

NACIONES UNIDAS

CONSEJO
ECONOMICO
Y SOCIAL



LIMITADO

UNESCO/ED/CEDES/9
ST/ECLA/CONF.10/L.9
PAU/SEC/9
6 de diciembre de 1961

ESPAÑOL
ORIGINAL: PORTUGUES

CONFERENCIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO
ECONOMICO Y SOCIAL EN AMERICA LATINA

Patrocinada por la Organización de las Naciones
Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,
la Comisión Económica para América Latina y la
Organización de los Estados Americanos

Santiago de Chile, 5 a 19 de marzo de 1962

VALORES REALES Y PROFESADOS EN POLITICA EDUCATIVA

por Anisio S. Texeira

1. Duplicidad de la aventura colonizadora en América

El descubrimiento de América por los europeos, a fines del siglo XV, dio lugar a un trasplante de la cultura europea a este continente. Tal empresa constituyó, sin embargo, una aventura impregnada de duplicidad. Los europeos que aquí llegaron proclamaban que venían a extender en estas regiones el Cristianismo, pero en realidad los movía el propósito de exploración y de hacer fortuna.

Así, la vida del recién descubierto Continente se caracterizó por esa duplicidad fundamental: jesuitas y "bandeirantes", "fe e imperio". Nacimos, pues, divididos entre propósitos reales y propósitos proclamados. A esa duplicidad de los conquistadores siguió la duplicidad de la propia sociedad naciente, dividida entre amos y esclavos, dando así al contenido social del Continente recién descubierto, un carácter anacrónico, aun en relación con Europa que en esa época se hallaba en plena renovación social y espiritual.

Al sur del río Grande, desde México hasta Argentina y Chile, constituimos, después de rápidas luchas por la independencia en el siglo XIX, un grupo de naciones involucradas en un proceso de organización e integración, con mayor o menor progreso, luchando todas para efectuar las indispensables incorporaciones y asimilaciones, sin la tragedia que caracterizó a la sociedad norteamericana. No siempre se comprende plenamente las dificultades de la tarea. El antiguo vicio de la duplicidad nos mantiene a veces en un estado de despreocupado devaneo, con el que pretendemos escamotearnos la realidad a nosotros mismos. Hemos llegado en nuestros hábitos, esquizofrénicos en algunos aspectos, a crear un determinado tipo de revolución, mezcla de farsa y de espasmo violento, la revolución insincera, la "revolución sudamericana". El hecho es que la sociedad, constituida todavía a base de divisiones y estratificaciones sociales hasta ayer toleradas, pero hoy - con los nuevos medios de comunicación y la "revolución de las expectativas crecientes" en un punto de peligro o de explosión -, no ha adquirido plena conciencia de las señales que anuncian las convulsiones integradoras.

No se puede analizar esta situación sudamericana sin repetir observaciones que han pasado a ser lugares comunes. Ni el español ni el portugués que aquí llegaron traían el propósito de crear en este lado del Atlántico un mundo nuevo. Con el tiempo, sin embargo, surgieron los españoles y portugueses nacidos en el nuevo Continente, hijos de españoles y portugueses de la metrópoli. Llamaronse "criollos" entre los españoles y mazombos entre los brasileños. Brasileños es un modo de decir, pues "el término brasileño, como expresión y afirmación de una nacionalidad", no llegó a existir hasta comienzos del siglo XVIII, según nos dice Vianna Moog, quien da la siguiente definición de esa expresión cultural dominante en el Brasil hasta fines del siglo pasado, que es el mazombismo, sin que importe mucho la desaparición del nombre: "consiste (el mazombismo) en la ausencia de la determinación y satisfacción de ser brasileño, en la aversión hacia cualquier tipo de actividad orgánica, en la carencia de iniciativa e inventiva, en el escepticismo acerca de la posibilidad de perfeccionamiento moral del hombre, en la indiferencia por todo lo que no sea fortuna rápida, y sobre todo en la falta de un ideal colectivo, en la casi total ausencia del sentido de pertenecer el individuo al lugar y a la comunidad en que vivía".^{1/}

El radicalismo de la formulación puede ser impugnado, pero la afirmación es fundamentalmente verdadera. Los "brasileños" eran "europeos" nostálgicos, extraviados en estos parajes tropicales. Y como sucede en tales casos, no eran aceptados como europeos por los europeos ni como brasileños por los brasileños mestizos, que eran los primeros brasileños auténticos. Ese tipo cultural dudoso, ambivalente, ni carne, ni pescado, acabó por crear en estas tierras nuevas de América algo congénitamente falto de autenticidad congénitamente caduco en la cultura americana.

En efecto, no se trataba de una reproducción de las condiciones europeas del momento, sino de un retroceso, de una restauración contradictoria y anacrónica. El mazombo dividido entre el deseo de regresar, el propósito de reproducir la cultura de la metrópoli y las nuevas condiciones,

^{1/} Vianna Moog, Pioneiros e Bandeirantes.

el nuevo medio, la nueva dinámica de la conquista, ignoraba el propio hecho del trasplante cultural y la necesidad inevitable de adaptación, y se perdía en impulsos ridículos de imitación y falsificación. Incapaz, por su irremediable duplicitad, de aceptar las modificaciones que el medio impone, suprimía de éstas una posible fuerza creadora, desnaturalizando lo que había de mejor en el naciente esfuerzo nacional.

Los "mazombos", como los "criollos", no eran europeos ni sudamericanos... y de ese modo, hostiles a su propia tierra, acabaron por ser objeto de un risueño desdén hasta del propio mundo europeo del que no querían desligarse.

La verdad es que resistían en estos parajes las fuerzas de formación de una cultura auténtica, con el arraigado sentimiento de extranjeros en su propia tierra. En vez de resolver las posibles deficiencias o diversificaciones de la cultura europea en nuestro medio y buscar así la adaptación local de los patrones trasplantados, se avergonzaban de tales modificaciones hasta el punto de eludir las u ocultarlas.

Pero hay algo más. Pretendían incluso suplir las deficiencias de nuestra realidad humana y social por medio de revalidaciones jurídicas. Ya señalé en otra parte que, en nuestro mazombismo, con la mirada vuelta hacia un sistema de valores europeos que no lográbamos o no podíamos alcanzar, en un afán de compensación, tratábamos de declarar, por acto oficial o jurídico, idénticas, la situación existente y la ambicionada. Por medio de esos actos declaratorios transformábamos sin metáfora el negro en blanco, pues nada menos que eso fueron los decretos declaratorios de "blancura" en los tiempos coloniales, con lo que nos proponíamos dar un sentido convencional a la propia biología.

Sé bien que podemos examinar tales hechos teniendo en cuenta las dificultades de implantar, en nuestros trópicos, una civilización de tipo europeo y ver en tal duplicitad un esfuerzo patético de asimilación, por lo menos externa, de los valores de la metrópoli. Sin embargo, la realidad es que nos acostumbramos a vivir en dos planos: el real,

con sus particularidades y originalidad, y el oficial, con su reconocimiento convencional de patrones inexistentes. Mientras fuimos colonia, tal duplicidad sería explicable a la luz de los beneficios que se obtenían para el prestigio del nativo, en la sociedad metropolitana y colonizadora. La independencia no nos curó del antiguo vicio. Con la autonomía continuamos siendo naciones de doble personalidad: la oficial y la real.

La ley y el gobierno no consistían en esfuerzos de la sociedad para disciplinar una realidad concreta y que lentamente se habría de modificar. La ley era algo mágico, capaz de transformar súbitamente la faz de las cosas. En realidad, cada una de nuestras leyes representaba un plano ideal de perfección a la manera de la utopía platónica. En este punto llegamos a extremos increíbles: leyes perfectas, formulaciones y definiciones ideales de las instituciones y, como puente entre la realidad - a veces mezquina y abyecta - y esas definiciones ideales de la ley, los actos oficiales declaratorios, revestidos del poder mágico de transformar la realidad concreta en una realidad oficial semejante a la prevista en la ley.

Todo podíamos metamorfosearlo con actos de gobierno. A falta de correspondencia entre lo oficial y lo real, podíamos transformar toda la vida mediante actos oficiales. Como ya se ha indicado, todo esto era posible gracias, primero, al dualismo entre colonia y metrópoli y, después, al dualismo entre élite y pueblo, aquella pequeña y aristocrática, éste numeroso, analfabeto y mudo. Con ese dualismo nacional reproducíamos la situación colonial manteniendo a la nación en el mismo estado de duplicidad institucional.

2. Dificultad de "trasplantar" los sistemas escolares

En este trabajo deseamos examinar en qué medida este dualismo de la sociedad sudamericana, que podría llamarse congénito, agravó en el Brasil (pues sólo de este país podemos dar testimonio) el dualismo de las instituciones escolares, que tratábamos de trasplantar,

/motivando el

motivando el paradójico proceso de expansión en virtud del cual exaltamos el aspecto más antiguo y destinado a desaparecer de los sistemas escolares que procurábamos imitar.

Entre las instituciones sociales sabemos que la escuela, más que cualquiera otra, ofrece al ser trasplantada el peligro de deformarse o incluso de perder sus objetivos. La escuela ya es de por sí una institución artificial e incompleta, destinada únicamente a complementar la acción educativa mucho más extensa y profunda que ejercen otras instituciones y la propia vida. Por lo tanto, no sólo debe adaptarse, sino insertarse en el contexto de las demás instituciones y del medio social y hasta físico. La verdad es que la escuela, como institución, no puede verdaderamente ser trasplantada. Tiene que ser recreada en cada cultura, incluso en el caso de una cultura que políticamente es la prolongación de otra cultura materna.

En el Brasil, la Universidad no llegó a ser trasplantada. Motivos políticos impidieron hacerlo a los conquistadores portugueses, a diferencia de lo que sucedió con los españoles. Llegamos a la independencia sin imprenta y sin escuelas superiores, con la mayor parte de nuestra élite formada en los colegios de la Compañía de Jesús (cuya influencia nunca podrá ser exagerada en cuanto a ciertos aspectos de la tradición intelectual brasileña); esta élite debía seguir sus estudios, para obtener un grado superior, en la Universidad de Coimbra en Portugal, y así continuamos durante gran parte del Imperio. Era como si se percibiera oscuramente el peligro de trasplantar instituciones delicadas y complejas como las educativas, sobre todo en sus niveles más altos y, por ende, más difíciles y complejos.

/Ya independientes,

Ya independientes, durante toda la monarquía continuamos, en lo que a expansión del sistema escolar se refiere, con suma cautela y lentitud. La clase dominante, pequeña y homogénea, dotada de una viva conciencia de las pautas europeas y muy celosa de su propia perpetuación, parece haber tenido el propósito de mantener restringidos los servicios docentes, sobre todo los de nivel superior.

Con la República entramos, sin embargo, en una época de cambios sociales que la escuela debía reflejar. El modesto equilibrio de los períodos monárquicos, logrado en gran parte a expensas de la lentitud de nuestros progresos y del número reducido de escuelas, con que se procuraba mantener a todo trance la inmovilidad social, se rompe finalmente y se inicia la expansión del sistema escolar.

3. Evolución de los sistemas escolares europeos

Antes de entrar en el tema cabe hacer una digresión para fijar las líneas de evolución de las instituciones escolares en los países de donde recibíamos las mayores influencias.

Ante todo, conviene recordar que hasta el siglo XIX no comenzó el Estado a intervenir en gran medida en la educación escolar, y en un principio sólo para crear una escuela distinta de las existentes, destinada a proporcionar el mínimo de educación que se consideraba necesario para la vida en común, democrática y dinámica, de la naciente civilización industrial.

Esa escuela primaria, que luego se convirtió en obligatoria, no tiene los objetivos de la educación tradicional escolar, la que siempre existió antes de que el Estado se hiciera educador, y que tendía a mantener la alta situación social del grupo dominante. La nueva escuela popular tiende tan sólo - y nunca está de más repetirlo - a dar a todos aquella capacitación mínima que se considera indispensable para la vida en común del nuevo ciudadano en el Estado democrático e industrial.

Junto a ella continuaba existiendo la otra educación, la de "clase" - con sus alumnos seleccionados, no por su talento, sino según su condición /social y

social y sus recursos económicos -, que se impartía en escuelas que en general estaban bajo control particular o eran autónomas. En Europa y, sobre todo, en Francia, los sistemas escolares correspondientes a esos dos tipos de escuelas coexistían uno junto a otro, separados y herméticos, aunque ambos fueran sostenidos por el Estado. La escuela primaria superior, las escuelas normales y las de artes y oficios constituían el sistema popular de educación destinado a enseñar a trabajar y a perpetuar la modesta condición social de quienes las frecuentaban. Las clases "preparatorias" (primarias), el liceo, las grandes escuelas profesionales, la escuela normal superior y la universidad constituían el otro sistema, destinado a las clases adineradas y a la conservación de su alta condición social. Es evidente que el ingreso en tales escuelas constituía uno de los medios de participar en los privilegios de esas clases y, de ese modo, ascender socialmente.

Como el criterio de la matrícula en los dos sistemas no era el del mérito o demérito individual del alumno, esto es, de su capacidad y de sus aptitudes, sino el de las condiciones sociales o económicas heredadas u ocasionalmente existentes, la distinción real entre ambos sistemas no era de nivel intelectual, sino social. La larga asociación de la educación escolar con las clases más adineradas de la sociedad determinó el hecho de que la escuela sólo en mínima parte fuese verdaderamente seleccionadora de valores. Como debía recibir a todos los alumnos cuyos padres estuviesen en condiciones de soportar el peso de una educación prolongada de los hijos, con independencia de la capacidad individual de los mismos alumnos y de su nivel intelectual, la escuela desarrolló una filosofía muy especial de la educación.

Según esa filosofía, cuanto más supérfluos fueran los estudios escolares, más contribuirían a formar la llamada élite confiada a las escuelas. No se sabía lo que llegarían a ser sus alumnos, salvo que continuarían integrando las clases puentes a que pertenecían. Luego, si los alumnos se dedicaban a estudios inútiles y "desinteresados", "formadores de la mente", según una falsa psicología, después serían aptos para cualquier cosa que tuviesen que hacer, en calidad de integrantes de la llamada élite social.

Así se redujo al mínimo en la escuela el factor "eficiencia", llegándose a considerar poco educativo lo "práctico" o "utilitario". La escuela "académica", es decir la que se suponía que formaba el espíritu y la inteligencia, pasó a ser algo vago, misterioso, que educaba mediante una serie de "ejercicios" considerados como gimnasia mental, o la enseñanza de "materias" que se consideraban especialmente dotadas de "poderes educativos" - para ejercitar la memoria, la imaginación o la observación - y, de este modo, capaces de formar expertos del intelecto o de la sensibilidad. Por el hecho mismo de proponerse resultados tan abstractos y elusivos no podía desarrollar criterios severos de eficiencia. Los resultados sólo serían conocidos más tarde en la vida, cuando los respectivos ex-alumnos, veinte o treinta años después, victoriosos en sus carreras por motivos completamente diversos, recurriesen al latín aprendido mucho tiempo atrás o a los increíbles ejercicios de memoria y dijese que todo lo debían a aquella escuela aparentemente tan absurda y, no obstante, tan milagrosa.

Esa escuela tradicional, típicamente de "clase", destinada a los grupos más altos de la sociedad y eficaz para ellos, pues no impartía educación sino para goce espiritual y solaz, no fue nunca una escuela selectiva de la inteligencia. Antes al contrario, constituía una forma especial de educación destinada a cualquier inteligencia, siempre que el alumno perteneciera a los grupos elegantes y adinerados de la sociedad.

Tal escuela tradicional acabó siendo anacrónica en los grandes sistemas escolares europeos. Las fuerzas sociales y el desarrollo científico - que habían obligado al Estado a implantar una educación mínima obligatoria - y las escuelas post primarias con orientación práctica y utilitaria renovaron las condiciones de preparación, incluso para las viejas profesiones liberales, e impusieron nuevas profesiones técnicas que también exigían otro tipo de educación. Esas mismas fuerzas fueron transformando y unificando toda la educación escolar, que pasó así a preparar a los hombres (a todos los hombres) según sus aptitudes, con el fin de redistribuirlos entre las múltiples y diversas ocupaciones de una sociedad industrial, científica y extremadamente compleja. La educación con tales propósitos, definidos y /claros, ya

claros, ya no tiende a ningún ficticio "entrenamiento de la mente", sino a una especialización adecuada para determinadas ocupaciones, incluso la académica, en cuanto contribuía a la formación del maestro, el estudiante o el científico. La educación para el tiempo libre continúa y sigue sin duda existiendo, pero como parte integrante de la educación de cualquier persona, desde el ciudadano común hasta el del nivel más alto en escuelas que tratan de formar a todos para la producción, según su inteligencia, y para el consumo.

Interesa señalar, sin embargo, que esta nueva educación ya no es para "cierta clase superior" sino para los mejor dotados intelectualmente: cuanto más inteligente el alumno, a más alto grado podrá optar. Por eso mismo, no gozó de aquella aceptación de la antigua escuela académica, la cual "clasificaba" al alumno y le permitía ascender automáticamente a la llamada élite. La nueva escuela sólo facilitaba el ascenso de los más inteligentes y capaces.

La fusión o integración de los dos sistemas escolares - el práctico y especializado y el de las élites - se realizó en todos los países desarrollados, desapareciendo en cierto modo la antigua educación puramente clasista. Así, en los Estados Unidos, se llevó a cabo mediante la organización de un sólo sistema público de educación con extrema flexibilidad de programas y libre transferencia entre ellos; en el Reino Unido, con el "escalonamiento continuo" de la educación, en virtud del cual el alumno puede ascender a todos los grados y tipos de enseñanza, independientemente de la escuela que frecuente o la clase a que pertenezca; en Francia, gracias a becas de estudio que permitían a los alumnos sin recursos, y más capaces, ingresar a las altas escuelas selectivas.

Además de esa integración de los alumnos, que eliminó el dualismo del sistema, desde el punto de vista de las clases de procedencia, se efectuó una verdadera revisión de métodos y programas, gracias a la cual se fueron convirtiendo cada vez más las llamadas escuelas unificadas en escuelas de formación general, sin perder por ello sus aspectos prácticos, y las escuelas llamadas "clásicas" o "académicas" en escuelas de orientación moderna, preocupadas con los problemas de su tiempo, sin descuidar los aspectos de cultura general que hoy se comprenden más inteligentemente.

/En todos

En todos los países democráticos pues, los sistemas escolares tienden a constituir un sistema único de educación para todas las clases, o mejor dicho para una sociedad verdaderamente democrática - esto es, sin clases cerradas - en la que todos los ciudadanos tienen iguales oportunidades para educarse y ejercer después las ocupaciones y profesiones según la capacidad y las aptitudes individuales demostradas y confirmadas.

En el nuevo sistema educativo, la clasificación social ulterior del alumno es consecuencia de la selección efectuada por el proceso educativo, y no algo que deriva automáticamente de haber frecuentado ciertas escuelas destinadas a grupos **privilegiados** de alumnos con recursos. El alumno tendrá las oportunidades que determinen su capacidad y la preparación realmente obtenida.

Claro está que ningún país ha alcanzado todavía esta perfección. Sin embargo, en los Estados más desarrollados ya se extiende esa educación mínima ofrecida por el Estado hasta los 16 y los 18 ó 19 años, con amplia diversificación de planes de estudio y programas para las diferentes aptitudes, con un sistema de becas para estudios superiores, que facilita el ingreso de los alumnos capaces pero sin medios económicos suficientes, dado que la enseñanza superior en general depende de los recursos de la familia o impone sacrificios personales considerables.

4. Evolución de los sistemas escolares brasileños

En nuestros países - me refiero especialmente al Brasil, - se repitió la evolución conforme a las líneas generales mencionadas. En efecto, al iniciarse nuestra expansión escolar y a fin de evitar que ésta generase perturbadores desplazamientos sociales, se tuvo buen cuidado de desarrollar, como en Europa, dos sistemas educativos: uno restringido y académico, destinado a la clase dominante, y otro de escuelas primarias, normales y profesionales, destinado al pueblo, con la amplitud que fuese posible. Los dos sistemas, paralelos e independientes, quedarían todavía más diferenciados si el primero fuese de carácter predominantemente privado. Y así sucedió, evitándose de este modo cualquier intento de ascenso social más acelerado.

/Logramos pues

Logramos pues la expansión, pero la inmovilidad social, como en Europa, quedó asegurada de la manera expuesta, es decir evitando cualquier posible atractivo del sistema popular de educación, con objeto de mantener a cada individuo dentro de su propia condición social, y transfiriendo a la órbita privada el sistema académico a través de su escuela secundaria de élite, para que no fuese asequible sino a las clases acomodadas.

En tales circunstancias, conseguimos mantener reducidas las oportunidades educativas destinadas a permitir efectivamente el ascenso social, limitando la escuela secundaria - propedéutica de la enseñanza superior - a los alumnos que ya se encontraban en ciertas capas sociales, pues los demás no podían frecuentarla por falta de recursos económicos o de condiciones previas de educación doméstica y social.

Como organizábamos nuestras escuelas según normas europeas y como éstas suponían niveles de educación colectiva y doméstica relativamente altos, comparados con los existentes en nuestra población más baja, ni aun la escuela que se denominaba popular lo era en realidad, sino típicamente de clase media. No sólo la ropa o el calzado separaban al pueblo de la escuela, sino el propio tipo de educación que allí se impartía y que no podía aprovechar por la penuria de su ambiente cultural doméstico. El "patrón europeo", cuidadosamente mantenido, servía así para limitar la participación popular en la propia escuela popular. Las escuelas primaria y normal prosperaban, pero como escuelas de clase media; la escuela académica y la enseñanza superior eran todavía más restringidas, destinándose en su mayoría a grupos de clase superior alta. Por debajo de esa clase media y superior dormitaba, olvidado, el pueblo.

Conviene recordar que toda expansión de la educación no sólo determina la alteración de las condiciones existentes de estabilidad social, sino que modifica los tipos de educación que antes dominaban. Es fácil comprender que, salvo en el caso de un estado social regresivo, toda sociedad produce la educación que necesita para perpetuarse. La sociedad estacionaria que acabó produciéndose en América del Sur poseía, en sus reducidas oportunidades educativas, las condiciones adecuadas para perpetuar la situación social existente.

La aspiración a la educación obligatoria para todos representa un anhelo de cambio social. Con ello se trata de ampliar la participación de los miembros de la sociedad en su comunidad moral y política, de extender los derechos de los miembros de la sociedad, de mejorar sus condiciones de trabajo y de ofrecer oportunidades no sólo de participación sino de ascenso social. Tal situación se dio en toda Europa.

Mientras tanto, entre nosotros se proclamaba el ideal de la educación obligatoria, pero en realidad las fuerzas conservadoras de la sociedad se oponían a ella. Numerosos medios se utilizaron para restringir los servicios de educación obligatoria. Como ya no son legítimos, tales movimientos de defensa del statu quo se tornan tortuosos, sutiles y oscuros. La dualidad social ya no puede ser proclamada. Lo que se proclama ahora es la aspiración a la participación integradora. Cómo evitarla entonces? Le ponen dificultades a la obtención de recursos para dicha empresa; se imparte un tipo de educación inútil y que desalienta a la mayoría; si la obstinación popular insiste en frecuentar la escuela, se abrevia el período escolar, se ofrece el mínimo posible de educación, se alega que ello se hace por principios democráticos a fin de atender a todos... En realidad se procura que el proceso educativo pierda sus características "perturbadoras", es decir, su capacidad de facilitar el desplazamiento y la reordenación social como consecuencia de la expansión escolar a todos.

Después de degradar así la instrucción popular obligatoria, nuestras sociedades con su duplicidad proverbial, comienzan a maniobrar para impedir la ampliación de las oportunidades de educación media y superior.

En una época de estancamiento social no había dificultad alguna para ello. Bastaba mantener la educación propiamente de élite, confiada a la iniciativa privada, o con planes de estudio suficientemente "poco interesantes", en rigor inútiles, para desalentar posibles veleidades desconcertantes.

El fracaso de esos recursos habituales para controlar la expansión de la educación es la sorpresa de los últimos años en la vida brasileña y, según creo, en gran parte de los países sudamericanos.

/La naciente

La naciente clase media de la década de los años 1920, en una sociedad sin tradición de clase media - ya que estaba realmente constituida por la casta semiaristocrática y semifeudal dominante y por pueblo propiamente dicho -, empezó a exigir para sí exactamente la educación académica y medio inútil de la clase alta. Si la hubiese exigido y hubiera tenido la libertad de intentar practicarla experimentalmente, tal vez había acabado por crear una escuela que conviniera a sus intereses y no perjudicara a la sociedad como un todo. Pero ahí surgió el obstáculo: se mantuvieron las antiguas leyes, elaboradas para impedir la expansión por medio de normas de estudio altas y complicadas. Al mantenerse tales normas y planes de estudio se abrió el camino a la falsificación, única salida para la expansión deseada. La alternativa debería ser la experimentación, el ensayo, escuelas con profesores sin preparación, pero libres para tratar de enseñar lo que supiesen, en un proceso gradual, con reconocimiento y clasificación a posteriori. Negada tal alternativa, la única solución fue el osado simulacro del cumplimiento de "patrones" establecidos a priori, cualesquiera que fuesen las condiciones imperantes. Ya no se trataba de tanteos, ensayos y esfuerzos modestos, pero serios, que deberían ser apreciados a posteriori por medio de exámenes oficiales o procedimientos semejantes de verificación. Se trataba pura y simplemente de una farsa, tanto en lo que se refiere a planes de estudio como a profesores y alumnos. La educación se convirtió así en un rito, en un proceso de formalidades, como si se tratase de algo convencional, que se legalizaba por el simple cumplimiento de las formas prescritas.

El ideal profesado de la expansión de las oportunidades educativas, en vez de promover la educación efectiva de un número mayor de individuos, determinó la degradación de las propias normas destinadas a perpetuar la élite tradicional. Si un grupo social no hubiese creado para sí condiciones especiales de privilegio, fundadas en sus títulos formales de educación, no sería probable que el grupo ascendente de la sociedad quisiera para sí una educación tan poco eficiente y, además, inutilizada por el simulacro y la degradación de sus propias normas. Si la farsa y el engaño acarreaban ventajas, era por que la sociedad estaba todavía impregnada de la duplicidad del tiempo de la colonia.

/En efecto,

En efecto, se trataba de algo particular y que era posible únicamente porque el proceso educativo de preparación de la élite no se hacía con los recursos reales y locales de la vida brasileña, sino que constituía un proceso especial de incorporación de aspectos de una "cultura extranjera" o todavía extranjera.. La farsa cultural, o sea el charlatanismo, se descubre pronto en cualquier cultura, con independencia del nivel a que haya llegado. Jamás podría un país establecer conscientemente un régimen de farsa cultural. Si ésta se da en algún país, ello indica que el mismo país está mixtificando su propia cultura. Se trata de la incorporación de algo foráneo, cuya importancia, por no ser comprendida ni sentida, parece poder ser burlada impunemente. Es evidente que la educación llamada de élite tenía el propósito de formar personas para una cultura alejada de la cultura local o de la de su época. Sabemos, en efecto, que las veleidades de la formación humanista de esas escuelas semiaristocráticas de los países de América Central y del Sur pretendían transmitir una cultura literaria clásica, "latina", que pretendía ser la herencia de nuestras culturas indígenas o mestizas.

Todas las élites, primero la colonial extranjera, después la monárquica nativa o por último la republicana, derivada de la monarquía, adoptaban ciertos rasgos de esa cultura europea y las pretensiones incluso de la cultura clásica. Solamente en el siglo XX y más acentuadamente desde el fin de la segunda guerra mundial, se inicia la decadencia de esa pseudo cultura y aparecen indicios de una auténtica cultura autóctona.

Esa ruptura de los cuadros culturales imponía la modificación de los "patrones" impuestas y el comienzo de un régimen de libertad y experiencia, con la fijación de normas que serían alcanzadas poco a poco, en sucesivas verificaciones, que establecerían a posteriori normas locales, regionales y, por último, nacionales. Lo nacional no se impondría sino que sería el resultado deseado y perseguido, el resultado que se quiere alcanzar. ¿Por qué no hemos establecido esas condiciones? ¿Por qué preferir los diktats legislativos que imponen normas uniformes, rígidas y perfectas y seguir, presionados por las fuerzas de la expansión, autorizando el funcionamiento de escuelas en el más lamentable desacuerdo con tales normas? No es fácil de explicar, pero lo intentaremos.

/Manteniendo el

Manteniendo el poder centralizado, dificultando la experimentación y el ensayo, imponiendo artificialmente "normas uniformes" que copiábamos de "modelos" europeos que ya en la misma Europa estaban en proceso de transformación, el gobierno central adoptó rigurosamente la actitud de metrópoli colonizadora sometiendo la educación a modelos impuestos y extraños a las condiciones sociales y locales.

Lo que se deseaba realmente era coartar o impedir la expansión, para mantener así el statu quo. Se ignoró, sin embargo, aquel viejo hábito de metamorfosear la realidad mediante actos oficiales declaratorios. Una vez que la presión social se hizo bastante fuerte para extender de cualquier modo las oportunidades de educación, el grupo social ascendente procuró aprovecharse de aquella vieja actitud de revalidación legal. El control central, que al parecer se encaminaba a asegurar la calidad y a impedir la simplificación de la escuela, pasó a ser en cambio el propio instrumento de expansión, revalidando situaciones que se hallaban en conflicto con las normas previstas en la ley, mediante actos que equivalían a considerarlas idénticas a las de aquellas normas.

El gobierno central, poder distante, se convierte en instrumento de la expansión, autorizando escuelas mediante un sistema de formalidades de procedimiento, fiscalización nominal y legalización de los documentos de examen, motivando la creación originalísima de una verdadera "notaría de educación" por medio de la cual se certifica la educación recibida y se declara no su eficacia, sino su legalidad. Educar, en el Brasil, se convierte en asunto de formalidades técnicas legales, de naturaleza idéntica a las que rigen para la compra y venta de un inmueble.

La situación no tuvo al comienzo las mismas facilidades que hoy. En un principio hubo severidad. Pero el hecho de que la escuela fuese definida en la ley y debiera ser autorizada para funcionar, conforme a normas previstas en la ley - normas elevadas, perfectas y rígidas,

/fijadas a priori -

fijadas a priori - sólo podía concebirse como un proceso para impedir la expansión de la educación o para no permitirla sino la escuela fuese del tipo conveniente a cierta clase, en condiciones de aprovecharse de las normas estipuladas, más o menos foráneas y completamente desvinculada de la realidad temporal y local. Si, contra estos propósitos, la presión social obligaba a ampliar de cualquier modo las escuelas, había que modificar la legislación. Al no hacerlo, hubimos de mantener sólo en apariencia tales normas, doblemente inaplicables: primero por falta de profesores y segundo - lo que, si cabe, es más importante aún - debido a que los alumnos de origen social modesto que buscaban las nuevas escuelas, por sus condiciones de clases de medio cultural, no podían obtener realmente provecho del tipo de educación puramente académica previsto en la ley. Para la imprudente expansión faltaban, pues, aquellos profesores y alumnos exigidos por las normas elevadas y extrañas a la cultura local.

Recordemos, como ya se ha señalado, que también nosotros nos cuidamos de mantener un sistema de enseñanza dual, aunque sin la nitidez del paradigma francés. La escuela primaria, la normal y las llamadas escuelas profesionales y agrícolas constituían uno de los sistemas. La escuela secundaria, las escuelas superiores y, más recientemente, la universidad, formaban el segundo sistema. En este último predominaba la filosofía pedagógica de los estudios "desinteresados" o inútiles, pero supuestamente formadores de la mente; en el primero, la formación práctica y utilitaria, para el magisterio primario, las ocupaciones manuales o los oficios, las actividades comerciales y agrícolas.

/Con el

Con el fin de conservar la tranquilizadora inmovilidad social, el poder público adoptó la política de mantener preferentemente las escuelas primarias, normales, técnicas y agrícolas, desinteresándose de la enseñanza secundaria académica. De este tipo de establecimientos sólo mantendría unos pocos a guisa de demostración o modelo. La política educativa consistiría, por lo tanto, en promover sólo el sistema de educación pública caracterizado por las escuelas populares y del trabajo. Para lograr este objetivo, el Estado conservó la legislación docente anterior, en virtud de la cual la enseñanza secundaria académica tenía el privilegio de convertirse en medio de acceso a la enseñanza superior. Como dicha enseñanza sería predominantemente privada y, por lo tanto, retribuida, se juzgó que eso bastaba para limitar la matrícula a las clases más adineradas del país. De tal modo, la enseñanza primaria, la normal y la técnica profesional continuarían siendo las vías normales de la educación de las clases populares, cerrándose así su posibilidad de ascenso social. La enseñanza secundaria destinada a promover ese ascenso sería privada y retribuida.

Tal duplicidad legislativa dio como resultado lo contrario de lo previsto. La gran mayoría de los alumnos de las clases modestas, pero ascendentes, afluyó en gran número a las escuelas secundarias. El Estado juzgaba que al no establecerlas ni sostenerlas podría contener la presión social en favor del acceso a ellas. Pero no reparó en que, aunque no las sostuviera, reconocía, mediante la equiparación, a todas las escuelas privadas que aparecieran. Y esto era lo mismo o más que sostenerlas, ya que así eliminaba de la matrícula el carácter competitivo que las escuelas públicas de ese nivel, no accesibles a todos, deberían adoptar. Por otra parte, tampoco pensó en que, dada la organización de la escuela secundaria y sobre todo su declarada filosofía de escuelas dirigidas únicamente a la pretendida "formación de la mente", tal escuela podía ser barata, al paso que las demás escuelas - destinadas a la "formación de las manos", por así decirlo para acentuar el contraste - serían siempre caras, pues requerían talleres, laboratorios y equipo de elevado costo.

/De este

De este modo sorprendente y paradójico se preparó el camino para la expansión escolar desproporcionada que se realizó en todo el país en los últimos treinta años ... Por un lado pasamos a tener la escuela secundaria, regularmente uniforme y rígida, de carácter académico y, por lo tanto, aparentemente fácil de hacer funcionar, con el privilegio de ser escuela de paso para la enseñanza superior (paso naturalmente ambicionado por todos los alumnos), de costo módico y entregada a la iniciativa privada, mediante concesión pública; por otro lado, un sistema de educación pública - la escuela primaria, la escuela normal, la enseñanza técnica-profesional, comercial y agrícola - sin ningún privilegio especial, que valía por lo que conseguiese enseñar y no ofrecía ventaja alguna, ni siquiera la de pasar a otras escuelas. El sistema de escuela pública comenzó a desaparecer poco a poco, mientras que la escuela secundaria, en su mayor parte de propiedad privada, pero reconocida oficialmente, con el privilegio máximo de ser el camino principal de la educación, inició su carrera de expansión, multiplicando muchas veces su matrícula en los últimos treinta años. Realizada esa expansión, se trató de ampliar la enseñanza superior. La escuela secundaria propedéutica tiene que continuarse en la escuela superior. Se multiplican entonces las facultades de filosofía, de ciencias económicas, derecho y, de vez en cuando, más audazmente, hasta escuelas de medicina e ingeniería.

Todo esto fue posible gracias al mantenimiento de una legislación anacrónica encaminada a contener la expansión de la enseñanza y a permitir el acceso a ella sólo de las clases adineradas. En efecto, al ser concedida a la iniciativa privada se convirtió en una enseñanza cara. Entre tanto, la falta de conciencia de una sociedad incipiente en relación con las dificultades de la enseñanza de ese tipo, permitió que se multiplicasen precisamente las escuelas de ese molde académico.

5. Sorprendente sentido de esa evolución. Dos conceptos anacrónicos

Es imposible no sorprenderse ante tal resultado. La situación es como si en Inglaterra se pensase en multiplicar Oxford y Cambridge, porque esas universidades eran, hasta fines del siglo XIX, universidades clásicas, sin ciencia ni tecnología, puramente humanistas y, por consiguiente, fáciles de mantener.

En vez de la fusión transformadora de los dos sistemas, que se dio en todos los países desarrollados, en el Brasil la expansión de la educación fue de tipo predominantemente académico, o considerado como tal. Esa educación, la más difícil de todas, se convirtió aquí en la más fácil y barata. Sin embargo, el pueblo brasileño no busca esas escuelas por los conocimientos que imparten, ya que en realidad enseñan poco, sino por las ventajas que ofrecen o por el menor costo de sus estudios, lo que permite que continúen siendo escuelas privadas. Como ni los profesores ni los alumnos buscan en ellas seriamente la educación que la escuela "proclama" ofrecer, todos sus pseudo estudios se reducen a medios para aprobar los exámenes.

Los sistemas escolares que queríamos imitar se transformaron en sistemas unificados de estudios académicos, científicos y tecnológicos, a los cuales sólo se tiene acceso por la vía de la competencia y el mérito. Nosotros, en cambio, ampliamos todo lo que era en Europa resultado del anacronismo o de erróneas teorías psicológicas, llevando nuestros sistemas escolares a la increíble paradoja de transformarlos en un numeroso conjunto de escuelas de enseñanza para el tiempo libre en una época cuya civilización es sobre todo de trabajo y producción.

En un intento por explicar esa paradoja, tal vez sea oportuno recordar que en el siglo XVIII estaba muy en boga la teoría de la educación con fines de ilustración, en cierto modo emparentada con la educación académica para obtener una cultura general. Tal educación era siempre un bien en sí mismo y que importaba distribuir a cuantos fuese posible, aun en cantidades ínfimas. No sería impropio calificar esto de concepto mágico de la educación.

En virtud de tal concepto, la educación pasa a ser un bien en sí mismo y, como tal, siempre es buena, aunque sea escasa, inadecuada o totalmente ineficaz. Algo se aprenderá siempre y lo que se aprenda constituirá un bien.

Gracias a conceptos de esa índole hemos podido racionalizar nuestra irresponsable expansión escolar y justificar el atrevimiento de llamarlas escuelas académicas o intelectuales.

Pero si mantenemos todavía el concepto desechado y místico de los siglos XVIII y XIX, no conservamos las condiciones que imperaban en aquella época. Hoy nuestras necesidades son las mismas que en los países desarrollados y nos es indispensable educarnos para nuevas formas de trabajo, no sólo para formas nuevas de comprender nuestro papel social y humano, como sería el caso en la plácida sociedad del siglo XVIII.

De ahí que la educación - y en ella incluyo siempre la educación escolar - debe ser, tanto en un país desarrollado como en los no desarrollados, eficiente, adecuada y bien distribuida. Esos atributos significan que debe ser eficaz, esto es, que debe enseñar lo que se proponga y enseñarlo bien: que enseñe lo que el individuo necesita aprender y, aun más, que esté debidamente distribuida, es decir, que enseñe algo suficientemente diversificado en sus objetivos para satisfacer las necesidades del trabajo diversificado y variado de la vida moderna y dar a todos los educandos verdaderas oportunidades de trabajo.

La educación pasa a ser así una necesidad perfectamente relativa, sin ningún carácter de bien absoluto. Será buena cuando, además de eficiente, sea adecuada y esté debidamente distribuida. Ya no nos conviene cualquier educación, impartida de cualquier modo. De este tipo es la que recibimos en casa, por radio y mediante el cine. La educación escolar tiene que ser una educación sistemática, y dada en condiciones que contribuyan al éxito y al servicio de las necesidades individuales de los alumnos que se incorporen a la vida social.

/La contradicción

La contradicción entre esas nuevas necesidades educativas y el antiguo concepto místico y absoluto de la escuela como bien en sí mismo, junto con la ya mencionada expectativa del automático ascenso social a través de la escuela, debe ayudarnos a valorar la gravedad de la falsa expansión de la educación brasileña.

6. Distancia entre los valores proclamados y los valores reales

En efecto, a diferencia de lo que hicieron los países desarrollados, nuestra expansión educacional se inspira en los conceptos de la educación como bien en sí mismo y dirigida exclusivamente al goce espiritual y para el tiempo libre, que hace un siglo fueron superados. He aquí, pues, los dos conceptos erróneos que, a nuestro modo de ver, aún dominan, en la realidad práctica, la política educativa del Brasil y quizá en toda América del Sur: a) el concepto místico o mágico de la escuela, según el cual toda y cualquier educación tiene valor absoluto, por lo que es útil y debe ser estimulada por todos los medios, y b) el concepto de la educación escolar como proceso que permite pasar de cualquier modo, automaticamente, al nivel de clase media y al ejercicio de ocupaciones livianas o de servicio y no de producción.

Tales conceptos justifican la racionalización con la cual sustituimos los valores que proclamamos por los valores reales bien diversos que practicamos, como sería fácil demostrar con ejemplos.

Así, al mismo tiempo que proclamamos la importancia de la educación primaria, aceptamos su progresiva simplificación: con la reducción de horarios para alumnos y profesores y la tolerancia cada vez mayor del ejercicio de otras ocupaciones por los maestros de enseñanza primaria; con la reducción del plan de estudios a un conjunto de nociones y conocimientos rudimentarios que se aprenden de memoria y la muy elemental técnica de la lectura y la escritura; con la precaria formación del magisterio de enseñanza primaria; con la creciente improvisación de escuelas primarias sin condiciones adecuadas de funcionamiento y sin asistencia administrativa o técnica; con la pérdida creciente de la importancia social de la escuela primaria, por no contribuir en especial

a la clasificación social de sus alumnos; con la sustitución de su último curso por el "curso de admisión" al gimnasio, que se considera el proceso más apto para la deseada "reclasificación social".

Al mismo tiempo que proclamamos la enseñanza media como recurso para mejorar el nivel de formación de nuestra fuerza de trabajo, aceptamos su expansión por medio de escuelas ineficaces, con programas librescos, horarios reducidos y profesores improvisados o recargados, en la esperanza de que abra paso a las ocupaciones propias de la clase media, que es lo que realmente buscamos.

Junto con proclamar la necesidad de la formación de personal de nivel superior, aceptamos - basándonos en esa misma dualidad de objetivos - la improvisación creciente de escuelas superiores, sobre todo de aquéllas en que la falta de técnicas específicas permite un simulacro de enseñanza o una enseñanza simplemente expositiva, como en economía, derecho y filosofía y letras.

En los demás campos promovemos, llenos de complacencia, campañas educativas (más sentimentales que eficaces) en educación de adultos, educación rural y en el sector llamado bienestar social. Frente a la idea del planeamiento económico y financiero insinuamos, implícitamente, que se puede educar sin dinero, alentando campañas en favor de establecimientos docentes improvisados y creencias todavía menos razonables de que toda la educación puede ser gratuita para quien quiera, del nivel primario al superior, cualquiera que sean los recursos fiscales y a pesar de la deficiencia de nuestro "patrimonio nacional" por habitante.

Podríamos continuar allegando hechos, o desdoblar los presentados en otros tantos, tal sería, por ejemplo, el relativo al plan de estudios de la enseñanza secundaria, reconocido por todos como absurdo por la imposibilidad de enseñar tantas materias, incluso con profesores óptimos, en el tiempo asignado. Sin embargo, ese plan de estudios es aceptado en su ineficiencia, porque la educación siempre fue esto, conseguir lo que no se buscaba en vez de lo que se perseguía, sin reconocer que se necesita tiempo, espacio, equipo, trabajo y dinero mínimos para que la educación sea asequible a todos. Sólo el concepto de la educación como una actividad de

/carácter vago

carácter vago y misterioso puede llevarnos a aceptar esa total y generalizada desproporción entre medios y fines en la escuela. Lo que yo llamo el concepto mágico de la educación es, según me parece, el concepto dominante en nuestro medio como hipótesis inconsciente y base de nuestra política pedagógica. No podemos modificar por la fuerza la mentalidad popular en materia de educación, como tampoco podemos modificar la creencia de muchos en el uso, por ejemplo, de la oración para hacer llover. Sin embargo, ya hemos alcanzado esa etapa social en que no formalizamos ni legislamos sobre la obligación de oraciones públicas contra los flagelos meteorológicos...

En educación hay que hacer lo mismo. La educación de carácter mágico puede ser permitida, puede dejarse que siga su curso, pero sin investirla de consecuencias jurídicas. Tal es el primer paso para que los ensayos lo sean realmente y tengan carácter dinámico, haciendo posible el progreso gradual de las escuelas, desde la etapa mágica hasta la lógica o científica, en que los medios adecuados producen los fines deseados.

En el Brasil la escuela primaria se encuentra, además, en esa situación. Ya no se da ningún valor especial al diploma que expide, por lo que ha llegado a ser una escuela de razonable autenticidad. Si hoy está perdiendo ese carácter, ello se debe a que las escuelas de nivel secundario no obedecen al mismo régimen. En efecto, como éstas tienen en alta consideración su diploma, están atrayendo a los alumnos antes de que terminen el ciclo primario, que quede así aislado, depreciándose socialmente.

Es indispensable que la escuela secundaria tenga la misma finalidad general educativa que posee la escuela primaria, es decir, que tenga un fin en sí misma. En la etapa en que sea un experimento podría serlo con las ventajas e incertidumbres propias de experimentos y cuando sea organizada y eficiente será una verdadera escuela que dé frutos como tal.

Ese es felizmente el objetivo que perseguimos a medida que la mentalidad nacional, bajo el efecto de los cambios sociales y de la gran difusión de conocimientos de la vida moderna, va gradualmente sustituyendo sus conceptos pedagógicos, todavía difusos, por nuevos conceptos técnicos y científicos y apoyando una reconstrucción escolar que da al pueblo brasileño la

/oportunidad de

oportunidad de una educación continua y flexible que lo prepare para participar en la democracia y en las formas nuevas de trabajo de una sociedad económicamente estructurada, individualizada y progresiva. Un gran paso en este sentido ha sido la ley, ya en vigor, de la equivalencia relativa entre el curso académico y los cursos vocacionales.

Esa educación, en sus primeros seis años comunes y obligatorios para todos, se proseguirá en nuevos grados de nivel medio para los más capaces y según sus aptitudes, tratando, como la escuela primaria, de preparar para el trabajo en sus múltiples modalidades, incluso la del trabajo intelectual, pero no solamente para éste.

La continuidad de la escuela - en sus diferentes niveles - le imprimirá el carácter de escuela para todos, sin propósito de clasificación social, dando a cada uno lo que más necesite o más se adapte a su capacidad, con lo cual la población se distribuirá o redistribuirá mejor en los diferentes tipos y niveles del trabajo económico y social, conforme a las necesidades reales del país en general y de sus regiones en particular.

Tal sistema de educación popular, que abarca de 11 a 12 años o grados, permitirá, una vez completo o íntegramente organizado, que el alumno opte, después del último curso, a la enseñanza superior por oposición. Entretanto, no tiende a preparar para ese examen, ya que tendrá su finalidad propia, que en los términos más amplios es la educación del niño en la escuela primaria y la educación del adolescente en la escuela media.

No corresponde a la ley determinar lo que habría de ser esa educación. No será otra cosa que el fruto de la evolución natural del conocimiento de los brasileños relativos al niño y al adolescente y a la civilización moderna e industrial en que la escuela va a iniciar a los niños, en el primer nivel, y en el segundo, capacitar económicamente a los jóvenes adolescentes brasileños. Tal escuela evolucionará y se transformará, como toda actividad humana basada en el conocimiento y en el saber. Progresaremos en educación, como progresamos en agricultura, industria, medicina, derecho, ingeniería, mediante el desarrollo del conocimiento y la mejor preparación de los profesionales que lo cultivan y aplican, entre los cuales se sitúa muy en alto el personal docente de todos los niveles y ramos.