

CARMEN GÓMEZ TEJERA

Catedrático de Educación  
Universidad de Puerto Rico

## CRÍTICAS A LA EDUCACIÓN AMERICANA CONTEMPORÁNEA

Síntesis y comentarios preparados  
para el Seminario de Maestros His-  
panoamericanos, celebrado en la  
Universidad de Puerto Rico, en fe-  
brero de 1957.

Distinguidos colegas:

Pláceme extenderles un cordial saludo y desearles gratas y fructíferas impresiones en nuestra tierra.

FE EN LA EDUCACIÓN

Antes de exponer algunos comentarios—breves tendrán que ser por la limitación del tiempo disponible— a las críticas recientes que con frecuencia se hacen a la escuela norteamericana, estimo conveniente subrayar la fe suprema que el mundo de hoy ha depositado en la educación. Recordemos los proyectos abarcadores de la Unesco, la preocupación por el anal-

fabetismo, la preparación de los ciudadanos en las democracias. En la realización del anhelo de paz y libertad que sueña el hombre desempeña un papel de primer orden la educación. Como ha dicho el Dr. Joy Elmer Morgan, de la Asociación Educativa Nacional de Estados Unidos, es “mediante la enseñanza que se construyen las grandes civilizaciones”, que la escuela pública libre ayuda a los niños a hacer el mejor uso del talento de que Dios los ha dotado.

## CRÍTICA A LA EDUCACIÓN

Por la función suprema que la escuela desempeña en esta encomienda es que de todos los sectores sociales, consciente o inconscientemente, surgen críticas favorables o desfavorables para la institución en la cual se fundan tantas esperanzas. Estas críticas aparecen en libros, periódicos y revistas, conferencias, foros y en otras fuentes informativas.

En una charla con los maestros del Centro de Extramuros de Mayagüez, en noviembre de 1954, decía yo lo siguiente:

En este mismo año, los Sres. C. Winfield Scott y Clyde M. Hill de la Escuela Graduada de Yale, han publicado una obra que recoge la mayor parte de las críticas favorables y desfavorables que ha recibido la educación en Estados Unidos en los últimos años.<sup>1</sup> Los autores clasifican las críticas por materias e interpretan y evalúan a grandes rasgos su contenido: filosofía educativa, educación progresista, conocimientos fundamentales, religión, conceptos sociales, preparación de maestros y su idoneidad para la enseñanza.

Entre los críticos más destacados están los siguientes: Arthur E. Bestor, Jr., profesor de historia de la Universidad de Illinois, que ataca duramente la escuela secundaria, señalando que no estimula la formación de valores intelectuales, entre ellos la libertad de pensamiento; Robert M. Hutchins, ex presidente de la Universidad de Chicago, vuelve a presentar el eter-

---

<sup>1</sup> Scott y Hill: *Public Education Under Criticism*. New York, Prentice-Hall, 1954.

no conflicto entre la educación liberal y la educación práctica; Bernard Iddings Bell, el gran educador religioso, quien afirma que la escuela norteamericana ha fallado en enseñar las destrezas fundamentales y en cultivar liderato, sentido religioso y responsabilidad; James B. Conant, ex presidente de la Universidad de Harvard, quien comentando el caso de Pasadena, nos pone en guardia contra la propaganda reaccionaria; William S. Gray, conocido investigador de la Universidad de Chicago, quien defiende la escuela pública señalando que la depresión, el exceso de matrícula y el sinnúmero de actividades comunales en que tiene que participar la escuela, obstaculizan su labor, pero además advierte a los maestros que no pueden asumir una actitud de complacencia especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de lectura, por el valor extraordinario que tiene la adquisición de esta destreza en el mundo actual. Hay que enseñar a leer desde la escuela primaria hasta la Universidad, pero para ello es necesario que el maestro sepa leer y sepa enseñar a leer. Como afirmó el siempre recordado Antonio S. Pedreira en *Insularismo*: ¿Qué derecho tiene un maestro que no lee a pedir a sus alumnos que lean?

Otra crítica que se le hace a la escuela pública es su falta de religiosidad. —La escuela produce analfabetos religiosos— arguyen. Hay que reconocer que la religión ha sido una de las influencias predominantes en la historia del hombre, una de las preocupaciones fundamentales de la humanidad. Esto no implica en ningún momento que la escuela deje de ser laica.

Un tema muy discutido en estas críticas ha sido el de los libros de texto. ¿Cómo debe ser el libro que se ponga en manos de los alumnos? Además de todas las características materiales —formato, legibilidad, ilustraciones, etc.—, el contenido ideológico es de importancia básica por su trascendencia en la formación de los conceptos del escolar. Un texto puede contener propaganda insidiosa, falsos valores, en forma aparentemente inocente de cuentos, anécdotas biográficas, artículos y otros géneros por el estilo. Pero esencialmente, un buen libro de texto ha de servir para abrir horizontes intelectuales y espirituales a los alumnos. La preparación de libros de texto que

constituyan un factor decisivo en la consecución de la paz es hoy una gran preocupación de la Unesco.

Otro aspecto de la crítica norteamericana a la escuela pública está estrechamente relacionado con la profesión. Se trata de la preparación académica y profesional de los maestros. ¿Es el magisterio un oficio o una profesión? —se pregunta Jacques Barzun. ¿Estaremos de acuerdo con el aforismo de Bernard Shaw— “el que puede, hace y el que no puede, enseña”? Hay que dedicar *más tiempo y más cuidado* a la formación del maestro.

Paul Woodring, Ernest D. Melby y Archibald Anderson, prominentes educadores, entre otros, salen a la defensa de la escuela pública solicitando que sus difamadores muestren evidencia concreta de lo que propagan.

Analizando las críticas, los autores de la obra llegan a la conclusión de que éstas son motivadas por el temor y la inseguridad de la hora actual, por la falta de un mejor acuerdo entre las personas responsables de educar, en cuanto a los objetivos, el contenido y los métodos educativos, y por la urgencia de una devoción más intensa a la causa de la escuela pública. Algunas de las críticas no son bien intencionadas por tener tras ellas la influencia del poder o de la autoridad. Otras carecen de información objetiva. Pero, afortunadamente, la mayor parte de ellas revelan una profunda fe en la educación pública como un medio eficaz para ayudar a resolver los problemas que aquejan al mundo. La crítica es, pues, un reto a la escuela pública y a sus maestros. Es un motivo para una reconsideración y clarificación de los fines de la educación, para una evaluación de sus procedimientos y sus logros.

## ANÁLISIS DE LAS CRÍTICAS

Aunque siempre, en varias épocas y pueblos, se ha criticado la educación en mayor o menor grado, recientemente en Estados Unidos, ha crecido la crítica en cantidad, intensidad y amplitud de temas. En términos generales, se atribuye esta

intensificación de la crítica a las deficiencias reveladas en la preparación de los soldados durante la Segunda Guerra Mundial. Probablemente la creciente complejidad del mundo moderno y la necesidad de una óptima preparación del individuo para hacer frente a los problemas de esta era atómica, sean otras motivaciones básicas de los comentarios en torno de la escuela. Educadores y profanos atacan o defienden la escuela pública. Unos la censuran por sus deficiencias en la enseñanza de los conocimientos fundamentales, mientras otros la apoyan por haber logrado independencia de carácter y sentido de cooperación en la juventud.

Los Sres. C. Winfield Scott y Clyde M. Hill, autores de esta obra que comentamos, analizaron las críticas recientes que aparecieron incluidas en *Education Index*, *Reader's Guide to Periodical Literature* y *Public Affairs Information Service Index*. Un ejemplo dará una idea de la cantidad de críticas. Sólo en el año 1951 aparecieron 104 artículos que se consideraron dignos de incluirse en la antología que estaban preparando. Entre las revistas aparecen varias profanas: *Life*, que publicó una edición especial —que llegó a 24 millones de lectores—, amén de muchos otros artículos en otras ediciones; *Mc Call's*; *The Atlantic*, *The Saturday Review of Literature*, y *The Scientific Monthly*, que aunque alcanzan a menos lectores, son revistas muy distinguidas. Se han escrito hasta tesis doctorales resumiendo las críticas a la educación.

Veamos en qué consisten algunas de estas críticas y quiénes han participado en ellas. Han recibido gran atención de los críticos los fines de la educación, los métodos, los resultados y los maestros. Distinguidos intelectuales y educadores profesionales según ya he apuntado, han participado en estas críticas, como también asociaciones educativas, entre ellas, la Asociación Nacional de Educación, la Asociación de Educación Progresista, la Federación de Maestros Americanos, la Phi Delta Kappa, el Congreso Nacional de Padres y Maestros, los Colegios de Maestros, etc.

## NATURALEZA DE LAS CRÍTICAS

### 1. Filosofía

Dice un crítico prominente: “Lo que vengo argumentando es en pro de la restitución de las humanidades, las artes y las ciencias a su puesto dominante en nuestro currículo educativo y de la eliminación en nuestro sistema educacional de las chifladuras tontas, de los artificios ridículos, de la materia superficial y la filosofía barata y utilitaria impuesta por algunos profesores de educación”.<sup>2</sup>

A través de estas líneas vemos al *esencialista*, que desea fundamentar la educación sobre un currículo clásico. Abundando en esta filosofía, dice Green: “La escuela debe reconocer que su propósito es académico y que las destrezas prácticas y sociales deben aprenderse en otra parte”.<sup>3</sup>

Mientras estos críticos se lamentan del pobre status académico de la escuela, “Teachers’ College, de la Universidad de Columbia, se regocija con otra tendencia. Enseñar a guiar automóviles (driving) es “el programa que más progresa en el país”: Cuatro de cada diez escuelas superiores lo enseñan, logrando que los estudiantes sean “miembros más seguros de la sociedad del tránsito”.<sup>4</sup>

Éste es un aspecto de la filosofía *pragmática*: la escuela responde a una necesidad social. Asimismo hace poco afirmó Ernest O. Melby: “La construcción de un puente puede ser más efectiva en enseñar a Johnny Jones a pensar que el estudio de Platón”.<sup>5</sup> ¿Estaríamos de acuerdo con el Decano Melby?

Por otra parte, aconseja Barzun que se debe tener cuidado con exponerse a rebajar el nivel académico de la escuela graduada en beneficio de la expansión numérica, porque puede ocurrir “una adulteración del trabajo de colegio comparable con la que ha sobrevenido a las escuelas secundarias”.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> Harry J. Fuller: *The Emperor's New Clothes, or Prius Dementat en The Scientific Monthly*, enero, 1951. (*Public Education Under Criticism*. p. 17)

<sup>3</sup> *Time*, 7 de mayo de 1956

<sup>4</sup> *Time*, 14 de mayo de 1956.

<sup>5</sup> *Time*, 16 de julio de 1956.

<sup>6</sup> *Time*, 7 de enero de 1957.

Como reacción al artículo del Profesor Fuller, dos educadores de Harvard, Simon Williams y James D. Laurits, afirman que las escuelas de educación habrán de subsistir y por tanto debemos ofrecerles nuestro apoyo. Citan, además, estudios que demuestran que los cursos tradicionales no son necesariamente los medios más efectivos de aprendizaje. (Aiken: *The Story of the Eight Year Study*. New York, Harper, 1942).<sup>7</sup>

El Profesor William Clark Trow, de la Universidad de Michigan, evalúa la crítica cáustica que hizo Arthur E. Bestor a la escuela pública en su obra *Educational Wastelands*, en 1953. Señalaré sólo una o dos ideas expresadas por el Prof. Trow: Afirma el autor de esta obra que las escuelas están perdiendo de vista su alta misión —cual es la de adiestrar la mente del alumno en “las disciplinas intelectuales” y por consiguiente, no desarrollan el “poder de pensar”. Las “disciplinas intelectuales” son el motivo y el fin desde la cuna hasta la tumba. Opina el Prof. Trow que la defensa que hace el Prof. Bestor de las disciplinas está basada principalmente en la doctrina ya descartada de la psicología de las facultades. Termina el comentario diciendo que las “herejías americanas en la educación” señaladas por el Prof. Bestor son dogmáticas por ser herejías y que por tal razón no constituyen ninguna utopía, de acuerdo con el criterio norteamericano.<sup>8</sup>

En la crítica del Prof. Bestor observamos claramente la teoría tradicional de la disciplina mental atribuida a John Locke, con motivo de su ensayo acerca de la *Conducta del entendimiento humano*, en donde afirma que las facultades de nuestra alma pueden ser mejoradas mediante el estudio de las Matemáticas, que es la disciplina más adecuada para hacer “criaturas razonables”.

El “fracaso de la educación americana”, “el pragmatismo y el caos”, “el fetiche del profesionalismo”, son términos que abundan en las acusaciones que se hacen a la escuela pú-

<sup>7</sup> *The Scientific Monthly*, mayo de 1951 (*Public Education Under Criticism*, p. 29)

<sup>8</sup> *Educational Theory*, enero de 1954 (*Public Education Under Criticism*, p. 45)

blica. Estos epítetos son reveladores de la posición intelectualista en la filosofía educativa.

## LA EDUCACIÓN PROGRESISTA

Los objetivos de la educación progresista no son suficientes —cree la Sra. Rustin McIntosh.<sup>9</sup> Debemos educar al hombre integral, desarrollar su personalidad armónica. La investigación debe orientarse en un sentido idealista hacia el bien de la humanidad. Debemos estimular la investigación y la discusión. Debemos recordar a Sócrates, Whitehead y Toynbee y sus implicaciones morales y espirituales del conocimiento. He aquí un enfoque ecléctico: idealista-experimentalista.

No vamos a abundar mucho en las críticas a la escuela progresista, porque ya se ha comentado juiciosamente el brillante artículo del Profesor Risieri Frondizi.<sup>10</sup> La educación progresista es el movimiento educativo que más ha influido y el que más críticas ha recibido en el siglo 20. Ha sido mal interpretado por amigos y enemigos.

Veamos una ilustración típica de la errónea interpretación de la escuela progresista. Una profesora de escuela superior cuenta que dos esposos, muy preocupados porque sus hijos en octavo grado no sabían leer ni escribir, visitaron la escuela y se encontraron con el escándalo que hacían los alumnos, que corrían una carrera de relevo. —¿Están en el recreo? —gritó el papá. —No, están en la clase de dictado o deletreo. El principal le explicó que esa escuela era *progresista* y que el método de relevo era un buen ejemplo de la enseñanza por *actividades*. —Enseñamos *niños*, no *materia* —añadió orgullosamente el director.

La maestra luego les dijo a los papás que anteriormente ella enseñaba deletreo por medio de las sílabas, pero que este

---

<sup>9</sup> *Vital Speeches of the Day*, 15 de noviembre de 1948. (*Public Education Under Criticism*, p. 71)

<sup>10</sup> Risieri Frondizi: *Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción*. La Torre, Universidad de Puerto Rico, julio-setiembre, 1954

método era anticuado. “Este juego no es *tan efectivo*, pero *divierte* a los niños”.<sup>11</sup>

Continúa la autora de este artículo, Ann L. Crockett, exponiendo lo que para ella significa la escuela progresista. Comenta irónicamente el equipo académico típico de su superintendente, que tiene un doctorado en filosofía, una preparación de un novato de colegio, 200 horas de crédito en administración y no sabe nada de lenguas ni de humanidades ni de ciencia, pero aconseja a los maestros en cuanto a los métodos que deben utilizarse en la enseñanza de estas materias. Su tesis doctoral se basa en *La mejor área de las ventanas para un salón de veinticinco alumnos de escuela intermedia*.

James B. Conant, antiguo presidente de la Universidad de Harvard, evaluó para el *New York Times Book Review*, del 29 de abril de 1951, la obra *This Happened in Pasadena*, de David Hulburd, en la cual se enfoca la historia de lo que sucedió a Willard Goslin, Superintendente de Escuelas de esta ciudad de California en 1950. Uno de los cargos contra Goslin fue su asociación con Kilpatrick y el “culto de Columbia por los educadores progresistas”. Cree el Profesor Conant que debemos afrontar la realidad de mitad de siglo: hay una fuerte corriente reaccionaria, pero los que creen en la tolerancia y en la discusión racional deben estar conscientes de las consecuencias de la pasividad y la inacción. Es decir, la democracia debe estar en actitud militante, dentro de sus ideales de convivencia.<sup>12</sup>

En la revista *Progressive Education*, órgano de la Asociación de Educación Progresista, el Dr. Harold Rugg, en colaboración con otros educadores prominentes, proponen una nueva política con el propósito de “clarificar antiguas y erróneas interpretaciones de la educación progresista. . .” “El tema principal de nuestra nueva política: inteligencia e imaginación disciplinadas mediante material rigurosamente disciplinado”.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> *Saturday Evening Post*, 16 de marzo de 1940 (*Public Education Under Criticism*, p. 81)

<sup>12</sup> *Public Education Under Criticism*, p. 100

<sup>13</sup> *Progressive Education*, noviembre de 1953, p. 33

De este modo quiere la escuela progresista hacer frente a la reacción.

## 2. Currículo y técnica

En los párrafos precedentes, al exponer las opiniones en torno a diferentes filosofías educativas, hemos aludido al currículo, porque ambos aspectos están inevitablemente interrelacionados. Ahora presentaremos algunas críticas acerca de las destrezas fundamentales. En un crecido número de estudios se ha señalado el fracaso en la enseñanza de "las tres erres" (reading, writing, arithmetic) como una de las críticas más significativas a la educación: Para muchos padres nada es más importante que aprender a leer, escribir y manejar los números.

¿Cuántos pies hay en una yarda? ¿Qué letra viene antes de M, K, L, N, O? ¿Qué hora es? Estas preguntas y muchas otras semejantes constituyen un examen que el Superintendente Asociado de los Ángeles, California, Sr. Maurice G. Blair, administró a 30,000 niños de las escuelas. El 3% de los alumnos del tercer año de escuela superior no podía decir la hora; el 8% no sabía los pies que tiene una yarda; el 4% no conocía el orden de las letras del alfabeto; el 14% no sabía cuánto es el 50% de 36. Del octavo grado, 13% no supo localizar el Océano Atlántico y 16% no pudo situar su pueblo natal. Uno de los miembros de la Junta Escolar comentó: "Es duro creer que miles de nuestros alumnos son mentalmente retardados. Debe de haber algo malo en el método que se utiliza para enseñarlos". Y muchos padres secundaron esta afirmación.<sup>14</sup>

Evidentemente que antes de enjuiciar tal situación habría que investigar sus factores determinantes. En la actitud de los padres y de la Junta hay una crítica severa al currículo y a las técnicas de enseñanza.

La Sra. Wood, de Eugene, Oregon, afirma: "Los educadores nos aseguran que los aspectos básicos del currículo se están enseñando. Creemos que no se enseñan tan sólidamente

---

<sup>14</sup> *Time*, 10 de diciembre de 1951 (*Pub. Ed. Under Criticism*, p. 106)

como se necesita". Y enumera las causas de esta enseñanza inadecuada: (1) Énfasis exagerado a la idea de la motivación. El niño tiene que aprender ciertas cosas aunque no tenga deseo de aprenderlas. (2) Aunque merece elogio el esfuerzo de los educadores por hacer placentero el proceso del aprendizaje, "los aspectos esenciales de este proceso —esfuerzo y ejercicio— no pueden endulzarse". (3) Nadie refuta el valor de los proyectos ni de la enseñanza audiovisual, pero consumen mucho tiempo y sus resultados no justifican el tiempo empleado. (4) El sistema de evaluar de acuerdo con la habilidad del niño elimina las normas y destruye el incentivo. Como dicen los niños — "Todo el mundo pasa de grado". (5) Favorecemos que no se recalque tanto la educación vocacional para que se pueda mejorar la preparación del alumno en las destrezas fundamentales, que son indispensables para todos. (6) Muchos educadores están tratando de alcanzar las estrellas cuando creen que todos los maestros pueden ser creadores, capaces de aplicar las teorías inteligentemente y hacer buen uso de los medios de que disponen.<sup>15</sup>

Hay parte de verdad en estas afirmaciones. Se desprende de ellas claramente que el pueblo quiere que sus hijos aprendan bien las destrezas fundamentales y que acepta parcialmente algunos de los postulados de la escuela progresista.

En un artículo muy bien documentado,<sup>16</sup> el Profesor Lowry W. Harding, de la Universidad del Estado de Ohio, sintetiza la evidencia que se desprende de varios estudios científicos realizados acerca de la enseñanza de las destrezas fundamentales. Estos estudios revelan "que las nuevas prácticas son iguales o mejores que las convencionales para la adquisición de destrezas y hábitos en las materias instrumentales de lectura, deletreo, lenguaje y aritmética. . ."

Infinidad de artículos y varias obras recientes han aparecido en torno de la enseñanza de lectura. La obra de Flesch

---

<sup>15</sup> *Vital Speeches of the Day*, 1º de marzo de 1952. (Pub. Ed. Under Criticism, p. 107)

<sup>16</sup> *Progressive Education*, octubre de 1951. (Pub. Ed. Under Criticism, p. 114)

*Why Johnny Can't Read?*<sup>17</sup> causó sensación en Estados Unidos. Muchos fueron los ataques a la escuela pública motivados por este libro. Pero los educadores analizaron la cuestión con gran sensatez, principalmente los que han hecho de la enseñanza de la lectura la especialidad de su vida profesional.

En un magnífico artículo titulado *That Johnny May Read*,<sup>18</sup> Frank G. Jennings termina diciendo: "A menos que los libros, los periódicos y las revistas formen parte del hogar, no serán parte de la mente del niño".

John Hersey, presidente de un Comité de Estudios de las escuelas de Fairfield, Conn., en un amplio ensayo publicado en *Life*, bajo el título de *Why Can't My Child Read?*, analiza detalladamente la situación.<sup>19</sup> Aunque en varios puntos no estamos de acuerdo, afirma con muy buen sentido que los educadores se dan cuenta del problema y están esforzándose por afrontarlo y que "los problemas de lectura no se resolverán con ninguna panacea tan simple como la de volver a la enseñanza fonética".

Otro campo en que han aparecido críticas severas es el de los estudios sociales. Se les acusa de ignorar las disciplinas particulares de historia y geografía. Se ha censurado en ocasiones la enseñanza de la historia por su contenido subversivo. —Es defecto del currículo— arguyen algunos. Y otros: —Es cuestión de método. —Está fuera de lugar la adoctrinación— creen muchos. Según otros, hay que enseñar la historia con visión de grandeza.

### 3. Sentido religioso

La respuesta a la crítica que se hace a la escuela por falta de religiosidad es la siguiente, en opinión de Harry Emerson Fosdick:<sup>20</sup> "Cualquier grupo religioso está en libertad de crear

<sup>17</sup> Rudolf Flesch: *Why Johnny Can't Read?* New York, Harper & Brothers, 1955.

<sup>18</sup> Frank G. Jennings: *That Johnny May Read*. *Saturday Review*, 4 de febrero de 1956.

<sup>19</sup> John Hersey: *Why Can't My Child Read?* *Life*, 24 de mayo de 1954

<sup>20</sup> *The Reader's Digest*. Febrero de 1949. Tomado de *School and Society* (Pub. Ed. Under Criticism, p. 128)

sus propias escuelas. Que la iglesia y el hogar se encarguen de la adoctrinación y la persuasión. Ésa es su función. Pero la escuela pública ha de ayudar presentando el fondo que permita hacer una decisión inteligente. La escuela ha de reconocer la religión como una de las preocupaciones predominantes del hombre. Esto añadirá una nueva dimensión al pensamiento de los alumnos a quienes no alcanzan las iglesias”.

Otros escritores afirman la necesidad urgente de cultivar los valores espirituales en la educación. Casi todos los sectores de opinión se han expresado en este sentido, aunque hay diversidad de criterios en cuanto a la significación de los valores y en cuanto a cómo han de cultivarse.

#### 4. *Preparación del maestro*

Otro tema de crítica abundante es la preparación de los maestros. Son muy interesantes los comentarios a este respecto, pero no voy a exponerlos por la falta de tiempo y porque pueden deducirse de las críticas a los otros temas ya expuestos. La realidad es que la preparación del maestro para la escuela pública norteamericana constituye hoy un grave problema educativo por el rápido aumento de matrícula en todos los niveles escolares.

### CONCLUSIÓN

Como ya hemos visto, la crítica a la escuela no se circunscribe a una sola fase de la educación, sino que abarca casi todos sus aspectos, especialmente los de filosofía, contenido y técnica.

En general, la mayor parte de la crítica es honrada, sincera, bien intencionada. Las aseveraciones más exageradas provienen de personas distinguidas por los puestos que ocupan, en muchos casos motivadas por razones económicas. Otras vienen de sectores religiosos que sienten una profunda preocupación por la conducta ética y espiritual de la juventud. Algunos creen que se invierte demasiado en educar a las masas, que no han de beneficiarse grandemente más allá de una mínima pre-

paración. Un sector reducido ataca la escuela acaso para desacreditar las instituciones democráticas. Un factor influyente en la crítica es el recuerdo de la propia experiencia escolar. No olvidemos que con frecuencia decimos con el poeta:

“¡Cuán presto se va el placer!  
¡Cómo después de acordado da dolor!  
¡Cómo a nuestro parecer  
cualquiera tiempo pasado  
fue mejor...!”

Acaso gran parte de la crítica es expresión de la ansiedad y la inseguridad del mundo actual. Los que así se manifiestan piensan que la escuela debe ser una panacea para los males que afligen a la sociedad. Por otra parte, esta actitud podría interpretarse como una gran esperanza en la escuela, como una devoción acendrada por la causa de la educación. Si es así, ello constituye un reto a la escuela, que la obliga a reconsiderar sus objetivos, a mejorar sus procedimientos, a evaluar frecuentemente sus resultados.

Conviene que los educadores analicen en detalle las críticas con propósito de interpretarlas constructivamente para el mejoramiento del sistema educativo. Una actitud equivocada del educador sería considerarse un experto en su profesión y menospreciar la crítica. Evidentemente la escuela y la comunidad tienen que laborar unidas en un espíritu de mutua confianza en el problema de educar a los futuros ciudadanos de la nación.

Al terminar este resumen esquemático, deseo destacar dos conceptos que juzgo esenciales:

1. Urge atender a la *cantidad*, ya que el crecimiento de la población escolar es extraordinario; pero no es menos urgente mejorar la *calidad* de la educación.

2. Urge, además, adoptar una actitud de *equilibrio* ante los problemas humanos, especialmente ante el problema educativo. En un profundo comentario a la obra *Education: The Lost Dimension*, por W. R. Niblett, distinguido educador inglés,<sup>21</sup>

<sup>21</sup> *Saturday Review*, 14 de enero de 1956, p. 16.

dice el Profesor Robert Ulich, de Harvard: Esta obra "es la expresión perfecta de una persona que ha logrado equilibrio interno y perspectiva, además de una comprensiva participación en las esperanzas y problemas de su prójimo. . . . El Sr. Niblett conoce el valor supremo de una sólida y ética base emocional en el desarrollo de la madurez del individuo. Por tal razón, no puede concebir una verdadera educación que no esté relacionada con la gran tradición humana y religiosa, que no insista en el consorcio entre la libertad y la disciplina, entre la vida individual y la de la comunidad". Si se tratara de catalogar al autor de esta obra, cree el Prof. Ulich que lo clasificaría como *esencialista* por creer en los principios básicos del pensamiento y del progreso humano; estaría también cerca de los *perennialistas* porque parece creer que estos principios son señales hacia las verdades eternas; pero, como buen inglés, no puede dejar de mostrar la influencia de Locke, en su simpatía por lo *pragmático*.

*Equilibrio* en nuestras actitudes y en nuestra conducta; la "invariabilidad en el medio" de que hablaba Confucio; la "medianía dorada" que nos recuerda a Aristóteles; la madurez emocional, la estabilidad, un objetivo supremo al que todos aspiramos hoy para orientar nuestra vida, para lograr la paz del espíritu.