

por ser una actividad vivencial y totalizante" (p. 103). El educando que ha llegado al dominio del nuevo lenguaje puede usarlo para expresarse.

No debe confundirse la metodología del Lenguaje Total con el uso de técnicas audiovisuales en la educación. Estas últimas educan por la imagen. El primero educa para la imagen. La verdadera razón de ser de la máquina no es servir como una extensión del maestro, sino despertar la reflexión creativa del educando. El uso de lo audiovisual en la metodología del Lenguaje Total "significa la encarnación de la escuelas dentro de la realidad vital, familiar y social del educando" (p. 125).

Por apasionante que resulte el tema del Lenguaje Total y por laudables que nos parezcan sus metas, debemos mostrar nuestro desacuerdo con su planteamiento.

En primer lugar, carece de fundamento científico. Se basa en las teorías de Marshall McLuhan a quien James Carey ha calificado como un poeta de la tecnología y no un científico de la comunicación. El Lenguaje Total quiere preparar al hombre del mañana, a los ciudadanos del año 2000 y propone una pedagogía muy vaga en su contenido que se basa en una serie de ideas futuristas no comprobadas ni comprobables. Además, este hecho impide que se experimente con la metodología latinoamericana. La idea original del Lenguaje Total proviene de un país desarrollado. Cabía esperar de parte del autor (que dirige el Centro Latinoamericano del Lenguaje Total, con sede en Lima) un intento de adaptación de esta metodología a la realidad del tercer mundo. Sin embargo, este intento no aparece en el libro.

Por otra parte, los problemas de la educación en América Latina son mucho más graves que el solo hecho de que la escuela no ha tomado en cuenta los cambios causados por los medios de comunicación social. La imposibilidad de cubrir la demanda educativa, la desadaptación del sistema educativo para propiciar la movilidad social, son algunos de los problemas que padece el sistema educativo en el tercer mundo. Y aunque la metodología del Lenguaje Total insiste en que su objetivo es adaptar la escuela a

la sociedad latinoamericana, dudamos que con esta pedagogía se adapte al individuo a una sociedad real y actual. La concepción de la sociedad que tienen los defensores de esta metodología está lejos de ser una realidad para la mayor parte de los habitantes latinoamericanos.

Por otra parte, si consideramos las dimensiones de la demanda educativa insatisfecha y la imposibilidad de los gobiernos latinoamericanos para aumentar el gasto educativo siquiera al mismo ritmo del crecimiento demográfico, nos debe parecer absurdo un método educativo que agrava esta situación porque encarece los costos de las escuelas (capacitación de personal, equipo técnico, personal especializado, etc.) a cambio de un beneficio que —por las razones ya expuestas— no soluciona los problemas más serios de la educación. El entrenar al alumno para el manejo de los nuevos medios de comunicación nos parece una medida menos urgente que otras, si se trata de diseñar un tipo de educación que forme al alumno con capacidad reflexiva y creativa para humanizarlo, personalizarlo y liberarlo.

*Sylvia Schmelkes.*

*Centro de Estudios Educativos.*

**Gordon, Edmund W. y Doxey A. Wilkerson. *Compensatory Education for the Disabantaged. College Entrance Examination Board, New York, 1966. 299 pp.***

Los problemas de desempleo, de abandono de la escuela a edad temprana y de bajo rendimiento académico entre los sectores de población minoritario en los Estados Unidos, ha movido a agencias gubernamentales, instituciones privadas y comunidades locales a luchar aceleradamente contra la falta de oportunidades educativas para los grupos marginados.

Más particularmente, desde que empezó, en 1965, la llamada "guerra contra la pobreza", se han acrecentado los programas de educación compensatoria a lo largo de todo el país. Estos programas tienen por objeto abatir la desventaja académica y socio-

cultural que impide al individuo de la clase pobre alcanzar el mismo nivel de rendimiento escolar (desarrollo cognitivo y efectivo), dentro del sistema formal de educación, que logran obtener los individuos de la clase media o alta.

El trabajo de Gordon y Wilkerson sobre la educación compensatoria en los Estados Unidos proporciona, en primer lugar, un análisis sobrio y suficientemente documentado de los fundamentos teóricos que han servido de punto de partida para echar a andar la mayoría de los programas de educación compensatoria. Ofrece, en segundo lugar, un compendio exhaustivo de diversos tipos de programas y proyectos en marcha, a todos los niveles y en todos los estados de la Unión Americana. *El Directorio de prácticas en educación compensatoria*, que viene al final del libro, incluye no sólo una descripción sucinta del objetivo de cada proyecto, sino también el costo por alumno, el tipo de población beneficiada, la fecha de iniciación, el tipo de financiamiento y el staff académico que trabaja actualmente en la implementación y evaluación del proyecto.

En tercer lugar, y esto es quizá lo más interesante del libro, los autores hacen una crítica bastante amplia y ponderada de la educación compensatoria en los Estados Unidos. No obstante que reconocen los enormes esfuerzos y el creciente interés del gobierno y particulares por lograr una educación adaptada a las necesidades de las minorías, creen que todo ello ha sido disfuncional a la problemática de la población escolar marginada. Hablando, por ejemplo, de los programas para prevenir la deserción en el nivel medio, Gordon y Wilkerson sostienen que dichos programas han olvidado un objetivo mucho más importante que el simple propósito de aumentar las habilidades académicas y las oportunidades de trabajo. Han olvidado generar mecanismos educativos que aumenten las oportunidades de participación social igualitaria en la toma de decisiones dentro de las propias comunidades.

Pero quizá la afirmación más severa de esta crítica se halla en varios párrafos de la página 158 a la 164. "No es completamente claro —afirman los autores— que el concep-

to de educación compensatoria sea el más apropiado para enfrentar los problemas de los individuos que están en desventaja. Estos niños no son de la clase media; muchos de ellos jamás lo serán, y mientras se les siga enseñando como a posibles miembros de la clase media, a lo más que se llegará será a convertirlos en segundones de esa clase".

La mayoría de los programas de educación compensatoria dan por supuesto algo que no puede tenerse como tal: que las estructuras económicas y políticas de las instituciones educativas y sociales, de las industrias y de las mismas comunidades son correctas. Los esfuerzos y el costo de muchos programas encaminados a preparar maestros y adaptar *currícula* a las supuestas necesidades de los sectores marginados han dado, hasta ahora, exiguos resultados. La razón parece ser que no basta efectuar modificaciones internas a la escuela o al sistema escolar para atacar los problemas de la marginación social, económica y cultural. La redistribución de oportunidades educativas, por medio de medidas compensatorias, no es suficiente para asegurar un mayor rendimiento académico dentro del sistema escolar, ni mucho menos para propiciar la movilidad social de las clases marginadas. Hace falta que a la redistribución de oportunidades educativas y culturales corresponda una redistribución de oportunidades sociales y, por tanto, una modificación en los procesos educativos y sociales que condicionan y marginan a los grupos minoritarios.

No obstante estas críticas, Gordon y Wilkerson se limitan solamente a sugerir modificaciones a las funciones educativas del sistema formal, que ellos califican de "sumamente significativas", pero que, a mi parecer, no serían suficientes para resolver los problemas educativos y económicos de las clases sociales menos favorecidas.

En efecto, las modificaciones sustanciales que proponen a las prácticas inoperantes de la educación compensatoria no rebasan ni los límites de la educación formal escolarizada, ni la conceptualización de un modelo educativo basado exclusivamente en el desarrollo cognitivo: habilidades y técnicas intelectuales para comunicarse,

para aprender a aprender, para manejar eficientemente el acervo de conocimientos del mundo moderno y para emplear correctamente el tiempo libre.

Tal parece que los fantasmas que asustan a los educadores de países desarrollados no son la falta de oportunidades sociales, la injusta distribución de los medios de producción ni el libre juego de mecanismos competitivos en el sistema político y social, sino sus efectos: el desplazamiento del hombre por la máquina, la indigestión de información y tecnología, y el problema de cómo invertir sanamente el tiempo libre. Es poco probable, por tanto, que sus alternativas de solución al problema del desempleo, de la deserción escolar y de la pobreza vía educación puedan ser relevantes para los países de América Latina.

*José Teófilo Guzmán,  
Centro de Estudios Educativos.*

**Cambre Mariño, Jesús, *Estructuras y problemas de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Nova Terra. 1971.**

Cambre Mariño analiza en este libro la estructura del sistema educativo español dentro del contexto más amplio del desarrollo económico del país. Al mismo tiempo, dedica parte de su estudio a analizar la situación de Galicia, comparando su nivel de desarrollo y su situación educativa con la del resto del país.

Considera el autor que la principal dificultad para lograr una seria expansión, tanto cuantitativa como cualitativa, del sistema educativo español radica en la "la inercia social ante iniciativas innovadoras que puedan alterar la estructura de la sociedad; las clases dirigentes temen ser desplazadas de la cúspide del sistema de estratificación social por medio de la expansión de las oportunidades educativas a todas las clases sociales; esto es, en síntesis, la resistencia al cambio exhibida por los grupos privilegiados" (pp. 33-34).

En la primera versión de esta obra, publicada en 1969 en lengua gallega, dedicaba el autor un capítulo a esbozar la metodología

para un Plan de Desarrollo Cultural. En el mismo fueron precisados los puntos esenciales del programa de desarrollo educativo, tanto a corto como a largo plazo, elaborados por Harbison y Myers (cfr. *Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development*. New York: McGraw-Hill, 1964: 189-208).

En la primera edición en castellano —que es la utilizada para la elaboración de esta reseña— aparecen dos capítulos más que hacen referencia a acontecimientos posteriores a la preparación del trabajo original: la Reforma de la Educación, la Planificación Educativa y la Nueva Ley de Educación.

El resultado de los estudios preparatorios a la Reforma Educativa fue publicado en una obra conocida como El Libro Blanco. Cambre Mariño centra sus críticas en la segunda parte de dicho libro donde se proponen las bases para una política educativa, ya que "las vías de solución aparecen vagas e inconcretas y en algunos casos claramente insuficientes" (p. 133). El autor considera también una falla muy importante del Plan de Reforma Educativa el hecho de haber concedido insignificante atención al problema de las diferencias culturales existentes en las distintas regiones de España.

En relación con la Nueva Ley de Educación publicada en septiembre de 1969 y cuya finalidad era elevar al plano de la legislación las bases programáticas del Libro Blanco, Cambre Mariño señala como su principal falla el hecho de que los objetivos que proponen, tanto el Plan de Reforma como la nueva Ley, no son programados desde el punto de vista económico y financiero, sino que son propuestos a futuro y "cuando las circunstancias económicas lo permitan" (p. 153). Considera Cambre Mariño que dadas las dificultades económicas con las que tropieza actualmente España, el Plan de Reforma Educativa "se convierte en un parche más de los muchos que se aplican sucesivamente a los problemas fundamentales de la sociedad española" (p. 154).

Por último, el autor subraya el hecho, muy frecuente en las Reformas Educativas que se diseñan en los países en proceso de desarrollo, de que no se sabe aún nada del