
CAMBIAR LA ESCUELA

Juan Delval



Si consideramos la escuela desde el punto de vista de lo que se aprende nos podemos dar cuenta rápidamente de que es una institución ineficaz pues los escolares, tras muchos años de permanencia en ella, no han aprendido ni una mínima parte de lo que se ha pretendido enseñarles y, sobre todo, tienen una escasa capacidad para aplicar las enseñanzas recibidas a la resolución de los problemas reales, de los problemas que se plantean fuera de las aulas.

Así se establece una dicotomía profunda entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende fuera de ella y en muchos casos es esto último lo que se utiliza en la vida.

En los últimos años, los pedagogos, y el público en general, han comenzado a ha-

blar frecuentemente del «fracaso escolar» que se ha convertido en un tópico al referirse a la crisis de la educación. Efectivamente hay un gran número de chicos que no logran superar de forma adecuada los obstáculos que se ponen en su camino en la escuela y no consiguen obtener los títulos necesarios ni siquiera en la enseñanza

obligatoria. Ese «fracaso escolar» que ahora se detecta, no es nuevo, es simplemente el producto de exigencias más precisas respecto a lo que tienen que saber los

chicos, y producto también de que la enseñanza se ha extendido a capas sociales que antes no la recibían. Ambos factores, aumento y precisión de las exigencias respecto a lo que debe aprenderse y aumento del número de alumnos son los responsables del crecimiento absoluto del «fracaso escolar».

Pero ese «fracaso» es un fenómeno sin importancia, porque sólo es una apariencia, una manifestación externa, de un problema más profundo: el escuálido aprovechamiento de los años escolares desde el punto de vista de la cantidad y calidad de conocimientos que se adquieren. En efecto, si examinamos alumnos que han superado convenientemente las pruebas escolares, es decir, los que aprueban u obtienen buenas notas, encontramos que, desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, dejan mucho que desear. Los chicos, tras muchos años dentro del sistema de enseñanza saben muy poco de lo que se les ha enseñado y, por ello, algunos, en vez de hablar de fracaso escolar, hablan de fracaso de la escuela. Pero, esa expresión es también confusa y engañosa, pues referirse al fracaso de la escuela supone precisar fracaso desde qué punto de vista. Si examinamos las cosas con más detalle vemos que la escuela está bastante bien adaptada a su objetivo histórico y que, por tanto, no fracasa, pero que ese objetivo no es la transmisión del saber sino fomentar la obediencia a la autoridad y el respeto a las normas además de transmitir algunos conocimientos. Desde este punto de vista es preciso reconocer que la escuela ha tenido, y tiene, un éxito considerable.

Sería llamativo que una institución tan importante, que afecta a un número tan

**Ninguna otra organización social
es tan inútil
y tiene un funcionamiento
tan deficiente
como la escuela.**

grande de individuos y que no ha sido creada hoy precisamente, tenga un rendimiento tan escaso. Ninguna otra organización social es tan inútil y tiene un fun-

cionamiento tan deficiente como la escuela si se considera que ésta tiene como misión la instrucción y la transmisión de la cultura. Cualquier fábrica, o incluso la Administración en sus peores aspectos, funciona con un rendimiento mucho más alto que la escuela. Pero la razón del aparente fracaso de la escuela está en que la misión de ésta no es la que se pretende sino otra distinta. Las contradicciones, los movimientos por la reforma de la escuela, los enormes ríos de tinta empleados en tratar el tema de la crisis de la escuela son el resultado de no haber esclarecido que la escuela tiene históricamente una misión fundamental que es la de producir individuos sumisos y que acepten el orden social imperante sin hacer que se modifique. La misión de transmisión del saber es secundaria, y se ha introducido más tardíamente. La escuela obligatoria no ha nacido primordialmente para transmitir la cultura, sino que ésta es una función que algunos han tratado de darle posteriormente y que en todo caso ha sido secundaria. Toda la escuela está organizada para perpetuar el orden social y mantener la división en clases sociales, para que el orden social no se modifique. Esto se realiza de varias maneras aunque las dos principales son:

- a) Haciendo que la escuela perpetúe de hecho la división en clases sociales de la sociedad, es decir, promocionando más a los miembros de las clases dominantes.
- b) Transmitiendo a todos los individuos que asisten a ella, con independencia de su clase social, la idea de sumisión al orden existente y dificultando así la modificación del orden social. Vamos a detenernos brevemente en cada uno de estos aspectos.

Escuela y clases sociales

En los últimos años numerosos trabajos han puesto de manifiesto que la escuela única, igual en principio para todos, selecciona de hecho a los individuos de acuerdo con su origen de clase y tiene entonces una función opuesta a la que pretende. Por ejemplo, Baudelot y Establet (*La escuela capitalista en Francia.*, trad. cast. México. Siglo XXI. 1976) han mostrado, en un detenido análisis referido a Francia, como la escuela tiene la misión de repartir socialmente a los individuos de acuerdo con su origen de clase. Los individuos con un origen de clase obrero o campesino se dirigen fundamentalmente hacia enseñanzas cortas de tipo profesional, mientras que los hijos de la burguesía se dirigen hacia enseñanzas largas que terminan en la Universidad. De hecho estas

dos redes de la enseñanza son independientes y, aunque en teoría es posible, en la práctica no se da el transvase entre ellas. Este aspecto es suficientemente bien

conocido hoy como para que no valga la pena insistir en él, y resulta un lugar común señalar que los hijos de obreros y campesinos apenas acceden a los estudios universitarios, al mismo tiempo que estos estudios son, en la mayor parte de los casos, una condición para desempeñar funciones dirigentes en la sociedad.

La función conservadora de la escuela

Pero el aspecto más sutil y, por tanto, quizá el más importante, es el de cómo se transmite en la escuela a todos los individuos, con independencia de su origen de clase, unas ideas que tienden a la conservación del orden social y que justifican plenamente la función social que la escuela ha venido desempeñando. Dicho de una manera más directa: en la escuela se forman individuos para que, mayoritariamente, conserven el orden social.

Los procedimientos por los cuales esto

se realiza son complejos y de tipos variados. Uno de los aspectos primordiales es que la enseñanza que se proporciona tiende a convertir al chico que llega a la escuela como un buscador activo de conocimientos en un ser pasivo. Los conocimientos escolares están ya contruidos y lo único que tiene que hacer el alumno es incorporarlos, su papel en la construcción de conocimientos se reduce lo más posible. Se sabe bien, sin embargo, a través de numerosos estudios sobre la formación de conocimientos y el desarrollo intelectual, que el proceso de aprendizaje es esencialmente activo y que el individuo tiene que reconstruir en cada momento lo que se le transmite de acuerdo con sus propios mecanismos intelectuales. Pero resulta que el esfuerzo que se le exige en la escuela es, sobre todo, el de memorizar conocimientos ya contruidos ajenos y alejados y no

reflexionar sobre las cosas que tiene a su alrededor. Todo el saber se presenta como un producto inmutable y estático que el sujeto sólo tiene que reproducir. Para

reforzar esta actitud el tipo de pruebas de control del aprendizaje que se utilizan en la escuela son fundamentalmente repetitivas, exámenes en los que hay que reproducir con las menores desviaciones lo que ha dicho el profesor o dice el libro, frecuentemente sin entender nada. Muy a menudo los conocimientos que se le intentan transmitir sobrepasan la capacidad de comprensión del alumno lo cual contribuye igualmente a favorecer una actitud pasiva. En todos los terrenos, en el de las ciencias de la naturaleza o en el del conocimiento social, se le enseña fundamentalmente cómo es el mundo en que vive, cómo es el gobierno, cómo funcionan los servicios de correos o cómo son los teoremas matemáticos, pero no se favorece que el sujeto piense y menos que entienda no como las cosas son, sino como han sido y como podrían ser. El hecho de que el conocimiento escolar sea estático dificulta la comprensión del cambio histórico, social y en la propia naturaleza.

En la escuela se forman individuos para que, mayoritariamente, conserven el orden social.

En principio parecería que una de las misiones de la escuela sería promover el desarrollo intelectual de los alumnos, pero en realidad no es así. El desarrollo intelectual se produce con independencia de la escuela. No puede negarse, sin embargo, que el asistir a la escuela pone al alumno en contacto con un mundo de conocimientos y que le proporciona un determinado tipo de experiencias útiles. Allí realiza actividades que no haría fuera de la escuela y a las que no tienen acceso los que no van a ella. Esto es innegable. Pero lo que se le enseña no está encaminado primordialmente a favorecer ese desarrollo intelectual sino que éste se produce tanto en la escuela como fuera de ella pero, sobre todo, con independencia de lo que se le enseña.

Los contenidos escolares se olvidan pronto tras haber pasado el examen correspondiente pero dejan un pozo profundo y un mensaje permanente: existen cosas que deben saberse, que constituyen la verdad, y hay una autoridad representada allí por el maestro que es quien controla el saber y también el poder. Hay que someterse a esa autoridad que es quien tiene siempre la razón. Esta, y el que el mundo, sobre todo el mundo social, está constituido de una manera determinada, son las dos enseñanzas fundamentales que se adquieren en la escuela y que quedan profundamente marcadas. Morton Schatzman habla de que los padres y los educadores realizan sobre los niños una programación «de fábrica», que no puede alterarse fácilmente. Nos dice que incluye aquellos elementos en los que no se prevén cambios y que luego hay una programación «de operación» respecto a los elementos que pueden modificarse (*El asesinato del alma*. Madrid. Siglo XXI, 1977, pág. 30). La obediencia a la autoridad y el respeto al orden establecido constituyen una programación de fábrica que resulta enormemente difícil de modificar.

Una de las misiones de la escuela sería promover el desarrollo intelectual de los alumnos, pero no es así.

Para conseguir esto, el tipo de materias escolares que se enseñen tiene una importancia secundaria, lo esencial es cómo se enseñan. Durante años se ha seguido enseñando latín, que había dejado de ser un elemento de la cultura viva y de tener toda utilidad, pero se sostenía que contribuía a la disciplina mental. Y efectivamente, como todo lo que es difícil de aprender y cuya utilidad no se comprende, contribuía a consolidar en los escolares ese respeto a la autoridad que la escuela transmite. Las matemáticas se utilizan en un sentido parecido, aunque sean muy distintas, pues el alumno las aprende también como algo importante e incomprensible que tiene que recordar con gran esfuerzo. Como señaló un antropólogo francés, la verdad que los escolares atribuyen a los teoremas matemáticos no difiere de la que los jóvenes primitivos atribuyen a los secretos que se les revelan en los ritos de iniciación: en ambos casos se trata de verdades absolutas que simplemente hay que registrar. Pero lo más interesante es que el hecho de registrarlas constituye, en definitiva, un acto de sumisión a los mayores. Por este procedimiento los adultos, y en concreto los profesores, tienden a formar jóvenes que sean lo más parecidos a ellos mismos, tienden entonces a reproducirse y, por ende, a reproducir el sistema social. En estas condiciones es difícil que surjan individuos con ideas propias porque esas ideas han sido largamente combatidas. Los que surjan serán excepciones —como las mutaciones genéticas— que también el sistema necesita para su progreso.

A esto se une otro problema que contribuye también a la estabilidad social. Concebir un orden distinto del existente supone construir un mundo posible, diferente del real. Esto resulta más difícil que conocer lo existente y requiere instrumentos

intelectuales diferentes y más poderosos. En la teoría piagetiana se distingue entre el pensamiento concreto, sobre lo dado, y el pensamiento formal o pensamiento hi-

potético sobre lo posible. Sólo cuando se alcanza el estadio del pensamiento formal se puede concebir un orden diferente. Pero resulta que el uso del pensamiento for-

Aunque exista una dependencia e interrelación entre escuela y sociedad, esta dependencia no es total, absoluta y mecánica.

mal se ve muy restringido precisamente por razones de tipo social. Numerosas investigaciones han mostrado en los últimos años que la extensión y la utilización del pensamiento formal no es muy grande en individuos que en principio deberían poder usarlo y, en todo caso, en los problemas sociales parece más difícil servirse de él. Esto contribuye, sin duda, de una forma poderosa al mantenimiento del orden social ya que muchos individuos ni siquiera son capaces de comprender el funcionamiento del orden existente. Resulta, por tanto, mucho más difícil concebir la existencia de otros órdenes posibles.

Este proceso de uniformización se realiza sobre todos los individuos que se socializan. Hay, sin embargo, algunos que son capaces de superar las limitaciones de lo que se les ha enseñado y aplicar el pensamiento formal a diversos órdenes. En general son algunos de los individuos que han continuado estudiando hasta llegar al límite de los estudios posibles. Pero generalmente su trabajo sólo puede ser de tipo estrictamente científico y el trabajo científico no pone en peligro el orden social. El cambio social sólo podría producirse en el momento en que el número de individuos que deseara ese cambio, que tratara de imponer ese cambio, fuera muy numeroso. De lo contrario, lo que surgen son científicos que elaboran teorías sobre el propio orden social, pero que no son capaces de cambiarlo. Sólo podrían aplicarlas por la fuerza y la fuerza está en manos de otros. Así el peligro está perfectamente controlado y esos individuos son incluso indispensables para que se produzca el progreso de una forma controlada pues los que tienen en sus manos las decisiones no son los científicos sino los políticos. Por otra parte la mayoría de la población, formada en el respeto a la

autoridad y en el temor y la incompreensión ante el cambio, no desea que las cosas se modifiquen y se sienten mucho más seguros con las cosas como están.

La modificación de escuela

¿Qué posibilidades caben entonces de reformar la escuela y de que haya una escuela que pueda contribuir más decididamente al progreso social? Aquí las opiniones se dividen. Para algunos no hay posibilidades reales de modificar la escuela, que es una institución condenada por el tiempo y que debería desaparecer. Para otros pueden introducirse cambios e ir modificando su función represora.

Algunos sociólogos de la educación subrayan el hecho de que la escuela es un producto social, y que cada sociedad tiene la escuela que le corresponde, concluyendo, por tanto, que no es posible introducir reformas en ella que contribuyan a transformar la sociedad sino que habría que transformar la sociedad primero y así se produciría otro tipo de escuela y otro modo de transmisión del saber. Mientras no se produzcan esos cambios sociales la escuela no podrá modificarse, pues es un fiel reflejo de la estructura social, con sus divisiones en clases y sus luchas entre clases. Desde esta perspectiva existe un determinismo casi total.

Por otro lado, algunas personas, reflexionando sobre el fracaso de la escuela en su misión de impartir conocimientos y de contribuir a la liberación del hombre, proponen la supresión de las escuelas y la desescolarización. Este movimiento, que se inició durante los años 60, y tuvo su auge hacia el principio de los 70, constituye una importante crítica de la función de la escuela, pero no consigue aportar soluciones prácticas viables, y sus análisis desembocan siempre en posiciones irrealizables; sus aspectos principales más positi-

vos se refieren a la denuncia de la situación existente.

Sin embargo parece que la escuela va a continuar existiendo, al menos en un futuro previsible y, sin admitir una autonomía de la escuela, puede sostenerse que caben ciertas posibilidades de modificación de la situación social mediante el trabajo en la escuela. Aunque es patente que existe una dependencia clara y una interrelación entre la escuela y la sociedad, no resulta hoy admisible defender que se trata de una dependencia total, absoluta y mecánica, como nunca es mecánica la relación entre los fenómenos que se producen en el plano de la superestructura y de la infraestructura. Olvidan los que sostienen lo contrario que la conciencia es un elemento de cambio social, aunque esté determinada socialmente a su vez. Esto es lo que nos permite esperar que una modi-

ficación en la escuela tenga una influencia en la situación social, y ello es lo que justifica que se traten de introducir reformas en la escuela y que no haya que esperar

con los brazos cruzados a que la sociedad se modifique para modificar la escuela.

La vieja y la nueva escuela

La escuela que necesitamos para que sea un instrumento poderoso que contribuya al cambio social tiene que diferir en muchos aspectos de la escuela que existe pero tiene que ser distinta sobre todo en la orientación general. Esa escuela no debe servir para la producción de individuos sumisos ni para la simple transmisión de conocimientos concretos sino que su función ha de ser la de favorecer el desarrollo psicológico y social de los niños para contribuir a que lleguen a convertirse en adultos libres y autónomos dentro de la sociedad. Esto supone defender, en definitiva, la necesidad de que la relación entre la escuela y el desarrollo intelectual, afectivo y social sea muy estrecha ya que la escuela debe contribuir a ese desarrollo, lo cual

quiere decir, a su vez, que debe apoyarse sobre él.

Hacer ésto exige una escuela muy diferente de la que estamos acostumbrados y que se configuró para cumplir unas funciones muy distintas. Hay que dar un cambio de orientación a la escuela. Es cierto que muchas de las características de una escuela que contribuya al desarrollo y a la autonomía del niño pueden estarse aplicando ya puntualmente y podemos verlas en las escuelas actuales. Todo el movimiento de reforma y renovación de la escuela desde finales del siglo XIX, en el que han participado nombres tan ilustres como Dewey, Decroly, Montessori, Claparède, Makarenko, Freinet, Neill y tantos otros, ha contribuido a la introducción de cambios importantes en la escuela, cambios que desgraciadamente no se han extendido como hubiera sido de de-

sear, y una de las causas por la que no se han extendido es precisamente porque no ha cambiado la función de la escuela. Porque precisamente lo importante no es

**Lo importante
no es la utilización de unas
técnicas o prácticas
determinadas, sino
la orientación general.**

la utilización de unas técnicas o prácticas determinadas sino la orientación general y es aquí donde nos encontramos todavía lejos de conseguir esa escuela debido a que el peso de la función tradicional continúa siendo muy grande, aunque formalmente se hayan producido cambios.

Esta escuela está todavía por construir y, aunque tenemos numerosos atisbos, aún no existe un modelo acabado. La dificultad para construirla está en que al tener unas características distintas de aquellas a las que estamos acostumbrados no podemos medirla con los mismos criterios ni propiciar simplemente un cambio de ciertos aspectos de la escuela tradicional. En todo caso son los grandes principios que dirigen el desarrollo los que constituyen el telón de fondo sobre el que debe construirse esta escuela.

Una escuela que favorezca la autonomía y el desarrollo de los individuos se

opone en muchos aspectos no sólo a las escuelas tradicionales sino también a escuelas consideradas como modernas. Tomemos el ejemplo de escuelas «progresistas» que conceden una gran importancia a la enseñanza de la ciencia desde los primeros niveles, cosa que es, sin duda deseable. A menudo en esas escuelas el maestro tiene ya en la cabeza el conjunto de cosas que debe enseñar a los alumnos, cosa positiva en cierto sentido, pero también como tienen que aprenderlas. Sabe cuáles son los temas que quiere enseñar porque tiene como punto de referencia la disciplina de que se trate, la física o la biología, y lo que va hacer es intentar transmitirla a los niños y esto no es totalmente satisfactorio, cuando enseñamos a alumnos pequeños. Kamii y DeVries (*Physical knowledge in preschool education: Implications of Piaget's theory*. Prentice-Hall, 1978) señalan en un ejemplo concreto la contraposición entre esos dos tipos de escuela. Si se trata de enseñar lo que son los cristales, en la escuela basada en la enseñanza científica existen una serie de nociones que se intenta transmitir al chico y que se quiere conseguir que adquiera tal y como el maestro las conoce y tal y como aparecen en los libros de texto. En una palabra, se está intentando meter la ciencia adulta en la cabeza del niño. Por el contrario en una escuela para el desarrollo, el maestro explora con el niño los cristales y ambos aprenden en esa actividad. Aunque el maestro guía al niño, lo hace sobre todo en cómo realizar su trabajo más que en los contenidos que aprende o en lo que tiene que aprender. El niño investiga y el maestro le orienta sobre cómo puede aprender y cómo puede plantearse más y más problemas sobre los cristales, a partir de las situaciones que se están produciendo. El maestro sabe cosas sobre los cristales, pero no trata de meterlas directamente en la cabeza del niño sino procura éste las descubra e incluso que descubran ambos cosas nuevas. De este modo la actividad del niño es una auténtica investi-

gación que le va a llevar a conocimientos sobre los cristales que no estaban previstos de antemano en todos sus aspectos (aunque el maestro tenía unas líneas generales que le guiaban), pero también al conocimiento de otras muchas cosas que han ido surgiendo en el camino y además se da cuenta de que conocer cosas nuevas es un proceso que pueden realizar todos, y que también necesita el maestro.

En el nuevo tipo de escuela hacia el que nos tenemos que dirigir, la función del maestro es, pues, muy distinta que en la escuela tradicional y ésta es una de sus principales diferencias. El maestro no puede limitarse a la utilización de fórmulas o recetas sino que tiene que ser un creador constante que está continuamente atento al desarrollo de sus alumnos y que les proporciona las oportunidades para que aprendan. No puede dársele al maestro un conjunto de recetas fijas sino que es él mismo el que está creando nuevas situaciones para que los alumnos aprendan. La formación del maestro consiste entonces en hacerle capaz de crear esas nuevas situaciones y sacar el máximo partido de ellas para el beneficio de sus alumnos. El maestro no tiene que ser una persona con unos conocimientos extraordinarios, pero sí ha de tener gran sensibilidad hacia el aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos y ser capaz de investigar y de aprender con ellos.

Así pues la escuela que propugnamos no sustituye unos conocimientos por otros ni se limita a aplicar unas nociones psicológicas determinadas, como pueden ser los estadios de Piaget, sino que cambia la actividad de los alumnos y la actividad del profesor, los objetivos de la educación y todo el trabajo que se realiza dentro del aula y que muchas veces hay que llevar fuera de ella ¹.

El maestro no puede limitarse a la utilización de fórmulas o recetas, sino que tiene que ser un creador constante.

¿Cómo llegar a una escuela diferente?

Basándonos en los conocimientos de

que disponemos actualmente sobre el desarrollo psicológico humano, sobre cómo se forman nuevos conocimientos y sobre el establecimiento de las relaciones sociales, así como sobre los progresos en la sociología de la educación y en la tecnología educativa, podemos empezar a vislumbrar un nuevo tipo de escuela que se aleje de las funciones que ha tenido tradicionalmente esta institución. Una escuela en la que el alumno aprenda por placer, a través del juego, de su propia actividad creativa y de la interacción con los compañeros y que le capacite para pensar y para comportarse de una forma autónoma. Estamos todavía lejos de conseguirlo plenamente y quizá por ello sean necesarias instituciones de características muy distinta a las de la escuela actual y más volcadas hacia el exterior que hacia ella misma. Pero en los primeros pasos tenemos que partir y actuar sobre la escuela.

Hay que intentar construir una escuela que contribuya al progreso social y a la liberación del hombre, no a su opresión.

Las resistencias para conseguirlo y para implantar este tipo de enseñanza son enormes y lo peor es que, a menudo, no son explícitas e incluso muchas veces son inconscientes. Esas resistencias son de todo tipo y provienen de muchos lugares. Todos nosotros, los adultos, tendemos a reproducir en la enseñanza las formas con que nos han enseñado a nosotros, y es fácil identificar la actividad en la escuela con un trabajo que ha de ser duro y tedioso. Por otra parte a los profesores y a los padres les gusta poder comprobar rápidamente los resultados del aprendizaje con pruebas claras y contundentes. Pero aprender a pensar, a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre las cosas, a encontrar soluciones nuevas a problemas viejos o simplemente soluciones a problemas nuevos, son cosas que se comprueban con más dificultad que si el chico sabe hacer sumas, recuerda los nombres de los Reyes de Castilla o sabe recitar los tipos de palancas. Por eso no es difícil que cuando se está tratando de conseguir el desarrollo de esas capacidades más básicas los

padres, e incluso los profesores, se sientan decepcionados al ver que sus chicos no tienen aparentemente el rendimiento de otros que van a centros de tipo más tradicional. Pero además, las formas de enseñar verbales y autoritarias están muy arraigadas como para que podamos prescindir de ellas. Todo esto hace que sólo tenemos que descubrir todavía muchas cosas acerca de cómo tiene que ser esa escuela sino que vencer los grandes obstáculos que existen para poder implantarla.

Aunque disponemos ya de muchos elementos para cambiar la escuela, todavía quedan muchas cosas por estudiar. Por esto es necesario realizar un amplio esfuerzo investigando los mecanismos del

aprendizaje, la formación de conceptos y de las estructuras intelectuales, las relaciones sociales dentro del aula, los métodos de enseñar, las motivaciones del maestro, la construcción del curriculum, etc. Todos los esfuerzos que se realicen en este sentido y tratando de conseguir ese objetivo son, sin duda, beneficiosos.

Pero el gran problema está en llevar todos esos conocimientos a la práctica cotidiana de todas las escuelas y es aquí donde encontramos las mayores dificultades. Evidentemente son los profesores, aunque no sólo ellos, los que tienen que hacer realidad estos cambios en el trabajo de cada día, pero para ello tienen que recibir la formación necesaria y hay que proporcionarles los instrumentos de trabajo adecuados. Los profesores realizan una tarea extremadamente importante para el futuro de la sociedad y una tarea muy dura por la que no reciben, a menudo, suficientes compensaciones. Se han formado, además, en un tipo determinado de concepción de la escuela y hay que llevarles a que modifiquen no sólo sus ideas sino también sus actitudes, cosa que es más difícil de cambiar. Muchos de ellos son partidarios de un tipo diferente de escuela y un tipo diferente también de enseñanza,

pero no saben cómo hacerlo. Para ello necesitan los materiales adecuados que hay que construir, materiales de apoyo para el trabajo en el aula que ayuden a realizar la labor de cada día desde esta perspectiva.

La renovación pedagógica es una tarea larga, que hay que plantearse con una perspectiva temporal amplia, y que requiere un esfuerzo considerable teniendo en cuenta el elevado número de profesores. Muchos de ellos buscan, desde hace tiempo, nuevas formas de renovar su trabajo y no han encontrado una respuesta satisfactoria en la Administración educativa, lo cual explica el auge de los movimientos de renovación pedagógica que con carácter más o menos espontáneo han ido surgiendo. Pero la tarea de la forma-

ción y la actualización del profesorado y la investigación educativa y elaboración de materiales para el profesorado que se requieren previamente son empresa de una amplitud, dificultad y coste que requieren un apoyo material explícito a través de planes a largo plazo. Como decimos, la tarea es difícil y los obstáculos y resistencias son muchos, pero vale la pena intentar construir una escuela que contribuya al progreso social y a la liberación del hombre, y no a su opresión.

¹ Por ejemplo, los nuevos Programas Renovados que se empezaron a implantar hace algún tiempo por el Ministerio de Educación del gobierno anterior, utilizan algunos conceptos de la teoría de Piaget pero sin modificar para nada la situación de enseñanza y de trabajo dentro del aula.