

calidad media de los trabajos presentados. Ni el fallo, ni la cantidad tienen gran importancia. Lo que interesa es que los artistas jóvenes puedan ver apreciada su obra. Y esto es una prueba de vitalidad que me satisface. Hay vitalidad. Vitalidad. Vida». Miró sigue siendo vital.

Pero este «por ahora» también significa otra cosa. Significa que, por ahora, Miró sigue esperando que Palma, a través de su Ayuntamiento, acepte su oferta de donar una obra escultórica a la ciudad, concretamente para el Parque de Mar, actualmente en construcción. «Me gustaría, sí —dice, refiriéndose a ello—. La mitad de mis raíces son mallorquinas. Mi madre lo era y también mi mujer. De pequeño ya venía a pasar mis vacaciones a Mallorca. Sí, me gustaría, pero...».

Pero, ¿qué? Pues que el Ayuntamiento de Palma no se decide a aceptar su oferta. ¿Y por qué? Pues porque ya hubo problemas para aceptar el famoso estable-móvil «Nancy», de Alexander Calder, que éste,

tras exponerlo en la sede de la UNESCO, en París, y rechazar la oferta de compra del Ayuntamiento parisino, regaló a Palma.

Hubo reticencias y el estable-móvil, aún en precario en un jardín palmesano, fue abollado y doblado en el transcurso de una señalada noche de noviembre.

«Las cosas hay que hacerlas con cierta dignidad —dice Miró—. Me consta que si Alexander Calder donó su estable-móvil a Palma fue por mí. Y a Calder casi lo han tratado a patadas. No es manera, no».

Tratar a patadas a los genios no es un lujo único. Ya cuando el propio Miró cumplió setenta y cinco años estuvo a punto de frustrarse una exposición antológica y conmemorativa en Barcelona.

«Sí —recuerda el pintor—, pero el pueblo la quiso, la prensa la apoyó y el Ayuntamiento se vio forzado a colaborar. Aquí podría pasar lo mismo».

¿Pasará lo mismo en Palma? El Ayuntamiento tiene la palabra. ■ PLANAS SANMARTI.



Hay que ir decididamente a la sustitución de los exámenes y pruebas por la observación regular y continuada del alumno a lo largo del mayor tiempo posible.

ENSEÑANZA

Menos exámenes y más profesores

No hace mucho, los delegados del alumnado de doce Institutos de Enseñanza Media de Barcelona entregaron un escrito —suponemos que a las autoridades de Educación y Ciencia— planteando diversas peticiones.

Es reconfortante ver que también los estudiantes de Bachillerato han alcanzado ya la madurez humana y social necesarias para elegir representantes capaces de coordinarse, reunirse y presentar por escrito sus propuestas o sus reivindicaciones. Parece que el país, a diversos niveles, va haciendo el aprendizaje del sindicalismo representativo y de la gestión democrática, a pesar de los pesares. Y a despecho de quienes opinan que la cosa aún no está madura.

De los nueve puntos del escrito que recogía la agencia, los tres últimos —reconocimiento e inviolabilidad de los delegados, derecho de asamblea en los Institutos y asistencia de los delegados a Claustros y evaluaciones— son comunes a todo movimiento reivindicativo y responden a la necesidad de tales movi-

mientos de garantizar la representatividad de sus dirigentes o portavoces, de defenderlos del peligro de coacciones o represalias, de asegurar la democratividad de sus decisiones y, en fin, de participar en las deliberaciones y decisiones de aquellos organismos donde se ventilan intereses que les conciernen.

Las seis primeras peticiones, en cambio, son cuestiones de fondo que tienden a corregir insuficiencias del sistema educativo o a paliar aquellos de sus defectos que parecen afectar más directamente a los actuales y futuros estudiantes de Bachillerato. Suponemos que gran parte del profesorado estará de acuerdo con muchas de esas peticiones, pues parece difícil negar la razón que asiste a esos representantes de los alumnos cuando solicitan más centros de Enseñanza Media y Superior, acceso libre a la Universidad y enseñanza gratuita.

En cambio, es fácil que las opiniones de los profesores y de los alumnos sean más discrepantes en lo que se refiere a la convocatoria de exámenes de febrero, cuya instituciona-

lización, al parecer, reclaman los chicos, y en lo concerniente a la posibilidad de pasar a COU con dos asignaturas pendientes, que asimismo reclaman.

A nuestro juicio, no son precisamente exámenes lo que falta en el actual sistema educativo español. Y hasta nos atreveríamos a decir que la multiplicación del número de exámenes, reválidas, pruebas de selección, etc., es indicio precisamente de carencias graves en dicho sistema. Pues el crear y desarrollar ese tipo de pruebas no puede obedecer más que a una cosa: a que el sistema educativo es de tal naturaleza que impide a la generalidad de los profesores convivir con sus alumnos lo suficiente como para dar opinión segura de cada uno de ellos sin necesidad de que éstos se jueguen la continuidad de sus estudios en una hora en una mañana.

Opinamos que hay que ir decididamente a la sustitución de los exámenes —conserven o no su nombre— y no digamos de las reválidas, pruebas de aptitud, de madurez, de selectividad, etc., por la observación regular y continuada del alumno a lo largo del mayor tiempo posible. Observación que debe culminar en el consejo orientador y no en la prueba selectiva, pues esta última es y será siempre motivo de frustración. Consejo de orientación que incluye, naturalmente, la posibilidad de desaconsejar al muchacho y a su familia el seguir tales o cuales estudios. Pero consejo auténtico, de persona a persona, en conversación privada, después de haber trabajado juntos durante varios meses o mejor varios años. No un juicio más o menos «objetivo» sobre el chico, estampado en una cartulina o, peor aún, reducido a una cifra, máxima

expresión de la absoluta burocratización a la que ha llegado la función docente y que, por desgracia, nos hemos habituado a ver como la cosa más natural. Consejo, en fin, que deberá respetar, para ser tal consejo y no una imposición disfrazada, el derecho del alumno y su familia a seguir o no seguir esa orientación. Lo que supone, es obvio, la libertad de acceso a la Universidad y a cualquier centro de enseñanza, como reclaman los mismos estudiantes de Barcelona en el escrito que estamos analizando.

Sin esta sustitución de los exámenes y de la selección por la convivencia, por la observación atenta y continuada de la personalidad y las diversas aptitudes del alumno y, en fin, por la opinión orientadora, no vinculante, que corone esos meses o años de trabajo en común, será inútil seguir hablando de democratizar la enseñanza por más que se amplíe la dotación para becas o por muchos centros de enseñanza que se inauguraran.

Pues, como bien dicen los expertos de la UNESCO, la democratización auténtica de la enseñanza no es sólo más educación para más gente, sino también mejor educación para la nueva gente. Es decir, educación personalizada para individuos con mayores dificultades de adaptación al sistema educativo, porque provienen de medios socio-culturales —como ya hemos tenido ocasión de exponer en estas páginas— en los que falta toda tradición cultural y educativa.

La igualdad de acceso a la enseñanza es sólo una condición necesaria, pero no suficiente, de la democratización educativa. «La igualdad de acceso no es la igualdad de oportunidades, pues ésta sólo puede concebirse como oportunidad de llegar al final. Y las oportunidades de llegar al final son muy desiguales. Prueba de ello es la distorsión sistemática observada entre el comienzo y el final de los diversos ciclos educativos en cuanto a la composición social de entrantes y salientes. El reconocimiento de estos hechos es lo que en Gran Bretaña ha llevado a enunciar el principio de la discriminación positiva, para asegurar la igualdad no sólo de acceso, sino también de permanencia en los diferentes ciclos educativos. Es decir, la eliminación, en la medida en que ello sea posible actuando sólo sobre el sistema educativo, de los condicionamientos que suponen el hogar superpoblado, la situación material de la familia y, sobre

todo, la herencia cultural, reflejada principalmente en la capacidad de expresión. Ahora bien, parece claro que la condición primordial de cualquier progreso a este respecto está en una distribución social **resueltamente correctiva** de los medios y los esfuerzos educativos» («Aprender a ser», UNESCO-Alianza Editorial, Madrid, 1973, páginas 135-136). Sobre todo en un país como el nuestro, donde tales medios y esfuerzos se concentran en los barrios «bien» de las ciudades en detrimento de los barrios obreros.

Ahora bien, si todo lo anterior es cierto, la democratización de la educación, además de educación para más gente, será también más gente para la educación, es decir, más personal docente. Que, permitiendo rebajar drásticamente el índice alumnos/profesor, permita mantener a éste esa mayor atención hacia las aptitudes y las actitudes individuales de todos y cada uno de sus alumnos. Permita realizar de verdad la educación personalizada y la evaluación continuada que, sobre el papel, había previsto la Ley General de Educación.

Sólo esa reducción drástica de la relación numérica alumnos/profesor puede permitir que la relación humana profesor/alumnos empiece a ser algo distinto a lo que ha venido siendo hasta ahora con los tristes resultados conocidos. Esa relación que reviste actualmente —y volvemos a citar a los expertos de la UNESCO—, «el carácter de una relación de dominante a dominado y que debe ser reconsiderada desde su base». Reconsideración ineludible si queremos hacer frente de veras a uno de los fenómenos más preocupantes de nuestra época, que es el rechazo, por parte de un número abrumador de chicos, de la educación que intentamos impartir. Y no es la revuelta, la «contestación», con ser la forma más espectacular de ese rechazo, la más grave. Hay una forma más angustiosa y más cotidiana de rechazo que cada profesor palpa día tras día en sus clases sin acertar a ponerle remedio: esa pasividad, ese desinterés con que nuestros alumnos acogen nuestras explicaciones, nuestras propuestas de trabajo y hasta nuestras mordacidades cuando ya no sabemos cómo estimularles la curiosidad.

Seguramente esos muchos de Barcelona cuyo escrito inspira este comentario estarán de acuerdo con nosotros y con la UNESCO en que el enseñante debe tener cada

vez menos como única tarea el impartir conocimientos y cada vez más debe desarrollar, al lado de sus tareas docentes tradicionales, las de animador de grupo, las de interlocutor que ayuda a buscar en común verdades no prefabricadas. Pero si esto es así, habrá que reconocer que lo importante no es conseguir más exámenes, sino más profesores. Y más profesores que, examinando menos, sean capaces de crear con un grupo reducido de chicos ese clima de comprensión mutua y de entusiasmo por el saber y por él descubrir nuevos saberes que es la condición indispensable para que la enseñanza encuentre de una vez su nuevo camino.

Decimos reducción drástica del número de alumnos por cada profesor y en cada clase, porque no se trata de rebajar tímidamente el número máximo de alumnos ahora permitido por la ley, sino de reducirlo a la mitad. Si se quieren obtener clases donde de veras se apliquen métodos pedagógicos creadores y activos, incluso el número máximo de alumnos recomendado por la UNESCO —28/1— es excesivo, aunque esa cifra, contemplada desde la práctica docente española cotidiana, nos parezca el paraíso educativo.

Ya hemos dicho que la evaluación continuada podría haber sido un primer paso en ese nuevo camino, en la sustitución de los procedimientos burocráticos de calificación y de selección por criterios más humanos y más personalizados. Ciertamente, lo que debemos seguir poniendo en cuestión no son los procedimientos y los criterios, sino la legitimidad misma de la selección. Pero, mientras ésta siga siendo una realidad insoslayable, la evaluación continuada de la que hablaba la Ley General de Educación podría haber supuesto un avance importante. A condición, naturalmente, de que no hubiera sido únicamente una manera nueva de designar la vieja tradición de las calificaciones y los exámenes finales.

Para que la evaluación continuada hubiera podido llevarse a efecto tenían que haberse dado al menos dos cambios sustanciales en el sistema educativo. Un cambio en la propia mentalidad y en las concepciones pedagógicas de muchos enseñantes. Lo cual requeriría tiempo y a su vez exigía como condición previa otro cambio, éste inmediato y a cargo de la Administración: esa drástica reducción del número de alumnos por cada profesor y en cada clase, abso-

lutamente indispensable, decíamos, para poder impartir una enseñanza personalizada, de la cual la evaluación continua no sería más que la consecuencia y la culminación.

Ninguno de esos cambios se ha producido. Y el segundo, previo al otro y fundamento de él, ni siquiera fue contemplado sobre el papel por la Ley General de Educación. Por razones financieras, naturalmente. Pues hubiera exigido un considerable aumento del número de enseñantes y, por tanto, de los recursos económicos del Ministerio de Educación.

Si quisiéramos ser consecuentes, pues, no podríamos recomendar únicamente a los alumnos de esos doce Institutos de Barcelona que en vez de **más exámenes reclamen más profesores**. Tendríamos que decirles que a la vez reclamen **más recursos financieros** para la educación. O, lo que es igual, pero más concreto, un porcentaje mayor de los presupuestos generales del Estado para Educación y Ciencia. Pues estamos dedicando aún el 15 por 100 del presupuesto nacional cuando muchos países, hace bastantes años, dedican el 20, el 25 y en algunos casos más del 30 por 100.

Podríamos continuar argumentando a favor del «slogan» **Exámenes, no; profesores, sí**. Podríamos ver, por ejemplo, que la enérgica reducción del número de alumnos por clase y profesor que proponemos traería consigo un sustancial aumento de puestos de trabajo en la enseñanza que acabaría con el paro y el subempleo de licenciados y con ello haría menos justificables aún, al menos en las Facultades de Letras y de Ciencias, las medidas de selectividad.

Pero baste por hoy. No perseguíamos más que esbozar un panorama de lo que la enseñanza podría ser si todos, alumnos, profesores y padres, nos convencemos de que no debe seguir siendo lo que es: un mercado de títulos y una fábrica de frustraciones. No sabemos si este panorama resultará lo bastante sugestivo como para desviar a nuestros alumnos de unas peticiones que ellos deben sentir como acuciantes, pero que en realidad hacen el juego de quienes prefieren organizar exámenes y pruebas selectivas antes que una enseñanza humana y moderna. Simplemente porque un tribunal que actúa durante unas semanas cada año resulta más barato que un profesor que conviva durante muchas semanas, muchos años. ■ **JOSE MANUEL TORRE ARCA**

