acuerdo con un buen modelo preestablecido y con el mínimo de costes; y, sin embargo, la programación de TV, si exceptuamos unos pocos servicios nacionales, debería estar descentralizada, adecuada y basada en la iniciativa popular y del artista en la mayor medida posible.

Los peligros de un futuro de alto nivel tecnológico y automatizado son evidentes: podemos convertirnos en una sociedad a la que se ha lavado el cerebro, sociedad de frívolos e inútiles consumidores. Podemos continuar en una carrera de ratas que no es más que un pasatiempo innecesario y extremadamente competitivo, dirigido a una expansión absurda del Producto Nacional Bruto. En cualquier caso, podría quedar aún un grupo rechazado por la sociedad que tuviera

que ser suprimido. Para contrarrestar estos peligros y formar ciudadanos activos, competentes y con iniciativa que puedan producir una cultura comunitaria y una diversión noble, necesitamos una educación muy distinta del contexto escolar que en la actualidad tenemos.

Muchos de sus elementos constituyentes deben tener utilidad directa, en vez de ser completamente inútiles y dirigirse exclusivamente a la consecución de una posición.

Estamos pensando en la inversión en el sector público, defendida por Myrdal, Keyserling, Galbraith y muchos otros. Por ejemplo, el dinero gastado en mejoras ciudadanas, servicio comunitario o rehabilitación rural, pueden proporcionar también ocasiones educativas. (Cuando estos economistas colocan a las escuelas invariablemente en uno de los primeros lugares –y con mucha frecuencia en el primero– en la lista de gastos públicos, no se dan cuenta de que tal gasto es probablemente un derroche y que quizá llegue a dislocar la economía. Me atrevería a decir lo mismo acerca de la defensa que hace Galbraith en favor de nuevas autopistas.)

En conjunto, la educación debe ser voluntaria y no obligatoria, puesto que no se da ningún crecimiento hacia la libertad si no es por una motivación intrínseca. Por ello, las oportunidades educativas deben ser diversas y diversamente administradas. Debemos reducir más bien que extender el sistema escolar monolítico actual. Yo sugeriría que, siguiendo el modelo del Ejército, hagamos la experiencia de entregar el dinero escolar directamente a los adolescentes en edad de asistir a la escuela superior, para que lo apliquen a cualquier

finalidad educativa plausible que ellos mismos hayan escogido, tales como un viaje con un objetivo útil o un proyecto individual. Esto conduciría también, naturalmente, a una proliferación de escuelas experimentales.

A diferencia de nuestra reglamentación inflexible actual, nuestra política educativa debería permitir un abandono periódico y un fácil retorno a la senda escolar, de manera que los jóvenes tuvieran tiempo de encontrarse a sí mismos y de estudiar cuando se encuentren dispuestos. Esta es la valiosa concepción de Eric Erickson en torno a la necesidad de una «moratoria» en la carrera de la vida; y la insistencia antropológica de Stanley Diamond y otros que acusan a nuestra sociedad de menospreciar las crisis del crecimiento.

La educación debe promover el pensamiento y expresión libre y no el conformismo. Por ejemplo: para contrarrestar los medios de comunicación de masas, tenemos una necesidad social urgente; es más, una necesidad constitucional de proteger la libertad a través de muchos miles de medios de comunicación de independientes, ya sean periódicos, emisiones independientes, pequeñas revistas o pequeños teatros; todos estos medios, bajo una guía profesional, podrían proporcionar notables ocasiones para el empleo y educación de adolescentes de ingenio y talento. (En alguna otra parte he propuesto la implantación de un impuesto escalonado proporcional a la masa de receptores de los medios de comunicación, a fin de constituir un capital con el que subvencionar durante un período estos intentos independientes, de modo que puedan intentar realizar sus objetivos.)

Por fin, la educación contemporánea debe inclinarse decididamente hacia las ciencias. Pero esto no significa necesariamente proporcionar adiestramiento escolar a un número relativamente pequeño de técnicos, o a un número aún menor de científicos creativos (si es que pueden ser preparados en las escuelas). Nuestra finalidad debe ser formar a un gran número de ciudadanos de tal modo que se encuentren en casa dentro de un contexto tecnológico y no se sientan alienados por las máquinas que utilizamos, ni sean ignorantes en cuanto consumidores; ciudadanos que de algún modo sean capaces de juzgar la política científica gubernamental, que puedan disfrutar la belleza humanística de las ciencias y, sobre todo, que puedan comprender la moralidad de una vida vivida científicamente. Intentaré más adelante explicitar el sentido de cuanto estoy diciendo (v. capítulo VII).

Si el Ministro Wirtz se refiere a algo parecido a esto cuando habla de educación, y no a un centro obligatorio para delincuentes, en dicho caso podemos permitirnos pensar en extender la educación como medio para disminuir el desempleo juvenil. Porque en este caso se tratará de un empleo más útil que la mayor parte de las colocaciones alcanzables o inalcanzables. Tendrá como punto de referencia un buen futuro y no un pasado moralmente fracasado.

V. EL UNIVERSO IDEOLÓGICO EN QUE CRECEN

I

Consideremos ahora la interacción entre escuela y cultura general consideradas como clima de comunicación y preguntémosnos:

¿Qué sucede con el lenguaje y el pensamiento de los jóvenes americanos a medida que crecen hacia la adolescencia y atraviesan dicha etapa?

En el lenguaje oficial, el niño oye tan sólo una interpretación del mundo. De acuerdo con su propia naturaleza, cada medio de comunicación intenta satisfacer un gran denominador común de opinión y gusto, pero aún tiene más influencia el hecho de que los medios de comunicación se engranen entre sí. «Noticias», por ejemplo, es aquello que ha sido seleccionado como merecedor de atención por dos o tres agencias de noticias; tres cadenas de emisoras casi idénticas se abastecen de la misma fuente; y esto mismo se resume de nuevo para el Junior Scholastic. Incluso para estas noticias, tan sólo 60 ciudades de América tienen en la actualidad periódicos rivales (frente a 600 en 1900). De modo parecido, el «nivel de vida», el modo de vivir respetable y dignamente consiste en aquello que muestran los anuncios de unas pocas revistas de gran

circulación y en la publicidad de la TV. Las imágenes cinematográficas de una vida respetable provienen siempre del mismo tipo de técnicos. De modo parecido, el «pensamiento político» no es más que la plataforma ideológica de dos partidos principales que coinciden en todas las cuestiones fundamentales, como la Guerra Fría y la Expansión Económica, y de los que recibimos prácticamente toda la información a través de los mismos periódicos y redes emisoras.

Una gran parte de este lenguaje público está vacía de significado. Los anuncios compiten en nivel retórico, pero las comodidades que ofrecen son casi las mismas y cualquier chico puede ver que nuestras vidas no están tan ocupadas como dicen por el jabón, los cigarrillos y la cerveza. Los políticos se muestran muy polémicos, pero evitan a toda costa presentar soluciones concretas que podrían diferenciar a los candidatos y hacerles perder votos. El significado real de los discursos, es decir, los beneficios y el poder, jamás se expresa con palabras. A la edad de 11 o 12 años, los niños perspicaces, lectores quizá de la revista Mad, reconocen que la mayor parte del discurso son meras palabras.

El engranaje de las escuelas dentro del sistema es asunto más serio porque los niños tienen que trabajar sobre ello y cooperar. La historia es la misma. El aumento vertiginoso de los test nacionales garantiza que el trabajo de clase no sea más que simple preparación para estos mismos test. Los cazadores de talentos de las empresas pululan por las escuelas superiores e incluso las escuelas primarias están inundadas con panfletos de distintas empresas. Grandes científicos en Washington que programan cursos de ciencias y matemáticas, comprenden que

debe haber un radio de libertad donde poder expresar la individualidad y ejercer labor de educación; pero en manos de maestros incompetentes el modelo nacional se convierte naturalmente en un gobernante inflexible. Además, la TV y la enseñanza mecánica son expresiones formales de que todo el mundo asimila siguiendo las mismas pautas, sin ninguna necesidad de diálogo.

Aparte de la familia, los niños hablan poco con los mayores, si exceptuamos a los maestros. Pero la superpoblación y los horarios escolares conceden poca oportunidad y tiempo para contacto personal. Además, en las escuelas y en las universidades los profesores abdican cada vez más de su papel personal en favor de consejeros especializados y directivos, de tal modo que la confianza y el consejo tienden a darse únicamente en situaciones extremas. Se tiene que ser «de comportamiento anormal» para ser atendido como ser humano.

Este lenguaje público no puede ser comprobado fácilmente mediante la observación o la experiencia directas. Los niños urbanos y suburbanos no tienen ocasión de ver talleres e industrias. Los útiles de juego son juguetes prefabricados; hay poca carpintería práctica, fontanería o mecánica; pero sí hay kits para montar uno mismo. El contraste entre la ciudad y el campo se desvanece en áreas metropolitanas inmensas. Pocos niños conocen a los animales. Incluso los alimentos básicos vienen empaquetados y distribuidos y cada vez con mayor frecuencia precocinados, siguiendo la normativa oficial.

Cada vez menos tiene ocasión el niño de oír un estilo o modo de pensar rival. La concepción del mundo propia de la religión, que es antagónica (incluso en el caso de una religiosidad hipócrita), no ejerce ya ninguna influencia. Los niños no conocen la Biblia. La excéntrica literatura clásica infantil es desaconsejada por los bibliotecarios porque no se adecua a las listas de vocabulario de los educadores y porque probablemente es insana. Los libros aprobados han sido planeados de acuerdo con la visión del mundo oficial. Otro tipo de lectura más excitante, como los libros de historietas ilustradas, no ofrece ningún tipo de contraste con la vida, sino que se alejan de ella y resulta irreal y carente de sentimientos. Las películas hacen lo mismo pero más insidiosamente, porque aparentemente son adultas y reales. Finalmente los modelos ideales de carreras con sus caracteres y filosofías –el científico, el explorador, la enfermera, el escritor– se han identificado con los estereotipos de la TV: todos ellos se identifican con un mismo personaje adicto al sistema, aunque se vistan de modo distinto.

II

Sin embargo, este sistema de significado único, aunque homogéneo e insípido, no es de ningún modo de expansión limitada ni inactivo. Al contrario, la cantidad de discursos públicos, representaciones, información e historietas ilustradas es abrumadora. El tono es vivo y divertido. En las escuelas, la exposición acontece simultáneamente con una intensa

avalancha de test de retención y de castigo para quien no consiga retener.

Nadie puede apreciar críticamente tantas imágenes e ideas y hay muy pocos momentos de soledad y descanso para meditar sobre ellas. El niño está confuso. También está ansioso, porque si no recita la información con la exactitud de un papagayo, perderá su puesto en los peldaños de la escalera escolar y será un dro-pout; o bien perderá el prestigio entre sus amiguitos.

A un nivel infantil, todo esto significa un lavado de cerebro. Los elementos componentes son: a) una visión del mundo; b) ausencia de cualquier alternativa viable; c) confusión acerca de la relevancia de la propia experiencia y sentimientos, y d) una ansiedad crónica que hace que uno se aferre a esta visión única del mundo como a la única seguridad. Esto es de verdad un lavado de cerebro.

Naturalmente, en todas las sociedades y períodos de la historia los niños pequeños se ven sometidos a un lavado de cerebro, porque son débiles, ignorantes, económicamente dependientes y susceptibles de intimidación. En algunos aspectos el lavado de cerebro de los niños en nuestra sociedad no es tan pernicioso como lo ha sido en otras épocas, porque hay menos castigos corporales, menos pobreza extrema, menos temor a la muerte y un aprendizaje de control de deposiciones y de disciplina sexual menos brutal. Por otro lado, la exposición ideológica es anormalmente abrumadora, sistemática y completa. Las empresas financieras, como tropas de ocupación, invaden cada rincón de nuestra vida. Pero lo peor de todo es que los padres están tan confundidos como los

hijos; dado que las áreas de elección e iniciativa están tan estrechamente limitadas, también ellos pierden contacto con la información personal y práctica.

De esta manera, a pesar de nuestra tecnología de superávit, de nuestra paz civil (?) y de tantas oportunidades educacionales y culturales, es difícil para un niño americano crecer hasta la independencia, encontrar su identidad, conservar su curiosidad y su iniciativa y adquirir una actitud científica, hábitos escolares, arrestos productivos y un lenguaje poético.

III

Desgraciadamente, la extendida filosofía a la que están habituados los niños durante su crecimiento, es la ortodoxia de una máquina social que no está interesada en las personas, sino en reforzarse y engrandecerse a sí misma. Especialmente no está interesada en las personas jóvenes.

¿Qué ocurre cuando, con el bagaje de un lenguaje impersonal y estereotipado, el niño se hace adolescente: desmañado y consciente de sí mismo, sexualmente hambriento y enamorándose, en busca de su identidad, metafísico, herido en su fe religiosa o sufriendo un proceso de conversión, reviviendo su complejo de Edipo, intentando asegurarse su libertad del hogar paterno, ambicionando grandezas, buscando su vocación y ansioso de ser útil como ser humano? En el mejor de los casos, en las comunidades orgánicas, la comunicación

racional se viene abajo y la comunidad juzga útil pasarlos a un estadio superior.

La cosmovisión americana es peor que inadecuada: es irrelevante y despreocupada, y los adolescentes se encuentran espiritualmente abandonados. Están aislados porque no se les toma en serio. La máquina social no exige ni siquiera desea que sus jóvenes encuentren su propia identidad o su vocación; se interesa sólo por sus aptitudes. No busca nueva iniciativa, sino conformismo. Nuestra ortodoxia no respeta la metafísica. Las dudas y problemas religiosos tienen todas las probabilidades de ser tratados como problemas de psicóticos, desde el momento que amenazan seriamente con romper el orden urbano y la estructura escolar. Muchas, quizá la inmensa mayoría, de las carreras profesionales posibles no se caracterizan por ser un servicio a la humanidad; no es dicho servicio lo que impulsa los negocios o hace que se haga acopio de bombas. El idealismo goza de una falta de prestigio pasmosa.

La situación sexual del adolescente es curiosamente ambigua. Nos encontramos en una fase de transición dentro de la revolución sexual y en ella se da la destrucción de la represión (alienadora) así como también una menor inhibición del comportamiento sexual. Sin embargo, ni en la economía ni en la política de vivienda ni en el esquema familiar se ha realizado previsión alguna respecto a las nuevas costumbres. Al contrario, se han prolongado los años de utopía, especialmente para la juventud de clase media, los directores de cuyos colegios se consideran a sí mismos como *in loco parentis*. La sana ideología oficial no guarda ninguna relación con las

imágenes turbulentas y las imperativas exigencias del amor adolescente. En las escuelas elementales y junior, el hecho sexual no existe oficialmente. Pero se da por supuesto que un adolescente es sexual, porque de lo contrario hay que alarmarse.

El desconcierto –la incapacidad de expresar o revelar a los otros las propias necesidades y sentimientos– es una característica universal entre los adolescentes. Pero en nuestra sociedad es un problema especial. Dicho desconcierto contiene hostilidad respecto a quienes no prestan atención o menosprecian al adolescente; y también contiene desesperación ante la inutilidad de los esfuerzos por hacerse comprender. Porque ¡ni siquiera existe un lenguaje común que haga referencia a los apremiantes hechos íntimos! ¡Qué patético resulta oír a los adolescentes utilizar el lenguaje de los consejeros matrimoniales de la TV o el de las películas! De modo inevitable, la hostilidad callada es sentida como autohumillación. El adolescente deja pronto de creer en la bondad de sus propias inclinaciones y pronto llega a dudar de su existencia. Sus protestas de rebeldía le parecen a sí mismo infundadas, inmaduras y ridículas.

Hablando en general, las dificultades que el adolescente encuentra en la comunicación, tanto en el hablar como en el escuchar, son manifestaciones de desconcierto. Consideremos por un momento la falta de comunicación del adolescente, el lenguaje y subcultura de grupo, y cómo finalmente los adolescentes renuncian a su propia interpretación y se tragan hasta la empuñadura la filosofía adulta oficial.

IV

Esta timidez y desconcierto pueden estar fundados en un deseo excesivamente fuerte y en la confusión, o bien en la hostilidad y el miedo.

El sonrojo y la palidez embarazados, al expresar la propia inclinación o deseo, se deben en gran parte a la confusión ocasionada por poderosos sentimientos no comprendidos, o a la vaguedad de unas nuevas ideas que parecen presuntuosas. Es como una vergüenza ingenua, cuya exhibición es pronto inhibida porque es correspondida por un muro de silencio que hará imposible toda comunicación. Los jóvenes se sienten tan inseguros y es tal su desconfianza, que en la crisis de un posible contacto prefieren aferrarse a un conformismo seguro, aun cuando entre ellos mismos ataquen quizás amargamente estas mismas ideas conformistas.

Lo que es aún peor, se da un silencio hermético acerca de todo aquello que produzca un sentimiento hondo o de amenaza; tales cosas es imposible explicarlas incluso a los propios compañeros, con mucha más razón a los adultos. Puede fanfarronearse ante un amigo acerca de una conquista sexual o quejarse abiertamente de unas calificaciones deficientes, pero uno no puede revelar que está enamorado o tiene una aspiración sublime. Pongamos un ejemplo trágico: los muchachos portorriqueños son capaces de charlar y discutir entre ellos por un período de tiempo ilimitado, pero ninguno mencionará que uno de sus compañeros acaba de ser enviado

a la cárcel o que otro acaba de morir de una dosis excesiva de heroína. Si se menciona por casualidad el tema prohibido, no lo oyen. Psicológicamente no pueden permitirse relacionarse a sí mismos, sus personalidades verbales, con las terribles realidades de la vida. (Quiero decir de paso que he oído comentar a muchos profesores de escuelas neoyorquinas, que existe una dicotomía similar en el conocimiento del inglés por parte de los jóvenes portorriqueños. Al parecer hablan el inglés con fluidez, mientras el tema sea superficial o propio de adultos; pero desconocen muchas palabras y frases elementales, y son incapaces de decir en inglés nada que realmente quieran o necesiten.)

V

Para disminuir el desconcierto, y puesto que las comunicaciones con los adultos han sido cortadas, se ha desarrollado una «subcultura» cada vez más exagerada del adolescente, con su argot, modelos, autores e ideología. Distingamos en primer lugar entre una «subcultura» y una «subsociedad».

Una subsociedad juvenil intensa es común a muchas culturas. En nuestra cultura, parece que el interés por la exploración sexual, el baile, la música que se limita a excitar, el atletismo, los coches y las carreras, los clubs y las chaquetas, la conversación ostentosa, etc., son connaturales a los jóvenes, lo mismo que otros tantos intereses adultos les resultan completamente anodinos y aburridos. De la misma manera, el

compartir secretos, cosa a menudo misteriosa incluso para ellos, es en todas partes un poderoso lazo de unión entre adolescentes; y, desde luego, sus asuntos son suyos y de nadie más. Las Youth Houses de algunas comunidades primitivas institucionalizan todo esto bastante mejor que nuestros internados y residencias universitarias, que se encuentran excesivamente ligadas a las regulaciones *in loco parentis*³.

El desenvolvimiento de una tal subsociedad hasta convertirse en una subcultura plenamente desarrollada no es, sin embargo, normal sino reactivo. Significa que la cultura adulta es hostil hacia los intereses de la adolescencia o bien que no es de fiar; que los padres no son personas y que no consideran a sus hijos como tales personas; que los jóvenes están excluidos de las actividades de los adultos que podrían resultar interesantes y, por otro lado, que la mayor parte de las actividades de los adultos no merecen la pena de que uno crezca y las aborde cuando se está dispuesto para ello. Más bien al contrario, los adultos están siempre a punto para explotar al joven, para presionarle hacia carreras intrínsecamente aburridas, sin considerar el mejor momento para ello o la elección individual.

Normalmente no existe una «cultura de los jóvenes» y una «cultura de los adultos», sino que la juventud es el período de crecimiento en el seno de una sola cultura. Entre nosotros, sin embargo, la juventud se siente casi repelida o al menos manipulada. Por tanto, posee su secreto, su argot y conoce los medios de sabotaje y defensa contra la cultura de los adultos.

3 Toma de algunas responsabilidades legales que corresponden a los padres por una persona u organización. N. e. d.

Pero, llegados aquí, puesto que la vida intelectual de los muchachos y muchachas que se encuentran aislados de la economía y cultura de los adultos es muy insípida, los intereses de la juventud se sacian con modas, disk-jockeys, bandas y luchas políticamente organizadas, literatura de minorías, licor y drogas, todo ello animado por una energía de espíritus jóvenes, y dirigido inteligentemente por promotores adultos. El mercado de los adolescentes supone más de 10.000.000.000 \$ anuales, en chaquetas, radios portátiles, útiles de deporte, peluquería, bicicletas y coches adicionales para las familias. No es necesario decir que esta línea secundaria de desarrollo no es más que una rémora para el espíritu de la juventud. Es algo completamente frívolo y arbitrario, y, con todo, es algo desesperadamente conservador que ejerce una tremenda fuerza de chantaje contra los no-conformistas o quienes no están al corriente de las últimas novedades, los cuales, por este solo hecho, se harán impopulares. Es difícil hacerles ninguna reflexión, del mismo modo que es difícil que ellos se la hagan, ya se trate de adolescentes o de adultos. Y, desde luego, no hay ninguna probabilidad de una disensión inteligente de la filosofía oficial y del nivel de vida establecido. Naturalmente, es también un hecho que los adultos regresivos se adscriben y patrocinan cualquier idiotez de la adolescencia.

Es inevitable que la escuela superior, con una mayoría de adolescentes y un régimen adulto, sea campo abonado para el sabotaje y otros juegos y diversiones. He oído expresar a James Coleman, quien más ha estudiado dichos problemas, que el adolescente medio está real o académicamente en la escuela un período de tiempo de ¡diez minutos diarios! No se trata, por lo que se ve, de una empresa muy eficiente.

Un cierto número de jóvenes se alían en bandas y perpetran delitos con que retan a la sociedad. En parte no se trata más que de la rebelión de la naturaleza, porque hay muchas cosas en nuestra sociedad que constituyen un flagrante insulto y una frustración intolerable. En cierto modo reaccionan contra cualquier cosa que pueda ser considerada como comportamiento «correcto». Y, también en parte, no se trata más que de una desesperada forma de suplicar un poco de atención o, como dicen ellos: «Somos tan malos que tienen que asignarnos un asistente social».

Una característica patética de las últimas oleadas de dicha subcultura de la adolescencia de clase media, es la adopción del lenguaje y la cultura de grupos marginales, negros y latinoamericanos, drogadictos, «beat» drop-outs de las universidades y del Sistema Organizado. Es algo realmente lógico, porque también estos otros son objeto de abuso y menosprecio; se encuentran en el mismo caso que los adolescentes. Ahora bien, esta cultura apenas tiene estructuración propia. Además, hay algo excitante en la imitación de auténticos marginados, que viven como lo hacen no por elección, sino por necesidad.

A pesar de todo, para muchos muchachos tremendamente desconcertados, esta habla semiarticulada posibilita la conversación. La cultura adolescente es algo de que conversar y éste es un estilo en el que hacerlo.

Las palabras monosilábicas de su conversación vacía, los pensamientos monosilábicos «beat», el contenido de las protestas, películas y bailes de la escuela superior no es

realmente una comunicación amplia, pero todo junto estimula y, lo que es más, todo el mundo puede participar de forma democrática.

Por desgracia, la cháchara impide la verdadera conversación. Es algo increíblemente snob y excluye toda sinceridad y originalidad. Enzarzada en su lucha contra el mundo de los adultos, que inexorablemente triunfará, la sociedad de los adolescentes se protege celosamente a sí misma contra el significado de las cosas.

VI

Para los adolescentes de dieciséis años, el mundo de los adultos ha de parecerse forzosamente a una prisión con la puerta cerrada a cal y canto. Algunos deberán ejercer empleos que evidentemente no les cuadrarán y en los que no podrán ejercer ningún tipo de iniciativa. Otros deberán enzarzarse en la lucha artificial para poder ingresar en la universidad. Tanto una cosa como otra esta espantosamente sembrada de formularios que llenar y test que superar. Los niños ignoran las reglas y tampoco saben lo que quieren. Descuidados por el mundo de los adultos, se han cerrado a su vez a toda guía que provenga de ellos y a toda idea adulta acerca de su futuro. Pero su bravura adolescente se contempla ahora como algo irreal e incluso ridículo. No han aprendido nada y no han peleado por nada; por esto se sienten ahora desmoralizados.

Su debilidad puede ser observada con toda crudeza en los campus universitarios. Los estudiantes se irritan frente a

normas morales por las que se sienten aun absurdamente hostigados a los 18 o 19 años de edad. Es algo irónico. Si hubieran abandonado la escuela y trabajaran en la cadena de una fábrica, se les consideraría con responsabilidad suficiente para ir y venir libremente, para beber y tener actividad sexual. Sin embargo no se llega más que a la irritada protesta; no se sienten justificados para imponer sus exigencias, porque jamás han discutido esta cuestión, o cualquier otra cuestión, con sus padres. De la misma manera se sienten amargados por la superpoblación de las clases, los «credits», las calificaciones; saben de sobras que se sienten decepcionados por la educación que se les da y, sin embargo, tienen tanta confusión acerca de lo que realmente quieren, que se mantienen en silencio.

Y precisamente en las universidades, que se supone que son una comunidad de escolares, la comunicación cara a cara se ve reducida. La subcultura de adolescentes que aún persiste, no tiene nada que ver con lo que está sucediendo, si no es para sabotearlo; pero la comunidad de adolescentes no es sustituida por una estrecha familiaridad con los adultos instruidos: Los profesores mantienen a sus alumnos a distancia y, como discutí en *The Community of Scholars*, una de las funciones principales de una dirección escolar ortodoxa consiste en mantener a los alumnos fuera del contacto de los profesores y a los profesores fuera de contacto mutuo. Naturalmente, en cuanto los estudiantes se encuentran aislados los unos de los otros, pueden ser tratados como inmaduros, cosa que realmente son.

El diálogo con la asignatura, con las Ciencias Naturales o la Historia, es tan raquítico como el diálogo con el profesor. Las

universidades ya no se interesan por este tipo de cosas; en realidad no guardan mucha relación con la obtención del título de Doctor. Al estudiante se le dice cuál es la doctrina corriente y se le enseña a transmitirla a su vez adecuadamente. Pero, aun demostrando su masculinidad y realizando un engaño, el estudiante sigue pensando que la finalidad del curso es «dominar la asignatura». Por fuerza, en el conflicto con el mundo adulto, el joven sufre una derrota estrepitosa. Existen diversos medios de sobrevivir a ella. Algunos renuncian a sí mismos y se conforman completamente; lo cierto es que algunos se convierten además en más papistas que el Papa (hay que tener en cuenta, sin embargo, que suelen ser psicopáticos, delincuentes de clase media). Otros intentan raciocinar: volverán a la lucha una vez que se hallen «mejor preparados». O «lo más importante es casarse y formar una familia normal», y en consecuencia evitarán dar un sentido auténtico y un sentimiento profundo a su vida familiar o a su comportamiento «personal». Un número sorprendente de ellos os dirá que el objetivo de la vida es ganar 50.000 \$ anuales.

La psicología de la introyección es evidente: al ser derrotados, se identifican con aquello que los ha derrotado, a fin de llenar el vacío con un sentido u otro.

Una vez han realizado la nueva identificación, se sienten fuertes en ella y la defienden con todas las razones a su alcance.

Una filosofía que atrae como alternativa a los adolescentes es el oportunismo snob. El oportunista suaviza la estrepitosa

derrota infligida por la sociedad, asumiendo deliberadamente funciones aventajadas en el sistema dominante, incluyendo el bajo mundo, con la intención de manipularlo para su propio poder o, al menos, seguridad. El inconveniente de esta idea –es el argumento de Trasímaco en La República de Platón– es que el oportunista no puede permitirse perder el propio control, ni aun siquiera la conciencia de sí mismo. Debe hallarse al frente de todo. No medrará gracias al amor o a la creencia en algo que merezca la pena, y por esto se agota en empresas que lleva a cabo con desprecio, haciendo cada vez más profundos su cinismo y el desprecio a sí mismo. Pero el oportunismo proporciona la satisfacción del dominio y de la victoria, con lo que se aleja el propio pánico a la debilidad, a la pasividad y a la castración. Es una filosofía para un estado de emergencia crónica, durante la que toda comunicación debe hacerse siempre mediante camuflaje y secreto, conservando siempre el propio control o jugando al ataque para conservar siempre la ventaja.

VII

Las circunstancias que he estado describiendo y las reacciones de los jóvenes frente a ellas, limitan tristemente las comunicaciones humanas e incluso el mismo modo de concebirlas. «Comunicación» deberá interpretarse como la transferencia de un contenido elaborado de una mente a otra, que la encasillará dentro de su propio sistema de significaciones. Se supone que este sistema se comparte con los demás, pero nunca se sabe. En este acuerdo supuesto, la

información intercambiada añade un detalle o una especificación, pero no altera la personalidad ni cualquier otra característica de comportamiento, porque el yo no ha sido tocado. Como máximo, la información sirve como señal para la acción, siempre dentro de las características normales.

Entre los americanos, este sentimiento de consenso universal, «comprensión», es tan importante, que gran parte del habla y de la lectura no añade una sola información, sino que se limita a un enunciado ritual de tópicos familiares. (Esto se evidencia en muchas lecturas de periódicos, en discursos pronunciados después de banquetes, etc.) Pero lo mismo sucede con el habla activa, el habla que se supone que ha de afectar las decisiones, vgr. en política, porque jamás se presentan soluciones que puedan producir inquietud ni ninguna otra cosa sobre la que discurrir por cauces nuevos. Se presupone siempre un consenso subyacente al que se alude con las palabras usuales, y no se ofrece ninguna alternativa digna de mención.

Se da por supuesto que dicho consenso es compartido, pero cualquier dialéctica dirigida a comprobar la veracidad de dicha suposición va contra las reglas de la buena sociedad, de la misma manera que es una falta de educación poner en entredicho una generalización vertida a la ligera dentro de una cháchara intrascendente, y decir: «¡Demuéstralo!» En el contexto de una teoría cibernética ideal, se supone que el intercambio de información produce alteraciones en los organismos que conversan, puesto que deben hacer reajustes internos para asimilarla; pero mi experiencia, basada en la observación, me dice que tal alteración no se da. El principal

contenido de una conversación es su propio fluir suave y sin dificultades.

En contraste con ello, el lenguaje activo del vendedor tiene mayor vitalidad, porque se propone primordialmente un cambio de comportamiento, se dirige a promover la compra de algo; no se limita simplemente a arrullar. Así, para asombro nuestro, los anuncios de la TV son el único componente televisivo que hace un uso original de dicho medio, utilizando un montaje y una música imaginativos, y jugando con las palabras, las imágenes y las ideas. La cháchara del vendedor suele dirigirse ad hominem, con maneras bruscas, a la vez halagadoras y amenazadoras. (No hace falta decir que no existe diálogo; el oyente es pasivo u opone una resistencia muda.) Pero, evidentemente, en la venta, dejando aparte la transacción preconcebida, se defiende poderosamente el consenso; el anuncio televisivo y el programa que patrocina evitan todo aquello que pueda sorprender, provocar u ofender a una sola persona entre una audiencia de millones de ellas.

Consideremos lo que se pierde por culpa de este concepto restringido de la comunicación considerada como el intercambio de información elaborada con la que cada comunicante labora en su interior:

La función del lenguaje como la expresión que da forma a las necesidades y experiencias preverbales, mediante la cual el hablante describe por primera vez aquello que está pensando. Este lenguaje no puede ser del todo premeditado y controlado; es de naturaleza espontánea.

La función del lenguaje como iniciativa personal tendente a algo, al adentrarse en un medio ambiente distinto de uno mismo. Al tomar una iniciativa, se presume que no hay consenso; porque, de lo contrario, ¿para qué molestarse en hablar?

Lo más importante de todo: la función del lenguaje como diálogo entre personas partícipes de la conversación, o entre una persona y la materia en que se halla absorbida. Esto provoca un cambio en las personas, por el mero acto de hablar; no se trata de personajes fijos jugando una partida de acuerdo a unas reglas preestablecidas.

Hablar es una forma de crear la propia identidad, de liberarse uno mismo en los otros a fin de crecer. No se basa en un consenso previo con los otros, sino en la confianza en ellos. Pero, en, mi opinión, el lenguaje definido en la mayor parte de teorías contemporáneas de la comunicación es muy parecido al lenguaje de los adolescentes vencidos que ya he descrito. No es pragmático, comunal, poético o heurístico. Su función es sobre todo la de informar en una elaborada lingua franca.

El lenguaje no puede ser personal y poético cuando existe una timidez aprensiva de autorrevelarse, incluyendo la revelación ante los propios ojos; tampoco puede serlo cuando hay una desconfianza animal y una sospecha colectiva, un temor vergonzoso a la exhibición y a la excentricidad, un aferrarse a las normas sociales. El lenguaje no puede ser fuente de iniciativa, si las principales instituciones sociales están burocratizadas y predeterminan todo comportamiento y toda decisión, de modo que los individuos no poseen en la práctica

ninguna potencialidad que resulte útil expresar en palabras. El lenguaje no puede ser exploratorio y heurístico, si una ansiedad crónica y absoluta impide a las personas arriesgarse a perderse en una confusión temporal y confiar en obtener ayuda precisamente a través de la comunicación, incluso si esta comunicación es una Babel.

En realidad, las personas tienen que «pensar» antes de hablar, más bien que arriesgarse a hacerlo y descubrir lo que quieren decir al intentar mostrarse inteligibles para los demás y para sí mismos. De hecho, al final todos hablan inglés como si estuvieran en la escuela.

VI. ENSEÑANZA PROGRAMADA

I

La enseñanza programada, adaptada para su uso mecánico, da un paso más allá de la conformación de los estudiantes con el consenso colectivo, cosa que constituye el efecto principal de la escuela en conexión con los medios de comunicación. En esta modalidad pedagógica, tan sólo el programador –el encargado de tomar las iniciativas– es quien debe «pensar» de algún modo; los estudiantes se ven sistemáticamente condicionados a seguir el curso de los pensamientos de otro. «Aprender» significa dar una respuesta final que el programador considera ventajosa (para los estudiantes). No existe ningún criterio de conocimiento, de aprendizaje, de formación de Gestalt o de simplificación. Es decir, el estudiante no posee en absoluto un yo activo; este yo, por lo menos como estudiante, es una construcción del programador.

¿Cuáles son sus efectos? Dejadme analizar una argumentación de alto nivel en favor de tal método de enseñanza, escrita por Lauren Resnick, «Programmed Instruction of Complex Skills», y aparecida en *The Harvard Educational Review* en otoño de 1963.

En la conclusión de este artículo tan perspicaz, la Dra. Resnick nos dice:

«Por instrucción explícita entiendo la modificación deliberada del comportamiento de otros seres humanos. La instrucción programada no se interesa en el profesor como estimulador de interés, modelo de función o evaluador del progreso. Se interesa por él, en cuanto a instructor o controlador de comportamiento. Esto significa que la instrucción programada sólo es aplicable cuando de verdad queremos modificar el comportamiento en una determinada dirección. Hay casos en los que por razones políticas o éticas no queremos hacerlo. No desearemos, por ejemplo, adiestrar a todos los estudiantes para ser partisanos activos de un punto de vista político o religioso dado, o hacer que a todo el mundo le guste el mismo tipo de literatura o de música. En tales casos... la «exposición es a lo más que deberíamos atrevemos» (p. 467).

Permitidme que contraponga a esta dramática afirmación, otra afirmación anterior perteneciente al mismo ensayo:

«En el contexto del análisis del comportamiento, el conocimiento, la capacidad y la habilidad son tenidos en cuenta tan sólo en la medida en que pueden ser descritos en términos de actuación. Esta descripción no consiste precisamente en una relación de «correlaciones» con la capacidad y el conocimiento, sino en decidir qué comportamientos observables podrán aceptarse como evidencia de su existencia. El behaviorista evita simplemente la cuestión de si el conocimiento, por

ejemplo, existe aparte de los modos observables de comportamiento. Mientras al hacerlo así quizá no consiga responder a satisfacción del filósofo la cuestión de "¿qué cosa es el conocimiento?", se proporciona a sí mismo y con la máxima eficacia una serie de objetivos utilizables para instrucción» (p. 448).

No estoy muy interesado en discutir la relevancia pedagógica de dichas ideas. La única evidencia de «actuación» que el personal académico aduce para sus experimentaciones es la puntuación de los test académicos y parece imposible desengañar a dichas personas de la idea de que quienes aprueban un test han aprendido necesariamente algo relacionado con su progreso o carreras futuras; o algo que produzca ventajas en el cuerpo político; o bien algo que no se va a desvanecer inmediatamente, cuando el verdadero incentivo vital –pasar el examen– haya desaparecido. Pero lo que yo quiero preguntar es si este tipo de formulación de la enseñanza no implica serias dificultades legales, en términos de libertades civiles, especialmente cuando la escolaridad es obligatoria, cuando el niño debe ir a la escuela y someterse a que modifiquen su comportamiento.

Puede «parecer extraño que me siga refiriendo a la cuestión constitucional; pero es una manera de preguntarnos qué clase de democracia representamos en nuestro plan de estudios y en nuestros métodos escolares. Además, desde el instante en que los jóvenes se han convertido tan claramente en una clase social explotada y marginada, debemos empezar a plantearnos la cuestión de los derechos legales.

II

Las garantías de nuestro Bill of Rights se fundaban en una teoría epistemológica completamente diferente del condicionante–operativo, el método que la Dra. Resnick ha aprendido de B. F. Skinner. A grosso modo, la concepción de la ilustración era que el entendimiento, como la conciencia, era algo «interior», y que la finalidad de la enseñanza era nutrir su «crecimiento» por medio del «conocimiento». Aún más, el comportamiento era el efecto «externo» de una iniciativa o una automoción del «alma»; por tanto, el estudiante era o se hacía «responsable». En mi opinión, la metáfora interior–exterior de esta concepción, es algo perfectamente baladí; no tiene ninguna utilidad en una teoría psicológica para entidades no observables como comportamiento. Sin embargo, el énfasis aristotélico en un organismo automoviente es oro puro.

Ahora bien, la escolarización obligatoria, como ya he señalado, estaba justificada en el contexto de dicha teoría, vgr. para Jefferson, como necesaria para conducir a los niños hasta la meta del propio control, de ejercer la iniciativa ciudadana, así como la iniciativa social y animal que por «naturaleza» poseían y la iniciativa moral que tenían gracias a la «conciencia». La democracia requería además un electorado educado. A todo ello se añadió más tarde la justificación de que tan sólo mediante la educación obligatoria podían los pobres tener idénticas oportunidades que los ricos; las probabilidades estaban en favor de que los padres pobres

pusieron muy pronto sus hijos a trabajar, sin darles ocasión de desarrollarse hasta la plenitud de sus facultades.

En consecuencia, cualquier asignatura o detalle de método que se incluyera en el plan de estudios se justificaba mostrando que nutría el desarrollo del entendimiento interior, que alentaba la iniciativa y que adecuaba a los jóvenes para tomar partido libre en la sociedad política. Bajo este punto de vista, la enseñanza escolar no era precisamente «adiestramiento»., aunque a los padres se les permitía adiestrar a los niños pequeños; y a los maestros de aprendices se les permitía adiestrar a los aprendices que se les había confiado. Las asignaturas

escolares debían contener valores ideales en sí mismas, como bondad, verdad o belleza, que por definición eran «liberales»; o bien debían reforzar la «facultad lógica», que los jóvenes ciudadanos aplicarían más tarde a toda una amplia gama de cosas, (ésta era la concepción original de «transferencia»); o debían orientar la orientación espacio-temporal, como ya he mencionado, y así se alababa sobre todo a la Historia, porque sus ejemplos horribles y nobles debían mover a los jóvenes a preservar la libertad.

Naturalmente, la educación obligatoria en las artes mecánicas de finales del siglo XIX, en la medida en que eran puramente utilitarias, no podían justificarse tan fácilmente según estas pautas de «interioridad», sino que más bien tendía a parecer un adiestramiento en un oficio, subvencionado por el gasto público. Pero en una economía en expansión, con una movilidad social elevada y un índice de autoempleo y nuevas

empresas considerables, no había ocasión de reflexionar sobre ello; un espíritu libre desearía por propia voluntad la adquisición de tan ventajosas habilidades. De cualquier forma, pocos adolescentes asistían a la escuela, y los niños jamás tuvieron muchos derechos, aunque sí muchos privilegios.

III

El sistema de la Dra. Resnick excluye explícitamente toda noción que aluda a un sentido «interior». Y tampoco le parece correcta la introducción más o menos consciente de cualquier factor de iniciativa. Por ejemplo, al discutir la Conformación –la aproximación de las respuestas a la respuesta definitiva– está en flagrante desacuerdo con aquellos experimentadores que esperan a que el organismo dé el primer paso en la dirección correcta, para entonces reforzarlo. «La instrucción programada», declara, «no puede permitirse proceder en esta forma.» (Pero nunca aclara, a mi entender por lo menos, cómo consigue mover al animal ab extra, a fin de poder tener algo que conformar.)

Además, a diferencia del plan de estudios liberal o «desarrollador de las facultades» propio de la teoría de la ilustración, no se escoge ninguna materia de aprendizaje a causa de su atractivo propio o de su estimulación de las potencialidades, liberación o necesidades del educando. La teoría condicionante–operativa, dice, se caracteriza esencialmente por su «falta de contenido»; es una pura técnica que puede enseñarlo todo a casi todos. Quizá se pueda

identificar con las «necesidades nacionales» del Dr. Conant, o las «actitudes mejoradas» de la rama Continuation de Milwaukee Vocational; o las extravagancias del Big Brother (Gran Hermano).

En resumen, en esta concepción la escolaridad obligatoria, en la medida en que ha sido prevista, se identifica con el adiestramiento obligatorio hacia los objetivos de los controladores del comportamiento, y tales objetivos son establecidos por el «nosotros queremos» del primer párrafo citado. Ahora bien, siento mucha curiosidad por oír a la Dra. Resnick justificar constitucionalmente la escolaridad obligatoria en términos del «queremos» o «no queremos» de aquel párrafo. ¿Quiénes son estos «nosotros»? Y ¿qué limitación hay para el «queremos»? El título de su ensayo, recordémoslo, es «Instrucción de Técnicas Complejas»; ella no restringe el control del comportamiento a contenidos mecánicos o repetitivos, sino que lo extiende a apartados más altos, a la crítica, a la solución de problemas, a la valoración, excepto en aquello «que nosotros no queremos».

No hace falta decir que el plan de estudios, los métodos y el mismo sistema escolar han sido siempre determinados por fines sociales y nacionales, por ambiciones paternas y por la necesidad de guardar a los pequeños y vigilar a los jóvenes. Pero una cosa es creer –o pretender– que tales cosas educan a los muchachos y otra muy distinta afirmar que se trata de controles de comportamiento.

IV

La indiferencia de nuestra autora hacia tal tipo de consideraciones aparece claramente en un por otra parte excelente análisis del «Método de Averiguación», en contraste con la instrucción programada paso por paso. Una de las ventajas que se aducen para el Método de Averiguación –por el que, como hemos visto, han manifestado su entusiasmo el Dr. Zacharias y la National Science Foundation– es que el salto sobre el vacío es siempre excitante y vigorizante de por sí, proporcionando una motivación más poderosa. La Dra. Resnick está de acuerdo en que esto puede ser cierto en el caso de estudiantes brillantes; pero inteligentemente señala que los muchachos de escasa instrucción y pobres resultados obtienen mayor satisfacción de una superación continuada, sin riesgos de nuevo fracaso. Una segunda ventaja aducida es que el proceso de elección y eliminación de soluciones llevado a cabo por el estudiante en el Método Averiguativo, le capacita para el tipo de aprendizaje que tendrá que realizar fuera del aula; pero también en este punto se muestra reticente la Dra. Resnick, al dudar de que el estudiante aprenda a través de sus errores, a menos que se le adiestre en su análisis, es decir, se le enseñe a descubrirlos. (Tiene razón. El buen profesor de piano hará que el estudiante toque deliberadamente aquella nota que repetía inadvertidamente.) Finalmente, se alega que la calidad de aquello que se aprende mediante el Método Averiguativo –lo sinóptico, la ley, la solución del problema– es superior. Esto, según la doctora Resnick, es debido a que la instrucción programada se ha ocupado hasta ahora de modo casi exclusivo en la enseñanza de meros conceptos e información, más bien que en unidades complejas de aprendizaje.

Lo sorprendente de este meditado análisis es, sin embargo, que la autora omite completamente la virtud más destacada que la mayor parte de los profesores han intentado promover, ya sean clásicos o progresivos, al hacer que el estudiante descubra las cosas por sí mismo, es decir, desarrollar su propia confianza en su capacidad, en su adecuación a la naturaleza de las cosas, en su posibilidad de avanzar de acuerdo con su propia iniciativa y desbrozar finalmente un camino desconocido en el que no existe programa y en el que debe asignarse su propia tarea. La máxima clásica de la enseñanza es: conducir al estudiante al punto en que pueda prescindir del profesor. El modelo propuesto por Dewey para cualquier plan de estudio o método era el siguiente: cualquier estudio, pero realizado de tal modo que se llegue al momento en que el estudiante desea avanzar para descubrir por sí mismo algo más.

Al parecer, la Dra. Resnick no puede concebir siquiera esta virtud, porque es lo contrario de la esencia del comportamiento controlado hacia un objetivo predeterminado. Es libre. Desde su punto de vista, no puede ser calificado de ninguna manera como instrucción. En términos de teoría social, propone una sociedad libre de ciudadanos independientes –pero ella y el Dr. Skinner creen que existe un especial «nosotros» que «quiere»–. Además, científicamente, propone un futuro intelectual más abierto que el conocimiento complejo que la programación parece proponerse. ¿Se trata acaso de que se saben tantas cosas, con tanta precisión, que apenas hay posibilidad de programar métodos e ideas fundamentales? Gran parte del programa está

destinado a quedar anticuado antes de que la clase termine sus estudios.

V

Esta es una conclusión fundamental. Intelectualmente, humana y políticamente, nuestro sistema de escuela superior para todos y de cada vez mayor pase hacia la universidad es un desastre. ¡Volveré de nuevo sobre los hechos desnudos! Se obliga a un joven durante doce años seguidos –si pertenece a la clase media serán dieciséis– a trabajar sobre lecciones predeterminadas, en un período vital caracterizado precisamente por su vitalidad y en el que uno confía en poder llevar a término empresas propias. Por culpa de su trabajo escolar, no puede husmear y curiosear por la biblioteca o concentrarse en un «hobby» que le entusiasme, ni tener un empleo o sostener un asunto amoroso responsable, ni viajar o mezclarse en actividades políticas. El sistema escolar como conjunto, con su plan de estudios cada vez más extenso, con exámenes más estrictos, con cantidades de ejercicios increíbles, se ha convertido ya en una inmensa máquina de forjar respuestas aceptables. Lo único que hace la enseñanza programada es cerrar un poco más las ventanas y hacer más rígida la departamentalización y dogmática actual. Pero lo peor de todo es que tiende a anular la única virtud vital que la escuela posee de verdad, es decir, una comunidad de jóvenes y de jóvenes y adultos.

La Dra. Resnick puede afirmar que existen áreas en las que «no queremos» controlar el comportamiento; áreas política, religiosa, estética, quizá social... Pero el caso es que durante dieciséis años es precisamente la docilidad al adiestramiento y al aburrimiento lo que se viene premiando con magnificencia, sea con la aprobación, el reconocimiento oficial o el dinero; mientras que toda iniciativa espontánea es castigada mediante la interrupción, siendo considerada fuera de lugar, mediante la ansiedad de fracasar en la tarea «verdaderamente importante» e incluso a través de la humillación y el encierro. A pesar de todo ello, después de este curso febril de condicionamiento, se supone que al otorgarles el título, los muchachos y muchachas han de ejercer como puedan su iniciativa en las cuestiones más difíciles: en la consecución de trabajo en el ámbito de un mercado extremadamente competitivo, en planificar su carrera a largo plazo, en emprender proyectos artísticos y científicos originales, en casarse y ser padres, en votar por funcionarios públicos. Pero su comportamiento ha sido demasiado moldeado ya, esta es la verdad. Es inevitable que la mayor parte de ellos sigan el camino iniciado en la escuela, según el patrón de lecciones predeterminadas, en calidad de funcionarios adictos al sistema o de trabajadores en: una cadena de producción; votarán de acuerdo con el patrón Demócratas–Republicanos y comprarán lo que la propaganda aconseje.

Me siento francamente indignado ante la vulgaridad de la opinión implicada en todo este sistema, de que, en la enseñanza de las humanidades, lo máximo a que debemos atrevernos es a «exponerlas» –como si la apreciación fuera algo de naturaleza enteramente privada, una «emoción»

inestructurada—. (Por cierto, no existe nada que se parezca a una emoción inestructurada.) Cuando la Dra. Resnick habla de la respuesta no determinada al tipo de música o literatura que «les gusta», está condenando su vida estética a ser una estupidez, sin ningún significado caracterológico, valorativo, recreativo o de razón vital. Francamente, como hombre de letras preferiría incluso una literatura programada, como en Rusia.

Es decir, aun cuando el análisis conductual y la enseñanza programada fueran el análisis del aprendizaje y el método de enseñanza adecuados, seguiría siendo discutible, por razones políticas de mayor amplitud, el que fueran apropiados en general para la educación de ciudadanos libres.

VI

Francamente, creo que el condicionamiento operativo ha sido sobreestimado en demasía. Nos enseña el nada novedoso principio de que, si a un animal se le priva de su medio y sociedad naturales, se restringe su actividad sensitiva, se le introduce una suave angustia y se le confina al menor movimiento espontáneo posible, se identificará emocionalmente con su opresor y responderá –con menor inteligencia, energía y propiedad– de la única manera que le es posible. El pobre animal debe hacer algo, aunque sea vivir de una forma menguada. No hay duda de que se puede entrenar a un sabueso a andar sobre sus patas traseras balanceando una pelota sobre su hocico. Pero el perro mostrará mucha mayor

inteligencia, fuerza y rapidez de reflejos al cazar un conejo en el campo. Es una extraña concepción ésta de que podemos aumentar la eficiencia del aprendizaje anulando a priori todas las facultades de aprendizaje del animal y sacándolo del campo que le es propio.

Ha sido un error persistente de las distintas psicologías behavioristas el pasar por alto que existen criterios evidentes que forman parte orgánica de actos significantes de un organismo dentro de un medio dado; podemos observar la gracia, facilidad, fuerza, estilo, simplificación espontánea y otras características, algunas de las cuales por lo menos resultan difícilmente cuantificables. No es necesario, al describir la intuición, el conocimiento, el tipo de aprendizaje asimilado que Aristóteles llamó «segunda naturaleza», recurrir a entidades mentales. No es difícil ver cuándo un niño sabe montar en bicicleta; además, es algo que no olvida, cosa que no sería así en el caso de tratarse de un aprendizaje condicionado estimulativamente, porque en tal caso podría ser fácilmente borrado mediante estímulos negativos. (Kurt Goldstein lo ha analizado y demostrado.)

Por otro lado, es muy discutible el que por medio de un condicionamiento controlado sea posible enseñar orgánicamente un comportamiento significativo. Más bien hemos de creer que el intento de control impide el aprendizaje. Esto resulta evidente para todo aquel que haya intentado alguna vez enseñar a un niño a montar en bicicleta; cuanto más lo intentas, más se cae. Lo mejor que puede hacerse es proporcionarle una bicicleta, calmar su ansiedad, decirle que siga montando y que no se preocupe del equilibrio.

Estoy convencido de que sucede lo mismo cuando se enseña a leer.

VII

Como suele ser corriente en muchos escritos científicos modernos (algunos de ellos excelentes) –tanto si se trata de lingüística, como de estudios de participación ciudadana o de la teoría de la delincuencia–, la Dra. Resnick solicita más dinero; y, claro, por motivos de investigación pura, las altas investigaciones que solicita deberían ser llevadas a cabo y subvencionadas, mientras dure su entusiasmo. Cualquier hipótesis precisa, defendida por un brillante trabajador, es probable que produzca a su vez útiles productos accidentales que luego podrán ser reinterpretados; además, no hay ninguna otra guía para el avance científico que la convicción y la competencia de los investigadores.

Pero estoy confundido pensando en los amplios beneficios sociales considerados por ella, que puedan justificar un gasto enorme en investigadores y material. Parece estar de acuerdo en que un niño brillante no aprende con la máxima eficacia a través de estos métodos externos y que para el término medio la situación es aproximadamente la que yo he descrito: el empleo medio en un contexto tecnológico de alta automatización no exige más que un entrenamiento de unas pocas semanas y, desde luego, ningún tipo de escuela; y para el tipo de empleo y ocio humanos á que esperanzadamente

dirigimos nuestras miradas, necesitamos un tipo de educación y hábitos radicalmente distinto de la educación programada.

En lo que sí estoy más interesado es en lo que quizá constituye el interés básico de la Dra. Resnick: el posible uso psicoterapéutico de una programación más compleja para una instrucción curativa de aquellos niños que han desarrollado defensas profundas ante el aprendizaje y se encuentran muy atrasados. Para aquellos jóvenes que han perdido toda su confianza en sí mismos, existe una nueva seguridad en la capacidad de poder realizar pequeños avances a su propio paso y bajo su control completo de la máquina. Además, aunque la principal utilidad de las escuelas es su funcionamiento comunitario, en las actuales circunstancias de competitividad y estratificación es a veces menos perjudicial permitir al muchacho que se ha quedado atrasado, que se separe del grupo para recuperarse. Y este tiempo puede dedicarse útil y terapéuticamente al aprendizaje de las «respuestas»—standard que le faciliten la vuelta al terreno de juego.

Existe un pathos en nuestro avance tecnológico, bien ejemplificado en el caso de la instrucción programada. Uno de sus constituyentes más importantes es la reducción que hemos tenido que operar en los conceptos de animal y ser humano a fin de poderlos convertir en operables mecánicamente. El panorama social sobre el que sucede todo esto, hace entretanto que muchas personas queden desplazadas y, desde luego, tiende a reducirlas como personas y a convertirlas en irresponsables. Esta técnica refinada ha demostrado poseer escasa utilidad respecto al grupo social dominante para el que ha sido ideada, vgr., en la enseñanza científica; pero sí

demuestra tener una cierta utilidad para el reducido número de desplazados, enseñando, por ejemplo, aritmética recuperativa.

VII. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

I

Hace cien años, Matthew Arnold y Thomas Huxley discutían acerca de si la Ciencia, cuya importancia subía vertiginosamente, iba a desbancar el predominio de las Humanidades en los planes de estudios populares. Arnold tomaba partido en favor de las humanidades, porque nos proporcionan un «sentido crítico de la vida» y nos enseñan el arte de «dirigir», que es la principal actividad de la mayor parte de los hombres. Concedía que, para el reducido número de personas dotadas científicamente, la filosofía y la práctica misma de la ciencia servían de guía para discurrir por la vida. Pero el punto de vista de Huxley –siguiendo la línea que iba desde los enciclopedistas y Comte hasta los novelistas del naturalismo y Veblen– consistía fundamentalmente en que existe un modo científico de vivir la vida, una ética nueva y mejor, al alcance de la mayoría.

Ya hemos visto cómo la educación progresiva de principios de siglo compartía esta creencia en una ética científica y añadía además a ello la gran consecuencia moderna: cómo encontrarse en casa dentro de un contexto moderno que,

queramos o no, se ha hecho abrumadoramente industrial y tecnológico. En nuestro país, Dewey fue uno de los pioneros en luchar por asegurar un lugar predominante para la ciencia dentro de la educación. Sin embargo, hacia el año 1916; Dewey hablaba de su profunda decepción ante los resultados de la enseñanza científica; no había producido valores vitales, sino que se había convertido en algo escolástico y árido. Sabemos también que en su última época apreciaba cada vez más la experiencia y emoción estructurada del arte.

Al tiempo que llegamos a C. P. Snow, por los años cincuenta, el debate entre humanidades y ciencia, como otros muchos tópicos serios, se ha vulgarizado grandemente. De acuerdo con las palabras de Snow, las humanidades no son más que fruslerías y esnobismo; pero la ciencia, en cambio, recibe todas las alabanzas como si se identificara con la técnica, y se dice que debe ser estudiada en todas partes para elevar el nivel de vida africano (aunque no aporta ninguna evidencia de que, con los métodos modernos de producción, se necesiten tantos técnicos para conseguir esta finalidad tan precipitadamente propuesta). Pero lo más denigrante de todo este género de ensalzamiento en favor de las ciencias ha sido, supongo, la desastrosa frase del reciente mensaje del Presidente Kennedy acerca de la educación, en 1963:

«Diariamente son exploradas vastas regiones de lo desconocido, por razones económicas, militares, médicas y otras varias.»

(Estas «otras varias razones» incluyen las razones de Galileo y Darwin.) Ni el enfoque científico de la vida, ni ningún otro

enfoque, es considerado como finalidad de la educación, o siquiera tenido en cuenta para nada.

II

La intervención de la National Science Foundation en el mejoramiento de las enseñanzas de ciencias y matemáticas en las escuelas elementales y superiores se encuentra ya en un plano muy superior; los fines que abiertamente se propone son razonables y no serviles. (Empezó algunos años antes de todo el pánico producido por los Sputnik, aunque todo el entusiasmo público haya sido posterior.)

«La instrucción científica se está haciendo indispensable para todos aquellos ciudadanos que intentan comprender el mundo en el que viven y en el que trabajan, e intentan participar en el número cada vez mayor de decisiones, algunas de la más grave importancia, que exigen una comprensión científica. Además, un número cada vez mayor de estudiantes deben ser inducidos a tareas científicas y técnicas y deben ser preparados para trabajar con ideas y técnicas cada vez más sofisticadas... Hay también otros aspectos... debe dedicarse un mayor énfasis a la actividad intelectual creativa y disciplinada como un fin en sí misma... a fin de que cada estudiante pueda experimentar algo de la excitación, belleza y satisfacción intelectual que proporciona la investigación científica.» (Del prólogo a Science Course Improvement Projects.)

Se trata de una panorámica educativa perfecta, en la que se incluyen los aspectos ciudadano, vocacional y humanístico. Es

una proclama remotamente lejana de aquello de las «otras razones».

Sin embargo, ha surgido otro peligro, que es intrínseco a la composición de la N.S.F.: el tipo de personas a quienes consultan, y el tipo de personas a quienes dejan de consultar. Contemplando algunos de los proyectos mejorados y de los métodos reseñados, así como de las películas patrocinadas en la T.V., uno no puede por menos de pensar que quienes trabajan en la mejora de programas de estudio son profesores en escuelas de formación de profesorado y que no pueden evitar concebir la educación científica a no ser como productora, de diplomas universitarios. «La sociedad –dice el prólogo con algo de petulancia– no puede permitirse esperar a que los nuevos conocimientos tarden una o dos generaciones en introducirse gradualmente en los programas escolares y universitarios.» Por Sociedad podemos entender M.I.T., etc...

Naturalmente, el prólogo pretende curarse en salud respecto a toda responsabilidad:

«Las decisiones respecto a qué es lo que se debe enseñar, descansan, siguiendo la saludable tradición americana, en la responsabilidad exclusiva de los profesores y escuelas individualmente considerados. La National Science Foundation no recomienda ningún libro en particular, ninguna película, etc... Confiamos, sin embargo, que los resultados de dichos proyectos demuestran merecer ser tenidos seriamente en cuenta por cada escuela o universidad.»

Esta declaración no es sincera. Con la terrible cantidad de test nacionales, y con los cursos actuales diseñados exclusivamente como preparación para dichos test, y con las «universidades que otorgan prestigio» como el gran objetivo de todos los" padres de clase media, consejeros universitarios y superintendentes escolares, las humildes proposiciones de la N.S.F. tienen casi la fuerza de unos estatutos...

El único inconveniente estriba en la falta de profesores competentes en número suficiente para abastecer el nuevo programa. Los jóvenes graduados que hayan desempeñado brillantemente sus estudios, es más probable que permanezcan en las Universidades o ingresen en las empresas antes que enseñar a niños o adolescentes.

(Los estudios acerca de la mejora de la enseñanza científica realizados por la National Service Foundation ha costado 50.000.000 \$. Cuando enarqué mis cejas ante la enormidad de la suma, un representante de la N.S.F. me puntualizó que ello no representaba más que 35 centavos por habitante de los Estados Unidos. «Tonterías– exclamó un individuo de los United Automobile Workers– son cincuenta millones de dólares.»)

¿Qué finalidad debe perseguir la enseñanza científica para la gran mayoría de estudiantes que no van a diplomarse en ciencias?

III

Reflexionando, parece haber más de una media docena de razones para la enseñanza de la ciencia como componente importante de la educación popular. Citémoslas y veamos cuál es su actualidad en estos momentos:

1. No parece ser una buena razón la de realizar un preadiestramiento para los técnicos. El hecho de que tales aprendices deban estar preparados para trabajar con «ideas y técnicas cada vez más sofisticadas» es una razón que inclina más bien a no poner un énfasis excesivo en su preparación específica dentro del contexto de la escuela general, porque es evidente que la mayoría de estudiantes no van a convertirse en tal tipo de técnicos, y cuanto más intensa sea la instrucción especializada, que para algunos es necesaria, menos útil será para el futuro de la mayoría. Efectivamente, con el mayor grado de madurez de la automatización, esta objeción se irá haciendo más fuerte: muchos de los oficios semitécnicos desaparecerán con toda seguridad; los «técnicos» semiespecializados necesitarán menos adiestramiento previo; en cambio, las actividades de alta tecnología se hallarán tan fuera del promedio de capacidad general, que difícilmente podrán ser las escuelas lugares donde preparar a los estudiantes para ellas. Como sucede con la mayoría de los aprendizajes, los de este tipo pueden ser enseñados de forma más práctica, más específica y más rápida por el patrono que ofrece el empleo; además, de esta manera se evita una gran pérdida de tiempo para la mayoría de los jóvenes, al no

tenerles que enseñar un nivel específico de ciencias y matemáticas que pronto van a olvidar. Y, desde luego, cuesta comprender por qué el público debe sufragar los gastos de preselección de algebristas para la General Electric.

2. Por otro lado, la pretensión de la N.S.F. de producir científicos creativos originales, me parece no sólo presuntuosa, sino también ingenua. Sencillamente hemos de decir que desconocemos como promover su aparición; tampoco sabemos si las «escuelas» son el mejor lugar para ello, ni si se desarrollan mejor mediante su exposición a una enseñanza actual o por reacción a una enseñanza anticuada. Con gran acompañamiento de bombo y platillo, la Woods Hole Conference sobre enseñanza científica, en quien la N.S.F. muestra gran confianza, llegó a las magníficas intuiciones que Dewey había ya prescrito para la enseñanza de cualquier materia: alentar la espontaneidad, la imaginación y la osadía intuitiva; evitar las respuestas «correctas» y rechazar todo examen y competición; mantener una continuidad con la experiencia emocional y cotidiana y hacer que cada joven siga su propio camino. Pero, ¿son sinceros los científicos de Woods Hole acerca de tales intuiciones? No he oído al Dr. Bruner ni a la N.S.F. arremeter contra los test de aprovechamiento o los exámenes de National Merit; además, ¿cómo se proponen hacer aceptable una educación progresiva auténtica en unos sistemas escolares en los que está resultando menos aceptable año tras año?

Lo que es más importante aún: Dewey jamás hubiera defendido que tales métodos tuvieran nada que ver con la invención creativa de alto nivel, ni más ni menos que el pintar

con los dedos y la enseñanza artística sobre principios psicológicos sanos no van a producir por sí solos grandes maestros de la pintura. Al estudiar las «fuentes y circunstancias que estimulan la creatividad», el recientemente fallecido Harold Rugg llegó a ideas como las de «un período preparatorio de esfuerzo frustrado», «un período intermedio en el que el científico parece abandonar, arroja el problema de su mente y deja que el inconsciente se encargue de irlo laborando», «intuición cegadora e inesperada». ¿Posee la N.S.F. una idea clara y distinta de tales procesos en el sistema escolar? Hemos visto ya que la cauta confianza del Dr. Zacharias en el Método Averiguativo no es sostenible; dicho método se halla ya preestructurado conforme a las respuestas preparadas por los educadores. Si se pretendiera con ello producir seriamente el tipo de frustración y resignación necesarios para la creatividad, la respuesta adecuada de un joven a tal bulo no sería la intuición sino la cólera y el disgusto, como en la enseñanza del Zen.

3. La intención de la N.S.F. de enseñar la ciencia por su propia «excitación, belleza y satisfacción intelectual», es algo completamente aceptable; esta ciencia no difiere en nada de las humanidades. Esta intención se ve apoyada por la prescripción de Woods Hole de enseñar las «ideas y métodos fundamentales» más bien que las teorías en boga, que pueden perder muy pronto su actualidad. (Una relación representativa de conceptos fundamentales podría ser: la Interacción, el Sistema Físico, la Relatividad del Movimiento, el Equilibrio, Energía, Fuerza, Entropía y Evolución Orgánica.)

Sin embargo, una vez puestos dichos conceptos fundamentales más allá de toda discusión filosófica, surge un dilema basado en la naturaleza del estado actual de la ciencia. Generalmente la principal excitación científica, la que surge de la exploración y descubrimiento de la naturaleza de las cosas, era fácil de mantener en sus inicios; la teoría sistemática no quedaba muy lejos de la observación y la experimentación. Ahora bien, sin embargo, la observación y experimentación acontecen dentro de una enorme trama de explicación sistemática, y (me atrevo a vaticinar) que debe resultar muy difícil transmitir la emoción del descubrimiento de la verdad, sin lo que casi equivale a una verdadera especialización. Conseguir tal excitación en la investigación actual, exige explicar muy detalladamente los conceptos fundamentales y a un nivel muy elevado; sin embargo, sin esta excitación, se pierde la única contribución de la ciencia a las humanidades.

Así, quizá sería aún mejor, a fin de poder transmitir la mayor parte de las maravillas contenidas en la exploración y explicación de la naturaleza, recurrir a la historia de los experimentos clásicos, como en St. Johns en Annapolis, en la creencia de que éstos demuestran el espíritu científico del hombre en acción; o atenerse a las espectaculares demostraciones populares a que Helmholtz o Huxley solían entregarse; o quizá limitarse a explorar el sistema solar con un telescopio de seis pulgadas, platear cucharas, diseccionar gatos muertos o cronometrar los semáforos y contar los coches, a fin de demostrar a los niños y adolescentes que existe un universo observable que puede hacerse comprensible por medio de su explicación (lo que Platón en el Timeo llama «historias probables».)

4. Una razón aún más poderosa para la enseñanza de la ciencia, de la que nada dice la N.S.F., es la austera moralidad, la exactitud y el respeto escrupuloso por lo que sucede. (Personalmente jamás lo he aprendido y siempre lo he lamentado.) Esto constituye, creo, la esencia de lo que Huxley, Veblen y Dewey querían dar a entender por ética científica. Pero para la gran mayoría, esta virtud es por desgracia casi incompatible con la asimilación de una gran cantidad de «contenido» o con la consecución de un título. Sencillamente, los experimentos químicos del joven medio no suelen tener éxito; y una enseñanza científica moral le haría perder un semestre entero explicando el «fallo» y limpiando mejor sus tubos de ensayo. Todos sabemos cómo se parece el dibujo de lo que el estudiante ve a través del microscopio al dibujo del libro de texto; ahora bien, esto es pasado por alto por el instructor que desea avanzar y atenerse a la «asignatura», aunque es evidente que ignorarlo significa destruir la ciencia. El defecto es mucho más exagerado en las clases televisivas, que no sólo parecen un juego de manos de los expertos, sino que —en todos los programas que yo he visto— acontecen demasiado deprisa y cubren demasiada materia. Evidentemente, el maestro avisado repetirá la materia con mayor detalle, pero para el joven medio el efecto será el de adquirir un sistema de ideas y explicaciones más bien que ciencia. Los estudiantes más dotados que continúen el camino de la ciencia aprenderán más adelante, como aprendices reales, la actitud científica que anteriormente había sido pasada por alto; sin embargo, incluso dichos estudiantes, ya estudien medicina u otras disciplinas, están a menudo más interesados en ir simplemente pasando las diferentes materias

e irse incorporando al «estamento científico», con una situación y remuneración apropiadas.

5. El objetivo propuesto por la N.S.F. de «comprender el mundo en que uno vive y trabaja» es excelente. Ahora bien, yo me pregunto si los proyectos de la N.S.F. respecto a este objetivo no serán demasiado fantásticos. El hecho básico es que la persona media utiliza aplicaciones científicas cada vez y en mayor número, y, sin embargo, cada vez son menos quienes entiendan prácticamente o sepan reparar la bomba mecánica, el motor eléctrico, o el automóvil que utilizan. De manera inevitable, nos convertimos en esclavos de los técnicos en reparaciones, y –en cuanto a consumidores y compradores– nuestra ignorancia es colosal. Por otro lado, el diseño de las aplicaciones científicas es cada vez menos transparente y sus fabricantes no se preocupan de su posibilidad de comprensión o de reparación excepto por expertos. Tampoco he oído decir que los industriales se preocupen por instruir a sus operarios acerca de la explicación racional de aquellos empleos que ocupan; ni siquiera los sindicatos se preocupan por ello. Cuando la N.S.F. habla de la necesidad de comprender para superar la peligrosa alienación de las personas que habitan en nuestras ciudades o de nuestros obreros, debería referirse a algo similar a lo que los educadores progresivos llaman «aprendizaje a través de la acción»; los conceptos filosóficos y su estructuración no son suficientes.

El objetivo de «participar en las decisiones políticas graves sobre cuestiones científicas» es asimismo completamente válido. Si no lo interpreto mal, se encuentra dentro de los objetivos serios de la N.S.F. que aprecia la necesidad y el

dilema reales. Las decisiones que implican miles de millones de dólares, no sólo en orden a producir aparatos ininteligibles, sino también para subvencionar investigaciones de las que sólo un puñado de expertos puede comprender su valor, así como para distinguir falsas pantallas de «fracasos» honorables, todas ellas plantean un problema completamente nuevo para las democracias. La esperanza estriba en que, al superar la superstición –incluyendo en ella la superstición de la «ciencia»–; al hacer a la gente más técnica dentro del hogar, y al enseñar la economía, la sociología de las inversiones científicas y las diversas castas científicas, este dilema pueda ser aliviado. (De momento no logro ver cómo pueda ser solucionado.) Quizá podamos aprender a preguntar las cuestiones apropiadas y juzgar la autenticidad, si no el contenido, de las respuestas. Y por lo menos en algunas cuestiones como la política de transportes o la exportación de tecnologías para ayuda al exterior, las personas capacitadas serían más capaces de tomar la decisión de ejercer algún tipo de control crítico sobre los expertos.

Finalmente, existe un tipo de participación activa, cada vez con mayor incumbencia ciudadana, que requiere una nueva comprensión y capacidad de juicio científicos. Se trata de materias tales como la ecología, el urbanismo y la salud mental, en las que se conjugan las ciencias físicas, biológicas y sociales; asuntos que determinan tan directamente la vida cotidiana de cada cual, que no podemos permitirnos dejarlas exclusivamente en manos de los expertos. Este tipo de investigaciones –en la línea de Patrick Geddes, Lewis Mumford, los descentralistas y regionalistas– es, naturalmente, en parte político y en parte estético; va mucho más allá de la distinción

con que hemos iniciado estas consideraciones entre ciencias y humanidades.

IV

El tipo de enseñanza científica que parece deducirse de toda esta crítica de los planes de estudios mejorados, no se adapta fácilmente al sistema académico escalonado que culmina en las escuelas universitarias y en la producción de doctores. Gran parte del aprendizaje se realiza mucho mejor en auténticos puestos de aprendiz; aprender a cohabitar en casa con nuestra tecnología se consigue mejor en tiendas de reparaciones y exige incluso la cooperación de los diseñadores y fabricantes; el humanismo de la ciencia se enseña mejor a estudiantes algo mayores, digamos de 18 a 21 años, y parece ser un excelente tema de estudio para Folk Schools como las existentes en Dinamarca; la ecología y el urbanismo se aprenden mucho mejor de forma activa sobre el terreno, como se hace en la notable labor llevada a cabo por Karl Linn entre los adolescentes menos privilegiados socialmente de Philadelphia.

Así, pues, llegamos de nuevo a la misma conclusión. Deberíamos gastar mayores cantidades de nuestra riqueza en educación; quizá necesitemos mayor comprensión y práctica de la ciencia; pero de ello no se sigue que el sistema actual de escuelas sea una institución apropiada para dichos fines.

TERCERA PARTE

La Universidad

VIII. NO QUIERO TRABAJAR. ¿POR QUÉ HABRÍA DE HACERLO?

I

A los 17 y 18 años, casi la mitad de los jóvenes van a algo llamado universidad y el resto van a trabajar, si es que existen empleos. Veremos que la universidad no es un ambiente muy educativo, pero en conjunto lo es menos aún el mundo del trabajo.

Para la mayoría de jóvenes pobres de las ciudades, la más fuerte razón para ir a trabajar es actualmente la presión ejercida por sus familias para traer algún dinero a casa y no ser una carga para los padres que los están manteniendo a costa de un duro trabajo. No hace falta decir que este motivo surge de entre un complejo de problemas emocionales: resentimiento, despecho, necesidad simultánea de dependencia y de independencia; así como de unas circunstancias de pobreza que a menudo entran en crisis precisamente en dicho momento. Se trata de auspicios nada favorables para encontrar un empleo, el empleo adecuado o para prepararse para conseguir uno; es más, a menudo

producen el efecto contrario e inducen a la frustración y a la vagancia.

Pero la forma más objetivamente social de esta razón: «Deberías arrimar el hombro como miembro de esta sociedad; ganarás el pan con el sudor de tu frente», es actualmente mucho menos convincente. No tenemos en América una economía de escasez, sino tan sólo un número enorme de pobres. Para ampliar aún más la economía, podría ser conveniente disminuir el desempleo y elevar el porcentaje de beneficios, si cabe; pero los hechos nos dicen con toda crudeza que la demanda no es real y que el nivel de vida es absurdo. Todos los muchachos hacen escarnio de los anuncios. Los artículos llamativos y deseables que en ellos se muestran no son los que los jóvenes pobres que empiezan a trabajar pueden conseguir. Las personas que los compran en los barrios pobres –a crédito, naturalmente– no pueden considerarse ejemplos representativos de empleos modestos.

Nadie se muere de hambre en la actualidad, ni siquiera los vagos. Por motivos políticos y humanitarios, la sociedad de la abundancia socorre a los necesitados, aunque se muestre mezquina al igual que acontece con otros bienes públicos como la educación, la belleza de la vecindad y el cuidado de los delincuentes y los locos. Además, no podemos esperar de un joven un sentimiento de responsabilidad hacia su comunidad, cuando todas las fuerzas existentes en la vida urbana moderna tienden a destruir el sentimiento de comunidad y el funcionamiento comunitario.

Quizá lo más importante de todo sea que la ideología moral y el comportamiento económico dominantes son absolutamente contradictorios. Los empresarios adoptan todo tipo de máquinas que puedan ahorrar mano de obra, pero el ahorro de este trabajo no se trasvasa a la sociedad considerada en conjunto en forma de menos horas de trabajo o incluso de abaratamiento de precios. Incluso en sectores de servicios en los que no existe la automatización, como en los restaurantes, se da un retroceso en el índice de empleo: mayor cantidad de clientes y menos personas para servirlos. Bien está que reconozcamos, sin embargo, que existe una airada contienda política acerca del desempleo.

Añadamos a esto, finalmente, que un 25% por lo menos del producto nacional bruto se dedica directamente al aumento de nuestra capacidad nuclear ofensiva.

Es difícil saber hasta qué punto pesan dichas consideraciones entre la gente sencilla y los niños. En un sentido profundo, hemos de reconocer que las personas no son tan ingenuas y que olfatean correctamente la atmósfera real del ambiente. En cualquier caso, el argumento «Si trabajas puedes llevar la cabeza alta y autorrespetarte», no tiene ya la fuerza abrumadora entre los jóvenes pobres que tuvo en otro tiempo. Los conceptos del oportunista acerca de la conveniencia de encontrar algún chanchullo, parecen satisfacer la ética comunitaria. E incluso podemos encontrar la ética de que trabajar simplemente para vivir es cosa de tontos.

II

Hay una desproporción evidente irritante entre el dinero por el que las personas se afanan duramente, ya sea como lavaplatos, asistentes hospitalarios, estenógrafos, maestros de escuela o artistas, y el dinero «fácil» que mana de dietas y gastos a cargo de las empresas, fundaciones libres de impuestos, que «lo han hecho» bajo la categoría de personas. Ya me he referido al desproporcionado trozo de pastel que le cabe en suerte a la clase monacal académica en cualquier operación benéfica. Entonces, ¿por qué aquellos que no van a estar dentro del establishment han de trabajar por ganar dinero, en vez de ir a la búsqueda de alguna manera fácil de obtenerlo o esperar simplemente que llegue la suerte? Además, no supone ninguna ayuda el que los niños contemplen cómo una parte inmensa del dinero tan duramente ganado por sus padres se desvanece en el pago de unos plazos usureros por unos aparatos de elevadísimo precio y cómo los alquileres consumen más de una cuarta parte de las entradas.

Mi intuición me dice que gran cantidad de adolescentes pobres se encuentran en el cruel dilema de sentirse culpables por no trabajar y, no obstante, sentirse incómodos entre sus compañeros e incluso ante su propia capacidad de juicio si intentan conseguir un empleo, especialmente cuando este intento produce humillaciones degradantes, al tener que enfrentarse a los prejuicios, a una burocracia insensible, a agencias que exigen abusivas comisiones; y frecuentemente debido a la frustración del joven por la pura ignorancia de los modos de buscar un empleo.

III

Existe otro aspecto filosófico, generalmente pasado por alto, de importancia obvia para dichos jóvenes. Ya lo he mencionado anteriormente. En la medida de su comprensión –y su comprensión es certera– las absorbentes satisfacciones de la vida no exigen todos estos trabajos y esta carrera de ratas. En las sociedades en que es posible ser pobre con dignidad, personas de talento y educación superiores escogen muchas veces ser pobres antes que sucumbir al dinero.

Dentro de la economía inflacionista americana, no obstante, es casi imposible una pobreza digna. Para tener algo de seguridad, uno debe unirse al tren de la competición e intentar ascender y, desde luego, la llamada «educación» va destinada directamente a la mejoría económica. Así, un joven de sensibilidad normal –y especialmente si se trata de un joven pobre, cuyas oportunidades de mejora son limitadas y cuyo bagaje cultural no es académico– puede perfectamente llegar a la conclusión de que los juegos, el sexo y las pandillas son preferibles a la escuela y el trabajo; pero en este caso, no conseguirá independencia, sino miseria. Se encontrará tan alejado de las cosas, que no tendrá en qué ocupar su mente. Estará descartado de toda posibilidad de matrimonio. Será un joven inferior, descastado.

Tal como están las cosas, los únicos que pueden permitirse las sencillas y absorbentes satisfacciones de la vida, que no cuestan mucho dinero, son aquellos que han triunfado

económicamente y que por entonces son ya con toda probabilidad incapaces de disfrutar de nada. Teniendo todo esto en cuenta, la mejor bendición que nuestra próspera sociedad podría ofrecernos sería un tipo de trabajo que bastara para subsistir y que permitiera a las personas con algo de espíritu ser pobres con dignidad, sin una inseguridad enloquecedora y una prolongada esclavitud laboral.

IV

Si nos encaramos a las respuestas humanas y religiosas más profundas a la pregunta «¿Por qué habría de trabajar?» –vgr. el trabajo como realización de las propias capacidades, el trabajo como una vocación que nos justifica– nuestra economía actual tiene muy poco que ofrecer a los jóvenes.

Los trabajos especializados o semiespecializados forman parte de elaboradas empresas racionalizadas con respecto a su propio funcionamiento y no para dar plenitud a las vidas de los trabajadores. Los procesos laborales raras veces producen interés. A los trabajadores no se les da ninguna explicación del conjunto de la empresa. Los productos carecen muchas veces de todo valor humano, de modo que no existe ningún sentido de orgullo, de utilidad o consecución. Técnica y estilo son cosas hechas por las máquinas, no por los trabajadores. Los sindicatos han mejorado las condiciones y dignidad del trabajo, pero también ellos se han burocratizado y además no otorgan el sentimiento de solidaridad.

Tan sólo en las escalas superiores laborales, más allá del alcance de los jóvenes pobres, es donde empieza a tener cabida la capacidad de creación y el arte; y la iniciativa independiente es prerrogativa exclusiva de los altos cargos directivos y de los consejeros expertos. Cada vez hay menos tiendas pequeñas. Las tiendas de vecindad dan paso a supermercados centralizados en los que los empleados carecen de voz. Existe un creciente número de empleos en servicios sociales, pero para ejercerlos se necesita la correspondiente licencia y no están al alcance de otras personas cualificadas que deseen trabajar en ellos.

El bagaje ambiental conjunto de los jóvenes pobres les lleva irremediablemente a desertar, incluyendo en dicho ambiente la inutilidad de las escuelas; ahora bien, para el trabajo más sencillo se requieren diplomas.

También aquí podemos preguntarnos si estas consideraciones de la vocación, del interés de un empleo, de la dignidad del trabajo, pesan en el juicio de la juventud. Pues bien, pesan en el juicio de todo el mundo. En efecto, la dura tarea de un asistente social juvenil consiste en encontrar alguna actividad objetiva en la que el joven pueda estar interesado y que le produzca un sentimiento de orgullo, que le libere de un narcisismo recesivo y de una hostilidad reactiva o del abandono completo y que le dé un campo donde desarrollarse. Además, como he defendido en *Growing Up Absurd*, la alta consideración en que los trabajadores tienen la «Seguridad», es en gran parte un sustituto del sentimiento de ser necesarios, ser útiles, indispensables.

V

Algunas de las deficiencias humanas en el trabajo pueden ser mejoradas, por lo menos hasta que la automatización anule todo este asunto al absorber los empleos existentes. Por ejemplo, con un poco de reflexión una planta industrial con muy distintos puestos puede permitirse que el trabajador en perspectiva visite e intente desenvolverse en varios de ellos, en vez de asignarle arbitrariamente uno de dichos puestos. Los procesos laborales pueden diseñarse sobre bases psicológicas; vgr., haciendo que un grupo reducido monte un gran torno desde el principio hasta el final, de modo que tengan algo que justifique el trabajo de su día cuando la grúa se lleve el producto terminado. En Inglaterra, concretamente en Coventry, se utiliza un tipo de «contrato colectivo» o sistema de grupo, de acuerdo con el cual cincuenta trabajadores realizan un contrato con la empresa sobre la base de un tanto por pieza terminada; entonces los trabajadores se ponen de acuerdo entre sí con respecto al cometido propio de cada cual, al personal necesario para cada función, a su control cronométrico y a muchos de los procesos. Seguramente deben existir muchas industrias en las que sea posible aplicar este procedimiento humanizador. Con una educación técnica subvencionada por la industria en cooperación con las escuelas, podríamos disponer de trabajadores con un mayor nivel de comprensión de su trabajo.

El punto más importante es que la dignidad del trabajo, su valor educativo, debe ser reconocido por los dirigentes empresariales y los sindicatos como un bien específico.

Pero, naturalmente, esto no es más que una parte de una necesidad mucho mayor, la de hacer que todo el medio en que vivimos sea más educativo y no restringir de forma rígida el concepto de educación a lo que sucede en las escuelas.

El trabajo socialmente útil es con toda probabilidad un factor indispensable en la educación de muchos adolescentes. Proporciona una estructura objetiva, un puente de normas y valores sobre el que cruzar desde la inclusión propia en la familia hasta la adquisición de la propia personalidad independiente. Esta es la lógica de un buen Campo de Trabajo Juvenil, tal como he descrito en *Utopian Essays*; es decir, una comunidad de jóvenes dirigiéndose democráticamente a sí mismos y autocontrolándose para realizar una función dada. Muchas universidades han adoptado el plan alternativo de períodos de trabajo académico y períodos de trabajo en un sector económico, que luego son sujetos a un proceso de crítica académica constructiva. Pero ¡qué lástima que los jóvenes pobres, que son precisamente quienes tienen necesidad de conseguir un empleo, no saquen ningún provecho del trabajo que realizan!

Dejadme añadir finalmente unas palabras acerca de las miserables circunstancias que acompañan la adquisición de un empleo en la actualidad. Ya he mencionado las circunstancias degradantes y humillantes que acompañan su búsqueda. Creo que no apreciamos en su justo valor los terrores y traumas

emocionales que acompañan a las personas semiinstruidas y con un sentimiento de rechazo social al llenar los formularios con sus propios datos. A menudo los seres humanos son atormentados y su talento se pierde simplemente por la conveniencia de la estructura económica. Y, evidentemente, para quienes tienen una disposición previa a sentirse inferiores y rechazados, cada nueva frustración se acumula rápidamente hasta constituir una barrera infranqueable. Es frecuente ver a una persona entregar un formulario sin haberlo rellenado o simplemente marcharse sin mayores explicaciones. O, más patético aún, ver la excitación morbosa por la consecución de un empleo que pronto abandonará o que no podrá desempeñar. Todo el proceso es descorazonador y absurdamente cargado de emotividad. ¡Y las penosas y angustiosas mentiras que se escriben en dichos formularios!

Desde luego, las proposiciones que se hacen por convertir a la escuela en agencia de empleo son razonables; la escuela resulta cuando menos familiar, incluso si el muchacho la odia y la ha abandonado.

Nuestro modo de pensar tradicional nos dice que el empleo debe ser buscado con decisión y ambición. Pero, ¿cómo es posible esto sobre una base de ignorancia y alienación? En este punto concreto, como en todos los demás, el problema básico es una carencia de comunidad. Nuestra sociedad tiene cada vez menos lazos comunitarios entre sus adultos y sus jóvenes. Los talleres tradicionales y familiares ya no existen y el joven tiene muy pocas oportunidades de formarse sobre el ejemplo de unos trabajadores a quien imitar dentro de su círculo vecinal y de aprender los procedimientos y las oportunidades.

Las dificultades de conseguir una unión parecen y son a menudo insuperables. Los jóvenes de clase media que siguen sus estudios en las universidades tienen por lo menos un cierto contacto con los adultos que pertenecen al mundo del trabajo y su colocación es más fácil. Pero la juventud urbana pobre, que está en escuelas cuya cultura les es ajena y cuyos fines no se adecuan a sus deseos ni a sus capacidades, se encuentra entre los futuros delincuentes, no entre los modelos de comportamiento social.

Estas observaciones no son de ningún modo optimistas respecto a la solución de los problemas de empleo y desempleo de la juventud. En conjunto, creo que dichos problemas son insolubles y deberían serlo mientras nuestra poderosa sociedad no se haga más digna de que trabajemos para ella, más honesta en sus funciones y más cuidadosa respecto a sus recursos humanos.

IX. UNA GENERACIÓN INEDUCABLE

I

A pesar de lo que llevo dicho, ésta es una generación a quien resulta difícil enseñarle en las universidades aquello que creo debería enseñárseles. No quiero decir con ello que los estudiantes se muestren irrespetuosos o especialmente indolentes, ni nada parecido; de acuerdo con mi experiencia, nos muestran mayor respeto del que en realidad merecemos y trabajan con tanto afán como podría esperarse de ellos, intentando aprender demasiado en unos horarios demasiado apretados. Es evidente, como he estado argumentando hasta ahora, que muchos estudiantes, probablemente la mayoría, no tendrían que estar en un contexto académico; además, su presencia debilita la eficacia, provoca una uniformización alienante y crea una superpoblación agobiante. Pero concentrémonos ahora en otras dificultades que se encuentran en el mismo núcleo de nuestra educación superior actual.

a) La cultura que queremos transmitir es una cultura que no existe ya como tal para estos jóvenes; su continuidad se ha quebrado.

b) Dichos jóvenes no se toman a sí mismos en serio; ésta es una de las características de su cultura propia.

c) Y, lo mismo que sucede con las escuelas inferiores, los auspicios, métodos y objetivos de las universidades no están adecuados a una buena educación para nuestro momento actual, que no tiene precedentes, o para el futuro que podemos vislumbrar.

II

La cultura que yo quiero enseñar –yo mismo me encuentro aprisionado en ella y no puedo imaginar apartarme de su cauce– es nuestra tradición occidental: los valores griegos, la Biblia, el Cristianismo, el Espíritu Caballeresco, las Ciudades Libres del siglo XII, el Renacimiento, la edad heroica de la Ciencia, la Ilustración, la Revolución Francesa, el Utilitarismo de principios del siglo XIX, el Naturalismo de finales del mismo siglo, etc.

Para explicitar mi pensamiento, permitidme que mencione una proposición típica acerca de cada uno de estos puntos. Los griegos aspiran algunas veces a una excelencia ciudadana en la que resultaría vergonzoso el puro éxito personal. La Biblia nos enseña que existe un mundo creado y una historia en cuyo seno nos movemos como criaturas. Los cristianos tienen un espíritu de entrega entusiasta, porque nos encontramos siempre al final de los tiempos. El espíritu caballeresco se compone de honor y lealtad personal, en el amor y en la guerra. Las Ciudades Libres inventaron las corporaciones

sociales con derechos jurídicos propios. El Renacimiento afirma el derecho imperioso de los individuos dotados a la inmortalidad. Los científicos, mantienen un diálogo interesado con la naturaleza, sin tener en cuenta el dogma o las consecuencias. La Revolución ha hecho que la igualdad y la fraternidad sean necesarias a la libertad. La economía Utilitarista nos lleva a satisfacciones tangibles; no se trata simplemente de ocupar el tiempo, de dinero o de poder. El Naturalismo nos apremia hacia una ética honesta, intrínseca a las circunstancias animales y sociales.

No es necesario decir que estas proposiciones familiares están a menudo en contradicción mutua, tanto teórica como práctica; sin embargo, este conflicto forma parte también de la tradición occidental. Y, desde luego, se trata tan sólo de ideales –nunca se han realizado sobre la tierra o sobre los mares–, pero son invenciones del espíritu santo y del espíritu humano que constituyen la Universidad, que también es ideal.

Naturalmente, como maestro, raramente menciono tales cosas; las doy por supuestas y aceptadas por todos. Pero supone para mí una fuerte desilusión el ver que tanto los estudiantes como mis colegas más jóvenes dan por supuestas cosas completamente distintas.

Por ejemplo, he oído que la excelencia de Sócrates fue tan sólo un lujo de snobs que ningún estudiante puede permitirse hoy en día. El mundo «comunicado» a través de los medios de comunicación de masas es, en la práctica, el único mundo existente. La lealtad personal desaparece en las bandas juveniles. La Ley es poder. La fama es prestigio y ventas. La

ciencia consiste en dominar la naturaleza. No existe nada que se parezca a humanidad, tan sólo patrones de cultura. Educación y ética es aquello que programamos para condicionar los reflejos. El objetivo de la economía política es aumentar el Producto Nacional Bruto.

No se trata de proposiciones descabelladas, aunque yo las formule de modo algo sarcástico. Constituyen un conjunto teórico correlativo y son realistas. Es mucho mejor creer en ellas que afirmar hipócritamente antiguos tópicos. El inconveniente de tales puntos de vista es que no estructuran suficientemente la vida o por lo menos una vida que merezca la pena; es decir, considerados como ideales, son falsos. O, si no pretenden erigirse en ideales, ¿qué es lo que puede hacer la función de estos últimos?

Creo que esta falta de estructura es sentida por la mayor parte de los estudiantes y es explícitamente mencionada por muchos profesores jóvenes. Me miran nostálgicamente, no como incongruente o ilógico, sino simplemente como fuera de tiempo y lugar; es más, llegan incluso a envidiarme porque, aunque los valores tradicionales sean puros engaños producen una cierta justificación, si uno cree en ellos e intenta realizarlos. Los puntos de vista actuales no intentan justificar, y es triste vivir sin justificación.

No hay mucho misterio en el cómo se perdió el sentido de las cosas. La historia ha constituido una inmensa decepción. Consideremos tan sólo los últimos decenios, pasando por alto cientos de años de hipocresía. Durante la primera Guerra Mundial, la cultura occidental se prostituyó a sí misma de

modo ya irremediable (no hay más que leer la profunda expresión de desaliento freudiana). La revolución rusa pronto perdió su *élan* utópico y los Juicios de Moscú de los años treinta fueron un golpe terrible para muchos de los jóvenes mejores. La guerra civil de España fue quizá el punto crítico –uno casi puede afirmar que la cultura occidental se hizo por completo irrelevante en el año 1938–. Las cámaras de gas y las bombas atómicas mostraron de qué éramos capaces, con la ayuda de nuestros científicos. El Progreso del nivel de vida se ha degradado en la abundancia y nadie alaba el «American Way of Life». Los escolares se han convertido en personal dentro de la Organización. La vida rural se ha transformado irregularmente en un conglomerado urbano sin comunidad o sin cultura propia de las ciudades. Y la guerra fría, el miedo disuasorio a la mutua destrucción, es la política corriente.

Dentro de las coordenadas de tal contexto, es difícil hablar con la cara alta sobre identidad, creación, democracia jeffersoniana o humanidades.

Pero evidentemente las personas no pueden ser uniformizadas sin más; y así contemplamos cómo encuentran sus propios ideales patéticos, amables o desesperados. La condición humana sobrevive como el esfuerzo por una adaptación y matrimonio «normales», con un tremendo fondo de hipocondría. El espíritu de apocalipsis se busca en drogas alucinógenas. Existe una lucha paralela en favor de la justicia social, pero raramente se piensa en ella en términos de política y no se menciona para nada a la «justicia». Por otro lado, algunos jóvenes pobres parecen haber regresado completamente al estado de naturaleza pura. El arte recobra

una cierta pureza al restringirse a sí mismo a la actividad artística. La utilidad pragmática se confunde de algún modo con la actividad técnica. Se reafirma la integridad personal por medio de una «entrega existencial» sin mayores explicaciones.

Desgraciadamente, nada de esto, considerado en conjunto o en sus componentes, parece razonable.

Puedo expresar mi dificultad, en cuanto profesor, del modo siguiente: es imposible comunicar la idea de que Milton y Keats fueron algo real, que tenían un objetivo concreto, que confiaban en que lo que tenían que decir y la forma en que lo hacían tuvieran un efecto práctico. Los estudiantes pueden hablarte (aunque no sea brillantemente) acerca de la estructura simbólica e incluso acerca del contexto histórico, aunque no se cultive excesivamente la historia; pero, si uno retrocede más allá de los treinta últimos años, no tienen la menor idea de que tales poetas fueran realmente escritores y lo fueran dentro de un mundo preciso. Y no hay que sorprenderse de que los jóvenes no conserven ya como modelos a los héroes de la antigüedad.

III

Puesto que hay muy pocas ideas que se autojustifiquen ante ellos y sobre las que pueden desarrollarse, los jóvenes no adquieren mucha confianza en sí mismos o en su propio papel en la sociedad. Por otro lado, provocan un proceso de sustitución por medio de opiniones personales asombrosas que muchos de ellos toman efectivamente en serio.

Los adultos intentan desalentar activamente la seriedad. Como James Coleman, de Johns Hopkins, ha señalado, la actividad «seria» de los jóvenes consiste en ir a la escuela y conseguir como mínimo aprobados; todo tipo de distracción –música, conducción, los diez mil millones anuales de artículos para adolescentes, citas, amistades, lecturas propias, hobbies, necesidad de más dinero para gastos– todo ello es considerado como frivolidad por parte de los adultos. La importancia de la cuestión o el aspecto de que se trate poco importan; ahora bien, la sociedad se encuentra en una situación desesperada cuando su música no le importa. De hecho, estas frivolidades son el lugar en el que el niño debería normalmente explorar sus propios sentimientos y encontrar su identidad y vocación, aprender a ser responsable; sin embargo, si alguna de estas cosas produce alguna interferencia con respecto a las cosas serias –un hobby que interfiera los deberes o una cita que haga al muchacho desear abandonar la escuela y conseguir un empleo– es inmediatamente interrumpida, algunas veces hasta con castigos y amenazas.

Por lo menos en la clase media, que es la que puebla las universidades, esta técnica de socialización es irreversible, y el resultado es una generación que no se distingue en absoluto por su confianza en sí misma, su determinación, iniciativa o idealismo ingenuo. Es un resultado único en la historia: una élite que se ha impuesto a sí misma una moral de esclavos.

La literatura que goza de las preferencias de la juventud, expresa –como ha de ser– la verdadera situación. (Es lo último imaginable el que los adultos, que son quienes han creado la situación en que se desenvuelven los jóvenes, intenten

censurar su literatura y hacerla desaparecer.) Existen algunos momentos de dicha crisis. Algunas historias se limitan a «pintar el cuadro», seleccionando algún contexto social en el que no acontezca nada que realmente importe, en compañía de amigos completamente anodinos. Dichas historias no se detienen en la parte trágica, cosa que se evita al describir la realidad. Por otro lado, existen historias de aventuras picarescas, en las que el héroe oportunista explota las instituciones de la sociedad que no son sus propias instituciones y consigue triunfos privados. Más profundas que éstas, existen novelas que describen la precoz decepción ante un mundo poderoso que no responde a lo que de él se espera y al que uno no puede pertenecer, y el sufrimiento o la dolorosa y distorsionada adaptación subsiguiente. O quizás, este mundo falso se acepta provisionalmente como la única realidad, y el conjunto explota apocalípticamente. Finalmente, existe la poesía Beat con mayor independencia y una deserción deliberada de este estado insatisfactorio de cosas, intentando la formación de un mundo nuevo a base de esfuerzo y valor personal, con la ayuda de la sabiduría japonesa, los alucinógenos y la psicología introspectiva. Esta clase, cuando es genuina, crea realmente una comunidad desengañada, pero que se adecua a muy pocos.

A fin de poseer algo propio en unas circunstancias que les ha vuelto impotentes e irresponsables, muchos jóvenes mantienen en todo momento un concepto inalterable de sí mismos, como si estuvieran viviendo unas autobiografías de una vida que ya ha existido. Nutren su concepción en los héroes de su literatura y los defienden con orgullo o con un sentimiento de propia culpabilidad. (El resultado es el mismo,

tanto si uno dice «Soy el más grande» o «Soy el vago más grande».) Meditan absortos esta biografía y, si les da por contarla, la repiten una y otra vez hasta el aburrimiento. En esta actuación, como ya he dicho, están produciéndose en serio, pero es una acción que les impide ser conscientes de cualquier otra cosa o de cualquier otra persona.

No es una actitud con la que aprender una materia objetiva en la universidad.

IV

Es asimismo una actitud deficiente para el amor o cualquier, comportamiento sexual satisfactorio. Permitidme dedicar un párrafo a este aspecto.

En mi opinión, la virulencia de los problemas sexuales de los adolescentes viene causada sobre todo por la misma técnica de la socialización y de la irresponsabilidad que de ella deriva. (Naturalmente, no se trata de un concepto nuevo). Si los jóvenes pudieran regularse a sí mismos de acuerdo con sus propias intuiciones e impulsos, habría mucho más realismo y responsabilidad: más consideración para con los otros, responsabilidad respecto a las consecuencias sociales y sinceridad y respeto hacia los propios sentimientos. Por ejemplo: en general, la mayor parte del atractivo entre dos personas estriba en la compatibilidad de caracteres, dulzura, fuerza, candor, atención, y todo ello tiende hacia la seguridad y el realismo. En cambio, observamos que los jóvenes eligen de acuerdo con las imágenes cinematográficas o bien para excitar

la envidia de los compañeros o debido a fantasías de brutalidad o incluso de desequilibrio mental. En el mutuo cortejo, se mienten el uno al otro en vez de expresar su propia necesidad; esconden su timidez en vez de explicarla y de este modo impiden que el sentimiento profundice. Normalmente el disfrute sexual mutuo debería llevar a una acción recíproca, a un conocimiento más profundo, a una preocupación por el otro; como dice Santo Tomás, la principal finalidad humana del contacto sexual es llegar a conocer al otro. En su lugar, la actividad sexual se utiliza como medio de conquista y de jactancia como si de una hazaña épica se tratara, o de convertirse en personaje popular en determinado círculo; y uno quiere ser «comprendido» antes de hacer el amor. Muy pronto, aunque no sea más que para autoprotegerse, es necesario no preocuparse por el otro ni complicarse emocionalmente. Lo que es aún peor, es que al hacer el amor, los jóvenes no siguen su deseo real, que tiende a una discriminación orgánica sutil y a una prudencia orgánica; más bien hacen aquello que creen deberían desear, o bien actúan simplemente por placer o por experimentación. Normalmente el placer es una señal buena, aunque no infalible, de que una actividad es saludable para el organismo; pero lo que uno cree que proporcionará placer, no es ninguna clase de señal indicativa. Existe una expectación desorbitada y una decepción casi inevitable e incluso disgusto. Es decir, gran parte del comportamiento sexual no es de ningún modo sexual, sino un puro conformismo con el comportamiento de la banda, por carecer completamente de identidad; o una pura demostración, a falta de otras pruebas; o quizás una búsqueda de una experiencia apocalíptica con que taladrar el obsesivo sentimiento de impotencia.

Toda esta confusión no es aliviada con la hipocresía de los adultos que afirma que «El sexo es hermoso, que es una creación divina... para más adelante». ¡Menuda creación de pacotilla, si debe supeditarse a este mezquino control de tiempo! ¿No es quizás un deber de la sociedad hacer su normativa más ajustada a la trama de la vida? Consideremos lo siguiente: Un psiquiatra a cargo de la función de asesoría en una gran universidad, emitía un melancólico informe acerca de la tragedia que suponía el embarazo para jóvenes solteras entre coeducandos. Una de ellas le preguntó por qué, en este caso, la Enfermería no proporcionaba anticonceptivos, si se solicitaban. Pero él rehusó responder a esta pregunta.

A pesar de todo, el inconveniente principal de la enseñanza universitaria no reside en el quebrantamiento de la tradición ni en la falta de confianza y de seriedad de los estudiantes, sino en los métodos y objetivos de las propias universidades. Permitidme que dedique el resto de este librito a tal cuestión.

X. DOS SENCILLAS PROPUESTAS

I

Jacques Barzun, el Decano de las Facultades de Columbia, nos ha profetizado el fin de la universidad de letras. Según él no puede sobrevivir al énfasis puesto sobre la educación técnica y profesional y a la abrumadora financiación de la investigación científica por parte del dinero Federal, del dinero empresarial y la mayor parte de los fondos fundacionales.

En mi opinión tal predicción está justificada, aunque personalmente no estoy seguro de sentirme tan pesimista al respecto; si se da un renacimiento de la verdadera educación en este país, su forma y auspicios no serán semejantes a aquellos a que nos hemos acostumbrado. Ahora bien, yo no creo que el Decano comprenda en toda su profundidad las causas o la extensión de tal debacle. Porque la misma corriente social que lleva al adiestramiento vocacional e investigación contratada, lleva en su germen el fin de toda la universidad, considerada como escuela para profesionales independientes, comunidades de escolares y centros de investigación libre. El punto clave no está en el paso de una educación «general» a la «especialización»; y no hay ningún mal en que las Ciencias

ocupen su turno como centro preponderante de los estudios, puesto que así lo pide el ambiente. Las universidades medievales eran básicamente escuelas profesionales dominadas por un cierto tipo de ciencia metafísica, de acuerdo con sus luces. El punto crucial está en el paso del humanismo de unos gremios escolares independientes, ya se trate de artes liberales o de profesiones, a un sistema de planificación técnica social en bien de la economía o el gobierno nacionales. Las profesiones y especializaciones medievales estaban estructuradas de acuerdo con un mundo ideal que daba paso a la comunicación, que era internacional y en el que –de modo fundamental– las profesiones eran particularmente espontáneas y libres. Nuestra educación está cada vez más departamentalizada y preestructurada.

Nuestra realidad educativa puede ser contemplada en su propia actuación en los tipos actuales de planificación, exámenes y calificación. Si el Decano Barzun se interesa en un cambio, puede empezar por aquí.

Permitidme que recuente los hechos. Desde la más temprana infancia el joven se ve sometido a una marcha de estructuración uniforme cada vez más estrechamente ligada a las exigencias externas. No se presta apenas atención al paso, ritmo y elección individuales; y, desde luego, no se presta ninguna al descubrimiento de la propia identidad o a la dedicación a unos objetivos intelectuales. Los test de aptitud y aprovechamiento, así como la dura lucha por acaparar las mejores calificaciones, constituyen una carrera en el ascenso de la escalera que conduce a empleos bien remunerados en los diversos negocios que existen en el mundo, incluyendo el

negocio de la enseñanza. En esta carrera, el tiempo es dinero en un sentido completamente literal. Los jóvenes de clase media –o sus padres– optan de forma realista por todo tipo de ventaja en la obtención de empleo concedida a los más aventajados y se afanan por presentarse a los exámenes de National Merit. Los padres de raza negra desean lo mismo para sus hijos, aunque estos últimos muestren menos tendencia a cooperar.

Para nuestra decepción, aunque no nos sorprenda, las universidades prosiguen esta destrucción espiritual y siguen diseñando los test y los planes de estudio siempre de cara a los exámenes. De esta manera cooperan secretamente a su propia destrucción espiritual; no hay que sorprenderse, sin embargo, porque en ello es donde radica el dinero y la fama. No confío ni por un momento en que, en el futuro que podemos vislumbrar, vuelvan a adoptar sus deberes primarios: perpetuar la tradición del aprendizaje desinteresado, proporcionar un nivel crítico, educar a los jóvenes libres (*liberi*) para que se conviertan en ciudadanos libres y profesionales independientes.

La cuestión es la siguiente: ¿Podrían las universidades actuar de otra manera, aun en el caso de desearlo? Desde luego, hay que decir que podrían. La mayoría de ellas son corporaciones autónomas. Permitidme sugerir dos cambios modestos, factibles de modo casi inmediato, que no entrañarían ningún tipo de riesgo y que, sin embargo, mejorarían muchísimo estas comunidades académicas y las liberarían de forma importante respecto a la sociedad.

II

Supongamos, en primer lugar, que media docena de los más prestigiosos colegios universitarios de artes liberales –pongamos por caso a Amherst, Swarthmore, Connecticut, Wesleyan, Carleton, etc.– anunciaran que, a partir de 1966, exigirían como requisito previo a la admisión el haber dedicado un período de dos años, después de finalizar la escuela superior, a una actividad adulta. Dichas instituciones tienen cinco veces más solicitudes de las que realmente pueden atender; no les faltarían solicitantes, cualesquiera que fuesen las condiciones que impusieran. Además, se ven explícitamente obligados a limitar su propia expansión.

Por «actividad adulta» podría entenderse: ganarse la vida con algún tipo de trabajo –especialmente si los empleos se consiguen sin dependencia excesiva de las influencias–; servicio comunitario –como el Northern Student Movement–, el servicio voluntario en un hospital o en un centro social, o el Cuerpo de Paz doméstico; el ejército –aunque yo soy un pacifista y quisiera aconsejar a todos los jóvenes que se apartaran del ejército–; emprender un viaje con unos objetivos concretos, que exijan unos niveles adecuados; actividad propia e independiente en arte, negocios o ciencia, fuera del hogar y pudiendo mostrar algo que justifique el tiempo empleado.

El objetivo de esta propuesta es doble: conseguir que los estudiantes posean una experiencia de la vida suficiente para poder ser educados a nivel universitario –especialmente en las ciencias sociales y en las humanidades–, y romper la uniformización de doce años de trabajo sobre lecciones

preasignadas con vistas a las calificaciones; de modo que el estudiante pueda enfocar sus estudios universitarios con alguna motivación intrínseca y quizás asimilar en consecuencia algo que lo pueda cambiar.

Una ventaja adicional del plan sería la de aliviar a los colegios universitarios del esfuerzo obligatorio e hipócrita de actuar in *loco parentis* (en lugar de los padres) en cuestiones de moralidad. Si los jóvenes han vivido en independencia para ganarse la vida, han viajado por el extranjero o han estado en el ejército, el colegio universitario puede dar por sentado que pueden cuidar de sí mismos.

La tradición americana de los colegios universitarios tenía una gran importancia cuando los planes de estudio se basaban fundamentalmente en cosas tan indiscutidas como los clásicos, la historia, las matemáticas, etc., todo ello enseñado dogmáticamente en una atmósfera de seminario y a una élite que creía que todo ello cumplía una función social justificada. La enseñanza actual intenta ser algo distinta. Pone su énfasis en el método, en la información básica, la crítica y la investigación; ofrece además una gama de elección o prescripción completamente desconcertante para la mayoría de adolescentes de 17 años. De forma curiosa, el predominio actual de las matemáticas y las ciencias físicas ha hecho que los estudiantes desembocaran en una madurez menor aún, aunque ha oscurecido la verdadera imagen de la ineptitud estudiantil y la frustración profesoral. Es realmente posible enseñar matemáticas y física a los muchachos y a las muchachas, especialmente a los muchachos. Estas materias abstractas se adaptan a sus mentes activas y esquematizantes,

mucho más si la enseñanza presenta la ciencia como solución de enigmas. Pero no es posible enseñar sociología, antropología y literatura mundial a los muchachos y muchachas, porque no tienen ninguna experiencia ni capacidad de juicio. Cuando se hace, el mensaje es exclusivamente verbal. Los hechos desnudos y la relatividad de la moral han de ser forzosamente desconcertantes y traumatizantes. Considerados como «deberes» –como los recién salidos de la escuela superior deben considerarlas– las voluminosas lecturas de información básica han de resultar imposibles de digerir y su comentario ha de ser necesariamente mecánico; quizá los estudiantes más maduros puedan considerarlas simplemente como libros. En resumen, los jóvenes muy brillantes que han encontrado su identidad como matemáticos, químicos o técnicos electrónicos, podrían adelantar su ingreso en el M.I.T. a la edad de 15 años. Los colegios universitarios de artes liberales, ligados primordialmente a la formación de ciudadanos y hombres de estado, científicos sociales y asistentes sociales, educadores y hombres de letras, exigen una mayor madurez para su ingreso. Si la edad media de entrada en ellos fuera superior podrían servir también como estadio posterior para muchos estudiantes de ciencias decepcionados, que difícilmente pueden volver sobre sus pasos para incardinarse entre los jóvenes de 17 años. (Es muy numeroso el grupo que se pasa de las ciencias físicas a las ciencias sociales y a las humanidades.)

En todas las secciones de nuestro sistema educativo existe una necesidad desesperada de mayor variedad institucional y de períodos de descanso en los que el joven pueda encontrarse a sí mismo. Si vamos a exigir tanta escolaridad como estamos

de hecho haciendo, debemos planificar intermedios y caminos de retorno, porque de otra manera la escolaridad se convierte inevitablemente en destructora de espíritus y en mera uniformización. En mi opinión, sin embargo, una estructuración general mucho más razonable es la de reestructurar nuestra sociedad entera y el contexto global en que nos movemos como algo educativo, dando a las escuelas el papel mucho más preciso y tradicional de proporcionar adiestramiento intensivo cuando sea necesario y se solicite o de ser el puerto adonde se acojan los académicos por disposición.

III

Mi otra propuesta es aún más simple y no constituye en absoluto una novedad. Hagamos que media docena de las universidades de mayor prestigio –Chicago, Stanford, la Ivy League– eliminen las calificaciones y utilicen los test tan sólo con fines pedagógicos, según el profesor juzgue oportuno.

Cualquiera que conozca la locura de las escuelas actuales comprenderá el trasvase de valores que se efectuaría con esta modesta innovación. Para la mayoría de los estudiantes, la competición por escalar los primeros puestos en las calificaciones se ha convertido en la esencia. El profesor ingenuo señala hacia la belleza de lo que se está tratando y hacia la pureza de la investigación; el estudiante astuto pregunta si se le va a exigir dicha materia en el examen final.

Permitidme ocuparme en seguida de una objeción cuya unanimidad es fascinante. A mi parecer, la gran mayoría de

profesores coinciden en afirmar que los exámenes de calificación impiden la enseñanza y crean un espíritu inadecuado, hasta el punto de llegar a la copia y al plagio. Tengo ante mi vista la colección de ensayos *Examining in Harvard College*, y ésta es la convicción general que flota en sus páginas. Ahora bien, también se asegura uniformemente que los exámenes son inevitables; porque, ¿de qué otra manera podrían las escuelas especializadas, las fundaciones o las empresas saber a quién se acepta, recompensa o emplea? ¿Cómo sabrían los buscadores de talentos a quién escoger?

La respuesta es simple: examinando a los solicitantes, de acuerdo con las exigencias prácticas específicas de la institución que contrata, al igual que se examina a quienes solicitan ingresar en la Administración Civil o pretenden ejercer como médicos, abogados o arquitectos. Ahora bien, ¿por qué los profesores de Harvard han de hacer los exámenes para las empresas y escuelas de especialización?

La respuesta es ridícula. Dean Whitla, de la Harvard Office of Test, señala que los test de aptitud y aprovechamiento utilizados para la admisión en Harvard son un índice excelente para toda la actividad general de Harvard, mucho mejor que los exámenes de la escuela superior o las calificaciones de los cursos particulares preparatorios para ingresar en Harvard. Es de suponer que estos exámenes de ingreso están confeccionados a la medida de las exigencias de Harvard e instituciones similares. Siguiendo la misma lógica, ¿no sería mucho mejor que cada empresario aplicara su propio test de aptitud para el empleo, en vez de confiar en los caprichos de quienes trabajan en los diversos departamentos de Harvard?

En efecto, pongo en duda incluso que tales empresarios se molesten en leer tales calificaciones y test; se encuentran mucho más interesados en el hecho de un diploma de Harvard, sea lo que sea lo que ello les suponga. Las calificaciones tienen su máximo peso específico respecto a las escuelas para postgraduados –aquí, como en todas partes, el sistema funciona por sí mismo.

Es realmente necesario recordar a nuestro personal académico la historia antigua de los exámenes. En la universidad medieval, el objetivo global de las agotadoras pruebas era determinar si se le aceptaba o no como colega. La discusión y lectura para la consecución del Master era tan sólo esto: una obra maestra para ingresar en el gremio. La finalidad no era la de desbrozar y seleccionar para un empresario ajeno al asunto. Ciertamente su finalidad no era la de enfrentar a un compañero contra otro en una odiosa competición. Mi impresión filosófica es que los medievales creían saber qué era un buen trabajo y que nosotros nos mostramos competitivos porque no lo sabemos. Pero cuanto más incidamos en la consecución de una posición mediante evaluaciones competitivas completamente absurdas, menos lo sabremos.

(Evidentemente, nuestros exámenes nunca han sido aquí en América para esta orientación corporativa, al igual que nuestras facultades raras veces han gozado de una autonomía absoluta; los exámenes eran para satisfacer a los supervisores, a los superiores y a las autoridades lejanas que, como superiores paternas, han subvencionado siempre en base a la aplicación de exámenes y no en la de aceptación de compañeros. Creo que estaréis de acuerdo en que esta

situación hace imposible por sí misma que el estudiante se convierta en maestro en su especialidad, que se haya desarrollado y que comience a depender de sí mismo. Siempre estará trabajando con la vista puesta en algún supervisor. Y en el ambiente en que nos movemos, siempre estará ascendiendo a costa de algún amigo.)

Quizá quienes pongan más fuertes objeciones a la abolición de las calificaciones sean los estudiantes y sus padres. A los padres no debería tenérseles en cuenta; su ansiedad ha producido ya demasiado daño. En cuanto a los estudiantes, creo que el deber primario de toda universidad está en privarles de sus ayudas artificiales, de su dependencia de una valoración y motivación extrínsecas, y obligarles a enfrentarse a las dificultades de la empresa misma a realizar y a absorberse completamente en ella.

Un efecto desastroso del examen calificador es anular la riqueza de usos de los test. Efectuar un test, tanto para el estudiante como para el profesor, es un medio de estructurar y descubrir qué cosas han quedado confusas o equivocadas y qué cosas han sido asimiladas y pueden darse ya por supuestas. El repaso –incluso el repaso rápido– es un medio de reunir los fragmentos dispersos a fin de conseguir vislumbres de comprensión sinóptica.

Hay varias razones que hacen encomiable el uso de los test, del mismo modo que existen diversas clases de test. Pero si la finalidad que se proponen es descubrir el punto débil, ¿por qué suspender exámenes y castigar e invitar por tanto al estudiante a esconder su debilidad, alardeando, simulando o incluso

copiando? La conclusión natural de una síntesis es la comprensión misma, no una calificación por haber superado la prueba. Si uno es capaz de establecer en los estudiantes la convicción de que se está examinando, no para calificar y hacer odiosas comparaciones, sino para su propio bien, el estudiante buscará generalmente su propio nivel, aquel cuya dificultad le suponga un acicate, pero para el que se sienta capaz, y no intentará pasar fraudulentamente. Si el estudiante se atreve a aceptarse tal como es, la calificación del profesor es un instrumento menos preciso que la propia conciencia del estudiante. Pero es muy poco frecuente que en nuestras universidades se aliente a los estudiantes a darse cuenta de su propia y profunda confusión. A diferencia de Sócrates, nuestros profesores confían más en la fuerza de la autoridad que en la vergüenza y el idealismo ingenuos.

Muchos estudiantes son perezosos; en consecuencia, los profesores intentan impulsarles o amenazarles por medio de las calificaciones. A largo plazo esto produce más daño que beneficio. La pereza es una defensa del carácter. Puede ser una manera de evitar el estudio a fin de proteger el concepto de la propia perfección ya conseguida (o, más profundo aún, la desesperación de que jamás será uno capaz de aprender). Puede ser simplemente una manera de evitar el riesgo de suspender y sacar malas calificaciones. Algunas veces, es una forma educada de decir: «No lo haré». Pero, dado que son las exigencias de los adultos autoritarios quienes han creado tales actitudes, ¿por qué repetir el trauma? Llega un tiempo en que hemos de tratar a las personas como adultos, con pereza o sin ella. Una cosa es expulsar enérgicamente de tu clase a quien no hace nada; otra muy distinta es evaluarle con una buena F.

Lo más importante es que a menudo tenemos la evidencia de que la negativa a trabajar, especialmente entre aquellos jóvenes brillantes que acuden a las grandes universidades, significa exactamente lo que quiere significar: el trabajo no me conviene, esta materia no me conviene, o no en este momento, o no en esta escuela, o no me conviene en ningún tipo de escuela. Puede que el estudiante no guarde afición a los libros; quizás esté harto de las escuelas; quizá su desarrollo debería adoptar ahora otra dirección. Sin embargo, y por desgracia, si este estudiante no está seguro de sí mismo y es inteligente, puede verse coaccionado a aprobar, y entonces la confusión es total. Mis sospechas me dicen que estoy describiendo una situación muy corriente. ¡Qué triste pérdida de tiempo juvenil y de esfuerzo de los profesores! Dicho estudiante no retendrá nada de aquello que haya «aprobado». A veces será necesario que padezca de mononucleosis para poder contar su historia y ser creído.

Irónicamente, es probable que lo contrario sea también verdad en muchísimos casos. Un estudiante suspende y automáticamente se le elimina, siendo así que estaba dispuesto y ansioso por aprender en un contexto escolar, aunque no hubiera conseguido aún adaptarse del todo. Un buen profesor podrá reconocer el caso; una computadora obrará ciegamente.

XI. UN CASO CORRIENTE, NADA UTÓPICO

I

Para resumir estas sombrías observaciones acerca de las escuelas americanas a mediados del siglo XX, consideremos un caso corriente. Aquí tenemos a un muchacho joven sentado en el aula de una universidad. Él no es un muchacho corriente, para todo el mundo es único; pero su caso sí es corriente. Su cara es completamente inexpresiva, pero se sienta en una fila del centro, no como otros muchos que se sientan en las últimas filas, junto a la puerta, prestos a marcharse de clase. Permitidme pasar revista a una docena de hechos importantes acerca de su situación, hechos evidentes y en modo alguno utópicos.

Está en su penúltimo año. Así, pues, sin contar el jardín de infancia, ha estado en clases equivalentes a ésta durante casi quince años seguidos, interrumpidos sólo para jugar durante las vacaciones de verano. La escuela ha constituido la parte seria de su vida y ha consistido en escuchar a algún adulto que les dirigía la palabra y en preparar las lecciones señaladas. El joven casi nunca se ha impuesto a sí mismo seriamente una labor. A veces, de pequeño, pensaba que hacía algo serio y por propia iniciativa, pero los adultos le interrumpían y entonces se desalentaba.

Es brillante, puede manipular fórmulas y recordar frases; y, además, ha cursado en una universidad famosa. Durante su último año en la escuela superior ha conseguido buenas notas en una serie de agotadores exámenes –State and National Test, Regents, College Boards, National Merits, Scholastic Aptitudes–. Y en este colegio universitario, enfocado hacia el título de Doctor, ha sobrevivido, aunque el índice de bajas alcanza casi el 40%. Ha conseguido incluso una beca parcial del National Defense Education Act. Sin embargo, como suele suceder, no le gustan en absoluto los libros o el estudio. No consigue penetrar comprensivamente en la estructura y los métodos de las asignaturas académicas. No es el campo en que podría mostrar a sus anchas su ventajosa inteligencia, gracia y fuerza mental y corporal. Se limita a aprender las respuestas o a descifrar los problemas. No es necesario decir que ha olvidado la mayor parte de las respuestas que en otro tiempo «supo» lo bastante bien como para aprobar, a veces con brillantez.

La asignatura que se enseña en esta clase en particular es intrínsecamente interesante; la mayor parte de las artes y las ciencias lo son. El profesor e incluso el encargado son muy competentes en dicho campo y es realmente interesante ver cómo trabajan sus mentes. Pero se trata de una de las ciencias sociales y nuestro joven no capta la conexión con algo real; para él no tiene vida. ¡Tiene tan poca experiencia de la sociedad y de las instituciones! No ha practicado un oficio, no ha ejercido negocios, no ha intentado ganarse la vida, no ha estado casado, no ha bregado con hijos. No ha votado ni ha formado parte de un jurado; no se ha metido en política ni siquiera en algún movimiento juvenil en favor de los derechos

civiles, de la paz o de Goldwater. Proveniente de un modesto suburbio de clase media, jamás ha estado realmente en contacto con personas pobres o con extranjeros. Sus emociones han sido limitadas cuidadosamente por parte de las convenciones paternas y del conformismo de su banda.

¿Qué sentido puede tener para él la historia, la sociología, la ciencia política, la psicología o la música y literatura clásicas? (En *La República*, Platón prohíbe enseñar la mayor parte de nuestras asignaturas académicas ¡hasta que el estudiante haya cumplido los treinta años de edad! De lo contrario, las lecciones serán pura falacia, argumentación vacía.)

Nuestro joven no es dado a la discusión verbal ni es tampoco un snob oportunista que hable simplemente para demostrar que sabe de qué va el asunto, para hacerte sentir inferior a él. Pero algunas veces se siente molesto por algo que el profesor o el libro afirman y quisiera objetar, argumentar o preguntar. Y, sin embargo, la clase se encuentra demasiado poblada para que sea posible cualquier tipo de diálogo. Cuando se trata de una explicación, no se puede interrumpir. Quizás el principal obstáculo para la discusión sean, sin embargo, los otros estudiantes. A su juicio, la discusión no es provechosa respecto a las calificaciones y exámenes finales y se molestan por la pérdida de tiempo. También les molesta que un estudiante llame excesivamente la atención.

De vez en cuando, el profesor, sobre todo si es joven, es tocado por un signo de vitalidad e intenta proseguir la discusión. El mismo se entrega a expresar opiniones disidentes, pone en tela de juicio la justificación de una institución

determinada o solicita al alumno evidencia extraída de su experiencia personal. Inmediatamente se levanta un muro de hostilidad contra el profesor y contra el estudiante que ha hecho la pregunta. Seguro que debe tratarse de un comunista, un pacifista o un homosexual. Quizá lo que pasa es que se está burlando de la clase. Al sentir dicha hostilidad, sobre todo si es un profesor tímido y preocupado por su propia posición académica, abandonará la discusión:

–Bien, volvamos al meollo de la asignatura... esto está fuera de nuestro campo de estudio... ¿por qué no cogéis el libro por la página...? Esto es propiamente antropología, joven, y harías mejor en preguntárselo al Profesor O'Reilly.

En efecto, pocos elementos hay en la enseñanza que hagan al estudiante comprender la importancia, la necesidad o la belleza de una materia. El profesor se interesa especialmente por los últimos descubrimientos o por la originalidad de una nueva técnica, pero el estudiante no tiene la más mínima idea de acerca de los motivos que tiene para estudiarla; lo único que realmente sabe es que forman parte de las cosas necesarias para la consecución del título. La confusión se agrava, como ya he dicho, por el hecho de que los jóvenes, incluyendo entre ellos a los profesores jóvenes, sienten como máximo una lealtad muy tenue hacia la cultura del mundo occidental, hacia la República de las Letras, hacia el ideal de la Ciencia desinteresada. Pero, dejando aparte dicha tradición, la universidad no es más que una fábrica donde se adiestra a los aprendices y se otorgan títulos académicos.

Ahora bien, la universidad no es un contexto adecuado en que enseñar a los aprendices, excepto en aquellas ciencias de laboratorio en las que uno puede trabajar sobre problemas reales y con aparatos reales.

La mayor parte del plan de estudios académico, tanto en la escuela superior como en la universidad, es abstracto en sentido peyorativo. Debe ser así. Se abstrae una estructura ideológica sacada de las profesiones actuales, de las actividades ciudadanas o comerciales y de las instituciones sociales; estas ideas son simplificadas de nuevo y sometidas a elaboración para poderlas introducir en una clase y enseñarlas como asignatura.

Desde luego, este antiguo procedimiento hace al caso en determinadas circunstancias. Es útil, por ejemplo, para profesionales ambiciosos que saben lo que andan buscando y quieren un resumen de la cuestión; lo mismo sucede con el estudiante que muestra un interés filosófico por las esencias de las cosas y sus relaciones, y desea tomar una visión global del asunto. Para la mayoría, la abstracción de las asignaturas académicas, especialmente en el caso de una enseñanza pedante, puede ser algo completamente estéril.

Las lecciones son puros ejercicios, sin relación alguna con el mundo real. No se trata de algo que haya que conservar. Además, la mayoría de los profesores son académicos puros y no profesionales prácticos; están interesados en la terminología y en la metodología, no en la cosa misma y su práctica.

II

El joven respeta a sus profesores y sabe que se trata de una buena escuela, quizá de una escuela de prestigio; pero no puede evitar sentirse decepcionado. Esperaba que al llegar al colegio universitario todo sería distinto de la escuela superior, aunque su esperanza era algo vaga. Esperaba ser algo así como un amigo más joven de unos hombres sabios que habían triunfado; esperaba poder moldearse a su imagen. Después de todo, a excepción de sus padres y sus maestros –aunque estos últimos hayan sido siempre retraídos– poco contacto ha tenido con los "adultos durante su vida.

Se imaginó también que la atmósfera de estudio de la universidad iba a ser de algún modo libre, liberadora, una especie de discusión informal que le iba a revelar algo secreto. Pero lo único que ha demostrado ser la universidad ha sido una computación de horas, exámenes, calificaciones y «credits». El profesor está visiblemente preocupado por su propia investigación y sus publicaciones. Tanto en las clases como en sus horas de consulta se muestra formal y reservado. Jamás aparece por la cafetería ni le invita a uno a su casa. Y, desde luego, jamás se muestra en su faceta humana. Se muestra bastante meticuloso en la puntualidad de presentación de los trabajos y es «duro» en sus calificaciones; ahora bien, más parece hacerlo como método de imposición de orden y disciplina entre sus estudiantes que como convicción de la utilidad del sistema. Parece no darse cuenta de que de cualquier modo le siguen respetando.

En consecuencia, igual que sucede en la escuela superior, los jóvenes se recluyen en la «subcultura» que es propiedad exclusiva de ellos, cosa que a su vez les impide captar cualquier otra dimensión de significado que pueda poseer la vida académica. Como Riesman y otros han señalado, los estudiantes y la facultad se enfrentan como gremios hostiles o, por lo menos, recelosos el uno del otro.

Podríamos añadir que, en la última década, esta falta de comunicación se ha visto exacerbada por el estado de caótica transición en que se mueven casi todas las universidades de este país. Los solares están siendo removidos por las excavadoras; la matriculación es excesiva; las clases son demasiado numerosas; los estudiantes son alojados de tres en tres o de cuatro en cuatro en habitaciones diseñadas para dos. El plan de estudios está sujeto a un proceso continuado de reajuste. Los profesores están en continua mutación, siguiendo los contratos de investigación o atraídos por salarios más altos. Se cree que tales circunstancias son transitorias, pero yo las he estado observando durante diez años y el futuro inmediato va a ser peor. Se está sacrificando a una generación en peso.

Un aspecto aún más destructivo de dicha expansión lo constituye el inconsciente imperialismo de los directores. Esto lleva a actuaciones completamente hipócritas. Se sustituyen excelentes profesores y educadores por personalidades espectaculares que jamás enseñarán. Se intenta conseguir afanosamente una reputación de innovadores y osados, pero las publicaciones estudiantiles son censuradas para proteger la imagen. Se alardea de docenas de millones de dotaciones nuevas, pero se es increíblemente tacaño con los pequeños

déficits de cafetería, con el pago del alojamiento y con los salarios de los tutores y de los instructores.

Otro aspecto de dicha transición es la Explosión del Conocimiento. Cada vez hay un número mayor de enfoques nuevos y nuevas materias que adoptar y, sin embargo, la facultad se cierra sobre sí misma y no está dispuesta a renunciar a ninguna de las materias que son ya tradicionales desde tiempo inmemorial. Es algo curioso. Uno supondría que los profesores, dado que poseen un contrato permanente, se alegrarían de poder aligerarse de parte de la carga del curso; pero su imperialismo es también acendrado y no quieren renunciar a nada. En consecuencia, el estudiante tiene que habérselas con cinco y seis asignaturas, cuando el máximo deberían ser tres. En cuanto empieza a interesarse por una materia determinada, tiene que interrumpir su dedicación para dedicarse a otras cosas. Bajo tal coacción, su aprovechamiento es simulado, técnica que ha aprendido a utilizar. No se presta atención alguna a aquello que podría convenirle a él en particular. La única ocasión en que se le trata como persona es cuando no puede seguir el ritmo y se le traspasa a Asesoría.

En vez de basarse en motivaciones intrínsecas, respeto por la individualidad, exploración lenta y meticulosa, tenemos una escalada de motivaciones extrínsecas, miedo y seducción. El estudiante no puede evitar preocuparse por el dinero de su padre, la fantástica cantidad que en concepto de enseñanza y otras cosas se perderá si es rechazado por su escaso aprovechamiento; además, debe conservar a toda costa la ayuda oficial que recibe. Por otro lado, los cazadores de talentos y las grandes empresas merodean por allí con

tentadoras ofertas. Se supone que en esta atmósfera debe darse el examen desinteresado de la naturaleza de las cosas, la alegría del descubrimiento, los momentos de creatividad y el descubrimiento de la propia identidad y vocación. Realmente, el espectáculo es para ponerle a uno enfermo.

III

Finalmente debemos decir algo acerca de la vida física y comunitaria de donde viene dicho estudiante a esta clase. El colegio universitario ha gastado el dinero del gobierno y la fundación en ostentosos edificios con lujosas dependencias, pero la comida es deficiente y los dormitorios son una casa de locos por falta de insonorización. Los valores de los directores de dichos centros son increíblemente petty-bourgeois; su mundo es un mundo para ser fotografiado, pero no para vivir en él.

El gobierno se ha opuesto tenazmente a las casas de fraternización, tanto por las cláusulas de exclusión como para promover a su vez la cohesión de la comunidad. Estas razones son excelentes, pero uno no puede evitar sentir la fuerte sospecha de que lo que en realidad se intenta es llenar los nuevos dormitorios, construidos con cargo a los fondos destinados a la Reordenación Urbana. Si los estudiantes quieren vivir fuera del campus en sus propias cooperativas, se les dice con paternalismo que, a sus 20 años, no son lo suficiente maduros para preocuparse de su comida y hacer sus camas.

La universidad no ha dado ningún paso para llegar a algún tipo de acuerdo con sus vecinos. El procedimiento ha sido más bien otro: para expansionarse, ha condenado a la vecindad a ser un barrio pobre y ha desalojado a residentes de muchos años. Además, a ello se añade la búsqueda de protección policial por la tensión social. Algunos estudiantes se desvanecen en la condenable, o condenada, vecindad, y poco se les ve por el campus excepto para asistir a clase. Otros estudiantes invitan con un mayor espíritu hospitalario a los vecinos a que asistan a los bailes del sábado por la noche, con un pequeño conjunto de jazz, pero el Decano termina rápidamente con ello valiéndose de un policía que exija las tarjetas de identidad.

Existen normativas exquisitamente elaboradas para regular el comportamiento sexual y la convivencia –días y horas, cuántas pulgadas debe estar abierta la puerta y otras ridiculeces por el estilo–. La Administración alega estar *in loco parentis*, y, sin embargo, la mitad de los muchachos y muchachas gozaban de mayor libertad en su casa, cuando eran adolescentes que asistían a la escuela superior. Uno siente algo más que una fuerte sospecha, no sólo esporádicamente sino de modo regular, de que el único motivo de un interés tan paternal son las Public Relations. El lema del colegio universitario es Lux et Veritas, pero hay un fuerte hedor de hipocresía en el aire.

Quizá lo más irritante de todo este conglomerado de cosas estribe en la existencia de un Gobierno Estudiantil con partidos políticos y pomposas elecciones. Tiene atribuciones para comprar los timbres de las clases, organizar el baile y los

paseos en bote. Nuestro joven ya no se preocupa por votar. Pero cuando hay necesidad de censurar el periódico o la revista estudiantil, la Administración cita a estos informadores suyos para que estén presentes en un consejo conjunto de inspección, de modo que sean los mismos estudiantes los responsables de su propia coacción expresiva.

IV

La cara de nuestro estudiante ya no es tan inexpresiva. Una tenue sonrisa flota en ella. La verdad es que ya no está tomando notas mecánicamente, sino que está descaradamente soñando despierto, como acostumbraba hacer en el sexto grado.

La perspectiva es estremecedora. Esto puede durar aún durante tres o cuatro años, puesto que su padre quiere que continúe luego en una escuela para postgraduados y él no tiene ya ningún plan propio. ¡Piensa en ello! Estará realizando «investigación original» bajo estas condiciones de trabajo forzado. Además, puesto que tiene una esposa, un niño pequeño y otro en camino, estará aterrorizado ante la posibilidad de no conseguir el puesto de adjunto que espera.

Desde luego, muchas de las circunstancias universitarias desfavorables que he estado describiendo pueden y deben ser mejoradas. Hay una gran variedad de medios. Puede eliminarse el examen para calificación, conservándolo como método pedagógico. Puede promoverse el número de profesores que trabajen sólo en régimen parcial en la facultad, a fin de

engendrar una atmósfera menos académica. Hay determinados medios de conseguir que los profesores presten atención a los estudiantes, descubran sus motivaciones intrínsecas y les guíen en programas más individuales. Las ciencias sociales pueden hacerse menos irreales, por medio de un trabajo pragmático sobre problemas de la propia comunidad universitaria y el contorno rural o urbano inmediatos. Las reglas morales pueden reformarse para adecuarlas a una comunidad educativa, enseñando responsabilidad mediante la concesión de libertad en una atmósfera de consejo y ayuda. Etc... etc....

Sin embargo, cuando consideramos estos quince años, estos dieciséis o estos veinte años de escuela, no podemos evitar preguntarnos turbados: ¿Por qué está el joven en este tipo de clase? ¡Le conviene tan poco! Es inteligente, pero no aficionado a los libros; curioso, pero no al estilo académico; enseñable, pero no según estas pautas.

Debe ser educado; todo el mundo debe ser educado; pero este tipo de escuela no ha sido ciertamente la mejor forma de educarlo. Le hemos contemplado en otros contextos extraescolares y a veces hemos podido ver cómo en ellos se comportaba mucho más brillantemente, con mayor espontaneidad y entrega; se mostraba lleno de iniciativa y estaba orgulloso de lo que hacía; aprendía mucho, simplemente porque quería o tenía que hacerlo. Quizá la escuela, toda la escuela superior y la universidad, en la forma que las conocemos, hayan sido un error en su caso.

Si ha sido así, ¡qué despilfarro de su juventud y de la riqueza social! Este es el despilfarro que nos afanamos por expansionar

hasta hacer que en el año 1970 llegue a un 50% el número de jóvenes que ingrese en la universidad.

V

El argumento de este libro se basa en que todo niño debe ser educado al máximo, hasta que sea útil a la sociedad y realice lo mejor de sus capacidades. En nuestra sociedad esto debe hacerse sobre todo a expensas del gasto público, como necesidad comunitaria. Desde luego, los americanos deberían invertir en este concepto más de lo que invierten, en vez de malgastarlo en un consumo desenfrenado, en electrodomésticos o en autopistas. Pero es una mera superstición, superstición oficial y superstición de masas, creer que la manera de educar a la mayoría de los jóvenes consiste en encerrarlos en escuelas durante su adolescencia y la primera parte de su vida adulta.

Lo más difícil de la educación es liberar y reforzar la iniciativa del joven y al mismo tiempo procurar que sepa lo que le conviene para hacer frente a las actividades y cultura de la sociedad actual, de manera que su iniciativa sea adecuada. Es absurdo pensar que dicha labor pueda cumplirse con tan largas sentadas en el interior de una jaula, mirando al frente y bajo la dirección de autoridades lejanas. Diríamos que esto es más bien una manera de uniformizar y lavar el cerebro.

En ninguna otra época o lugar de la historia se ha creído que la escuela continuada fuera el medio evidente de preparar a la mayoría de los jóvenes para cualquiera de casi todas las

carreras que se conocen, ya sea la de granjero, la de trabajador de la industria, artesano, enfermera, arquitecto, escritor, ingeniero, abogado, tendero, jefe de partido, asistente social, marino, secretaria, artista, músico, padre o ciudadano. Muchas de dichas carreras presuponen gran cantidad de estudio. Algunas de ellas requieren enseñanza académica. Pero jamás se había creído útil administrar una enseñanza en régimen único y en dosis tan masivas y continuadas.

La idea de que todo el mundo asista a la escuela secundaria y a la universidad ha sido contemporánea de un reciente estadio de economía y política estatal y municipal de gran centralismo. La escuela superior obligatoria no cabe ser interpretada, como piensa la gente, como una simple continuación de la escuela primaria obligatoria en cuanto a aprendizaje y en cuanto a socialización democrática. Empieza a orientar hacia las diversas carreras, justamente después de la pubertad; y los oficios y el sexo no es precisamente en las escuelas donde mejor se aprenden. Lo malo es que, no sólo resulta inadecuada una larga escolarización, sino que, desde un punto de vista psicológico, político y profesional, resulta positivamente nociva.

En mi opinión no existe ninguna institución única, como el monolítico sistema escolar programado por algunas universidades para postgraduados y los reformadores de los planes de estudio de la National Science Foundation, que pueda preparar a todo el mundo para un futuro abierto de una gran sociedad.

Así, en el momento presente, y ante un futuro, confuso de tecnología automatizada, urbanización excesiva y estructuras completamente nuevas de trabajo y de ocio, los mejores cerebros educativos deberían dedicarse a diseñar diversos métodos de educación y sendas de desarrollo, de acuerdo con la diversidad de talentos, circunstancias y carreras. Deberíamos experimentar con diferentes tipos de escuela, sin escuela, tomando la ciudad real como escuela, escuelas en granjas, aprendizajes prácticos, viajes orientados, campos de trabajo, pequeños teatros y periódicos locales, servicios comunitarios. A muchas personas se les ocurrirían muchos otros medios. Es probable que lo que con más urgencia necesitamos sea una comunidad y un espíritu comunitario en el que muchos adultos que sepan algo –no se trata únicamente de los maestros profesionales– presten atención a los jóvenes.

Pues bien, la tendencia sigue más bien la dirección opuesta: concentrar, ampliar y unificar lo que ya tenemos. Con el aplauso unánime de todas las personas de criterio, el Congreso aprobó (1963) otros dos mil millones para construcciones universitarias. Las fundaciones suscriben cada vez más becas y salarios profesionales. De los quince mil millones presupuestados en 1962 por el Federal Government for Research and Development, dos mil millones fueron destinados directamente a las universidades, mientras que el resto se dedicó en su mayor parte a subvencionar a los ya doctorados o a los futuros doctores. Quince millones se destinaron a la National Science Foundation, simplemente para estudios destinados a mejorar los cursos primarios y la escuela superior. Existe una campaña movida por el mismo Presidente, para hacer que vuelvan a la escuela cuantos la han

abandonado, ya sea por medio de la seducción o por medio de las amenazas; y hemos visto además cómo el Ministro de Trabajo solicitaba extender la educación obligatoria hasta la edad de 18 años. Añadamos que todo ello se lleva a cabo sin ser puesto siquiera en tela de juicio, ni siquiera por parte de políticos quisquillosos que rehúsan gastar un centavo en otros capítulos de bienes públicos. En los planes de reactivación económica, incluso en un documento tan espléndido como el *Manifesto on the Triple Revolution*, el dinero para las escuelas suele ocupar el primer lugar o en todo caso el segundo lugar, inmediatamente después del capítulo de viviendas. Entre todos los liberales y los campeones en la lucha en favor de los menos privilegiados, es artículo de fe que la salvación de los negros y de los hispanoamericanos se halla en una mayor escolarización del tipo común a la clase media. Más aún, todos los filósofos, desde conservadores acérrimos como Rickover pasando por James Conant— hasta llegar a librepensadores como Martin Mayer, insisten en que la salvación de la sociedad consiste en estructurar más firmemente y en prolongar las escuelas de clase media, así como en librarse de la educación progresiva.

Como toda creencia de masas, la superstición de que la escuela es el único camino para llegar al éxito, se autodemuestra. No existe en la actualidad ninguna profesión, ya sea la de jefe de personal, la de arquitecto o de instructor de gimnasia, en la que no se exija diplomas universitarios. Los niveles de conocimientos son exigidos por los *Boards of Regents*, que desconocen otro lenguaje que no sea el de la escuela. Para el comercio o para la dirección de un hotel es aconsejable poseer un *Master*. Para participar en los millones destinados a Investigación y Desarrollo es conveniente poseer

el doctorado en ciencias físicas y los padres prudentes impelen a sus hijos en dicha dirección; sólo algunos lo conseguirán, pero todos deben luchar por llegar. Y así descendemos hasta los diplomas y los certificados exigidos a las vendedoras y a las mecanógrafas. Si eres empleado, necesitas un pedazo de papel para ello, y casi todo el mundo lo es. De manera que, en efecto, si un muchacho abandona o se cae de los peldaños del ascenso escolar, carece de futuro. Los muchachos de las granjas pueden aún abandonar los estudios sin daño excesivo, pero la población rural es ahora del 8% y disminuye rápidamente.

Si, dentro de este clima de opinión, yo expongo mis objeciones, se me acusa de estar contra los Objetivos Nacionales y contra los suburbios. Pues bien, lo estoy. Pero por otro lado se me ha acusado de ser un elitista racista que cree que determinadas personas «no son lo suficientemente buenas» para ir a la escuela. Pero no soy un elitista y no creo que determinadas personas no sean lo suficientemente buenas. La disposición escolástica es una disposición hermosa y útil; somos afortunados de que una minoría posean dicha inclinación. Pero no creo que sea la luna y las estrellas.

Para comprender nuestra situación actual, repasemos la historia de la escuela a lo largo de nuestro siglo.

Por el año 1900 se estableció nuestro sistema escolar en sus rasgos fundamentales, incluyendo los colegios universitarios de artes liberales y las universidades de inspiración germánica. Por aquella época la escuela primaria acogía a casi todos los jóvenes dentro de una gran variedad de procedimientos y sistemas locales, aunque –como ya vimos– sólo un 6% de los

jóvenes de 17 años terminaban la escuela superior. Quizá la habría terminado otro 10%, si hubieran podido pagarla. (Recientemente el Dr. Conant ha calculado que un 15% tienen talento académico.) Podemos presumir que este 6% o este 16% estaría en la escuela por propia voluntad; no sólo no presentarían problemas extraordinarios de disciplina, sino que se les podría enseñar un contenido, ya tradicional ya vocacional, interesante y valioso por sí mismo. No se trataba de soldados forzados, atrapados en el escalafón académico.

Ahora bien, el 94% que no cursó la escuela superior no eran de ningún modo drop-outs. Eran lo que todo el mundo: futuros granjeros, tenderos, millonarios, políticos, inventores o periodistas. Consideremos las carreras de dos arquitectos que nacieron por esta época. Uno de ellos abandonó la escuela en el curso octavo, para dejar también su casa y mantenerse a sí mismo. Dando vueltas a la oficina de un arquitecto donde trabajaba como mandadero, encontró el trabajo a su gusto. Aprendió diseño en diversas oficinas y francés y matemáticas fuera de ellas (con la ayuda de algunos adultos amistosos), llegó a ganar el premio de Beaux Arts y estudió en un atelier de París. Desde entonces ha construido docenas de edificios singulares y, como profesor de diseño en una gran universidad, es uno de los profesores más famosos del país. El otro arquitecto es el más importante de América desde el punto de la talla y prestigio de sus encargos. Dejó la escuela a los 13 años para mantener a su madre. Trabajando para un tallista de piedras aprendió a dibujar y en un par de años partió para New York donde se colocó como aprendiz de un arquitecto. En competición con un compañero de habitación estudió idiomas y matemáticas. Gracias a la Marina, en 1918 llegó a Europa con

algún dinero en su bolsillo y allí trabajó y estudió. A su vuelta realizó un matrimonio espléndido, etc.

Estas dos carreras, no infrecuentes si dejamos aparte su *éclat* (brillo), son casi inimaginables en la actualidad. ¿Cómo se les otorgaría a los jóvenes el permiso de ejercer, sin diplomas universitarios? Y ¿cómo iban a graduarse en las universidades sin los diplomas correspondientes de la escuela superior? Sin embargo, dichos hombres poseían la indispensable ventaja de estar profundamente automotivados, de poder seguir su propio ritmo y poder sucumbir a la fascinación y el riesgo. ¿Hubieran llegado a ser arquitectos si se les hubiera estado interrumpiendo continuamente en la escuela superior con la Química, la Composición Francesa, la Psicología, en una época en que no les importaba un comino estas cosas? (Sin embargo, y a pesar de todo, ¡las han aprendido!)

Sería un estudio muy útil –quizá para una tesis de Master– investigar cuántas personas, de las que crecieron entre 1900 y 1920 y se han labrado un gran nombre en la ciencia, las artes, la literatura, el gobierno, los negocios, etc., soportaron en realidad dieciséis años seguidos y agotadores de escuela sin abandonar, o sin abandonar y volver ocasionalmente a ella cuando fuera interesante hacerlo.

A medida que pasaron los decenios, la escuela superior empezó a convertirse en un fenómeno de masas. En 1930, un 30% se graduó en la escuela superior y un 11% pasó a la universidad. En 1963 podemos ver que se ha graduado un 65%, de los que más de la mitad pasan a la universidad.

¿Quiénes son, pues, los otros 35%? Son los drop-outs, en su mayor parte muchachos menos privilegiados de extracción tanto urbana como rural. De este grupo no esperemos con excesiva confianza espléndidas carreras en arquitectura, en política o en literatura. No se les permite ponerse a trabajar antes de los 16 años; les es difícil encontrar empleos después de cumplirlos; incluso pueden desertar del todo de la sociedad, porque no hay otra senda que la de la asistencia a la escuela.

VII

¿Qué les ha sucedido a las escuelas durante este período de desarrollo que les ha hecho alcanzar en 1960 un tamaño diez veces superior al que tenían en 1900? Desde un punto de vista administrativo, vemos que nos hemos limitado a ampliar y burocratizar la estructura primitiva. El sistema actual parece el mismo que entonces. Pero en el proceso de masificación ha sufrido evidentemente un cambio. El material, la selección de profesorado y los métodos se han hecho cada vez más uniformes. Los «estudiantes» han pasado a ser de diferente especie. No eran muchos los que realmente deseaban estar allí; un enorme porcentaje, incluyendo entre ellos a los más brillantes y animosos, desearían estar en cualquier otra parte y empezarían a crear dificultades. Por fuerza hubo que trivializar el plan de estudios. Una de las funciones importantes de la escuela empezó a ser la de guardería y vigilancia policial. Esta función de guardería se prolongó hasta los colegios universitarios al abrigo de toda crítica.

Evidentemente, dentro del sistema ampliado, la Administración Educativa se hizo muy importante. Por decirlo de forma brutal, se hizo importante debido precisamente a la irrelevancia del propio sistema, a la inadecuación de los estudiantes y a la debilidad del plan de estudios. Ligados inmoviblemente a una idea falsa, la única manera de hacer frente al esfuerzo que ello suponía, era la de tener más Ayudantes de Dirección, Consejeros, Truant Officers⁴, Cursos Universitarios sobre Métodos y Tutoría, Textos aprobados. Comúnmente tenemos la Enseñanza en Equipo, Métodos Audiovisuales, Instrucción programada. Para compensar por la trivialización del programa que supone su masificación tenemos las clases especiales para los más dotados, las ampliaciones fuera de programa y la posibilidad de avance. Por otro lado, tenemos clases especiales para los más limitados de alcances, además de unas 600 escuelas para perturbados emocionales. El primer año en la universidad se sacrifica a detenidos repasos y a prácticas de composición, para recuperar lo olvidado y eliminar a los no dotados.

Paralelamente, desde 1910 en adelante, la época de Frederick Taylor, los superintendentes de las escuelas se han convertido en Scientific Business, Managers and Educators, con un gran status social. Los Presidentes de los colegios universitarios se han convertido en influyentes oradores públicos. Las relaciones públicas florecen vertiginosamente.

Hasta hace poco, sin embargo, la expansión era bastante inocua, aunque completamente disparatada. Debía su energía interior a una generosa y entusiasta democracia y una inocente

⁴ Personas encargadas de tratar los casos de inasistencia o falta de aplicación. (N. del T.)

búsqueda de prestigio por parte de aquellos padres que habían medrado económicamente. Todo ello no representaba ninguna novedad en América ni en ninguna otra parte. En conjunto, el ritmo era tranquilo. A los niños no se les suministraban tranquilizantes; pocos adolescentes tenían que sufrir colapsos nerviosos por culpa de los exámenes y los universitarios podían conseguir un aprobado sin más que dejarse llevar por la corriente general.

La parte desafortunada de dicha expansión fue que de modo insensible todo el mundo empezó a creer que asistir a la escuela era el único modo de convertirse en persona educada. Lo que una generación antes había sido el procedimiento normal –abandonar la escuela y buscar algún otro lugar donde desarrollarse– se convirtió en signo de excentricidad, fracaso y delincuencia.

VIII

De repente, a partir de la guerra de Corea y ya de modo histórico desde los primeros Sputnik, se ha desarrollado una desastrosa sobreestimación de las escuelas y sus enseñanzas. Considerándolo con mayor profundidad, ha habido un desplazamiento dramático en el poder económico –alcanzando su punto culminante bajo el régimen de Kennedy– hacia las industrias electrónicas y otras de alta tecnología, así como hacia una supremacía de las universidades y de la National Science Foundation, tanto dentro como fuera del gobierno. Asimismo, desde el fin de la Segunda Guerra mundial, las

diferencias económicas entre los más dotados y los menos dotados se han ido ampliando constantemente; es inmensa la nueva producción de riqueza, pero en nuestra estructura económica dicha riqueza no se filtra hacia las capas inferiores.

Así, vemos cómo las madres que deseaban ver a sus vástagos «bien colocados», se vuelven locas actualmente por el Coeficiente de Inteligencia y el Percentil. Las Escuelas que antes eran democráticas, poco estrictas y liberales, se han vuelto terriblemente competitivas. El alumno medio, poco aficionado a los libros, se encuentra en situación difícil. Puede ser que no consiga hacer frente al fuerte ritmo y a las estrictas calificaciones y, sin embargo, si fracasa, se arma un fuerte revuelo acerca de su predelinuencia y se convocan conferencias nacionales sobre los drop-outs.

Estamos siendo testigos de una calamidad educativa. Todos los muchachos, del tipo que sean, resultan dañados por ella. Los inteligentes, aunque no estén en posesión de un talento académico, triunfan; pero su ejecutoria es falsa y se pierde lastimosamente aquello que podrían estar haciendo con inteligencia, gracia y fuerza. El alumno medio está ansioso. El de menos inteligencia se siente humillado. Pero también los que tienen auténtica vocación intelectual se ven estropeados. Halagados y mimados, olvidan el sentido real de sus talentos. Como ya he dicho antes, «cursan» la escuela superior para «pasar» a Harvard y entonces «cursan» Harvard.

Tengo mis dudas acerca de la más mínima utilidad de esta carrera de ratas. Con tranquilidad, alimento y alojamiento, los estudiantes estudiarían lo mismo, aunque no tuvieran

calificaciones. La constante repetición y la competición les convierte en unos snobs idiotas e incompetentes. No hay ninguna evidencia que demuestre que los jóvenes de gran talento creativo, en las ciencias, las artes o las distintas profesiones, se desarrollan especialmente en cualquier tipo de ambiente escolar, sino más bien de que esto sucede mediante la exploración y gradual gravitación hacia el trabajo y ambiente adecuados. Para algunos, la escuela evidentemente ahorra tiempo; para otros interrumpe y deprime. Y en cuanto a los niveles bajos de ejecución, ¿exigen realmente las tareas técnicas y administrativas de una producción automatizada tantos años de empollar y pasar exámenes, como se alega? Creo que, como hemos visto, la evidencia nos indica derroteros distintos.

Para los muchachos pobres de las ciudades a los que falsamente se convence de no desertar, la deseducación es un fraude cruel. Se les dice que el diploma de la escuela superior vale mucho dinero, pero ya hemos visto que esto no es necesariamente cierto.

Desde luego, no hay posibilidad real de opción para ellos. La gente pobre debe luchar por escuelas mejores que no serán adecuadas para la mayor parte de sus hijos y que no les producirán beneficio. Los jóvenes del campo deben desplazarse diariamente a escuelas centralizadas que no son más que una lastimosa pérdida de tiempo para la mayoría, mientras pierden la notable habilidad que poseen. Los jóvenes de clase media deben competir a regañadientes y examinarse hasta el agotamiento en universidades donde la inmensa mayoría pierden el tiempo a regañadientes (o cínicamente). Es

irónico. Con todo el dinero gastado en Investigación y Desarrollo, en aparatos, computadores y tranquilizantes, América tan sólo puede inventar una institución para sus jóvenes recursos humanos. Por lo que se ve, la escuela que nosotros hemos sufrido ya, ha lavado el cerebro a todo el mundo.

IX

Esta es la extracción histórica y social desde la que nuestro joven amigo ha llegado a esta expresión de perplejidad en el aula de la universidad. Ha pasado por un largo proceso que ha conformado su iniciativa, reducido su sexualidad y atontado su curiosidad –e incluso quizá su inteligencia–. No toma en serio lo que está haciendo. Se diría que está tomándose un respiro, si no fuera porque no tiene intención alguna de reemprender la marcha.

¿Qué se puede hacer por él o, por lo menos, por la próxima generación de otros como él?

Quizás el mayor disparate consiste en que dispensamos excesiva atención directa a la «educación» de los niños y de los adolescentes, en vez de proporcionarles un mundo adulto digno en el que merezca la pena crecer. De forma curiosa, la exageración de la escolaridad es a la vez una descarada explotación de los jóvenes, uniformizándolos para la máquina social y una compasiva concesión para con ellos, ya que la inmensa mayoría carecen de utilidad productiva y queremos que gasten sus horas «de forma útil».

X

A nivel elemental, especialmente en el entramado urbano, el servicio de guardería infantil es indispensable. Las escuelas alivian el hogar a la vez que liberan a los niños de él. Pero los criterios para la función de guardería deben ser simultáneamente seguros y agradables; nuestras escuelas primarias son seguras pero no agradables.

Como medios de socialización y democratización, las escuelas primarias han avanzado demasiado por el camino de la uniformización.

En mi opinión siempre se puso un énfasis exagerado en el «buen comportamiento»; pero en las circunstancias actuales, en que la escuela es el único quehacer serio de la vida y las clases están superpobladas, se convierte en una forma de anular el espíritu y en instrumento de represión de toda oposición. Y, desde luego, en las condiciones extraordinarias de los suburbios y la capital, las escuelas no están ni social ni racialmente entremezcladas ni ofrecen igualdad de oportunidades.

Existe excesiva preocupación porque unos niños aprendan un conjunto de asignaturas y alcancen determinados niveles. No es que los niños sean incapaces de aprender o no quieran hacerlo; al contrario, toda la evidencia afirma que el niño normal es capaz y desea mucha mayor estimulación intelectual de la que recibirá jamás en la escuela y, en el caso de niños brillantes, esto se demuestra sorprendentemente cierto. Los

maestros y adultos en general tienen la responsabilidad de adivinar, procurar los medios necesarios, ofrecer lo nuevo, estar siempre a disposición.

Ahora bien, esto es completamente distinto de la asignación de lecciones y las exigencias de aprovechamiento, como si los niños carecieran de curiosidad y admiración naturales. La escuela elemental ilustra al nivel más lamentable la propensión humana a imponer un sistema innecesario, a crearse dificultades y a perder por consiguiente aquellos bienes de fácil consecución.

Precisamente ahora, en que quizá nos encontremos al borde de una cultura del ocio, haríamos bien en consultar la pedagogía de los atenienses –ciudadanos muy cultivados– que juzgaban suficiente que los niños pasaran su tiempo jugando, cantando y representando a Romeo y siendo llevados por la ciudad para contemplar lo que sucedía en ella. (Nuestra palabra «escuela» es la palabra griega para designar un ocio serio.)

La mayor parte de dichas observaciones son lugares comunes en la educación progresiva que deberíamos intentar llevar a la práctica. (En realidad, la educación progresiva no ha sido jamás intentada en este país, excepto en unas pocas escuelas pequeñas y durante muy pocos años.)

Es curioso que esta concepción parezca ser mejor incluso que la de la National Science Foundation.

XI

A nivel de escuela superior, las actividades reales de utilidad directa resultarían más culturales que la clase usual, para muchachos normales.

Los economistas liberales que proponen una mayor participación de la producción en el sector público, no están pensando precisamente en el empleo de los muchachos de 15 años; al contrario, la razón principal de sus planes está en disminuir el desempleo de los adultos. Pero supongamos, para variar, que consideramos el asunto directamente, sin matices políticos: por una parte existe una gran cantidad de trabajo que hay que hacer y que ha sido vergonzosamente abandonado; por otro lado, tenemos millones de jóvenes que podrían realizarlo en gran parte y que además no están adecuadamente ocupados. Añadamos que cuesta alrededor de 1.000 \$ al año mantener a un muchacho en una escuela superior (y más de 2.000 \$ en un reformatorio); supongamos por un momento que pagáramos este dinero directamente a los jóvenes por trabajar en un empleo educativo.

Hay cuatro grandes categorías de empleos juveniles: la construcción –vgr. mejorando las condiciones de miles de horrorosos villorrios–; servicio comunitario y asistencia social –como el Friends Service o trabajando en hospitales escasos de personal, como ayudantes en la escuela o porteros de edificios públicos–; ayudando en los miles de pequeños teatros, emisoras independientes y diarios locales que necesitamos para contrarrestar los medios de comunicación de masas; y en la conservación y rehabilitación rural. En cuanto a su valor

educativo con respecto a la gran mayoría de jóvenes, yo equipararía este plan de estudios a cualquier escuela superior de cuatro años de duración. En conjunto, además, éstas no son las áreas propuestas por los grandes poderes públicos para promover el empleo. Lo más probable es que no se haga nada con respecto a ellas.

Con el suficiente interés intrínseco, los programas de reciclaje y rehabilitación de los Ministerios de Trabajo y Justicia, contienen mejores ideas educativas que los proyectos de ley de ayuda directa a las escuelas. Puesto que gran parte de la ayuda federal a la educación ha sido frustrada por el sistema de escuelas parroquiales, parte del dinero ha sido mejor repartido y ¡no a través de los sistemas escolares!

El aprendizaje vocacional, incluyendo en él gran parte del aprendizaje científico de laboratorio, debería realizarse en un puesto real de aprendiz técnico dentro de las industrias importantes. Es indiscutible que las grandes industrias tienen una responsabilidad directa respecto al futuro de sus jóvenes, y no deben limitarse a recoger la crema del alumnado sometido a un proceso escolar, examinatorio y calificadorio a expensas del gasto público.

Otro aspecto indispensable de la educación es la Youth House, la comunidad de jóvenes. Esta es manejada miserablemente por las escuelas superiores de la vecindad en que está asentada, en la que existe una continua guerra de autoridad entre la escuela, el hogar y el grupo de compañeros. James Coleman ha propuesto con toda claridad que se envíe a los alumnos de la escuela superior a las escuelas del otro lado

de la ciudad y que, si es posible, se les dé alojamiento y manutención allí. Pero también en este aspecto la tendencia reinante es la opuesta: convertir a los colegios universitarios en colegios-comunidad y en escuelas de desplazamiento diario, de modo que los jóvenes no puedan alejarse nunca con verdadera independencia.

En tercer lugar, dejadme aplicar estas ideas que he expuesto para la escuela secundaria, a la estructura de universidades y colegios universitarios.

La finalidad original de las universidades estatales y de los colegios universitarios subvencionados era la de dirigir sus comunidades, especialmente en las técnicas mecánicas y de agricultura. De acuerdo con esta función, podrían ser centros admirables de administración y proyecto de las empresas públicas más arriba mencionadas: mejora de la ciudad, emisora de radio, cultura rural, sanidad y servicio comunitario. El valor de cualquier campo de trabajo juvenil depende del valor del proyecto; los departamentos de la universidad podrían diseñar los proyectos y proporcionar una guía a nivel universitario. Por su parte, los estudiantes que asisten a universidades del Estado estarían trabajando ya sobre el terreno de acuerdo con tales proyectos y las universidades estatales podrían paliar el actual programa académico obligatorio que nos lleva a un derroche de un 50% de fracasos.

Por la misma razón, las escuelas profesionales y para postgraduados podrían trabajar en conexión mucho más estrecha con los profesionales y las industrias que operan dentro de la sociedad, con los que sus estudiantes ya habrían

trabajado como aprendices durante su adolescencia. Esto evitaría el absurdo actual de enseñar un conjunto de cosas abstraídas del trabajo sobre el terreno y dar permiso luego a los graduados para volver a dicho terreno y aprender de nuevo allí en términos de trabajo real todo lo estudiado. Habría asimismo menos tendencia a la investigación contratada que es propia de aquellos institutos y profesionales que dominan las enseñanzas en todas las escuelas.

Las universidades dedicadas a las artes liberales podrían, a su vez, reasumir sus auténticas tradiciones intelectuales de filosofía natural, erudición y humanidades, sin tener que flirtear ni con una investigación estrictamente técnica ni con la dirección de hoteles. Las escuelas superiores de artes liberales serían, en efecto, una preparación para dichos centros.

Finalmente, para llenar un hueco en nuestra actual estructura educativa superior, necesitamos colegios universitarios para aquellos que no tienen en absoluto vocación por los libros y que, no obstante, quieren ser ciudadanos informados y cultos, así como participar en la experiencia de una comunidad universitaria. Tenemos un modelo notable a mano en las Folk-Schools danesas, a las que pueden volver aquellos jóvenes comprendidos entre los 18 y los 25 años que habían abandonado la escuela para ponerse a trabajar, y en las que pueden aprender oralmente historia, los sucesos de cada día, ciencia práctica y política científica, así como representar obras de teatro y ejecutar música.

XII

Todo lo expuesto son especulaciones de una mente única. Mi objetivo es conseguir que la gente empiece cuando menos a pensar en otra dirección, a buscar una organización educativa menos despilfarradora de recursos humanos y riqueza social que la nuestra actual. A la hora de reconstruir nuestro sistema, creo que los principios adecuados son los siguientes:

- Facilitar a los jóvenes la dedicación a aquello que les conviene y proporcionarles muchos puntos de abandono y de reingreso.

- Reducir la pérdida de horas por parte de los estudiantes repitiendo como papagayos y olvidando, así como por parte del profesor hablando a oídos sordos.

- Conectar más directamente con el trabajo de la sociedad y poder mostrar productos útiles en vez de estanterías repletas de hojas de exámenes.

- Empezar a decidir qué actividades van a ser automatizadas y cuáles no, y educar para una sociedad digna en un futuro previsible.

Para ser sincero, no creo que cambiemos de acuerdo con estas pautas. ¿Quién va a defenderlas? Los suburbios deben pensar que estoy de guasa, que no sé nada acerca de salarios ni posición social. Los negros van a pensar que los estoy menospreciando. A las grandes empresas les gusta el sistema

tal como está montado. Los sindicatos no quieren ver a muchachos ocupando puestos de trabajo. Y la nueva clase dominante de la masonería monacal de las escuelas tiene ideas completamente distintas acerca del funcionamiento social.

Sin embargo, mi opinión es que el sistema actual no es viable; apunta directamente hacia 1984, cosa no viable. El cambio, cuando llegue, no será práctico ni pacífico.



PAUL GOODMAN (1911-1972).

Nació el 9 de septiembre en Greenwich Village, Nueva York, (Estados Unidos) y murió el 2 de agosto en North Stratford, New Hampshire, (Estados Unidos).

Fue un sociólogo, escritor y activista anarquista estadounidense, adscrito a la llamada Nueva Izquierda norteamericana. Nacido en Greenwich Village, hecho que le marcó y le influenció mucho en el desarrollo de su pensamiento, fue partidario de las estructuras comunitarias y de la no violencia, siendo una referencia clave de la contracultura de la década de los 60'. Tuvo, asimismo, un papel destacado en el desarrollo, junto con Fritz Perls y Laura Perls, de la Terapia Gestalt.

Prolífico escritor, además de sus obras de ficción y de poesía, Goodman escribió sobre temas como la educación, la vida en la ciudad, el urbanismo, los derechos de los menores, la política, y la crítica literaria, entre otros. Se manifestó abiertamente bisexual, declaración que le causó no pocos problemas, entre ellos laborales, y fue uno de los pioneros del movimiento gay de principios de la década de 1970.

Asimismo, fue coautor, con su hermano Percival, catedrático de Arquitectura de la Columbia University y considerado el arquitecto «más prolífico en la historia del judaísmo», del libro “Communitas”.