

---

**PREPARATORIA SIETE**

---

***LAS CLAVES DE LA EFICACIA EDUCATIVA***

Francisco Gómez Antón



**CUADERNOS PEDAGÓGICOS**

No.  
**6**

B 41  
6

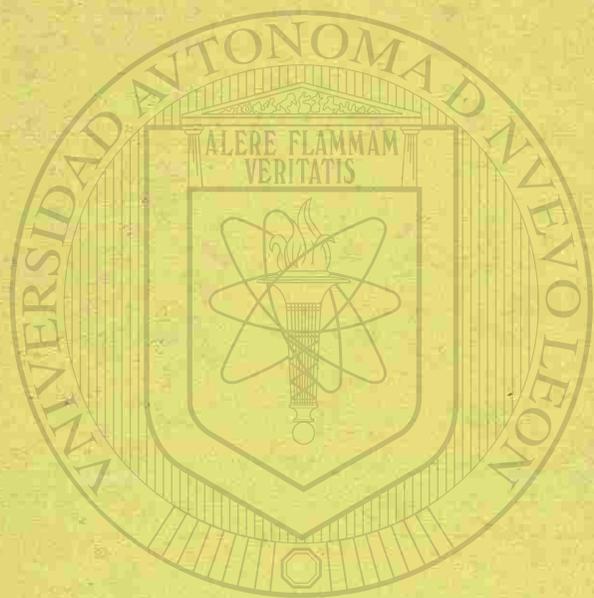
LB 4 1

G 6

LB41  
96



1020091858



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



## PRESENTACION

FRANCISCO GÓMEZ ANTÓN

FONDO UNIVERSITARIO

37748

Doctor en Derecho (Madrid), Licenciado en Ciencias de la Información (Navarra), y Diplomado en Administración Pública y Desarrollo (París), hizo estudios de especialización en Francia, Italia, Alemania y EE.UU.

Actualmente es, en la Universidad de Navarra: Profesor Ordinario de Instituciones Jurídico-políticas Comparadas, Director del Área de Información Política, Miembro de la Junta Directiva del Área de Proyectos e Innovación Periodística, Coordinador General de los Encuentros Internacionales del Programa de Graduados Latinoamericanos, y Miembro del Consejo Editorial de la revista "Comunicación y Sociedad".

Es también Miembro del Club de Roma y de la AIERI, y Consultor Permanente de la Academia Nacional de Ciencias y Artes de la Televisión Venezolana y de diversas corporaciones y universidades latinoamericanas.

En la Universidad de Navarra, a la que se incorporó en 1956, fue miembro de la Junta de Gobierno (primero como Secretario General, y luego como Director de intercambio), primer --

Director Técnico del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación), Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Información, Director del Programa de Graduados Latinoamericanos (PGLA), y Coordinador General de Investigaciones sobre la Información en América para la Tinker Foundation de New York.

Entre otros cargos desempeñados fuera, cabría destacar los siguientes: Profr. de Derecho Administrativo en la Universidad de Santiago de Compostela, Director de la Sección de Administración Pública de la Enciclopedia de la Cultura Española, Miembro del Gabinete de Estudios de la Comisaría del plan de Desarrollo Español, Miembro del equipo redactor de la Ley General de Educación de 1970, Miembro del primer Patronato del CENIDE (Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación), Colaborador de la Escuela Nacional de Administración Pública de Alcalá y Colaborador del IICA (Instituto Internacional de Ciencias Administrativas, de Bruselas).

Por otra parte, ha sido Consultor de: la Fundación BANAMEX y la Universidad Panamericana, en México; la Fundación Eugenio Mendoza, el Centro Médico-docente la Trinidad, y la Uni-

versidad Metropolitana, en Venezuela; el Instituto Nacional de Tecnología Agraria, y el Grupo Editorial Clarín, en Argentina; la Universidad de La Sabana, en Colombia; la de Piura, en Perú; la René Moreno, en Bolivia; la Católica, en Chile; y los Grupos O Estado de Sao Paulo y O Globo, en Brasil.

Invitado oficial de los Gobiernos de la República Federal de Alemania, Portugal e Israel ha pronunciado conferencias, participado en Congresos, o desarrollado trabajos de asesoramiento en otros veintiocho países de América, Europa, Africa y el Oriente Medio, en varios de los cuales (México, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Uruguay y Brasil) ha impartido Seminarios Profesionales para Directivos de Medios de Comunicación.

Además de casi un centenar de trabajos no publicados (proyectos de organización y desarrollo institucional para la Universidad de Navarra y para Instituciones y empresas diversas), y de unos 30 artículos en revistas ("Documentación Administrativa", "Sciences Administratives", Revista de Administración Pública", "Nuestro Tiempo", etc.), es autor o coautor de los siguientes libros: "El Régimen Jurídico de

la Administración del Estado" (EUNSA), "El Consejo Foral Administrativo de Navarra" (EUNSA), "Educación e Ineficacia" (EUNSA), "Prensa, paz, violencia y terrorismo" (EUNSA) "Medios de Comunicación Social y Desarrollo" (Fundación Neumann, Venezuela), "La Información en España" - (Banco Bilbao-Vizcaya), "Violencia e Información" (ANDIARIOS, Colombia), "Psiquiatría y -- Terrorismo" (Universidad de Sevilla), e "Informar, comunicar y servir" (Universidad Panamericana, México).

## LAS CLAVES DE LA EFICACIA EDUCATIVA

FRANCISCO GÓMEZ ANTÓN

### INTRODUCCION

Si un avión de cada cuatro en vuelo se estrellara, nadie volaría; y si un automóvil de cada cuatro circulantes tuviera la dirección estropeada, las fábricas de carros tendrían que cerrar. Pues bien: en el sistema escolar, que se dedica a algo mucho más importante que los automóviles o los aviones, fracasan uno de cada cuatro alumnos.

La idea no es mía. La formuló Lessinger hace más de veinte años, y podría haber sido formulada por cualquiera muchísimos antes. Porque los resultados de los sistemas escolares jamás han alcanzado la altura pretendida.

Por eso, ha sido siempre una constante la preocupación por mejorarlos, la busca de procedimientos capaces de incrementar el rendimiento de los recursos materiales y humanos invertidos en ellos.

Son inmensos. Nadie ignora que la educación formal absorbe porcentajes cada vez más altos de los presupuestos públicos y ocupa a más pro-

la Administración del Estado" (EUNSA), "El Consejo Foral Administrativo de Navarra" (EUNSA), "Educación e Ineficacia" (EUNSA), "Prensa, paz, violencia y terrorismo" (EUNSA) "Medios de Comunicación Social y Desarrollo" (Fundación Neumann, Venezuela), "La Información en España" - (Banco Bilbao-Vizcaya), "Violencia e Información" (ANDIARIOS, Colombia), "Psiquiatría y -- Terrorismo" (Universidad de Sevilla), e "Informar, comunicar y servir" (Universidad Panamericana, México).

## LAS CLAVES DE LA EFICACIA EDUCATIVA

FRANCISCO GÓMEZ ANTÓN

### INTRODUCCION

Si un avión de cada cuatro en vuelo se estrellara, nadie volaría; y si un automóvil de cada cuatro circulantes tuviera la dirección estropeada, las fábricas de carros tendrían que cerrar. Pues bien: en el sistema escolar, que se dedica a algo mucho más importante que los automóviles o los aviones, fracasan uno de cada cuatro alumnos.

La idea no es mía. La formuló Lessinger hace más de veinte años, y podría haber sido formulada por cualquiera muchísimos antes. Porque los resultados de los sistemas escolares jamás han alcanzado la altura pretendida.

Por eso, ha sido siempre una constante la preocupación por mejorarlos, la busca de procedimientos capaces de incrementar el rendimiento de los recursos materiales y humanos invertidos en ellos.

Son inmensos. Nadie ignora que la educación formal absorbe porcentajes cada vez más altos de los presupuestos públicos y ocupa a más pro-

fesionales que ningún otro sector. Pero nadie con un mínimo de sentido crítico se sentiría suficientemente satisfecho con los logros de tamaño esfuerzo.

¿A qué se debe tal ineficacia y cómo podría remediarse? ¡Ojalá yo tuviera la respuesta! Pues, como decía Gozzer, merecería el premio Nobel quien descubriera cómo aprovechar íntegramente la "sustancia gris", la potencialidad intelectual, que es el factor más importante para el desarrollo de cualquier país.

Sin embargo, podríamos -pienso- lograr alguna luz tomando como punto de partida la pregunta que en 1970 planteó René Maheu, entonces Director General de la UNESCO, al inaugurar oficialmente el Año Internacional de la Educación.

Permítanme que les recuerde sus antecedentes. Durante toda la década anterior, la de los años sesenta, se habían destinado cantidades ingentes de dinero a "la batalla por la educación" y, específicamente, a la investigación didáctica, al cómo de la acción educativa, dando por hecho que, con ello, se reduciría la desigualdad social, aumentaría la concordia, y se consolidarían los cimientos de la paz universal.

Pero el año 70, al hacer el balance del esfuerzo educativo de la década anterior, el panorama era sombrío. Ni siquiera el analfabetismo se había reducido en cifras absolutas. Y el mundo occidental, sumido en la protesta juvenil, la agitación y el desconcierto, resultaba inquietante. El estallido revolucionario de mayo del 68 en Nanterre, que colocó a Francia al borde mismo de una crisis de Estado, se había expandido a ambas orillas del Atlántico, sembrando en todas partes la inquietud. ¿Por qué? Porque -en opinión de Hoover, entonces director del FBI- los revolucionarios querían demoler las instituciones educativas, las estructuras económicas y el sistema de gobierno, nada menos. Y tal opinión, que podría parecer exagerada, no lo era: la consideró acertada el propio Congreso de la SDS (Students for a Democratic Society), la más poderosa agrupación extremista norteamericana.

Pero aquella "generación de la protesta" era, precisamente, la beneficiaria más directa del esfuerzo educativo de los años sesenta...

Este hecho, desconcertante en apariencia, fue el que llevó a Maheu a formular la pregunta a que me refería: "¿No será -dijo- que nos hemos preocupado excesivamente del qué y el cómo

de la educación, y casi nada de su por qué y su para qué?"

La pregunta es magnífica. Y no debemos olvidar que el progreso del conocimiento depende mucho más de las buenas preguntas sobre lo aún desconocido, que de la posibilidad de dar respuestas con lo ya sabido. Para esto último, basta un archivo del saber acumulado; para formular buenas preguntas se precisa, además, el bisturí mental de la imaginación.

Partamos, pues, de la pregunta de Maheu, a ver dónde nos lleva. Doy por descontado que no al descubrimiento de la "piedra filosofal" para las deficiencias de la educación. Pero espero que, al menos, nos ayude a aclarar un poco cuáles son las claves principales de la eficacia educativa.

Dividiré mi exposición en dos partes. Dedicaré la primera al por qué y el para qué de la educación. La segunda, al examen de cinco propuestas, de muy diverso origen, para el incremento de su eficacia.

## 1. EL POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA EDUCACIÓN

¿Para qué debe servir la educación? ¿Cuáles son sus fines sustanciales?

García Hoz la definió como "perfeccionamiento intencional de las facultades más específicamente humanas".

La cuestión podría parecer resuelta, pero no lo está. ¿por qué?. Porque perfeccionar es reducir la distancia existente entre lo que se es y lo que se puede y debe ser. Pero basta echar una ojeada en torno para advertir que no hay acuerdo ni sobre lo que el ser humano es ni, en consecuencia, sobre lo que podría y debería proponerse ser. Y, sin embargo, sólo después de respondida esta pregunta sobre el ser real y potencial del hombre, se pueden definir los fines de la educación, y precisar los objetivos en que se concretan.

Por eso la educación no es nunca neutra. Cualquier sistema educativo refleja indefectiblemente una determinada concepción del hombre y de la sociedad. Más aún: es pura y simple derivación lógica de ella. Los sistemas educativos, al igual que los políticos, poseen un

de la educación, y casi nada de su por qué y su para qué?"

La pregunta es magnífica. Y no debemos olvidar que el progreso del conocimiento depende mucho más de las buenas preguntas sobre lo aún desconocido, que de la posibilidad de dar respuestas con lo ya sabido. Para esto último, basta un archivo del saber acumulado; para formular buenas preguntas se precisa, además, el bisturí mental de la imaginación.

Partamos, pues, de la pregunta de Maheu, a ver dónde nos lleva. Doy por descontado que no al descubrimiento de la "piedra filosofal" para las deficiencias de la educación. Pero espero que, al menos, nos ayude a aclarar un poco cuáles son las claves principales de la eficacia educativa.

Dividiré mi exposición en dos partes. Dedicaré la primera al por qué y el para qué de la educación. La segunda, al examen de cinco propuestas, de muy diverso origen, para el incremento de su eficacia.

## 1. EL POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA EDUCACIÓN

¿Para qué debe servir la educación? ¿Cuáles son sus fines sustanciales?

García Hoz la definió como "perfeccionamiento intencional de las facultades más específicamente humanas".

La cuestión podría parecer resuelta, pero no lo está. ¿por qué?. Porque perfeccionar es reducir la distancia existente entre lo que se es y lo que se puede y debe ser. Pero basta echar una ojeada en torno para advertir que no hay acuerdo ni sobre lo que el ser humano es ni, en consecuencia, sobre lo que podría y debería proponerse ser. Y, sin embargo, sólo después de respondida esta pregunta sobre el ser real y potencial del hombre, se pueden definir los fines de la educación, y precisar los objetivos en que se concretan.

Por eso la educación no es nunca neutra. Cualquier sistema educativo refleja indefectiblemente una determinada concepción del hombre y de la sociedad. Más aún: es pura y simple derivación lógica de ella. Los sistemas educativos, al igual que los políticos, poseen un

alto grado de congruencia interna. Casi nunca es posible descalificarlos como ilógicos, salvo que quepa hacerlo en el plano fundamental de los principios.

Pondré tres ejemplos al respecto.

Primero. En los sistemas comunistas, cuyo colapso estamos presenciando, no había pluripartidismo, el aparato del Estado era un simple instrumento del Partido, la disidencia podía conducir a cualquiera a un manicomio, y -por supuesto- la educación era exclusivamente pública y se orientaba expresamente al inductamiento de los ciudadanos. Todo esto es aberrante. Pero tan sólo si se mira "desde fuera".

Porque -en efecto- si partimos del principio determinista histórico, según el cual la sociedad evolucionará indefectiblemente de cierta manera, lo lógico es poner las riendas del país en manos de quienes "saben" a dónde hay que llevarlo. El pluripartidismo no serviría más que para malbaratar tiempo y esfuerzo en discusiones sobre lo que conviene. Y como lo que conviene está claro, pues lo dicta el Partido, la disidencia no sólo carece de sentido, sino que es un crimen casi "de lesa humanidad", porque entorpece

la marcha de la sociedad hacia su meta. De modo que la única manera de evitar a un disidente el castigo que merecería era considerar que no estaba en sus cabales. Con tales premisas, el manicomio se tornaba así en recurso incluso humanitario, en buena lógica.

A su vez considerar al aparato del Estado como un simple instrumento del partido era pura lógica también, consagrada por preceptos constitucionales. Como lo era instrumentalizar la educación. Es bien sabido que, en todos los centros escolares universitarios de los países del COMECON la formación ideológica era parte importante del curriculum. Y así, en la célebre Escuela de Periodismo de Praga, que he tenido oportunidad de visitar en varias ocasiones, se enseñaba no tanto información como Propaganda Política. Pero, repito, nada de esto era ilógico; lo exigía la congruencia más elemental con los principios del sistema.

Segundo ejemplo. En 1963, mantuve una interesantísima entrevista, en París, con el Consejero Comercial de la Embajada de Cuba. En los once primeros meses del régimen castrista, la Constitución se había modificado veintiún veces... por decreto; se habían tipificado como delito no sólo las acciones sino también las

"intenciones contrarrevolucionarias" y, además, con carácter retroactivo; etc.; etc. Y yo buscaba alguna explicación de todo esto, que a cualquier jurista democrático le habría resultado tan aberrante e indefendible como a mí. Pues bien: el Consejero en cuestión me escuchó atentamente y respondió a mis preguntas diciendo: "Nuestro principio y objetivo sustancial es la revolución. Y si, para llevarla a cabo, hay que dejar de lado la jerarquía normativa, la impunidad jurídica de las intenciones, la irretroactividad de las leyes penales, o lo que sea, ¿por qué no hacerlo?". Su réplica era inobjetable... si se aceptaban sus principios, claro está.

Tercer ejemplo. Hace muy pocos meses, nuestro Ministro de Educación explicó por qué personalmente se oponía a que se impartiera formación religiosa en las escuelas. Una cosa es -vino a decir- explicar a los escolares el fenómeno religioso, como se les explican tantos otros, y otra muy distinta "indoctrinarlos" (sic). Para muchos de Vds., y para mí, la formación religiosa es parte indispensable de la formación cabal de todo ser humano, porque partimos de la base de que su destino es Dios. Pero es perfectamente lógico que califique como indoctrina

miento a la formación religiosa cualquiera que prescinda de la dimensión trascendental del hombre. De modo que, si la postura de nuestro Ministro resulta inaceptable, no es por incoherente con su presumible agnosticismo, sino porque ignora con sus actos la condición del ser humano, el pluralismo, y el deseo expreso de una gran parte de los ciudadanos.

\* \* \* \* \*

Por eso les decía que cualquier sistema educativo es puro reflejo de la idea imperante sobre el ser humano y sobre la sociedad de la que forma parte. Naturalmente, todos los sistemas tienen en común la intención perfectiva. Pero conciben de modo distinto la sustancia de la perfección. Lo cual no obsta para que puedan encontrarse en la mayoría de ellos intuiciones o enfoques de enorme interés, incluso siglos antes de que la educación fuera considerada como derecho básico de todo ser humano.

En la Grecia clásica, por ejemplo, la educación pretendía capacitar para el gobierno de "la cosa pública" (la res pública, la República), del que, por supuesto, quedaba marginado "el vulgo". En cierto modo, pues, la educación había de servir para que sus destinatarios des-

tacaran del vulgo al que gobernarían, superarán la vulgaridad. Ahora bien: el término griego equivalente a vulgaridad es aperiokalia, que significa algo así como falta de capacidad para la captación de la belleza. El enfoque es luminoso; porque la belleza es nada menos que uno de los transcendentales del ser: el pulchrum. De manera que lo que diferenciaría al vulgo del hombre educado sería la sensibilidad de éste hacia la belleza, como camino hacia la percepción del ser.

Tal hallazgo del genio esteticista griego tiene enorme interés. Porque, en efecto, la sensibilidad por la belleza (el pulchrum) es también un camino de aproximación al bonum y al verum y, por lo tanto al Ser Absoluto. Por eso, comprendo que Urbina afirme que le resulta imposible fiarse plenamente de las personas a quienes la belleza no les dice nada.

Naturalmente, el sentido estético no es lo principal para el gobierno de "la cosa pública". Pero seguramente facilita el acceso a lo que sí lo es: la determinación permanente -- de dejarse orientar por la verdad y la justicia para así realizar el bien común.

A lo largo de los siglos, se han propuesto

como principales muy diversos fines para la Educación: el cultivo de la inteligencia (Aristóteles); toda una serie de virtudes cívicas - (Platón), la capacitación para el goce cultural y estético (el Humanismo renacentista), el conocimiento enciclopédico de toda clase de saberes (Bacon y Comenius), la formación del carácter (Locke), el desarrollo libre y espontáneo de las capacidades y tendencias innatas en cada individuo (Rousseau), la preparación para la vida adulta (Spencer), la capacitación "progresiva", basada en la experiencia, para la solución de los problemas ordinarios de la vida (Dewey), el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos, etc..., etc.

Todos estos fines son interesantes. En efecto, ¿a quién de los presentes no le gustaría que sus hijos salieran del colegio con: la inteligencia perfectamente cultivada; la sensibilidad afinadísima; la voluntad templada; capaces de moverse con soltura en todos los ambientes; con pasión por la cultura; con curiosidad intelectual por toda clase de saberes; espontáneos y, al tiempo, respetuosos con las reglas de la convivencia; y, en fin, capaces de desenvolverse por sí mismos? ¿A quién, repito, no le gus-

taría?

Pero la formación de nuestros hijos sería incompleta si olvidáramos que son -que todos somos- seres creados por Dios con un destino eterno. Y que, por ello, las dimensiones profesional, humana y religiosa de la educación se complementan y potencian entre sí, de manera que, cuando falla cualquiera de ellas, se siguen consecuencias importantes.

En efecto. No cabe duda, por ejemplo, de que la inseguridad y frustración que aquejan hoy al mundo "desarrollado" son reconducibles a la generalización de la increencia.

Como he dicho en muchas ocasiones, la increencia (la supresión de Dios y de la trascendencia de la vida) lleva a identificar la muerte con la aniquilación. Y la prespectiva de la aniquilación produce miedo, que mueve a cerrar los ojos ante lo inevitable, con lo que el hombre se torna un "avestruz". Y además, genera la obsesión por mantener el cuerpo, la "máquina vital", en la mejor forma posible, con lo que el "mens sana in corpore sano" desemboca hasta en aberraciones "escultistas". Y lleva a rechazar a cualquier precio el dolor y el sufrimiento, lo cual incapacita al ser humano incluso

para amar, degradándolo de modo sustancial, puesto que está destinado al Amor precisamente. E incita a aprovechar a tope todas las posibilidades de placer que el mundo ofrece: a un desahogado consumismo que alcanza incluso al sexo, que queda así desconectado del amor.

Pero como nada de esto puede colmar las ansias de infinito del corazón humano, la insatisfacción genera angustia. No la angustia alentadora de San Agustín cuando decía: "Mi corazón está inquieto hasta que descansa en Ti", sino una angustia crecientemente honda e inquietante. Y como se carece de recursos morales con los que afrontarla, se aborda con recursos técnicos (la psicoterapia hasta el abuso, la farmacomanía, etc.), proliferan creencias esotéricas del más diverso género, o se busca el escape en la bebida o en las drogas, que permiten "viajar" a mundos mágicos más allá de la razón.

Y esto no es todo. El olvido de lo trascendente, de la propia condición de ser creado, desemboca inevitablemente en el relativismo y la anarquía. Porque, si no me reconozco como ser creado, y creado con limitaciones que sólo puedo superar si respeto las exigencias impuestas a mi naturaleza como condicionantes de su perfección, no tendré por qué aceptar ninguna

norma diferente del dictado de mi voluntad. Más aún: hacerlo me resultará palmariamente indigno. Pero la absolutización de la voluntad individual abre el camino al relativismo, e incita al rechazo visceral de cualquier autoridad o norma divergente del personal apetecer de cada uno. Dicho de otra manera: a la anarquía, la insolidaridad y la ley del más fuerte.

Todos estos hechos ponen de manifiesto de qué poco sirven la ciencia y las técnicas si la vista se aparta de la meta final. Pero es también preciso recordar la realidad contraria, a saber: que gran parte de todos esos males se han consolidado precisamente por la incompetencia profesional o por la insuficiencia humana de muchos bienpensantes.

\* \* \* \* \*

Parece claro, pues, que la tarea perfecta intencional en que la educación consiste abarca al ser humano entero. Su para qué no es sólo proporcionarle un norte y un sentido que le oriente en su vivir, ni sólo transmitirle una suma de saberes, ni únicamente desarrollar a tope sus destrezas, ni limitarse a afinar su sensibilidad por la verdad, el bien y la belleza. Es preciso buscar todo al unísono, pues

sólo de quien lo posee puede decirse con razón: "Es todo un hombre" (o "toda una mujer").

## 2. EN BUSCA DE LA EFICACIA EDUCATIVA

Vamos con la segunda parte.

Según decía al principio, la relación entre recursos empleados y resultados obtenidos en la educación (es decir: su eficacia) ha estado siempre bastante por debajo de lo deseable y hasta de lo esperado, pese a la inacabable sucesión de iniciativas para mejorarla. Voy a describir a Vds. en primer lugar la más espectacular de todas ellas, en las últimas décadas.

### 1. La "función de producción educativa"

En 1970, poco después de que Maheu hiciera el balance negativo con que inicié esta exposición, los especialistas en Educación leyeron con asombro lo siguiente: "Gracias a un conjunto de recientes hallazgos, a los que se ha prestado escasa atención hasta el momento, estamos ahora en condiciones de (...) transformar nuestras escuelas en menos de diez años (y de cortar) en seco el malbaratamiento de vidas y dinero" que es un mal, tan notorio como inadmisiblemente, de todo el sistema educativo. Lo afirmaba Lessinger. De ser cierto, bien podían lanzar

norma diferente del dictado de mi voluntad. Más aún: hacerlo me resultará palmariamente indigno. Pero la absolutización de la voluntad individual abre el camino al relativismo, e incita al rechazo visceral de cualquier autoridad o norma divergente del personal apetecer de cada uno. Dicho de otra manera: a la anarquía, la insolidaridad y la ley del más fuerte.

Todos estos hechos ponen de manifiesto de qué poco sirven la ciencia y las técnicas si la vista se aparta de la meta final. Pero es también preciso recordar la realidad contraria, a saber: que gran parte de todos esos males se han consolidado precisamente por la incompetencia profesional o por la insuficiencia humana de muchos bienpensantes.

\* \* \* \* \*

Parece claro, pues, que la tarea perfecta intencional en que la educación consiste abarca al ser humano entero. Su para qué no es sólo proporcionarle un norte y un sentido que le oriente en su vivir, ni sólo transmitirle una suma de saberes, ni únicamente desarrollar a tope sus destrezas, ni limitarse a afinar su sensibilidad por la verdad, el bien y la belleza. Es preciso buscar todo al unísono, pues

sólo de quien lo posee puede decirse con razón: "Es todo un hombre" (o "toda una mujer").

## 2. EN BUSCA DE LA EFICACIA EDUCATIVA

Vamos con la segunda parte.

Según decía al principio, la relación entre recursos empleados y resultados obtenidos en la educación (es decir: su eficacia) ha estado siempre bastante por debajo de lo deseable y hasta de lo esperado, pese a la inacabable sucesión de iniciativas para mejorarla. Voy a describir a Vds. en primer lugar la más espectacular de todas ellas, en las últimas décadas.

### 1. La "función de producción educativa"

En 1970, poco después de que Maheu hiciera el balance negativo con que inicié esta exposición, los especialistas en Educación leyeron con asombro lo siguiente: "Gracias a un conjunto de recientes hallazgos, a los que se ha prestado escasa atención hasta el momento, estamos ahora en condiciones de (...) transformar nuestras escuelas en menos de diez años (y de cortar) en seco el malbaratamiento de vidas y dinero" que es un mal, tan notorio como inadmisiblemente, de todo el sistema educativo. Lo afirmaba Lessinger. De ser cierto, bien podían lanzar

se a vuelo las campanas. Y, de hecho, se lanzaron...

¿De qué hallazgos hablaba? ¿Cuál era la clave para la mejora del sistema educativo? Hacer en él lo mismo que venía haciéndose con notable éxito en la industria, a saber: ante todo, establecer en términos matemáticos la relación entre los costes de los factores productivos y el valor de los productos obtenidos, es decir: la "función de producción"; luego, si se descubre un nuevo factor que, en teoría, podría sustituir con ventaja a cualquiera de los que ya se están utilizando, establecer la nueva "función de producción", y compararla con la precedente; y, en fin, si la comparación resulta favorable al factor nuevo, adoptarlo y generalizar su uso. Con lo cual, aumenta indefectiblemente la eficacia del proceso productivo.

Pues bien: a comienzos de los años 70, en los Estados Unidos, muchos investigadores daban por sentado que en el sector educativo cabía hacer lo mismo: establecer "funciones de producción" matemáticas, y mejorar continuamente el rendimiento del sistema mediante un proceso permanente de investigación, experimentación, control y difusión.

37748

Por lo tanto -afirmaban- sería un sinsentido retribuir a todos por igual: los sueldos y la posibilidad de ascenso de cada profesor o directivo de cualquier centro escolar habrían de hacerse depender de los resultados educativos de su acción, es decir: de las mejoras concretas y medibles que cada cual lograra en los alumnos a su cargo.

En la euforia del primer momento, la Administración Educativa Federal adoptó un nuevo sistema presupuestario: el P.P.B.S. (planning, Programming and Budgeting System), acorde con el nuevo enfoque. Y, por ejemplo, el Congreso Legislativo de California impuso la obligatoriedad, en las escuelas públicas de todo el Estado, de los "contratos por resultados" (performance contracts) de acuerdo con los cuales las retribuciones de los profesores y de los directivos se determinarían a la vista de los resultados escolares medidos con instrumentos "independientes y objetivos".

Pero bastaron seis u ocho años para demoler el optimismo del primer momento. ¿Por qué?

Ante todo, por la dificultad de evaluar matemáticamente los resultados del proceso educativo. Cuando se trata de medir el incremento

de conocimientos, la medición puede hacerse con márgenes razonables de error. La dificultad aumenta considerablemente cuando se pretende medir el desarrollo de destrezas intelectuales. Y resulta casi impracticable mensurar la mejora de las actitudes básicas de los escolares.

precisamente por eso, la formulación "matemática" de la célebre "función de producción educativa" se llevó a cabo prescindiendo de hecho de las actitudes y, en gran parte también, de las destrezas. Pero al basarla casi tan sólo en los conocimientos, la extrapolación de conclusiones al proceso educativo como un todo resultó artificiosa hasta lo demencial.

Porque todos sabemos que es más importante que la educación consiga "formar" las cabezas que "llenarlas" pura y simplemente. La acumulación de datos, sin capacidad de manejarlos como punto de partida para el desarrollo intelectual, no es más que erudición. Y conviene recordar que erudición viene de e-rudere, que significa tan sólo desbastar, eliminar rudezas. Y sabemos, también, que más importante todavía que "formar" las cabezas de los estudiantes, es consolidar sus actitudes positivas ante la vida y cuanto ella significa: la relación con los demás, el trabajo, el descanso, el dolor

y el sufrimiento, la alegría, etc., etc.; pues de las actitudes básicas depende que sea positiva o negativa la utilización de las destrezas y saberes. Por eso decía Oscar Wilde, con muchísima razón, que un sujeto antisocial, cuanto más sepa y mejor cabeza tenga, peor.

Otra de las causas del fracaso del intento fue la imposibilidad de calcular qué parte del avance de los alumnos es atribuible al buen hacer de cada uno de los profesores. No sólo porque las destrezas y conocimientos que se adquieren en cualquier asignatura se utilizan también en las restantes, sino además por el influjo que en el proceso educativo tienen factores externos a la escuela. La familia, en primer lugar, sobre todo durante la infancia. Después, los amigos, más incentivadores de ordinario, para bien o para mal, que los profesores o la familia misma. Y siempre, el ambiente en que se mueve cada cual. Las interacciones de este conjunto de factores (profesores, familia, ambiente, amigos, etc.) son un madeja inextricable.

Se entiende así por qué las campanas lanzadas tan alegremente a vuelo dejaron muy pronto de sonar, y la "función de producción educativa" quedó arrumbada en el olvido.

## 2. EL "CUPÓN ESCOLAR" DE FRIEDMAN

La experiencia -viene a decir Friedman- demuestra que la verdadera clave de la mejora continua en la industria y el comercio ha sido el que compiten en mercado abierto, puesto que en él subsisten tan sólo los mejores. No hay, pues, que preocuparse de poner a punto sistemas de control que, además de imperfectos, son costosos, y hasta ahogan la imaginación y las iniciativas de los profesionales de la educación. Basta con convertir ésta en mercado de libre competencia.

¿Cómo? Destinando a los padres, en forma de cupones de valor equivalente al coste efectivo del puesto escolar de cada hijo, los recursos que en el sistema actual se asignan directamente y a priori a los centros educativos. Así, los padres mismos podrán "comprar" la educación que deseen para sus hijos, llevándolos al centro que más les satisfaga, con independencia de que sea público o privado; pagarán con los cupones en cuestión, que luego el centro canjeará en el Ministerio por dinero en efectivo.

De esta manera, los que funcionen bien se desarrollarán; y los que no, se verán obligados a cerrar. Y los recursos que la sociedad desti-

ne a educación se emplearán más de acuerdo con sus aspiraciones, y con más eficacia.

La propuesta de Friedman parte del supuesto de que los gobernantes son simples administradores -jamás dueños- de los recursos de la sociedad, y de que deben destinarlos a consolidar su pluralismo (que es uno de los constitutivos esenciales de la democracia auténtica) repartiéndolos equitativamente entre los centros de cualquier especie en función de su eficacia, evaluada indirectamente por la aceptación que cada uno merece entre los padres de los estudiantes.

Todo eso es verdad. Y, por lo tanto, el lema "El dinero público, para la escuela pública" es una descomunal falacia, que ha de ser combatida en la batalla por la "libertad educativa" garantizada por las Constituciones de todo el mundo libre. La distinción de los centros entre "públicos" y "privados" ha de tomarse sólo como descriptiva de a quién corresponde su gestión. Pero en modo alguno como justificativa de un reparto injusto e ignominioso de los recursos de la sociedad.

Pero no nos hagamos ilusiones. Aunque esta falacia quedara desvelada, el sistema del "cupón

escolar" no podría adoptarse plenamente. Entre otras razones -en mi país, al menos- porque el Estatuto de la Función Pública es un baluarte indestructible, que asegura empleo y sueldo permanentes a los profesores del sector, incluso cuando -como decía con exageración un personaje, cuyo nombre no es del caso- sus "años de servicio" merezcan no ascensos sino "años de presidio".

Repito. Lo que a la sociedad conviene es que se utilicen del mejor modo posible, eficazmente, lo haga quien lo haga, los recursos que destina a educación. Así lo han afirmado incluso radicales de izquierda tan calificados como Christopher Jenks, un profesor de Harvard congruente con su inquietud social. Lo malo es que, donde el sectarismo impera, cunde la ceguera e incluso se fomenta a golpe de slogans; con lo cual, se torna colectiva la ignorancia de las verdades más elementales. Y, como decía una alumna mía dada a la paráfrasis, "la ignorancia es lo último que se pierde".

De todas formas, es aprovechable la idea básica de Friedman, de que competir aumenta la eficacia. Porque siempre es posible competir, al menos, con el propio y personal presente. ¿Cómo? Analizándolo con rigor, sin triunfalis-

mos apriorísticos; no encubriendo con tapujos las deficiencias que el análisis ponga de relieve; y fijándose metas cada vez más altas.

### 3. ENFOQUES RADICALES

La tercera propuesta (o mejor, propuestas; pues son varias, todas ellas de corte radical) arrancan de la convicción de que cualquier sistema educativo sirve sobre todo para reproducir el sistema socio-económico-político vigente. De manera -dicen- que si este sistema es recusable (y lo son todos aquellos en los que imperan la desigualdad y la injusticia), lo mejor sería suprimir de un plumazo la educación formal (que es lo que propugna Illich), o (como propone Freire) instrumentalizarlo con fines políticos. Pues, si subsiste tal cual es, las deficiencias condenables del sistema se agravarán más cada día.

Semejantes propuestas, por inaceptables que puedan resultarnos, tienen la virtud de que distinguen la "eficacia interna" de la "eficacia externa" del sistema educativo, asignando mucha más importancia a la segunda. En lo cual, tienen razón. Me explico.

La "eficacia interna" de un sistema aumenta cuando, por ejemplo, se consigue que los alum-

escolar" no podría adoptarse plenamente. Entre otras razones -en mi país, al menos- porque el Estatuto de la Función Pública es un baluarte indestructible, que asegura empleo y sueldo permanentes a los profesores del sector, incluso cuando -como decía con exageración un personaje, cuyo nombre no es del caso- sus "años de servicio" merezcan no ascensos sino "años de presidio".

Repito. Lo que a la sociedad conviene es que se utilicen del mejor modo posible, eficazmente, lo haga quien lo haga, los recursos que destina a educación. Así lo han afirmado incluso radicales de izquierda tan calificados como Christopher Jenks, un profesor de Harvard congruente con su inquietud social. Lo malo es que, donde el sectarismo impera, cunde la ceguera e incluso se fomenta a golpe de slogans; con lo cual, se torna colectiva la ignorancia de las verdades más elementales. Y, como decía una alumna mía dada a la paráfrasis, "la ignorancia es lo último que se pierde".

De todas formas, es aprovechable la idea básica de Friedman, de que competir aumenta la eficacia. Porque siempre es posible competir, al menos, con el propio y personal presente. ¿Cómo? Analizándolo con rigor, sin triunfalismos

apriorísticos; no encubriendo con tapujos las deficiencias que el análisis ponga de relieve; y fijándose metas cada vez más altas.

### 3. ENFOQUES RADICALES

La tercera propuesta (o mejor, propuestas; pues son varias, todas ellas de corte radical) arrancan de la convicción de que cualquier sistema educativo sirve sobre todo para reproducir el sistema socio-económico-político vigente. De manera -dicen- que si este sistema es recusable (y lo son todos aquellos en los que imperan la desigualdad y la injusticia), lo mejor sería suprimir de un plumazo la educación formal (que es lo que propugna Illich), o (como propone Freire) instrumentalizarlo con fines políticos. Pues, si subsiste tal cual es, las deficiencias condenables del sistema se agravarán más cada día.

Semejantes propuestas, por inaceptables que puedan resultarnos, tienen la virtud de que distinguen la "eficacia interna" de la "eficacia externa" del sistema educativo, asignando mucha más importancia a la segunda. En lo cual, tienen razón. Me explico.

La "eficacia interna" de un sistema aumenta cuando, por ejemplo, se consigue que los alum-

nos aprendan más, o más de prisa o mejor, sin aumentar el número de profesores. La "eficacia externa", en cambio, pone la atención en los efectos que la educación produce en la sociedad como conjunto: aumenta si la beneficia (haciéndola más justa, sobre todo), y disminuye en caso contrario.

Y, efectivamente, cabe que un sistema alcance altísimos niveles de "eficacia interna", y resulte funesto para la sociedad tenga "eficacia externa" negativa. Es lo que ocurriría, por ejemplo, si se aplicaran las más sofisticadas técnicas didácticas a la preparación de carteristas; o lo que efectivamente y por desgracia, ocurre con los centros de entretenimiento terrorista.

La proyección externa del sistema educativo es de importancia máxima. Por eso, en la confrontación ideológica que ha vivido el mundo desde el comienzo de la "Guerra Fría", las partes contendientes han procurado siempre instrumentalizar la educación, tanto como la información.

Los regímenes totalitarios, de izquierda o de derecha, lo han hecho abiertamente. Y en los países democráticos, también se encuentran

ejemplos abundantes de instrumentalización, aunque encubierta. En efecto: la manipulación informativa es casi una constante, en muchos medios. Y la manipulación educativa se produce siempre que el educador olvida, al actuar, que el educando es el único protagonista posible de su propia vida; y, en vez de limitarse a ayudarlo a adquirir los saberes y temple que le son precisos para ejercitar su libertad, no tiene inconveniente en confundirla o sojuzgarla sutilmente para conducirlo a donde él piensa que le convendría ir.

Las propuestas radicales pueden servirnos para subrayar la necesidad inexcusable de robustecer la sensibilidad social y el sentido de responsabilidad de los alumnos.

Porque el mundo está mal: la injusticia, la insolidaridad, la explotación, abundan hasta la crueldad en muchas partes. Pero lo está, en gran medida, porque los países del área occidental han olvidado su raíz cristiana y las exigencias que comporta para la articulación debida de la sociedad. Más aún: las han hecho objeto de ridículo hasta el punto de que todos tendemos a arrumbarlas casi inconscientemente. Por eso, hace ya años, Juan Pablo II decía ante una amplísima asamblea de intelectuales europe-

os, en Santiago de Compostela: "Europa, ¡vuelve a ser tú misma!" o lo que es igual: rescata y robustece los cimientos de la fe cristiana que te hicieron grande; porque, sin ellos, quedarás estéril.

Por lo tanto, si por no prestar a la "eficacia externa" la atención enorme que merece, los alumnos se preocuparan solamente de capacitarse para ingresar en la Universidad y adquirir en ella saberes para su propio medro, difícilmente aportarían luego nada serio a la mejora de la sociedad mediante la solución de la injusticia. Y darían la razón a Illich o Freire. Pero además y sobre todo, su insolidaridad demostraría que la enseñanza recibida había sido inútil. Pues el primer precepto es el Amor con hechos; y el Amor es siempre inconciliable con el egoísmo insolidario o la injusticia.

#### 4. LA PROPUESTA ESTRUCTURAL DE HIRSCHMAN

En su célebre libro "Exit, Voice and Loyalty", Hirschman enfoca la cuestión de otra manera: desde un punto de vista estructural. En síntesis dice lo que sigue.

Cuando se deteriora cualquier institución o empresa, su eficacia decrece, lo cual torna peores o más caros sus servicios o productos. La

insatisfacción de los clientes se muestra con palabras en primer lugar (voice, voz) y, si las palabras no hallan el eco deseado, cambiando de proveedor (exit, salida). Denuncia y abandono se conjugan de distinto modo según cuál sea la fuerza de los vínculos vitales o afectivos (loyalty, lealtad) que unen a cada cliente con la institución deteriorada.

En consecuencia, la evitación del deterioro, o su remedio si llega a producirse, dependen de que: primero, los clientes lo detecten y manifiesten su disconformidad; y segundo, los responsables de la institución o empresa sean sensibles a esas manifestaciones, no tengan miedo a cambiar lo que deba ser cambiado, y se decidan a reaccionar a tiempo.

El enfoque de Hirschman, aplicado al sector educativo, puede darnos también bastante luz, si pensamos en lo que debería hacerse para cumplir las condiciones de eficacia que él apunta. Veamos cómo.

La primera condición es que los clientes detecten las deficiencias, inevitables en cualquier tarea humana, pero las deficiencias (lo que falta para que algo sea realmente como debe ser) no pueden detectarse más que en la medida

en que se conocen bien los fines del centro educativo, que se supone hace suyos cada cual cuando lo elige. Por lo tanto, para que se cumpla la primera condición es esencial manifestar abiertamente lo que el centro educativo se propone ser y hacer.

La segunda condición es que los clientes señalen clara y llanamente las deficiencias que detecten. Pero la experiencia universal demuestra que la claridad y la llaneza al manifestar lo negativo se fundamentan en la confianza, y que ésta no se otorga "porque sí", sino en función de la actitud del receptor. Por lo tanto, el cumplimiento de esta segunda condición depende de las tres siguientes:

Primera: que los directivos y los profesores sean receptivos, y agradezcan positivamente las críticas fundadas de los destinatarios de su acción. Segunda: que no tengan miedo a cambiar lo que necesite ser cambiado: ni "reglas del juego", ni comportamientos personales. Tercera: que lo hagan diligentemente, sin esperar a que se enconen los problemas; pues en caso de que prestaran oídos sordos a las críticas fundadas (voice), sería abusivo que pidieran lealtad (loyalty) para evitar las deserciones (exit).

## 5. HUETE, O EL ÉXITO DE LAS "EMPRESAS DE SERVICIOS"

Voy a referirme brevemente a una última propuesta, fundada en lo que Huete concluye de un profundo análisis de las causas del éxito de toda una serie de "empresas de servicios" exitosas. Porque como los centros educativos son también empresas de servicios, las conclusiones de Huete podrían aplicárseles.

Pues bien: según él, las causas del éxito son dos: la calidad de los empleados, y un estilo de mando que impulsa su iniciativa y aprovecha al máximo sus potencialidades.

En nuestro caso, los empleados son los profesores. Y ¿qué es lo que da calidad a un profesor? Que logra motivar, y que sabe guiar a los alumnos, una vez motivados.

Motivar, porque -como ya dije- el alumno es el único protagonista posible de su propio avance; y avanzar le exige esfuerzo; y el esfuerzo no se pone en juego "porque sí". Pero motivar a los alumnos no es tarea al alcance de cualquiera. Si le echáramos una ojeada a nuestros años escolares, probablemente nos sobrarían dedos en las manos para contar los profesores que lograron motivarnos de verdad, es decir: por

en que se conocen bien los fines del centro educativo, que se supone hace suyos cada cual cuando lo elige. Por lo tanto, para que se cumpla la primera condición es esencial manifestar abiertamente lo que el centro educativo se propone ser y hacer.

La segunda condición es que los clientes señalen clara y llanamente las deficiencias que detecten. Pero la experiencia universal demuestra que la claridad y la llaneza al manifestar lo negativo se fundamentan en la confianza, y que ésta no se otorga "porque sí", sino en función de la actitud del receptor. Por lo tanto, el cumplimiento de esta segunda condición depende de las tres siguientes:

Primera: que los directivos y los profesores sean receptivos, y agradezcan positivamente las críticas fundadas de los destinatarios de su acción. Segunda: que no tengan miedo a cambiar lo que necesite ser cambiado: ni "reglas del juego", ni comportamientos personales. Tercera: que lo hagan diligentemente, sin esperar a que se enconen los problemas; pues en caso de que prestaran oídos sordos a las críticas fundadas (voice), sería abusivo que pidieran lealtad (loyalty) para evitar las deserciones (exit).

## 5. HUETE, O EL ÉXITO DE LAS "EMPRESAS DE SERVICIOS"

Voy a referirme brevemente a una última propuesta, fundada en lo que Huete concluye de un profundo análisis de las causas del éxito de toda una serie de "empresas de servicios" exitosas. Porque como los centros educativos son también empresas de servicios, las conclusiones de Huete podrían aplicárseles.

Pues bien: según él, las causas del éxito son dos: la calidad de los empleados, y un estilo de mando que impulsa su iniciativa y aprovecha al máximo sus potencialidades.

En nuestro caso, los empleados son los profesores. Y ¿qué es lo que da calidad a un profesor? Que logra motivar, y que sabe guiar a los alumnos, una vez motivados.

Motivar, porque -como ya dije- el alumno es el único protagonista posible de su propio avance; y avanzar le exige esfuerzo; y el esfuerzo no se pone en juego "porque sí". Pero motivar a los alumnos no es tarea al alcance de cualquiera. Si le echáramos una ojeada a nuestros años escolares, probablemente nos sobrarían dedos en las manos para contar los profesores que lograron motivarnos de verdad, es decir: por

razones positivas, limitando el castigo a lo estrictamente indispensable.

Y es que la capacidad de motivar requiere muchas cosas, que no abundan: entusiasmo por el área del saber que uno cultiva; imaginación para mostrar cómo y a qué se aplica ese saber; claridad de exposición; habilidad de formular preguntas incitantes, que muevan a pensar; - etc., etc..

Y, a su vez, la capacidad de guiar es menos abundante todavía. Ante todo, porque nadie presta oídos a cualquiera: deposita su confianza tan sólo en quienes tienen a sus ojos autoridad moral. Pero la autoridad moral se gana a pulso, día a día, con un modo de ser y de actuar que transparenten afecto y madurez. Afecto y madurez, a un tiempo y en simbiosis. Porque sin madurez, el afecto no guía, e incluso degenera fácilmente en carantoña artificial y tonta, en sonrisita insulsa que es muchas veces reflejo de inseguridades que no logra ocultar. Y sin afecto, la madurez distancia; genera quizás admiración, pero no atrae, ni mueve a confianza.

Pero, además, para poder guiar se necesita un "norte". Y no un norte cualquiera, sino to-

do un sistema de valores que, sólo cuando el profesor encarna en su ser y en su conducta, pueden servir realmente para conducir a los alumnos por vías de mejora como hombres.

Por todo ello escasean de tal modo los profesores de auténtica valía, es decir: los capaces de llegar al fondo del alma de los estudiantes y hacer que cada uno saque de ella lo mejor que tiene. Un profesor de calidad no es un simple "instructor", que "explica y examina". Eso podría hacerlo cualquiera con medianas dotes. Pero la capacidad de educar de verdad, de motivar y guiar, no se recibe con el título académico como si fuera el lazo que lo adorna. Requiere esfuerzo, y tiempo, y sencillez para reconocer las propias deficiencias sin revestirlas nunca con los oropeles del posible prestigio de la función que se ejerce; y conciencia clara de que no cabe permitirse el lujo de menoscabar lo a base de singularidades o de ligerezas; y determinación firmísima de rectificar continuamente todo lo que tenga que rectificar.

Por eso he dicho muchas veces que me gustaría llegar a merecer el que pudiera ponerse en mi epitafio simplemente esto: "Motivó y guió". No lo habría merecido, por ejemplo, aunque era un

"motivador" extraordinario, el profesor protagonista del "Club de los poetas muertos".

Pues bien. La batalla por la calidad de los educadores, esencial en cualquier centro, exigirá cada día más esfuerzo. Según se afirmaba en un reciente estudio de la OCDE, "asegurar el aprovisionamiento continuo de profesores de calidad será uno de los mayores retos educativos de los años noventa", porque "los buenos candidatos a la docencia son crecientemente escasos".

Pero el éxito de las "empresas de servicios" -sigo con Huete- depende también en gran medida del estilo de mando que la Dirección del centro adopte. Porque incide decisivamente tanto en la actitud y rendimiento de los profesores como en la satisfacción de las expectativas de la clientela.

En efecto, del modo como sean gobernados depende que los profesores se sientan: estimulados, o coartados; integrados en el centro, o asalariados pura y simplemente; confiados en la Dirección, o recelosos; impregnados de espíritu de equipo, o "francotiradores"; satisfechos, o deseosos de abandonar el campo cuanto antes..

Por otra parte, ninguna empresa de servicios puede tener éxito más que en la medida en que satisfaga las expectativas de sus clientes. Y lo que se espera de un centro educativo es que ayude a cada uno a desarrollar al máximo sus potencialidades. tal servicio resulta de todo punto inconciliable con las actitudes arrogantes, impropias de cualquiera que es y se sabe servidor; y con la conversión en "dogmas" de puntos de vista o de criterios que no lo son en modo alguno; y con la exculpación de deficiencias de todo punto inadmisibles en una empresa de servicios seria; y, en suma, con el olvido de hecho de las exigencias más elementales de la profesionalidad.

El objetivo fundamental -y el mayor logro- de un centro educativo que se ve a sí mismo como empresa de servicios es "servir". Y, para poder hacerlo, asegurar e incrementar continuamente la calidad de los docentes. Y, para esto, dirigirlos adecuadamente, promoviendo su iniciativa y aprovechando al máximo sus capacidades. Pues bien es cierto que un director rodeado de gente incompetente no tiene otro remedio que ser autoritario si quiere evitar un descalabro, no es menos cierto que el autoritarismo absorbente sería un funesto desperdi-

cio de recursos cuando los profesores tienen calidad o, al menos, el serio deseo de adquirirla.

Por eso no cabría en ellos un director que simplemente diera órdenes; o que, al modo de los viejos capitanes de navío, se encastillara en su despacho, ajeno a las preocupaciones personales de oficiales y marinería; o que, en fin, se hiciera ciego a la necesidad de corregir lo que no marcha, escudándose en prisas o -peor aún- en perfecciones institucionales tan sólo supuestas.

Los directivos de empresas de servicios exitosas, en fin saben perfectamente (y lo demuestran con su hechos) que gobernar consiste en: prever, planear, impulsar, revisar y corregir. Y aunque me espantaría la sola idea de "tecnocratizar" la dirección de un centro educativo, me parece indudable que -en los tiempos que corren- lo pondría en peligro el que sus directores se sintieran como investidos de "carismas" sustitutivos de saberes técnicos. De ser así, darían razón al aforismo: "Quien sabe, sabe; y quien no, jefe".

## CONCLUSION

Acabo ya. Intencionadamente, dejé para el final agradecer esta oportunidad de haber pasado un rato con Vds. porque quería, antes de decir: gracias, recordarme a mí mismo lo difícil que es hacer lo que Vds. están haciendo ya para formar en serio a quienes pronto tendrán entre sus manos las riendas de la sociedad. Y quería, porque tan sólo haciéndolo podía agradecer, en todo lo que vale, su estimulante ejemplo de magnanimidad, esfuerzo generoso, y alegría fundada en el servicio que dota a la vida de sentido.

En el fondo, éstas son las claves de la eficacia educativa. En el fondo, hacia ellas apuntan las propuestas de cualquier especie, como han podido Vds. ver. Y reconforta encontrarse con gentes en el buen camino, dispuestas además -estoy seguro- a retomar el rumbo cada día, con la esperanza y brío de quienes lo estrenan diciéndose a sí mismos, como los hippies de hace veinte años (que también, ya lo ven, tenían algo que enseñarnos): "Today is the first day of the rest of my life", hoy es el primer día del resto de mi vida.

Nada más, Muchas gracias, de nuevo, por la atención prestada a mis palabras.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

**LIC. MANUEL SILOS MARTINEZ**

R E C T O R

**DR. REYES TAMEZ GUERRA**

SECRETARIO GENERAL

**DR. RAMON G. GUAJARDO QUIROGA**

SECRETARIO ACADEMICO

**PROFR. Y LIC. GILBERTO R. VILLARREAL DE LA GARZA**

D I R E C T O R