



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

AQUILINO POLAINO-LORENTE

Fenomenología de la comunicación humana  
y su aplicación a la comunicación pedagógica

PUBLICADO EN  
«BORDON», NUM. 213.—MAYO-JUNIO, 1976

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

# FENOMENOLOGIA DE LA COMUNICACION HUMANA Y SU APLICACION A LA COMUNICACION PEDAGOGICA \*

*El autor pasa revista a los pilares fundamentales en que se asienta la fenomenología de la comunicación humana, según las directrices filosóficas de Paul Ricoeur, Gabriel Marcel, Jesús Arellano, Merleau-Ponty y otros. Distingue, a continuación, entre comunicación objetiva y comunicación personal, a través del hilo fenomenológico sostenido en cinco diferentes notas, para desde esta apoyatura intentar redefinir la comunicación interpersonal en el marco de la educación.*

## INTRODUCCIÓN

Ante todo, he de comenzar con una doble excusa. En primer lugar, por la osadía de ocuparme aquí de un tema como el de la fenomenología de la comunicación humana, que es difícil esclarecer. Y en segundo lugar, por atreverme a rebasar el marco específico de mi formación psiquiátrica y filosófica para tender un puente a la orilla de la Pedagogía.

Y, sin embargo, este atrevimiento puede estar justificado. Durante las distintas lecciones desarrolladas en el presente cursillo se ha venido atendiendo a los aspectos técnicos, sobre todo, de la comunicación humana. Acaso no esté de más insistir hoy en la comprensión misma del fenómeno comunicativo. De otra forma, transportados exclusivamente sobre las alas volanderas del despliegue tecnológico, muy bien podríamos perder el punto de vista humano que ya da sentido a estas técnicas, aun con ser muy valiosas y eficaces.

---

\* Conferencia pronunciada en el I Curso de Psicopatología y Psicopedagogía del Lenguaje, organizado por los alumnos de 5.º de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con el ICE (7 de abril de 1975).

El título de mi conferencia encierra cierto aspecto tautológico. La comunicación o es humana o no es comunicación. Pero sucede que en la actualidad ese término ha sido aplicado también a la biología animal. Por eso se hace preciso distinguir. Las palabras con el uso se degradan. En ocasiones se desgastan y arruinan hasta estrechar su abanico significativo al haz monotemático en que le fuerzan a acomodarse las circunstancias culturales de un determinado momento.

Por todo ello, al hablar aquí de *comunicación humana*, tendremos en cuenta que además de emplearse lo humano como medio de distinción, el carácter con que se emplea no es adjetivo, sino sustantivo. De todas las formas posibles de comunicación gestual, aunque una sonrisa valga en ocasiones más que cien reprimendas.

Tampoco dedicaremos nuestra atención a la comunicación escrita. Sólo nos aplicaremos al buceo fenomenológico de lo que significa la comunicación oral, y trataremos de aplicarlo a la comunicación pedagógica, con el deseo de alcanzar fortuna en esta disciplina, en la que somos extranjeros.

### *Fenomenología de la comunicación*

Ante todo, hemos de preguntarnos en qué consiste comunicarse. Comunicarse es algo así como instalarse en un particular modo de ser en el mundo: el de la interpersonalidad. Un tipo de situación por la que otros se unen hasta formar un quiasma intersubjetivo.

Pero este modo de instalarse en la interpersonalidad no se puede identificar con algo estático o meramente pasivo, ya que de continuo está en movimiento y gestación<sup>1</sup>.

Comunicarse supone el establecimiento de un juego dialógico articulado por *clausuras* y *aperturas*, porque con la comunicación se cierra el estado de abierto de la relación hombre-mundo a la que éste está llamado; pero también con ello nos *abrimos* al mundo intersubjetivo.

*De encuentros y despedidas*, porque con cada palabra salida de nuestros labios nos *encontramos* con el otro, aunque inevitablemente con su pronunciamiento nos *despedimos* de algo hasta ahora velado en nuestra intimidad.

<sup>1</sup> Para hacer más breve esta charla procuraré ahorrarle a ustedes el mayor número posible de citas. Sepan, sin embargo, que la mayoría de los conceptos aquí usados, así como muchos de los pensamientos expuestos, se encuentran desarrollados en la obra de MARCEL, SARTRE y RICOEUR, a los que estudié bajo la dirección del profesor ARELLANO en la Universidad de Sevilla.

*De do*  
cada pala  
nombrar.  
tanto que  
del otro.

*De lej*  
sivamente  
*tanciamos*  
los conten  
vienen al

Por t  
palabras,  
en que e  
conquista  
vidad res

De ac  
tico; un  
obstante,  
hasta con

Ahora  
primer lu  
cuento c  
cia de viv  
de la rela  
me es viv

Sólo  
mí mism  
dotado.

Toda  
personal,  
de la cor  
a mero ob  
En el enc  
mente. Es  
*trascende*  
de aquí

<sup>2</sup> MILL  
ginas 346-

*De donaciones y posesiones*, porque nos damos a nosotros mismos con cada palabra pronunciada. Pero a la vez nos *apropiamos* del mundo al nombrar. Y no sólo del mundo en general, sino también del personal, en tanto que la palabra supone ese adentrarse expansivo en la intimidad del otro.

*De lejanías y acercamientos*, porque a la vez que nos *acercamos* precisamente al ser que cada cosa es (al nombrarla), de otra parte nos *distanciamos* de las cosas y de las personas todas; ponemos *distancias* entre los contenidos en ese momento presentificados y los restantes, que no vienen al caso.

Por todo esto se nos patentiza renovadamente lo misterioso de las palabras, esa sinfonía polisugereente trezada de paradojas y ambigüedades en que ella misma se despliega, hasta alcanzar su coronamiento en la conquista de la trascendencia—el *logos*—, que desborda toda la subjetividad respectiva que le está sometida.

De aquí que la comunicación sea un problema problemático, metacrítico; un problema que acaba por fusionarse con sus propios datos. No obstante, gracias a la comunicación *trascendemos nuestra experiencia*, hasta conseguir mudarla en *experiencia de lo trascendente*.

Ahora bien, aplicar la fenomenología a la comunicación significa, en primer lugar, describir lo más objetivamente posible cómo vivo el encuentro con el otro y, en segundo lugar, cómo me vivo yo en la experiencia de vivir al otro y esto. Aunque parezca una tautología empobrecedora de la relación, jamás lo será, pues, como dice MILLÁN PUELLES, «el otro me es vivido en la medida que yo mismo me vivo como vivido por él»<sup>2</sup>.

Sólo a través de este *factum*, de esta *experiencia*, alcanzo el *logos* de mí mismo, a la vez que descubro al otro por la *heterología* de que estoy dotado.

Toda comunicación humana, por otra parte, supone el encuentro interpersonal, encuentro—siguiendo a MILLÁN PUELLES—que es la vivencia de la convivencia, una estructura con dos polos subjetivos irreductibles a mero objeto, por el que «yo vivo su vivirse y el otro me vive su vivirle». En el encuentro, pues, no hay tautología inobjetiva ni reflexión objetivamente. Es una forma propia de reflexividad originaria *intersubjetivamente trascendente*. Es una forma propia de reflexividad originaria. Precisamente de aquí puede surgir una definición esclarecedora de la comunicación,

<sup>2</sup> MILLÁN PUELLES, A.: *La estructura de la subjetividad*, Rialp, Madrid, 1967, páginas 346-365.

como la que nos da el autor citado más arriba: «La vivencia de una comunidad que se hace explícita en la experiencia de sentirse instalado justamente por un ser como el mío.»

#### DOS TIPOS DIFERENTES DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Sinteticemos a continuación los dos tipos a que se puede reducir la comunicación interpersonal. Para su distinción denominaremos a una comunicación objetiva o imperfecta, y a la otra, personal o perfecta.

De alguna forma, una y otra remiten, respectivamente, a las posiciones adoptadas por SARTRE y MARCEL. Veamos cómo pueden ser descritas con toda brevedad.

La comunicación objetiva es la que se articula entre sujeto y cosa, lo que excluye que en ocasiones conduzca al encuentro sujeto-sujeto, pero dándose en el seno de lo objetivo. En cierto modo, por ese carácter de objetivación se afirma el sujeto hablante, mientras se excluye casi a los que escuchan. Es una comunicación material, un instrumento desvitalizado, que apenas si alcanza la postura reduccionista, incapacitada para llegar al encuentro interpersonal. Trenzada con el frío tecnicismo de los datos —hoy tan magnificados—refleja en lo dado un mundo deshumanizado, al que sólo parece importar el rendimiento. En realidad esta comunicación objetiva es interpersonal, en tanto que *obiectum* (objeto) significa lo que está separado de mí, lo que no participa en mi intimidad, lo enfrente y otro a mí en última instancia.

Por el contrario, la comunicación personal supone el encuentro sujeto-sujeto; un salir de sí para encontrar al otro, a la vez que se experimenta coexistiendo con los otros. Es, pues, un acceso a la participación, que deviene participación misma. Esa apertura de la participación le conduce al acceso del conocimiento de su propio ser en el vivir experimentado de su desvelarse propio entre los otros.

De todas formas pienso que estos dos tipos de comunicación pueden ser penetrados fenomenológicamente atendiendo a las cinco notas sustantivas que definitivamente los diferencian y esclarecen:

##### 1. *Personal*

- a) En la comunicación objetiva, el locutor, fiado exclusivamente en comunicar el haber, acaba por ocultar su relación al ser.

La palabra cumple la misión de defenderse de establecer una alianza con el otro. Es la comunicación de lo que se tiene: transmite lo tenido como objetivo, en tanto se reserva *para sí* lo sido.

De aquí que se opere una reducción simplificadora del trabajo a menos problemas, datos, hechos, que pueden llegar a parasitarse, pero que jamás lograrán alcanzar mi sustancia. Son hechos que me preocupan, pero no me ocupan, y, por tanto, desatienden toda exigencia ontológica de mi persona. Este tipo de comunicación logra, sin duda alguna, reificar el ser, constituido ahora en huésped de la parasitación circunstancial; pero el otro se patentiza a su través en el ocultamiento. El otro, por lo impersonalizado de la comunicación, es un ser anónimo y sin rostro, algo parecido al «se» impersonal, al «man» heideggeriano, a la pseudopersona en última instancia.

Se rehúsa aquí construir lazos de apreciación, que son los que vehiculizan y dan sentido a lo comunicado.

El marco mismo del encuentro se muda en la atmósfera impersonal de cualquier anónima institución. Se despersonaliza al sujeto yendo contra su propia esencia, que es contraria a la cristalización definitiva de alguna objetivamente encarnación particular. La comunicación queda reducida a un replegamiento sobre sí mismo, en un acá empobrecido y atónico, indeciso para remontar la mediocridad. Estos son algunos de los efectos de la comunicación mecánica, instrumentalizadora del *cogito*.

- b) En la comunicación personal, el carácter personal aparece reasegurado. En su transmisión de alguna objetividad, ésta queda superada de tal modo, que contacta con lo subjetivo.

Puede afirmarse que por compartir el ser que se es al comunicar lo que se tiene, en cierto modo se comunica también—aunque parcialmente—algo de lo que se es.

En su seno se diluye la distinción entre lo *en-mí* y lo *ante-mí*, fundando así el compromiso.

Al comunicar, lo tenido se desvanece, ensamblado en lo sido que se comunica.

Esta forma de coexistencia ayuda al otro a que afronte

el «se» impersonal y lo rompa. El otro, de esta suerte, se convierte en persona en la medida que persevera en la activa negación del «se».

## 2. Libre

- a) La comunicación objetiva, al ser hermética a todo compromiso personal, suprime las condiciones posibilitadoras de la libertad. Y es que la libertad sólo es posible cuando no se niega la realidad en que nos ha sido dada la posibilidad de participar. Al no haber encuentro, no hay llamada, y no es posible decidirse a ser, por lo que desaparece el compromiso. Sin compromiso no hay libertad, lo que supone en su arrastre la ausencia de creatividad.
- b) En la comunicación, el *ser ahí* es un hecho objetivo desde el que se parte para llegar al *ser con*, que exige la libertad para hacerse presente el uno al otro. La libertad es condición *sine qua non* para que cada uno se dé y reciba al otro. El otro es aquí mucho más que un objeto captado por un conocimiento objetivo. El otro es esencialmente la libertad. Yo colaboro a su libertad y le ayudo a hacerse un ser. La comunicación personal no es otra que la copresencia de dos libertades comprometidas, gracias a lo cual no sólo me domino a mí mismo, sino que llego al acuerdo conmigo mismo.

Y es que, como dice JASPERS: «Adquirimos conciencia de nuestra libertad cuando reconocemos que otros esperan de nosotros.»

Cobrar conciencia de ese esperar estimula para decidirse a ser, comprometerse a ser el ser que se es, lo que no es sino la fuerza creadora de la libertad puesta en marcha, cuyo final operacional será la creatividad.

## 3. Comprometida

- a) En la comunicación objetiva, al no haber encuentro, no hay compromiso. Porque no hay interioridad que comunicar, tampoco hay nada en la exterioridad que compartir. Se diría que una sólo lo que desune: lo trivial y lo objetivo. Pero

## 4. Dispon

a)

adviértase que este descompromiso esforzado nos compromete hasta arrastrarnos al autocentrismo absoluto.

En consecuencia, los intentos de comunicación resultan frustrados desde la actividad de un sujeto replegado en sí mismo.

- b) El compromiso de la comunicación personal no se resuelve en un ser ahí, en el mismo lugar y al mismo tiempo que el otro.

El compromiso es *ser-con-él*, no importa en qué lugar ni en qué tiempo. En esa llamada del encuentro a compartir la existencia, la vitalidad se pone en tensión para devenir en el compromiso del conocimiento.

Esa llamada inquiera, sugiere, llama a la puerta del ser del otro, hasta conquistar el conocimiento: una verdad de algo que acaba por desvelarse, además de hundir sus raíces en la afectividad.

El compromiso se concreta entonces en que los sujetos pueden encontrarse y comunicarse en un ser nuevo. Ello no supone la identidad ontológica, ni tampoco la sustancial (que no pueden darse), ni, por supuesto, el avasallamiento de la intimidad; no da derecho para hurgar con las fuerzas del orgullo herido o de la curiosidad patológica en sus entrañas hasta vaciarlas.

Es un compromiso que no tiene por raíz la seducción, sino la generosidad; que no empobrece ni aísla, sino que se enriquece en y con el compartir. Este compromiso, por la aventura que palpita en él, atenúa la indigencia humana; me lleva a reconocer que puesto que la existencia me ha sido dada, debo hacer de ella una donación continuada.

Supera de este modo el solipsismo con la afirmación decidida de la existencia original del otro. Nos abre, al fin, al riesgo de la esperanza, que autentiza plenificando el sentido de la vida.

#### 4. Disponibilidad

- a) En la comunicación objetiva no existe disponibilidad. Más bien parece realizar en favor del otro una especie de des-

cuento momentáneo de los recursos inscritos en el «haber» de que dispone.

Es la indisponibilidad del ser en el replegamiento hermetico de la usura posesiva y solipsista, que escoge tras haber renunciado al ser. Y con la renuncia al ser, se rechaza de plano la propia libertad. De aquí vivirse como indiferente, siempre pronto para hundirse en el hastío de sí. Es el ogísmo solipsista, la trascendencia intrascendente, que se agota en el mero querer de lo querido por la absolutización enfática del yo.

- b) En la comunicación personal, al descubrirse el compromiso existencial como un perenne don de sí, la disponibilidad está supuesta y reasegurada.

### 5. Fidelidad

Sólo se da en la comunicación personal, como fruto que gravita en el compromiso. Hoy casi hay que pedir perdón por usar este término. Pero, en mi opinión, una de las notas supondría decirse que la fidelidad en la comunicación es esa presencia de la disponibilidad activamente perpetua y creadora, que arroja de sí la tentación de la esclerosis en lo habitual y rutinario. De ahí su incondicionalidad, en contraposición a lo condicionante de la parasitación circunstancial, significada por lo rutinario.

Hasta aquí hemos pretendido exponer de una forma muy sucinta las notas esenciales que ayudan al esclarecimiento de dos modos fundamentales de comunicación interpersonal. Ahora llega el momento de hacer traslaticia esta realidad al campo de la Pedagogía.

#### *La comunicación interpersonal en la educación*

La educación o lo es de la persona total o no es educación, sino adiestramiento, desenseñanza, amaestramiento. Si es de la persona, necesariamente habrá de usar de la comunicación. Y si hablamos de educación personalizada, habrá que usar de la comunicación personalizada. Veamos cómo la define GARCÍA HOZ: «*La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar*

*su capacidad*  
característica  
lante añad  
y ayuda a  
y para el c  
Si nos  
nos encon  
que resulta  
campo de

*Primer*  
tanto que  
*mente*, inst  
lidades, tip  
nicación o

Por est  
gía, el edu

En tan  
partícipe c  
misma, pu  
puede ser  
alumno de  
el educado  
formación  
de sus alu  
da. Pero «  
explicador  
jetiva, que  
ción objet

En sín  
pedagogo,  
antes deso  
fuerza ins

*Segunda*  
ser objeto

<sup>3</sup> GARCÍA  
gina 15.  
<sup>4</sup> Ob. ci

su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares en la vida comunitaria»<sup>3</sup>. Y un poco más adelante añade: «La educación personalizada se justifica como estímulo y ayuda a un sujeto para la formulación de su *proyecto personal de vida* y para el desarrollo de llevarlo a cabo»<sup>4</sup>.

Si nos atenemos a los conceptos subrayados en estas definiciones, nos encontraremos con las tres cuestiones siguientes, tres problemas que resultan al intentar trasladar la comunicación personal y objetiva al campo de la educación:

*Primero.*—Las palabras son a la vez vehículos de comunicación, y en tanto que comunicación, exigen la comunicación personal, y *simultáneamente*, instrumentos del pensamiento (capaces de simbolizar cosas, cualidades, tipos, partes, etapas y relaciones abstractas), que exigen la comunicación objetiva.

Por estos dos polos en que se resuelve la comunicación en Pedagogía, el educador no puede agotarse en ser un mero explicador.

En tanto que no es mero explicador, su función reside en ser «un partícipe de la verdad, un vehículo de la comunicación, comunicación misma, puente tendido entre el sujeto capaz de conocer y la verdad que puede ser conocida. Un *provocador*—continúa GARCÍA HOZ—en cada alumno del encuentro sujeto-objeto propio del acto de conocer». Es decir, el educador debe motivar, orientar y guiar las actitudes y aptitudes en formación de modo que logre desarrollar hábitos valiosos para el vivir de sus alumnos. Por todo esto necesita de la comunicación personalizada. Pero en la otra vertiente, en tanto que el educador sí que es un explicador, deberá desvelar, manifestar y hacer patente una verdad objetiva, que además ha de ser comunicada, lo que exige de la comunicación objetiva.

En síntesis, podemos decir que tras el análisis de las misiones del pedagogo, éste se vea forzado a usar de los dos tipos de comunicación antes descritos, dado el sistema funcional bifronte en que está por fuerza instalado.

*Segundo.*—Los alumnos no son cantidades homogéneas que puedan ser objeto de operaciones matemáticas. Cada uno presenta rasgos dife-

<sup>3</sup> GARCÍA HOZ, V.: *Educación personalizada*, Ed. Miñón, Valladolid, 1972, página 15.

<sup>4</sup> *Ob. cit.*, pág. 37. El subrayado es nuestro.

renciales que le distancian suficientemente de los restantes. Como escribe GARCÍA HOZ: «La educación no sería lo eficaz que puede esperarse si dentro de una *estimulación educativa común no se atiende a las diferencias personales* en el desarrollo»<sup>5</sup>.

Ahora bien, las generalmente son colectivas. Existe un solo profesor para muchos alumnos. Y en ese ambiente es relativamente fácil sentirse —tanto por parte del alumno como del profesor— un cualquiera entre cualquiera, un nosotros meramente práctico en tanto que multiplicidad interiorizada.

Para defenderse de esta tentación, erizada de dificultades, conviene ensayar un *tipo intensivo de comunicación dual* en el seno de un marco extensivo y plural. El desarrollo de esta comunicación dual ha de contemplar las tres notas esenciales incluidas en el concepto de persona, según GARCÍA HOZ (singularidad-creatividad, autonomía-libertad, apertura-comunicación), que, en cierto modo, recuerdan sin demasiado esfuerzo las cinco notas desarrolladas al principio de esta charla, al hablar de la comunicación personal.

*Tercero.*—Hemos visto en las dos cuestiones anteriores cómo el educador necesita hacer uso de los dos tipos de comunicación ya apuntados. Pero cabe hacernos una pregunta: ¿Con qué tipo de comunicación se identifica la educación personalizada?

La solución no es difícil: ambas están inscritas dentro de la educación personalizada. Respecto de la prioridad de una y otra o de cómo pueden ensamblarse baste recordar lo que decían los filósofos clásicos: «Lo superior asume a lo inferior, al modo como lo perfecto contiene en sí lo imperfecto, perfeccionándolo.»

AQUILINO POLAINO-LORENTE

<sup>5</sup> *Ob. cit.*, pág. 18.

SECCIÓN I

La edu  
hombre en  
nizar al h  
mente hac

La «cr  
gica.

No ha  
doras si r  
metas per

¿Todo  
crisis?

Se ha  
otros. Per  
Estamos a

Se int  
hablarse  
recurrir a

Una a  
cativos, c  
está esca

El pr  
de discer  
tivo reali

# INFORMACION

## CONTENIDO DEL VI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

### SECCIÓN I: *La educación en función de los valores*

La educación es una actividad radical y reduplicativamente humana: es del hombre en cuanto tal, y para el hombre. Pero además lo es porque pretende *humanizar* al hombre, alumbrar en cada persona una lograda personalidad: sencillamente hacer al hombre *más valioso*.

La «crítica y el porvenir de la educación» reclaman una consideración axiológica.

No hay modo de establecer una crítica fundamentada ni trazar sendas renovadoras si no se tienen nítidos los criterios para enjuiciar y sopesar el valor de las metas perseguidas.

¿Todos proclaman reiteradamente la crisis de los valores? ¿Qué significa esa crisis?

Se habla de crisis de unos valores y del nacimiento o del renacimiento de otros. Pero ¿en qué se funda esa valiosidad que apasionadamente defendemos? Estamos ante el problema del respectivo peso de cada valor.

Se intenta conciliar objetividad y subjetividad. ¿En qué medida y sentido puede hablarse de una y otra? ¿Cómo articular las dos instancias, caso de que haya que recurrir a ambas?

Una amplia gama de valores va concretándose en cada jerarquía de *finés educativos*, que van desde las grandes metas a los operacionales, y cuya *articulación* está escasamente tematizada.

El problema de la compatibilidad de los valores nos fuerza a una ardua tarea de discernimiento para coordinar y subordinar hasta lograr que el sistema educativo realice el *máximo valoral*.

El problema de la *jerarquía axiológica* reclama no pocos trabajos que son fruto de la reflexión última, filosófica, junto a los de carácter empírico. Se trata de las *aspiraciones*, de los valores que pretenden cada uno de los *implicados* en el sistema educativo.

Un problema inevitable y hoy de aristada actualidad es el de los *agentes que determinan o deben determinar* cada uno de esos objetivos a los diferentes niveles. Lo importante es la pluralidad y coordinación de los agentes que participan—o deben participar—en este proceso de diseñar la jerarquía de los fines, desde los más remotos a los más inmediatos.

El único fermento innovador, el que puede impulsar cualquier cambio, es el mismo valor, no su negación. La vigencia perenne de los grandes valores ha hecho posible los cambios más profundos, a los que concede continuidad y sentido.

Si aprender es recibir, asimilar cultura, es a la vez preparación para modificar esa cultura. Ambas dimensiones, *la receptiva y la creativa*, exigen una cuidadosa tarea de crítica, de criba, para discernir los valores válidos en la herencia que recibimos y en la faz personal y social venideras, que deben superar a los actuales en riqueza valoral.

Las situaciones son múltiples, cambiantes, en función de las tres variables: el sujeto, la sociedad y la cultura, sometidos a un cambio incesante. El mismo valor en circunstancias varias reclama sucesivas realizaciones.

¿Qué es lo permanente y cambiante en educación? ¿Cuáles son los valores decisivos, valores de siempre, sin los cuales no tendrían nada de común tantas tareas y cambios que se denominan sin dudarlos como claramente educativas? ¿Y cuál es la faz que debe tener hoy la educación para responder conjuntamente a esa instancia perenne y a las demandas del presente con sus demandas inequívocas?

Hay que recurrir a una *fundamentación antropológico-sociológica* para entender lo *permanente*, sin lo cual carece de sentido el término educación y lo *cambiante* que encarna los valores y configura la realidad.

La educación, al pretender mejorar al hombre, ha de ceñirse a tres vertientes claves: la teórica o del *saber*, la práctica, el *saber hacer*, la estimativa, las *actitudes ante los valores*. En este triple ángulo quedan enmarcados todos los objetivos.

Educar es afirmar la natural tendencia hacia los grandes valores educativos y a su realización.

Articular en torno a los valores las actitudes fundamentales, establecer la metodología adecuada para desarrollarlas y utilizar las *técnicas* antiguas y las más recientes—recordemos las técnicas de modificación del comportamiento—para suscitar las más interesantes; he aquí algunos de los temas que esperan no poco del Congreso.

Por todas partes se postula un curriculum *equilibrado*. Esto nos obliga a contemplar de algún modo todas las dimensiones de la personalidad y todos los valores.

De la salud  
Útiles .....  
Intelectuales  
Estéticos .  
Morales ..  
Sociales ..

Trascenden

Este m  
suscitar tr  
la presenci  
No se  
presión de  
*idad axio*

Se acep  
*cación*. Lo  
Buscando  
sado. Ejem  
cambios de  
do en los

El anál  
lección má  
que super  
ciones más

SECCIÓN I

El obje  
de la tran  
estará reg  
eficacia en  
to, a este

El prin  
ciones, es  
cente en o  
namiento  
adiestrami  
característ

La seg  
tico, busca  
«software»

<i>Valores</i>	<i>Materias</i>
De la salud .....	Educación físico-deportiva. Educación sanitaria.
Útiles .....	Educación vocacional. Tecnologías.
Intelectuales .....	Disciplinas científicas (Positivas, Humanidades).
Estéticos .....	Artes plásticas, musicales, literarias...
Morales .....	Ética.
Sociales .....	Economía, sociología, política, educación cívica, educación para la comprensión internacional.
Trascendentes .....	Religión, Filosofía.

Este modelo, que naturalmente es sólo una hipótesis entre otras, ocasión para suscitar trabajos, nos permite entender y clasificar los planes de estudios, según la presencia o ausencia de sus elementos o la intensidad que se les conceda.

No se puede plantear la cuestión en términos de prestigio de disciplina ni de presión de grupo, sino mediante una serena reflexión para lograr la máxima *densidad axiológica*.

Se acepta—más que se analiza—este diagnóstico: la *crisis mundial de la educación*. Los cambios políticos se proyectan inmediatamente en el sistema educativo. Buscando nuevos valores se rechazan los patrones culturales heredados del pasado. Ejemplos recientes: las corrientes desescolarizadoras y la contracultura. Los cambios de óptica valoral repercuten inmediatamente en la enseñanza. Un desacuerdo en los valores primarios hace difícil, si no imposible, la tarea educativa.

El análisis de los conflictos de valores y sus causas puede contribuir a una intelección más honda y a plantear los problemas en una perspectiva más fundamental que supere la pura anécdota. Y sobre todo más fecunda, que permita otear soluciones más interesantes, más válidas en suma.

## SECCIÓN II: *Renovación metodológica*

El objetivo central al que se orienta la sección II es el mejoramiento cualitativo de la transacción enseñanza-aprendizaje en situación escolar. Tal mejoramiento estará regido principalmente por un indicador—discutible siempre—tal como la eficacia en la comunicación. La articulación de sus contenidos responderá, por tanto, a este criterio comunicativo.

El primer componente de este proceso, y definitivo según múltiples investigaciones, es el profesor. Sin embargo, en función del análisis que se realiza del docente en otras secciones, en ésta se centra en los problemas concretos de reentrenamiento de profesorado, que tal vez pudiera agruparse en dos grandes rúbricas: adiestramiento operativo en técnicas concretas y mentalización o impregnación en características globales de las mismas.

La segunda ponencia se refiere a la tecnología educativa y el material didáctico, buscando el necesario equilibrio entre una consideración del «hardware» y el «software». La tecnología, entendida como la búsqueda de eficacia en la comuni-

cación didáctica, habría de referirse, por tanto, a todos los posibles medios de comunicación escolar. Se excluye pese a ello, por el indudable peso específico que tiene en la escuela actual, el libro de texto y el material didáctico. Excepción hecha de estos aspectos, cualquier otro relacionado con los modos concretos de actuación en situación de enseñanza-aprendizaje en el aula, aquello que suponga estrategias o artificios de presentación de la información en el aula, tendría cabida en esta ponencia. Los medios de análisis del mensaje didáctico—sea verbal, icónico o incluso gestual—deberían constituir un capítulo de especial interés dada su resonancia al margen de su posible soporte.

El libro escolar y el material impreso es el soporte básico, junto con la palabra del profesor, del mensaje docente en nuestra enseñanza actual. De aquí que se le haya querido dar el relieve conveniente en esta sección. Los análisis cuantitativo y cualitativo de la información, la búsqueda de nuevos parámetros para su consideración, el estudio de las formalizaciones subyacentes en los mensajes escritos propician un amplio campo cuya necesidad es patente.

La cuarta ponencia versará sobre la problemática de la evaluación educativa. Sin perder de vista los problemas de fondo de la misma—de los cuales no son los menores la búsqueda de unos indicadores que superen la simple asimilación de conocimientos—, las técnicas concretas de evaluación, el tratamiento de la información inicial de la evaluación por medio de computador, procedimientos que faciliten la retroalimentación inmediata, etc., sería su contenido principal.

La quinta ponencia, por último, habría de dar respuesta a la integración unitaria de los aspectos anteriormente analizados en la programación escolar. Los modelos de programación, las bases que faciliten una interpretación unívoca de las parcelas integrantes de la misma, y que, sobre todo, posibilite la interpretación uniforme por parte del profesor a fin de garantizar la transferencia de programaciones, serían algunos de los puntos a considerar.

El diseño de estas cinco ponencias no supone, en modo alguno, una perspectiva cerrada de las mismas. Los límites que se diseñan pretenden ser lo suficientemente flexibles como para incluir en su contexto cualquier problema relacionado con la renovación metodológica.

### SECCIÓN III: *Las profesiones educativas*

El propósito fundamental de esta sección es identificar, descubrir, interpretar e imaginar las múltiples necesidades educativas de una sociedad en proceso de cambios acelerados e intentar responder a ellas desde una adaptación de los actuales procesos formativos de profesionales de la educación o desde una creación de nuevos cauces—planes, modalidades, instituciones—de formación.

Se ofrece aquí un amplio despliegue a la inventiva razonada y fundamentada, que va desde los puestos tradicionalmente institucionalizados en el sector público, y concretamente en el Ministerio de Educación y Ciencia, a otros Departamentos e instituciones oficiales (fuerzas armadas, industria, agricultura, sanidad, etc.) y a las mil variantes del sector privado; desde los papeles tradicionalmente conocidos

(profesor, orientador, evaluador, enseñadas hasta innovador.

En otro a del Congreso

Las carre preparación por su crácter cara al futuro en el servicio las habilidades experiencia p

Los gran educativas a

1. El de y jóvenes a de ellos no

2. Orien normal, sin

3. El gr fesiones que los recursos y su mejor y la evaluac de centros d miento y la

4. Las r departamentos de profesion manas y tan

5. Las físicos o me dean la acci

6. Por los recursos que un haz en un futuro

### SECCIÓN IV

Hay que (edad escolo siderar la e

(profesor, orientador, director, inspector, investigador) a otros nuevos (programador, evaluador, especialista en tecnología); desde las materias tradicionalmente enseñadas hasta el entrenamiento para actividades y funciones de marcado cariz innovador.

En otro aspecto cabe también el enfoque crítico y predictivo que es el general del Congreso.

Las carreras educativas se concebían, y aún siguen concibiéndose, como una preparación previa y casi exhaustiva a la entrada en servicio que se caracteriza por su carácter acumulativo de conocimientos, erudito y teorizante. Parece que, de cara al futuro, haya que pensar en ir concediendo un mayor peso a la preparación en el servicio, con todo lo que eso significa de valorizar la eficiencia operativa, las habilidades y modelos de conducta prácticas, la reorganización continua de la experiencia personal y posiblemente la reducción del período de formación previa.

Los grandes grupos en que, para su estudio, se han repartido las profesiones educativas actuales y posibles son:

1. El de profesor referido a aquellos para quienes la relación con los niños y jóvenes adopta el cauce de la enseñanza, aunque, por supuesto, para muchos de ellos no sea la instrucción el principal fin de su contacto con ellos.

2. Orientador, que responde a una preocupación por el desarrollo recto y normal, sin desviaciones ni desadaptaciones, de la personalidad de los educandos.

3. El grupo de administradores de la educación que comprende aquellas profesiones que suponen una responsabilidad especial en cuanto a la organización de los recursos de todo tipo—humanos, técnicos, económicos, naturales—disponibles y su mejor aprovechamiento, la dirección de programas, la promoción de personas y la evaluación de éstas y de instituciones y programas. Entran aquí los directores de centros docentes, los inspectores, los jefes de servicio, los técnicos del planeamiento y la administración central o provincial.

4. Las múltiples figuras que se dibujan en la empresa privada o en otros departamentos de la vida oficial: formación de mandos intermedios, actualización de profesionales en servicio, preparación para puestos que suponen relaciones humanas y tantos otros semejantes.

5. Las especializaciones para la recuperación y el tratamiento de deficientes físicos o mentales y las múltiples posibilidades de tratamientos educativos que bordean la acción propiamente médica.

6. Por último, la creciente importancia de los medios de comunicación y de los recursos que la tecnología pone al servicio de la educación hacen fácil presumir que un haz de profesiones educativas relacionadas con unos y otra serán necesarias en un futuro próximo.

#### SECCIÓN IV: *La educación y el mundo del trabajo*

Hay que superar en los tiempos actuales una educación limitada en el tiempo (edad escolar) y encerrada en el espacio (establecimiento escolar). Hay que considerar la enseñanza escolar solamente como una parte del acto educativo total y

no olvidar la trascendencia de otras partes ubicadas en los diversos entornos que rodean al educando: los medios de comunicación, sus propios padres, la familia, el trabajo, etc. Hay, pues, que transformar los sistemas educativos *cerrados* en sistemas *abiertos*. La palabra abierto se refiere tanto a las influencias exteriores como a las propias internas que deben flexibilizarse eliminando distinciones rígidas entre los diversos ciclos educativos y los técnico-profesionales.

Hay que asociar, cada vez más estrechamente, la educación y el trabajo, haciendo de la tecnología un contenido omnipresente y un método rector del proceso educativo. La enseñanza de la escuela hay que completarla y en muchos casos reemplazarla en los centros de trabajo por una formación e instrucción profesional. Hay que llegar al concepto de que así como la escuela prepara para el trabajo, éste también forma parte del proceso educativo.

«El trabajo como factor educativo» (primera ponencia) ha sido plasmado y asimilado a una realidad por los países socialistas en la denominada «escuela politécnica humanística», que no debe confundirse con una formación profesional en sí, pero sí es una parte importante de la formación del hombre y una plataforma absolutamente necesaria para toda formación posterior a cualquier nivel en cualquier dirección.

El trabajo complementa la labor formativa de la escuela enseñando con claridad y comprensión los fenómenos del quehacer cotidiano, así como los medios y resultados de la técnica y de la ciencia aplicada. Motiva y despierta el ansia del joven de conocer, así como toma conciencia de la capacidad creadora del espíritu humano. Trabajo y escuela ligan estrechamente ciencia, técnica y arte en una unidad orgánica que enriquece el contenido de la personalidad.

«La problemática de la enseñanza a tiempo parcial» (segunda ponencia) es indispensable en una sociedad moderna, ya que permite a cada individuo encontrar su lugar en la colectividad, favorece la movilidad y ofrece la posibilidad de reciclaje y de la promoción. Ahora bien, la estructura, el contenido y los métodos de la enseñanza a tiempo parcial deben ser adaptados cuidadosamente a las necesidades reales para que pueda tener un máximo de eficacia.

La enseñanza a tiempo parcial, asociada a la formación en la empresa, parece ofrecer en el momento actual un medio particularmente eficaz de preparar a los jóvenes para satisfacer las necesidades de la economía, siempre dentro del marco de querer realizar sus aspiraciones naturales. Los jóvenes deben tener siempre, si lo desean, la facultad de proseguir sus estudios, a fin de mejorar su situación profesional o su formación humanística y así poder asumir con más eficacia las responsabilidades que le esperan en la sociedad. La enseñanza a tiempo parcial debe incidir en la economía del trabajador en forma muy suave, y su costo debe recaer en mayor proporción en la sociedad y hasta en la propia empresa.

«La escolarización obligatoria y el trabajo» (tercera ponencia) lleva a las siguientes reflexiones: no conviene prolongar excesivamente el ciclo común de la enseñanza obligatoria por las razones que supone el aumento de gasto, la disminución de la población activa trabajadora y el cansancio que produce en los jóvenes un exceso del período de escolarización. En muchas ocasiones multitud de jóvenes, al finalizar los estudios obligatorios, se incorporan al mundo del trabajo

sin vocación  
sistema, prof  
En cambio,  
camino con  
a la escuela  
nicos medios

Hay un  
de los estud  
como la falt  
de inadapta  
al sistema e  
límite de ec  
con el aume  
ha ensayado  
pocos alum  
comprobar  
una aptitud  
vida social.  
alumnos a  
fuera de la  
cibida por  
de ello.

«La com  
güentes int

¿Cómo  
boración en  
solución, p  
de autorida

¿De qu  
lo concern  
pues la ind  
de corte m

¿Cómo  
cias de la  
pero a su  
que los ec

¿Cómo  
cesos de f  
puestos de  
de la F. I  
mente al «  
por sí sol  
forma pod  
de este m  
jadores ha

sin vocación alguna por el solo hecho de abandonar la escuela, que, bien por el sistema, profesorado o medio ambiente, se había convertido en un lugar de tortura. En cambio, el paso de los jóvenes por los estudios de Formación Profesional, un camino concreto, de pocas ideas abstractas, les hace aficionarse a la idea de volver a la escuela y empieza a cuajar en su mente la idea de promoción a estudios técnicos medios dentro, si es posible, del sistema de formación permanente.

Hay un problema que la dinámica social actual exige corregir: el abandono de los estudios obligatorios y el paso a la vida activa por razones diversas, tales como la falta de recursos económicos, la carencia de recursos culturales y razones de inadaptación al sistema escolar tradicional. Este último punto—inadaptación al sistema escolar—es cada vez más acusado en los países donde se ha elevado el límite de edad para la obligatoriedad escolar y parece que está muy relacionado con el aumento de la delincuencia juvenil. En Holanda, desde hace varios años, se ha ensayado un sistema denominado de «enseñanza participativa» en grupos de pocos alumnos y dirigidos por la figura del denominado «animateur», pudiéndose comprobar que dicha enseñanza es muy conveniente para los jóvenes que presentan una aptitud negativa hacia la escuela y una preferencia por la participación a la vida social. Con la enseñanza participativa se trata de conseguir: ayudar a los alumnos a su entrada en la vida activa, basar sus conocimientos en lo que pasa fuera de la escuela y en la experiencia adquirida, y tratar que la información recibida por el alumno solamente se efectúe cuando él aprecie que tiene necesidad de ello.

«La conexión empresa-centro educativo» (cuarta ponencia) nos dirige a los siguientes interrogantes:

¿Cómo la escuela y la fábrica pueden contribuir para lograr una estrecha colaboración en la formación completa de los adultos? El problema no es de sencilla solución, pues ambas entidades no coinciden ni en los objetivos ni el concepto de autoridad, la información, la evaluación, la escala de valores, etc.

¿De qué manera los medios económicos pueden hacer conocer sus deseos en lo concerniente a la enseñanza técnica y profesional? La solución es compleja, pues la industria conoce todavía mal sus objetivos y evolución futura, y la escuela, de corte muy tradicional, mira más al pasado que al futuro.

¿Cómo y hasta qué punto la escuela puede tomar en consideración las exigencias de la economía? En parte, la escuela debe atender a dichas consideraciones, pero a su vez también debe considerar otros valores de tanta o más importancia que los económicos.

¿Cómo y hasta qué punto los medios económicos pueden intervenir en los procesos de formación para que estos últimos correspondan a las exigencias de los puestos de trabajo? Este aspecto ha hecho que durante muchos años una parte de la F. P. haya sido impartida por la empresa. Ello corresponde fundamentalmente al «saber hacer», pero no al «saber pensar». Cada vez más el «saber-hacer», por sí solo, es menos eficiente si no va acompañado por el «porqué», y de esta forma poder abordar los problemas conjuntos de práctica y pensamiento. Dentro de este marco el convenio relativo a la licencia pagada de estudios a los trabajadores ha sido aprobada por la O. I. T. en 1974.

«La incidencia de la empresa en la formación personal» (quinta ponencia) marca algunas cuestiones como éstas:

Hace descubrir al joven la interdependencia de los seres humanos, ya que es más fácil de poner en evidencia en la empresa que en la escuela.

La empresa incide favorablemente en los jóvenes, en muchos casos, al hacerles tomar conciencia de sus posibilidades reales.

El futuro profesional del joven se consolida al recibir en la empresa una instrucción profesional práctica. El beneficio es mutuo para la empresa y para el trabajador.

Un aspecto negativo de la empresa sobre la formación personal es cuando en el seno de aquélla se realizan trabajos monótonos y repetitivos. En cambio, el trabajo de iniciativa puede estar más inclinado al manual o al intelectual, favorece la tendencia del individuo a ser el dueño y autor de su propio progreso cultural.

#### SECCIÓN V: *Nuevas perspectivas de la familia en educación*

La Sección V del VI Congreso Nacional de Pedagogía pretende plantearse el problema del nuevo enfoque del quehacer educativo de la familia en la sociedad. Al efectuar la programación de objetivos, dicha Sección estima la necesidad de someter a la consideración de todos el sentido que ha de tener la acción educativa de la familia dentro y fuera del hogar; piensa en la conveniencia de aprovechar mejor y no desperdiciar las energías y fuerzas naturales de la comunidad familiar, y las posibilidades que tiene para poder influir en una sociedad de la que, como parte de un todo, depende.

Partiendo de un concepto realista de formación se intentará desmenuzar toda la problemática y desde los distintos ángulos pedagógicos de la misma:

1. Se estudiará, en primer lugar, la manera de aprovechar el informalismo que sin duda alguna la influencia familiar tiene, poniéndolo al servicio de una intencionalidad sistemática que la dote de eficacia. Se establecerán las bases de cómo orientar el clima social del hogar hacia objetivos coherentes, y cómo poner la convivencia comunitaria de la familia al servicio de importantes adaptaciones sociales. Finalmente, se intentará desentrañar cómo formular programas de acción que fortalezcan la intencionalidad educativa. Como consecuencia habremos de llegar a un concepto defendible de educación familiar, con la determinación de los roles que, en ese contexto, cada uno de los miembros hayan de asumir.

2. En segundo lugar, importará dedicar la atención debida a lo necesario que actualmente resulta establecer un distinto clima de participación en los problemas escolares. En él los servicios de orientación vuelven una vez más a adquirir el carácter de necesidad ineludible y no demorable como medio de ayudar a la familia, pero también como vehículo para la mutua ayuda y cooperación. Se intentará perfilar el alcance de un nuevo orden educativo que la sociedad está exigiendo, y los caminos jurídicos de las relaciones entre padres/centros docentes, para conseguir una unidad que actualmente, y por desgracia, todavía se echa de

menos. Pensar  
secución de e  
nuestro estudi

3. No se  
unidad. Facto  
hijos/escolare  
de estas influ  
gógicamente a  
y reacción, co  
educación un  
menor presen  
ción de signo  
la deseada in  
En esta part  
más la Orien  
educando. Se  
apuntará a u  
y organizaci  
cionales.

4. Admi  
milia en ge  
Congreso se  
miliar actual  
derar la tar  
tivo, constit  
pedagógica  
será expuest  
característic  
formación,  
ción orienta  
a los propi  
y ante los p

5. Fina  
cierto punt  
especial se  
seguir la in  
justificará l  
una más in  
seguir unos  
familias, la  
tura. Y de  
gica de los  
al amparo  
nocimiento  
de todos l

menos. Pensando en la conveniencia de una relación paralela y coordinada, la consecución de esta unidad se presenta como uno de los más apasionantes logros de nuestro estudio.

3. No se escapa a esta Sección las dificultades existentes para lograr esta unidad. Factores positivos y negativos, inmersos en el ambiente, actúan sobre los hijos/escolares, a veces con un efecto perturbador. Desentrañar el número y calidad de estas influencias será la base para una consideración sobre cómo preparar pedagógicamente a la familia, de modo que le permita montar una estrategia de defensa y reacción, con vistas al saneamiento y mejora de la sociedad, y en servicio de una educación unitaria y coherente de los hijos. Siendo características de la crisis la menor presencia del padre en el desarrollo del educando y la más temprana aparición de signos de autonomía, se pretende presentar soluciones sobre cómo canalizar la deseada independencia del joven para que vaya acompañada de responsabilidad. En esta parte de la investigación, siendo el hijo el protagonista, aflorará una vez más la Orientación como remedio en la solución de los problemas existenciales del educando. Se habrá de hablar, asimismo, de la distribución del tiempo libre, y se apuntará a una organización de familia y juventud, a través de clubs, organismos y organizaciones, montadas para soslayar el problema de los conflictos generacionales.

4. Admitido de antemano el hecho de una deficiente preparación de la familia en general para asumir su responsabilidad educativa, en cuarto lugar, el Congreso se propone trazar con firmeza las líneas de acción de una Pedagogía familiar actualizada y capaz de sobrevivir a la crisis misma de la sociedad. Considerar la tarea de ser padre, sus manifestaciones más genuinas en el hacer educativo, constituirán una de nuestras preocupaciones fundamentales. La preparación pedagógica del progenitor y los distintos niveles que en ella pueden distinguirse será expuesta a través de los momentos que, en principio, se presentan como más característicos. No se olvidará el tema del centro o institución propia para esta formación, ni tampoco el sujeto receptor: tiene presente esta Sección que la acción orientadora debe afectar no sólo a los padres, sino a otros miembros, e incluso a los propios hijos, para mejor desempeñar su específico rol entre los hermanos y ante los progenitores.

5. Finalmente, no ha querido el Congreso olvidar a ese sector familiar, hasta cierto punto marginado, que precisa de una ayuda específica. Ante la educación especial se va a plantear el tema de las dificultades todavía existentes para conseguir la integración personal en la sociedad de un tipo de sujetos educandos. Se justificará la mayor necesidad de ayuda a este sector familiar y se recomendará una más intensa colaboración de padres/centros docentes en el instante de conseguir unos objetivos determinados. Se precisará el alcance de la orientación a las familias, la frecuencia de los contactos, el contenido de la orientación y su estructura. Y de un modo especial se insistirá sobre el tema de la preparación pedagógica de los progenitores hasta casi convertirlos en auténticos educadores terapeutas, al amparo de unas energías y unas motivaciones afectivas que cooperen con conocimientos pedagógicos a su alcance. No se olvidará considerar la participación de todos los miembros en el tratamiento del sujeto especial. Se considera intere-

sante crear un clima que evite toda clase de marginaciones, abandonos o desamparos y facilite una asistencia permanente cuando el sujeto especial sobrepase sus precarias juventud y adultez.

#### SECCIÓN VI: *El sistema educativo y sus alternativas*

La dimensión política y la dimensión burocratizadora están en la base del desarrollo del tema. De las ponencias que lo desglosan, tres destacan la primera de estas dimensiones: *Centralismo y autonomía en los sistemas educativos, Nuevas formas de participación político-administrativa en los sistemas educativos de la sociedad post-industrial y El sistema educativo, punto de convergencia de instituciones jurídicas y políticas*. Las otras tres, *Aportaciones de la Ciencia Administrativa al perfeccionamiento de los sistemas educacionales, Movilidad y diversificación de los sistemas educativos del futuro y La educación institucionalizada y sus posibles alternativas*, tienen más que ver con la dimensión burocratizadora de los sistemas.

El desfase entre transformaciones u objetivos sociales y sistema educativo, de un lado, y, de otro, el distinto ritmo de desarrollo de esas mismas transformaciones en relación con el grado de evolución de los sistemas han llegado a preocupar no sólo a educadores, sino a sociólogos, economistas, políticos y administradores; como una totalidad (dimensión política de los sistemas); y el impacto de la técnica trata de someter a su disciplina a los sistemas educativos y a sus alternativas o modalidades de acción (dimensión burocratizadora).

La incidencia de lo político en los sistemas llega a través de la «sociedad política» que puede suplir en el sistema educativo, apoyada en el principio de subsidiariedad, lo que las sociedades inferiores no hacen. De aquí al principio de delegación sólo hay un paso. La importancia de conceptos como *centralismo* y *autonomía* y el modo de estructuración o *forma política* de una sociedad política en sus sistemas educativos es evidente.

En la dimensión burocratizadora de los sistemas educativos un amplio sector ha concebido a la Administración como *técnica*, concepción que conlleva el signo de la eficacia y de lo útil. Otra dimensión presenta la burocratización como una realidad funcional, supraindividual, de alcance social, como organización de medios materiales y de funciones personales formalizadas, objetivadas al servicio de unos objetivos. Por otra parte, mientras el hombre lucha por unos mayores niveles de libertad contra quienes oficialmente detentan el poder se ve coartado por presiones de una «cultura» formalizada, «dirigida» por intereses «políticos» o de clase, hasta el punto de que la personalidad humana se desintegra perdiendo su singularidad y características. El hombre se convierte en víctima expropiatoria de quienes, parapetados en la «organización» y en la «técnica», manejan a su antojo valores y derechos de la persona. En este contexto las técnicas administrativas de elaboración de sistemas, la red de comunicaciones sociales y las instituciones escolares coadyuvan, cada una a su modo, a perfeccionar la eficacia de los procesos de «formalización». Ello justifica las severas acusaciones de que hoy son objeto

las instituciones  
Reimer, Illich

¿Cómo pu  
sión de respo  
nes educativa  
pueda tener o

La dimen  
puede transfo  
precisa para o

las instituciones educativas por parte de autores como Dreeben, Holt, Goodman, Reimer, Illich y otros.

¿Cómo puede compaginarse una «institucionalización» educativa con la concesión de responsabilidades educativas no monopolistas? La crítica de las instituciones educativas y el sentido y eficacia que su suplantación o complementariedad pueda tener es el reto que hoy tienen planteado los sistemas educativos.

La dimensión «burocratizadora» plantea el problema de hasta qué punto se puede transformar el futuro sistema de enseñanza y qué contexto social de cambio precisa para que sea un instrumento real de modificaciones sociales.