

LOS CUESTIONARIOS ESCOLARES EN LA INTEGRACION SOCIAL DE LA JUVENTUD

La educación, conservadora y creadora de un orden social

Se da por supuesto que el orden social trasciende a los programas escolares (1). Estudios recientes de antropología y psicología social ponen de relieve en qué medida la formación del individuo se halla influenciada por la cultura del grupo social que le pertenece. No es, sin embargo, la cultura algo impersonal que exista fuera de las mentes y acciones de los hombres. Es fuerza radicalmente humana ejercida por personas o grupos de personas. Ni puede el hombre inventarse la cultura que encuentra a su llegada ni recibirla de modo impersonal, de su ambiente. Sólo en sentido operativo es aceptable la afirmación de que el individuo se hace a sí mismo y que elabora su propia cultura.

Una de las grandes tareas de la educación consiste precisamente en transmitir esos valores culturales de la comunidad con el propósito de suscitar una conducta deseable en los alumnos. Esta conformación social de la juventud asegura el *status quo*, la forma de vida de esa sociedad. El conocimiento general y la aceptación de los ideales de la sociedad es esencial para que pueda hablarse de integración de los miembros potenciales de ella. Los centros educativos tienen indudablemente una función conservadora que llenar.

Mas esa sociedad es perfectible. Se necesitan individuos de espíritu crítico y creador capaces de modificarla. Hacen falta nuevas invenciones y eficaces propulsores de cambios sociales. Si lo nuevo se engarza con lo tradicional lentamente se produce una asimilación reposada, sin perturbaciones; pero entra en conflicto violento cuando la absorción se presenta acuciante, al estilo de las recientes transformaciones de nuestra sociedad industrial.

(1) Vide *A Sociology of Education*, por Wilbur B. Brookover (American Book Co. New York, 1955); *Sociología de la Educación*, por Fernando de Azébedo (Fondo de Cultura Económica; México, 1946); *Sociology in Educational Practice*, por K. B. Moore y W. E. Cole (Houghton Mifflin Co., Boston, 1952); *Social Foundations of Education*, por Harold Rugg y William Withers (Prentice-Hall, New York, 1955).

Se tienen entonces dos funciones educativas en aparente oposición: la conservadora y la creadora de un orden social. Porque ambas se estiman necesarias, debe verse si pueden ser conciliadas en el marco escolar.

La actitud creadora se promueve con el desarrollo del espíritu de originalidad y autodeterminación de los alumnos. Consiste en ofrecer oportunidades frecuentes de elección entre formas alternativas de creencias y de conducta. Produce esto, claro es, perplejidad, inquietud. El profesor mismo rara vez quedará indiferente en esas situaciones electivas sin pronunciar su juicio de valores. Puede ser peligroso para la estabilidad social.

Margaret Mead niega, desde el punto de vista antropológico, que la función creadora deba aquí ser antepuesta, como muchos afirman, a la conservadora. Origina el máximo de conflicto para el adolescente ese enfrentarle con variadas normas de conducta y creencias. Contra lo que se cree, no es la adolescencia necesariamente un período de tensión y conmoción, sino que las condiciones culturales de nuestra sociedad civilizada la hacen así, según deduce del examen comparativo con las culturas primitivas de Samos, Nueva Guinea y otras (2).

Cambia, sin embargo, la sociedad. Puesto que la educación debe conformar para una sociedad determinada, cambiará a medida que esa sociedad evolucione. ¿Irán delante las escuelas orientando esos cambios, causándolos tal vez?

La naturaleza de la dinámica social es objeto hoy día de estudios sociológicos e históricos muy complejos. Decir que la educación sea causa de esos cambios sociales resulta aventurado. Quizá sea más cierto lo inverso.

Corre a cargo de individuos excepcionales el inventar nuevas técnicas y proponer nuevos valores a la sociedad. Es justamente cuando esas ideas se difunden y penetran en la cultura cuando es llegado el incluirlo en los programas escolares. Que esa mentalidad excepcional incida en la persona de un educador de oficio no cambia el valor de lo afirmado, a saber: que la educación de las escuelas más constituye variable dependiente que causa de esos cambios sociales.

Tienen estipulado un fin social. Para que la educación cambie,

(2) *Adolescencia y cultura en Samoa*, Ed. Abril. Buenos Aires, 1945; *Sexo y temperamento* (sobre los Arapesh, los Mundugumor y los Tchambuli); Abril, Buenos Aires, 1947; *Educación y cultura* (sobre los Manus), Paidós, Buenos Aires, 1952.

debe cambiar el fin primero. Así ocurre con la escuela rusa, donde el fin impuesto a la educación es el de propaganda de los cambios perseguidos por el Gobierno. Tal es el caso de todos los regímenes totalitarios, quienes exigen inculcar en los jóvenes una actitud conformista respecto de sus normas políticosociales.

Las escuelas, dice Brookover, no funcionan como algo aparte que puede moldear a la sociedad. No son agentes extrasociales, sino embebidas en el sistema social. La educación actúa dentro, no sobre el sistema social (3). Los profesores mismos forman parte y han aceptado la sociedad que habría de ser cambiada.

La función creadora de la escuela puede consistir, según esto, en hacer posibles cambios sociales por estímulo de la actitud crítica en los jóvenes, pero sin olvidar que la transmisión y difusión de la cultura constituída es la base que facilita esos cambios.

Cultura y subculturas en los programas

Aceptado que las instituciones escolares sirvan una función conservadora con preferencia a la creadora de cultura, queda por averiguar cuál es esa cultura que debe ser trasladada a los cuestionarios escolares.

Tiene la palabra cultura muchos sentidos, desde el pretencioso de excelencia intelectual o “estudio de perfección”, peculiar de una persona o grupo minoritario, hasta el de forma general de vida de una comunidad.

Desde nuestro punto de vista, sobra advertir que nos importa este último, que incluye los ideales y objetos materiales que caracterizan la manera de vivir de una sociedad peculiar. Difieren las actividades culturales de las innatas en que aquéllas se aprenden, son transmitidas de un grupo social a otro, lo que es traducible con la expresión “herencia social”, frente a la otra, la “herencia biológica”.

Cada sociedad tiene su cultura. Distinta la de nuestra país de las americanas y de las mediterráneas mismas. Existirán elementos culturales comunes y categorías espirituales idénticas, pero no lo serán en algunos otros componentes o en formas de conducta. Se distingue una cultura de otra por el tipo de respuesta dada a los mismos problemas que todo ser humano debe resolver. Ante el de co-

(3) O. C., pág. 72.

mer, tal vez responder con el canibalismo; ante el de casarse, con la poligamia... Al no ser idénticas las culturas de los distintos pueblos, es obvio que no son válidos los cuestionarios escolares de un país para otro. No pueden ser transferidos a otras culturas.

Mas no sólo se dan variaciones culturales entre sociedades diferentes, sino también dentro de la misma sociedad. La atención de los antropólogos va y viene del estudio de las comunidades primitivas al examen de las civilizadas propias. No es homogénea la cultura de una nación. La división del trabajo y la desigualdad de estado económico llevan consigo diferencias culturales notables. Más semejanza existirá quizá, en su modo general de comprender la vida, entre un payés y un campesino tudesco que entre un letrado del Tribunal Supremo y un albañil de la capital.

Hay que distinguir, por consiguiente, dentro de la misma sociedad *subculturas*, término más difícil todavía de aprehender que su anterior. Diremos que subcultura es el conjunto de actitudes y hábitos de vida tan peculiares de ciertas personas que si repentinamente viviera alguna en otra subcultura se sentiría "fuera de lo suyo". La conciencia de pertenecer a un grupo particular, diferente de otros, es su carácter distintivo.

Dentro de la misma ciudad pueden observarse estas subculturas, aunque participantes siempre en gran medida de la cultura nacional. Cada niño puede decirse que nace con la subcultura de su familia o de quienes la sustituyan. Hasta que pueda moverse fuera de ella, será la suya, la dominante. De hecho las modernas leyes de protección escolar facilitan hoy el traspaso del niño bien dotado intelectualmente a otra subcultura, de la que antes estaba por siempre distanciado. Quedan rectificadas las castas de la cultura.

Con la existencia de estas subculturas se nos plantea el delicado problema de determinar si deben ser respetadas, sirviéndose sus contenidos en cuestionarios escolares distintos, o si debe ser eliminado lo que separa a individuos de una misma comunidad. Tiene anchas perspectivas la solución de este problema (sociológica, psicológica, histórica, política, etnográfica, etc.).

Por su parte el pedagogo no habla ya, sin más, de "el" niño en general, sino de "un" niño de "una" subcultura determinada. Sabe que la actitud de éste ante los problemas dependerá en gran parte de las actitudes de su grupo cultural. Necesita el educador conocer la subcultura del grupo al que pertenece, sin lo cual ignoraría mu-

chas cosas de ese niño. En cuanto a los cuestionarios, tendrá que adaptarlos, si hay el temor de que lo determinado para todos en general no sirva para su alumno.

En fin de cuentas, el contenido didáctico de una escuela privada aristocrática difiere, preténdase o no, del desarrollado en la escuela de una aldea y el de un centro tradicional de enseñanza media del profesado en otro laboral o de carácter profesional. La diversidad de escuelas supone diversidad de fines y diversidad de contenidos didácticos y... diversidad de subculturas dentro de la nación.

Determinación social de los objetivos de la educación

Se requiere una ordenación previa antes de convertir el contenido de esa cultura nacional y de las subculturas en contenido didáctico, asunto que tiene que ver con los fines últimos de la educación y, por consiguiente, con la filosofía. Vano empeño el de Durkheim en considerarlo cometido de la sociología (4).

David Snedden también cree que la sociología puede señalar fines a la educación y se dispone a determinarlos (5). Veamos cómo. Cada individuo, dice, mantiene una doble relación con la sociedad: es productor de unas cosas y es consumidor de otras. Es productor el carpintero, por ejemplo, en cuanto ejercer su oficio, y consumidor, cuando en sus ratos de ocio lee el periódico, ve una película u oye música. Importa que el futuro miembro de la sociedad sepa bien una profesión (formación profesional) y sea capaz de saborear la buena literatura, apreciar obras pictóricas y, en suma, estimar valores (formación liberal).

Por consiguiente, el contenido cultural que de la sociedad tomemos se distribuirá en esos dos grandes apartados, el que mira a la formación de un "buen productor" y el que se refiere a la del "buen consumidor". La entrada de la iniciación profesional en los programas escolares encuentra aquí adecuada justificación sociológica; sólo que habrá de llegar Snedden demasiado lejos al pedir luego la enseñanza específica de profesiones menudamente especializadas (6).

(4) *Educación y Sociología*. La Lectura. Madrid, pp. 131-63.

(5) *Sociological Determination of Objectives in Education*, J. B. Lippincott Co., 1921 (citado por Bode, o. c., cap. VI).

(6) *American High Schools and Vocational Schools in 1960* (citado por Bent y Kronenberg en "Fundamentos de educación secundaria", 117 y siguientes).

Todo individuo es productor y consumidor a la vez. Trasciende esta premisa al contenido didáctico que la educación debe servirle. Comprenderá un poco de las dos clases. Sesmat nos ofrece un ejemplo de programas de este género (7). También afecta a los métodos de enseñarlo, en forma de "verdadero trabajo" lo primero (acción) y a modo de "juego de alta calidad" lo que se refiere a consumo (apreciación).

Ahora bien; ocio (consumo) y negocio (producción) no siempre son discernibles. Imposible clasificar por separado unas actividades y otras. Leer un libro será actividad productiva para quien esté imprimiéndolo y de consumo para quien lo ve libremente por recreo. Pero si como profesor consulto un texto de matemáticas para dar mi clase soy al mismo tiempo consumidor en el sentido de beneficiarme de lo que otro ha creado y productor en el de realizarlo como trabajo profesional. Tampoco parece aceptable darlas por separado, incluso con métodos distintos.

El criterio de utilidad social que guía estos propósitos tiene naturalmente sus límites. Deben intervenir los criterios lógico y psicológico en la confección de programas. La filosofía de la educación, y no sólo la sociología, es quien tiene que conjuntar todos los valores que se ponen en juego. Vale la pena, no obstante, recordar algo más la faceta del consumidor a la hora de redactar planes de estudios para muchas de nuestras escuelas de formación profesional, y, por el contrario, tener presente en las escuelas de cultura general las enseñanzas laborales.

Especificación de los elementos culturales más comunes

Toda la cultura de la sociedad no es posible llevarla a los cuestionarios escolares. Habrá que seleccionar, se admita o no la división de actividades de producción y actividades de consumo. Esta selección se nos presenta a primera vista problemática.

La solución, según Bobbitt, es obvia: deben escogerse las actividades más usuales, es decir, lo que la mayor parte de la sociedad suele hacer. El procedimiento de averiguar esa usualidad también es a su parecer de sentido común: preguntarlo a gran número de per-

(7) *L'éducation moderne*. Cycle général des programmes rationnels d'éducation. París, 1946.

sonas, esto es, consultar a la opinión general y no sólo decidirlo las autoridades académicas (padres de los alumnos, hombres de negocios, contramaestres, comerciantes, jefes de empresa, etc.) (8).

Es un modo objetivo de salvar dificultades hasta ahora inextricables. Porque de nada sirve decir que debe enseñarse, por ejemplo, "ciudadanía" si no sabemos concretamente lo que ese objetivo social encierra. Es demasiado vago e impreciso para estructurarlo en programas. Hay que desmenuzarlo en objetivos específicos (ser buen padre, votar honradamente en las elecciones, pagar los impuestos, ser buen vecino, servir con celo funciones públicas, etc.).

El procedimiento seguido para investigarlo es, como se comprenderá, una variante del método de cuestionarios. Exige una gran finura en la técnica de muestreo empleada. Si las personas consultadas de la población no fueran competentes sobre lo preguntado, equivaldría a extraer un saber de una ignorancia general.

Boyd H. Bode hace una severa crítica de las ideas de Bobbitt (9). Se excede cuando le achaca el adaptarse más a un orden social estático que a uno dinámico. Ya hemos visto antes que la función creadora es muy escasa, en tanto que le corresponde de lleno mantener el *status quo* social. Nada impide que el profesor los utilice de modo incitativo. Si al producirse cambios sociales se considera necesario modificar los cuestionarios será una prueba indirecta de que estaban bien adaptados. No parece que constituya un elogio para los otros el resistir indemnes todos los temporales de la sociedad.

Tiene, en cambio, razón cuando afirma que por este procedimiento de consultar a la opinión se obtiene un largo repertorio de habilidades prácticas comunes, pero nada o apenas nada de los ideales u objetivos deseables.

A pesar de las objeciones aducidas, es de una fecundidad innegable la determinación de esas actividades específicas. La nómina de actividades comunes no constituye sin más el cuestionario escolar pretendido, como un montón de ladrillos no constituye una casa; pero son datos muy valiosos en manos del pedagogo que deba estructurar los programas, asuntos que no puede confiarse a la opinión general, en esto incompetente.

(8) *How to Make a Curriculum*. Houghton Mifflin Co. (citado por Bode, o. c., cap. IV).

(9) *Teorías educativas modernas*. Uteha. México, cap. IV.

Para saber los elementos culturales que por su valor sociológico merecen ser llevados a los cuestionarios escolares puede seguirse otro camino, el de analizar las actividades más frecuentes desarrolladas por los individuos en el desempeño de sus funciones. Es el procedimiento utilizado por Charters, Noel, Allen y tantos otros (10).

Su fundamento es bien simple. Estriba en observar las actividades de los individuos para ver qué conocimientos y hábitos necesitan para realizarlas bien, al igual que se hace en profesiografía con ánimo de analizar las profesiones. Se refiere este análisis tanto a las actividades físicas como a las mentales, a lo que la gente hace, piensa y quiere. Interviene en gran parte el análisis cuantitativo documental. No es preciso preguntarlo a la opinión general, como proponía Bobbitt. Mejor observar directamente y anotar. En la prensa, por ejemplo, pueden verse reflejados los asuntos de más actualidad. En las cartas que se cruzan y en publicaciones no especializadas, el vocabulario usual. En los problemas aritméticos que resuelven los padres de los alumnos, los que deben aprender sus hijos.

Cabe proponerse la diferenciación de programas. Matemáticas, por ejemplo, que necesita conocer el artesano, el químico, el profesor... Como el material cultural reunido es ingente, también es posible delimitar los más común para constituir programas máximos (11).

La utilidad de esta revisión sociológica de los programas es palpable. El objetivo propuesto a la educación se reduce a otros más pequeños, se divide y subdivide hasta llegar a actividades específicas que puedan constituir temas y asignaciones didácticas para los programas. Acopio de información y acopio de ideales o, como dice Charters, deberes e ideales (12).

Aquí está precisamente, en la pormenorización de ideales, el punto débil de este sistema programático. Los de "sinceridad" y "prudencia", por ejemplo, se resisten al análisis en "actividades específicas". Como anteriormente dijimos, un juez de más solvencia tiene que conciliar todas estas exigencias con los fines elevados que la sociología por sí sola nunca puede suministrar.

(10) *Curriculum Construction*, por W. W. Charters. MacMillan Co. New York, 1923; *The Elements of Research*, por Frederick Lamson Whitney. Prentice-Hall. New York, 1946. Cap. XIV: "Research in Curriculum-Making".

(11) *Criterio social en los cuestionarios*, por Esteban Villarejo. "Revista Española de Pedagogía", XI, 41, enero-marzo 1953, 25-35.

(12) O. c., pág. 45.

Programa centrado en el estudio de la comunidad

La evolución sociológica que venimos registrando acaba finalmente en nuestros días centrando los programas en la vida misma de la comunidad. Se la considera como un gran proyecto de interés común para niños y adultos con miras a comprenderla y servirla. Divulgadores principales del nuevo movimiento pedagógico son Olsen y Cook. Antecedentes ideológicos inmediatos, Counts y Kilpatrick (13).

A despecho de las precisiones conceptuales de Tönnies sobre la *Gemeinschaft* (comunidad) y la *Gesellschaft* (sociedad), y de las distinciones de Gurvitch entre *masa*, *comunidad* y *comunidad* (14), a estos propósitos, comunidad es, según Cook, un agregado de población habitando un territorio continuo e integrado mediante pasadas experiencias, que posee un número de instituciones de servicio público, que tiene conciencia de su unidad local y que es capaz de actuar corporativamente (15).

Las delimitaciones espaciales importan menos que las de participación en común. Puesto que la escuela se pone al servicio de la comunidad, no es de extrañar que se hable de la comunidad local como "la zona de servicio" de tal escuela determinada, punto de partida para las más amplias comunidades, regional, nacional e internacional.

Comprender a la comunidad implica penetrar en su cultura, conocer su organización políticosocial y, en suma, captar sus jerarquías de valores. En vez de aprendizaje de libros es ahora preferentemente investigación directa de los problemas de la comunidad, tales como servicios sanitarios, estratificación social, ocupabilidad profesional, prácticas religiosas, organización política, etc.

Utilizanse para esas investigaciones infantiles los recursos de la misma comunidad (bibliotecas, museos, fábricas, entidades societarias, mercados, entrevistas con autoridades y con otros adultos, etc.). No serán tan perfectas esas investigaciones como las de un sociólogo, pero suficientes para conocer el ámbito social, ver sus defectos e in-

(13) *La escuela y la comunidad*, por Edward G. Olsen. Uteha. México, 1951; *A Sociological Approach to Education*, por Lloyd Allen Cook y Elaine Forsyth Cook. McGraw-Hill Book Co. New York, 1950; *Applied Principles of Educational Sociology*. (A Functional Approach to Understanding Community and Educative Processes.) Por H. R. Bottrell, editor. Harrisburg, 1954.

(14) *Las formas de la sociabilidad*, por G. Gurvitch. Losada. Buenos Aires, 1941, pp. 41-56.

(15) O. c., pp. 48-49.

tervenir los escolares mismos en ponerlos al descubierto y remediarlos. Trabajan no en cosas de niños, sino en cuestiones de personas mayor. Esta participación efectiva de los escolares en la vida que le rodea despierta a veces el interés dormido de los adultos mismos, contribuyendo entre todos a mejorarla. Su repercusión en el progreso nacional puede ser, como se comprenderá, gigantesca.

Vemos aquí por qué procedimiento la escuela refuerza su función creadora de cultura, sin perder el carácter conformista que la integración social de la juventud exige. Carece de programas oficialmente esquematizados. Se confeccionan por cada escuela en íntima colaboración de maestro y alumnos. Tiene, por consiguiente, una notable limitación: la de destruir el rigor lógico necesario para la adquisición de ciertas destrezas y saberes fundamentales (16).

La combinación de este sistema de proyectos sobre la comunidad con el de programas mínimos hace más accesible todavía la integración de los jóvenes en la vida social.

(16) *Cuestionarios realistas*, por Esteban Villarejo. "Revista Española de Pedagogía", XI, 41, enero-marzo 1953, 55-65.

ESTEBAN VILLAREJO,
Profesor de la Universidad de Madrid