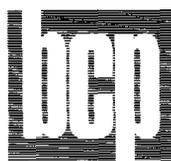


BIBLIOTECA DE CULTURA PEDAGÓGICA

Director: Juan Carlos Tedesco



Serie Educación y Sociedad

Ricardo Nassif • Germán W. Rama •
Juan Carlos Tedesco

El sistema educativo en América Latina

UNESCO - CEPAL - PNUD

KAPELUSZ Moreno 372 - Buenos Aires

Ilustró la tapa:
EDGARDO GIMÉNEZ

"Están prohibidas y penadas por la ley la reproducción y la difusión totales o parciales de esta obra, en cualquier forma, por medios mecánicos o electrónicos, inclusive por fotocopia, grabación magnetofónica y cualquier otro sistema de almacenamiento de información, sin el previo consentimiento escrito del autor o del editor."

© UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
CEPAL (Comisión Económica Para América Latina)
PNUD (Proyecto de las Naciones Unidas para el Desarrollo)

Todos los derechos reservados por (©, 1984) EDITORIAL KAPELUSZ S.A., Buenos Aires. Hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Publicado en marzo de 1984.

LIBRO DE EDICION ARGENTINA. Printed in Argentina.

ISBN 950-13-6116-0

El sistema educativo en América Latina

Otros títulos de la misma serie

A. K. C. Ottaway, *Educación y sociedad*.

Alexandre Vexliard, *Pedagogía comparada. Métodos y problemas*.

Juan Carlos Agulla, *Educación, sociedad y cambio social*.

R. Parra, G. Rama, José Rivero Herrera y J. C. Tedesco, *La educación popular en América Latina*.

Índice

Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina

El problema	11
El diagnóstico del sistema educativo como parámetro de análisis	15
La estructura del sistema educativo	17
Algunas características de la enseñanza	24
Los cambios fuera del sistema educativo tradicional	43

Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)

Un cambio de frentes	53
La antinomia 'dependencia-liberación' en las pedagogías	54
Las pedagogías desarrollistas	56
Las "pedagogías de la liberación"	58
Las ideas pedagógicas de Paulo Freire	59
Las tendencias desescolaristas y contraescolaristas	65
Una interpretación desescolarista del antipositivismo culturalista	68
Las pedagogías autoritaristas	81
Vínculos entre teoría y práctica del cambio educativo: las tendencias en su multilateralidad	84
Las teorías frente a los problemas educativos de la región	89
La crisis de la conciencia pedagógica	91
Las fisuras entre teoría y práctica del cambio educativo	93
Los desafíos y las perspectivas	95

Educación y democracia

I	105
II	110
III	116
1. Acceso de las masas a niveles de educación tradicionalmente selectivos	117
2. Sistema educativo polarizado y sin base integradora	118

3. Polarización cultural y código político común	119
4. Segmentación del sistema educativo	120
5. Educación de masas sin explicación del presente y sus actores colectivos	121
6. Conocimiento y certificación	122
7. Autoritarismo pedagógico y conformismo político	125
8. La autonomía relativa del proceso educativo	127

Apéndice

Indicadores socioeconómicos y de la situación educacional en América Latina	133
--	-----

Elementos
para un diagnóstico del
sistema educativo
tradicional
en América Latina*

Juan Carlos Tedesco

* Este trabajo fue publicado en "El cambio educativo, situación y condiciones", UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Informes finales/2, Buenos Aires, 1981.

El problema

La evolución de los análisis de la relación entre sistema educativo y cambio —en el sentido más inclusivo del término— ha seguido una trayectoria particular. Durante mucho tiempo fue un supuesto básico asignar a la educación un papel central tanto desde la perspectiva del cambio social como desde la que se refiere al destino individual de las personas. Esta conceptualización —inicialmente apoyada en consideraciones fundamentalmente políticas— se vio reforzada en las últimas décadas por las hipótesis derivadas de la teoría económica y de los programas desarrollistas. Desde este punto de vista, sin embargo, el poder transformador de la educación quedaba supeditado en cierta forma a la necesidad de introducir en ella una serie de cambios importantes que le permitieran desempeñar efectivamente el papel asignado por la teoría y por los programas políticos. En el marco de esta visión optimista de la educación como factor de cambio y de las posibilidades de modificar los rasgos internos del sistema educativo, se produjo la expansión cuantitativa que todos los análisis estadísticos registran en la región a partir de 1950 aproximadamente.

Sin embargo, los términos del problema se han modificado, actualmente, en forma sustancial. En buena parte de la literatura pedagógica de los últimos años, el sistema educativo ha dejado de ser concebido como palanca y motor del cambio, y del optimismo pedagógico que concebía a la educación y al maestro como fuentes del progreso se ha girado al pesimismo y la desilusión, que alimentan propuestas radicales de eliminación del aparato escolar como única vía de innovación y cambio.

Esta modificación en la manera de concebir el papel del sistema

educativo estuvo ligada a una serie de comprobaciones empíricas importantes: a pesar de la expansión, la distribución del ingreso no se ha modificado, a la escasez de puestos de trabajo se ha agregado una serie de fenómenos nuevos tales como la devaluación de los años de estudio en el mercado de trabajo, la subutilización de capacidades, el desempleo de los educados, etc. Pero, además, la expansión del sistema parece haber tenido lugar sin modificación de los rasgos internos que caracterizaban las formas educativas tradicionales. En consecuencia, el sistema habría dejado de cumplir las funciones que le corresponden en la selección de elites; como lo hacía antes, no cumple con los papeles que le asignan los nuevos modelos de cambio propuestos y ha perdido buena parte de la efectividad que le cabe en el plano más específico de la producción y transmisión de aprendizajes.

El incumplimiento de esos objetivos sociales y específicos se expresó en una progresiva disociación del sistema educativo tanto respecto del pensamiento pedagógico como de las exigencias sociales externas: el sistema educativo se estaría constituyendo en un área donde predomina cada vez más intensamente una lógica propia, basada en la conservación de sus rasgos internos y no en la satisfacción de requerimientos externos, sean éstos de tipo social o estrictamente científico. En este sentido, hoy resulta habitual encontrar una profusa literatura dedicada a señalar la incongruencia entre los conocimientos que brinda la escuela y el desarrollo científico técnico; entre los modelos de relaciones sociales que rigen la vida escolar y los que rigen fuera de ella; entre los métodos de enseñanza preconizados por los estudios pedagógicos y las prácticas aplicadas efectivamente por los docentes, entre los objetivos y fines manifiestos asignados a la educación y los logros efectivos alcanzados por ella, etc.

Por todo esto no resulta casual que el sistema educativo constituya en estos momentos un objeto de definiciones y de críticas desde posiciones teóricas e intereses sociales totalmente disímiles. Desde la perspectiva de los sectores vinculados al orden oligárquico, el problema central sigue siendo cómo lograr la selección y la formación ideológica de la elite; la masificación habría generalizado expectativas y valores ideológicos que alteraron el equilibrio de la dominación tradicional, al cual sería deseable regresar. Para los sectores tecnocrático-desarrollistas, en cambio,

el problema radica en la contribución que el sistema educativo puede efectuar al desarrollo económico en términos de formación de mano de obra, capacitación, difusión de valores adecuados a este tipo de dinámica social, etc.; a partir de esta caracterización, la crítica se plantea en términos de la inadecuación del sistema educativo a los requerimientos técnicos y valorativos que impone el crecimiento económico y de la necesidad de superar las concepciones anacrónicas a las cuales todavía continúa atado. Las capas medias, a pesar de la heterogeneidad de su composición interna y de las diferencias de comportamiento según la etapa histórica de su desarrollo, han mostrado una posición que puede resumirse en la presión por ampliar las propias posibilidades de acceso al sistema educativo tradicional, es decir, a las modalidades y orientaciones que la oligarquía había definido como prestigiosas y válidas. Para los sectores populares, el acceso al sistema educativo es percibido como una conquista, tanto en términos de democracia económica (posibilidad de acceso a mejores puestos de trabajo, mejores ingresos, etc.) como de democracia cultural (posibilidad de una participación social y política más activa); sin embargo, la realidad parecería indicar que la situación económica de los integrantes de esos sectores no mejora por el cambio de su condición educativa y que el acceso a la educación no constituye para ellos una garantía de acceso real a las posibilidades de participación cultural. Estos aspectos, sin embargo, no desalientan la demanda de educación por parte de dichos sectores y su incorporación al sistema aumenta progresivamente. En este sentido, puede sostenerse que la discriminación social, que antes se efectuaba excluyendo a ciertas capas sociales del acceso al sistema educativo, ahora se está trasladando a su interior, provocando conflictos de nuevo tipo, modificando el carácter de los anteriores y, en definitiva, dando lugar a la existencia de circuitos de trayectoria pedagógica diferenciados según el origen social del reclutamiento.

En el marco de estos papeles sociales que le asignan distintos sectores con diferentes cuotas de poder, el sistema educativo ha sido objeto de numerosas propuestas de cambio que, sin embargo, parecen haber sido impotentes para lograr alguna modificación significativa en su funcionamiento real. En este sentido, para muchos el problema ya no parece estar constituido tanto por diseñar lo que podría hacerse, sino por cómo lograr que efectiva-

mente se haga. Los reformadores asignan a los docentes o a la estructura administrativa del sistema un rol conservador y refractario al cambio; los docentes, a su vez, acusan a los reformadores de idear sistemas inaplicables, o a los responsables de la conducción política y administrativa de no proveerlos de los medios adecuados para trabajar de acuerdo con las nuevas propuestas. Los administradores, a su vez, se refugian en el argumento según el cual las políticas propuestas son cambiantes, inestables e imposibles de traducir en esquemas operativamente viables en el corto plazo.

Este panorama —reflejado en una abundante literatura— ha dado lugar a la existencia, desde hace varias décadas, de una suerte de ‘espíritu reformista’ en educación, que ya tiene el carácter de un lugar común en términos de política educativa. La necesidad del cambio es un hecho aceptado casi axiomáticamente, pero su difusión contrasta con la ausencia de estudios básicos que fundamenten las reformas propuestas o que evalúen el resultado de las aplicadas. De esta manera, tanto la aprobación de ciertas transformaciones como la supresión de otras parecen estar sujetas a una dinámica arbitraria, frente a la cual el sistema educativo continúa intacto o, en otros casos, se modifica, pero en un sentido diferente del previsto por los reformadores.

De la amplia gama de problemas involucrados en las relaciones entre educación, sistema educativo y procesos de cambio, el texto que sigue focalizará su atención en la dinámica interna del sistema educativo, haciendo referencia a sus funciones sociales globales en la medida en que el análisis de este sector lo justifique.

La premisa más general dentro de la cual se encuadra el presente trabajo, admite que en América Latina los sistemas educativos no han estado inertes durante las últimas décadas. Al contrario, las transformaciones han sido significativas, particularmente en los aspectos cuantitativos. Sin embargo, y esto es lo que puede alimentar una percepción que enfatiza el carácter estático del sistema, dichas transformaciones han estado generalmente disociadas de los intentos explícitos de cambio. La hipótesis de trabajo que aquí se postula es que los sistemas educativos de América Latina sufrieron importantes cambios cuantitativos, expresados en la significativa expansión de la cobertura de todos los niveles, pero estos cambios han estado acompañados por modifi-

caciones en el interior de los sistemas, las cuales —si bien no son uniformes— han tendido fundamentalmente a provocar una progresiva diferenciación interna y un descenso en la calidad de los aprendizajes efectuados, especialmente en los segmentos del sistema educativo que atienden a los nuevos sectores sociales tradicionalmente excluidos.

Obviamente, aún se está lejos de contar con documentación e información empírica que permita un análisis exhaustivo de esta problemática, teniendo en cuenta las diversas situaciones nacionales; pero, aun a riesgo de un tratamiento quizás demasiado general, parecería que ya existen elementos suficientes para avalar esta interpretación en términos de hipótesis de trabajo.

El diagnóstico del sistema educativo como parámetro de análisis

En cierta medida, la complejidad de este problema y la sensación de confusión existente alrededor de él deriva de dos elementos fundamentales: por un lado, los diferentes niveles de análisis involucrados y la frecuente extrapolación de uno a otro sin establecer las mediaciones correspondientes; por el otro, la tendencia a concebir cualquier propuesta de cambio como válida en sí misma y a otorgar esta validez a partir del criterio según el cual todo lo que se desea cambiar pertenece a lo que se ha dado en llamar *sistema educativo tradicional* (SET). Estos dos elementos tienen cierta vinculación entre sí y un primer paso para avanzar en el análisis puede ser la definición precisa del SET, de la articulación que asumen dentro de él los diferentes niveles de análisis de la realidad educativa y del particular modo de existencia del SET en el ámbito de América Latina.

Esta caracterización del sistema educativo —que de hecho constituye un diagnóstico en el sentido amplio del término— es uno de los parámetros desde los cuales podrán evaluarse las tentativas de reforma, globales o parciales, y la resistencia o la permeabilidad frente a ellas.

El segundo de los parámetros —que no será objeto de este texto— es el análisis de los objetivos que se plantean las propuestas innovadoras, entendiendo por objetivos un espectro amplio de

situaciones que incluye desde metas cuantitativas hasta fines generales de tipo político-social. Sólo con parámetros de este tipo será posible distinguir cuáles son las innovaciones que implican un cambio real, qué problemas tienden a resolver, a qué sector o intereses sociales responden, en función de qué se opera la resistencia o la aceptación, la generalización o marginalidad de la propuesta, etc.

Desde este punto de vista, el SET se expresa a través de una forma determinada de articulación entre la *estructura del sistema*, la definición *institucional* del sistema y en particular del *rol docente*, la definición de los *contenidos* y su estructura *curricular* y la implementación de determinadas *formas metódicas* de enseñanza. Sintéticamente expuesto, el SET estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural, mientras que una elite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento. Como la operación fundamental era la reproducción del conocimiento y de los modelos para acercarse a él, la didáctica se basaba en la copia, la repetición y la observación; el maestro aparecía como la figura central del proceso de aprendizaje, por resumir tanto los conocimientos como la autoridad que los legitima, y la distribución se institucionalizaba en la escuela para garantizar el carácter homogéneo (no individualizado ni particularista, como el que podrían ofrecer otras instituciones socializadoras como la familia o la Iglesia). En este sentido, lo que caracterizaba al SET era el equilibrio o la congruencia en la articulación tanto entre los diferentes componentes del sistema educativo como entre éste y la realidad social para la cual fue elaborado.

La articulación entre sistema educativo y realidad social —si bien siempre ha sido un problema complejo y conflictivo— se establecía fundamentalmente a partir de un eje específico: el eje cultural. La educación tenía, en este sentido, *una* tarea social prioritaria: formar al ciudadano (ya sea como dirigente o como dirigido) en un marco definido por los parámetros de la democracia liberal. Desde este punto de vista, el derecho a la educación era otra expresión del derecho a la participación política y, como tal, producto más bien de una conquista que de una concesión.

Este esquema del modelo de la educación tradicional responde obviamente a las características definidas en su ámbito de origen, al igual que buena parte de las propuestas educativas posteriores, América Latina reprodujo (o intentó reproducir) el esquema original, aunque en dicho trasplante haya sufrido un empobrecimiento y una reformulación considerables. Para analizar con mayor claridad este aspecto del problema, es posible distinguir dos niveles diferentes: la estructura del sistema y sus consecuencias sociales por un lado, y los contenidos, métodos de enseñanza, etc., por el otro.

La estructura del sistema educativo

Desde este punto de vista, la propuesta tradicional se basaba fundamentalmente en la creación de tres niveles, con destinatarios sociales diferenciados: enseñanza primaria universal, enseñanza secundaria para las capas medias y enseñanza superior para las elites dirigentes.

El análisis cuantitativo de la evolución de los sistemas educativos en América Latina permite apreciar que la meta de la escolaridad básica universal todavía no ha podido cumplirse, al tiempo que los ciclos medio y superior han masificado más allá de las posibilidades estructurales de absorción, definidas éstas por la estructura de poder, las formas de distribución del ingreso y las oportunidades ocupacionales.

La escuela primaria

El insuficiente desarrollo de la escuela básica en América Latina ha sido comprobado en numerosos estudios estadísticos. Sin embargo, a partir de 1950 se registró un incremento en su ritmo de expansión que alentó esperanzas en cuanto a la posibilidad de acceder, en un plazo relativamente corto, al logro de la universalización efectiva de este nivel. El esfuerzo expansivo permitió elevar las tasas de escolarización en todos los países, con lo que se superó el ritmo de crecimiento planteado por el aumento demográfico que, como se sabe, fue particularmente intenso en la región.

Las informaciones estadísticas disponibles no son siempre coincidentes y varían según la metodología de obtención y tratamiento de los datos. Sin embargo, y a pesar de diferencias a veces nada despreciables, existe consenso en afirmar que el ritmo de expansión fue muy sostenido hasta 1970, pero en la última década, en cambio, estarían apareciendo algunos síntomas de estancamiento que permiten pensar en una “prematura frustración del proceso de escolarización”.¹ Esos síntomas se expresan, básicamente, en la disminución generalizada de las tasas de crecimiento de la escolaridad básica en el quinquenio 1970-75 en comparación con las de períodos anteriores (Cuadro 1). Dicho descenso tiene lugar tanto en los países que ya están cerca de la meta de la universalización como en aquéllos que todavía se encuentran muy lejos de cumplirla, y ha sido interpretado en el sentido de que los sistemas educativos de la región habrían llegado al “nivel límite de incremento en relación con las dificultades estructurales que envuelve la incorporación de nuevos grupos sociales, y con los recursos destinables a este propósito sin afectar otras prioridades dentro y fuera del sector y sin imponer nuevas cargas tributarias”.²

Más allá del problema financiero, que merecería un análisis por separado, la dificultad para incorporar nuevos grupos sociales al ámbito de la escuela primaria constituye aquí el problema central. Tal como lo muestran los mismos análisis estadísticos, las dos terceras partes del aumento de la matrícula primaria registrado entre 1960 y 1970 se deben al crecimiento vegetativo y al aumento de la eficiencia interna, mientras que sólo un tercio de dicho aumento responde a la incorporación de nuevos grupos sociales.³ Esta comprobación pone de relieve la existencia de dos problemas centrales en torno del sistema educativo en su nivel básico: el de la incorporación de nuevos grupos y el de la retención de los ya incorporados. Si bien ambos tienen una zona común, no pueden ser considerados como semejantes.

Tomando, a título meramente ilustrativo, el ejemplo de la información censal de 1970 referida a la situación educativa de los niños de 12 años de edad, es posible apreciar que el fenómeno de la exclusión del sistema se concentra en las zonas rurales.

En cambio, el problema de la eficiencia del sistema y su capacidad para retener a los incorporados es un fenómeno que, si bien

aparece con más intensidad en las áreas rurales, no deja de tener relevancia en los centros urbanos.

Cuadro 1. América Latina: Población matriculada en la escuela primaria en 1970 y tasas promedio de crecimiento de la matrícula respectiva para veintidós países de la región en los períodos 1960-1970 y 1970-1975.

País	Tasa de crecimiento en el período 1960-1970	Porcentaje de la población matriculada en 1970 (a)	Tasa de crecimiento en el período 1970-1975
Argentina	1,8	94,0	1,0
Bolivia	6,1	60,0	3,5
Brasil	6,3	72,0	5,8
Chile	4,7	86,0	2,4
Colombia	6,7	70,0	4,1
Costa Rica	5,8	86,0	2,0
Ecuador	5,6	60,0	5,2
El Salvador	5,5	50,0	4,7
Guatemala	5,4	45,0	4,2
Haití	1,9	25,0	1,1
Honduras	6,5	60,0	3,7
México	6,4	76,0	3,8
Nicaragua	7,6	58,0	3,7
Panamá	4,7	89,0	6,0
Paraguay	3,5	68,0	1,3
Perú	5,9	78,0	2,3
República Dominicana	2,8	4,2	62,0
Uruguay	1,0	83,0	-0,9
Venezuela	6,9 (b)	82,0	3,6
Barbados	1,2	90,0	1,1
Jamaica	4,0	79,0	2,9
Trinidad y Tobago	2,3	85,0	0,8

(a) Tasas ajustadas tomando en cuenta la estructura de edades y la incidencia de la repetición.

(b) Período 1955-1970.

Fuente: L. Ratinoff y M. Jeria, *Estado de la educación en América Latina y prioridades de desarrollo*, BID, marzo 1979, mimeo, basado en estimaciones a partir de datos básicos publicados en *Anuarios Estadísticos de UNESCO*: 1969, 1970, 1973 y 1976 y OEA: *América en Cifras* 1972, 1974 y 1977.

En el cuadro 2 se ha agrupado el total de niños de 12 años de edad según cuatro categorías educativas: la primera columna incluye a los excluidos en condiciones de analfabetismo absoluto o potencial; la segunda representa a los excluidos en condiciones de alfabetismo; la tercera representa a aquellos que permanecen en el sistema, pero con un considerable grado de atraso escolar, mientras que en la última aparecen aquellos que cumplen un proceso de escolaridad relativamente normal.

Cuadro 2. América Latina: niños de 12 años según condición de escolaridad y área geográfica. Once países de la región, 1970.

País	No asisten con menos de 3er. grado y asisten sin instrucción		No asisten con 3er. grado y más		Asisten con 3er. grado y más		Asisten con menos de 3er. grado	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Costa Rica	6,4	2,0	11,9	4,0	4,0	7,9	73,8	90,0
El Salvador	41,4	14,2	4,5	1,3	20,2	22,3	31,8	64,3
Honduras	38,3	11,4	9,6	7,2	15,3	19,6	32,5	66,1
Nicaragua	64,2	16,4	2,1	1,1	22,1	13,9	19,8	60,4
Perú	35,6	14,5	2,5	2,1	21,4	28,0	33,9	62,0
Panamá	17,0	2,5	7,1	3,5	6,7	19,4	56,5	87,3
Paraguay	12,4	4,6	4,2	2,6	14,3	27,2	56,2	78,5
República Dominicana	34,8	18,4	8,4	9,1	16,3	18,9	37,9	56,2
Brasil	45,0	15,6	7,0	5,0	20,6	20,8	27,2	58,8
Chile	8,6	2,8	4,6	2,2	8,9	24,3	62,5	86,1
México	25,2	6,4	8,6	6,5	9,0	18,0	48,2	78,1

Fuente: OMUECE, 1970. Cuadros 21, 22 y 23.

Una somera lectura de estos datos permite apreciar situaciones diversas bajo el común denominador de la fuerte discriminación rural/urbana. Por un lado, países con altos logros en materia de expansión de la escolaridad: Costa Rica, Chile y, en menor medida, Paraguay, han logrado disminuir notablemente el porcentaje de excluidos. Panamá se acerca a este grupo, aunque todavía

la exclusión rural alcanza casi a la cuarta parte de los niños. En el otro extremo, en cambio, se ubican situaciones donde la exclusión rural comprende niveles muy significativos que llegan hasta los dos tercios, como es el caso de Nicaragua. Sin embargo, lo llamativo de estos datos es que en ambos grupos pueden encontrarse países con niveles y estilos de desarrollo económico muy disímiles. La presencia de Paraguay entre los países de altos logros en la expansión de la escolaridad básica por un lado, y la similitud de situaciones educativas de países como Brasil y El Salvador, por el otro, muestran que el problema del cumplimiento de la escolaridad básica mantiene un alto componente político y cultural, sin el cual no es posible comprender este tipo de situaciones.

Por otra parte, todos los estudios estadísticos sobre retención escolar coinciden en mostrar que el estrangulamiento más significativo se produce en el primero y segundo año de escolaridad básica. Más adelante se volverá sobre los aspectos cualitativos de este problema, pero ahora es preciso señalar que este hecho implica que un importante porcentaje de población escolar abandona el SET prácticamente en las mismas condiciones en que estaba antes del ingreso.

Paradójicamente, y esquematizando en cierta forma el análisis, podría sostenerse que la ampliación de la cobertura escolar con estas características permite que una de las experiencias de aprendizaje más significativas que realizan los alumnos sea la del fracaso escolar.

Según estimaciones para 1970, el 50% de los alumnos de escuelas primarias desertaba en condiciones de semianalfabetismo o de analfabetismo potencial en la mayoría de los países de la región.⁴

La enseñanza media

En cuanto a la enseñanza media, el problema es más complejo, porque la expansión no es una meta válida en sí misma sino que, al depender de la capacidad de absorción que la estructura social ofrece tanto desde el punto de vista ocupacional como político, puede constituir un factor de desequilibrio y desestabilización muy significativo. En este sentido, los estudios cuantitativos han señalado desde hace tiempo que la enseñanza media en la región

se expande por encima tanto de las capacidades estructurales de absorción como de las propias dimensiones del sistema educativo en el ciclo primario.⁵ En la base de este fenómeno se encuentran factores muy diversos: en primer término, la presión de las capas medias para lograr una escolaridad prolongada como canal más accesible de movilidad social; en segundo término, la dinámica particular de decisiones políticas que se regulan en virtud de la capacidad de presión, la cercanía respecto del poder, la información disponible sobre manejo burocrático, etc.,⁶ factores todos que se concentran en las capas medias urbanas de la población; en tercer lugar, la propia dinámica de expansión educativa genera un movimiento de 'fuga hacia adelante' en las demandas y en los requerimientos educativos del mercado de trabajo que impulsa aún más la expansión.⁷

A estos factores es preciso agregar las características propias de un mercado de trabajo poco expansivo, donde la competencia por los escasos puestos pertenecientes a la franja moderna de ese mercado se hace también cada vez más intensa.

Si bien no es posible ponderar el peso de estos factores, lo cierto es que la expansión del ciclo medio, unida al progresivo estancamiento en la expansión de la escuela básica, indican que ha prevalecido en la región una política más tendiente a garantizar la permanencia de los que ya consolidaron su ingreso al sistema educativo que a incorporar nuevos sectores sociales. Como resultado de esta política, la enseñanza media en América Latina es, en la actualidad, un ciclo de masas con magnitudes superiores a las de países europeos cuando éstos estaban en un nivel de desarrollo similar al actual de la región.

Esta expansión cuantitativa exitosa podría sugerir que los aspectos críticos de la enseñanza media no se vinculan tanto con su funcionamiento interno como con la capacidad de la estructura social para absorber productivamente (tanto en el sentido económico como social) a esa masa de educados. En buena medida, esto es cierto. El escaso dinamismo que los patrones de desarrollo vigentes han puesto de manifiesto para generar nuevos puestos de trabajo en relación con el aumento de la población activa, es uno de los factores que explican fenómenos tales como la devaluación educativa y el deterioro en la participación de los educados de nivel medio en los ingresos. Estos problemas han sido objeto

recientemente de numerosos estudios y no parece necesario repetir aquí sus argumentaciones.⁸

Sin embargo, las explicaciones estructurales no agotan el problema o, al menos, no permiten percibir cuál es la contribución específicamente escolar a la generación de este tipo de problemas.

Si se observan algunos rasgos de la expansión cuantitativa del nivel medio es posible apreciar que, en su interior, las piezas están lejos de funcionar ajustadamente. En primer lugar, si bien la ampliación cuantitativa ha permitido incorporar nuevos sectores sociales, parecería que también en este caso son significativas las dificultades para que esta incorporación sea efectiva. Se carece de estudios globales sobre el origen social de los estudiantes de nivel medio, pero puede sostenerse que una franja importante de los nuevos sectores que se incorporan a ese nivel de enseñanza está compuesta fundamentalmente por mujeres;⁹ en cuanto al origen social, en los países de mayor universalización de la enseñanza básica, la posibilidad del acceso abarcaría ahora a hijos de familias de estratos sociales medios-bajos, mientras que en los que todavía no han expandido suficientemente la primaria, el reclutamiento se haría sobre estratos medios.

Por otra parte, los datos sobre evolución de los niveles de eficiencia de la enseñanza media están indicando que la incorporación de estos nuevos sectores no resulta fácil. El aumento de la retención global de este ciclo ha sido lento, y hacia 1970 el promedio de escolaridad no superaba la mitad de los años de estudio previstos teóricamente.¹⁰ Al igual que la enseñanza básica, el estrangulamiento más fuerte se sigue produciendo en el primer año de estudios, donde abandona alrededor de un tercio de los ingresantes.

Por otra parte, es sabido que los estratos sociales bajos que logran tener acceso a la enseñanza media se orientan preferentemente hacia las modalidades técnicas y profesionales. Más adelante se retomará el problema cualitativo de estas orientaciones, pero conviene recordar aquí un hecho que los estudios sobre rendimiento de la enseñanza media han señalado desde hace tiempo: las tasas de repetición y deserción, particularmente en primer año, son más altas en la enseñanza técnica que en el resto. Un estudio reciente sobre el caso argentino puso de relieve que sólo uno de cada cuatro alumnos que ingresan a primer año

termina el sexto en el tiempo teóricamente normal y que, entre primer y tercer año, se pierde aproximadamente el 50% de los alumnos.¹¹

Algunas características de la enseñanza

El somero análisis efectuado en el punto anterior puso de manifiesto que el sistema educativo tiene serias dificultades para incorporar en forma efectiva (es decir, obteniendo los objetivos que se propone en términos de aprendizaje) a sectores sociales tradicionalmente excluidos. A partir de esta comprobación surge el interrogante acerca de en qué medida ello se debe a que la ampliación del servicio educativo reprodujo el modelo de acción pedagógica escolar, diseñado para un tipo de público de características diferentes a las de los sectores sociales recientemente incorporados.

Este problema puede ser considerado desde diferentes niveles de análisis. En un nivel muy general y abstracto, están en juego las características centrales del proceso de socialización. Desde esta perspectiva, el problema puede ser enmarcado en términos de la coherencia mínima que exige toda acción socializadora *secundaria* con respecto a la socialización *primaria*. Tanto los estudios de Peter Berger y Thomas Luckmann como los más recientes de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron¹² coinciden en señalar que la efectividad de cualquier acción pedagógica posterior a la familia depende del grado de cercanía que mantenga con ésta.

Desde este punto de vista, el fracaso de la acción escolar se explicaría por el hecho de que el sistema educativo se amplía, pero sigue exigiendo un capital cultural básico que es patrimonio exclusivo de los sectores sociales que tradicionalmente accedían al sistema. El éxito de la expansión sólo sería posible si, al mismo tiempo, se modificara la estructura interna de la acción pedagógica. De esta forma, acceso y cambio interno del sistema no podrían ser analizados como instancias separadas sino simultáneas, y la meta de la universalización de la escuela no sería plausible sin la adecuación de la estructura del sistema a los rasgos propios del nuevo público que se pretende incorporar.

No cabe duda de que esta hipótesis es muy sugerente y brinda un marco teórico consistente para analizar el problema de la innovación pedagógica. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que, históricamente, la expansión de la escuela supone siempre un cierto grado de ruptura con las pautas que rigen la socialización primaria familiar. Incluso puede sostenerse que, en la medida en que la expansión escolar es producto de procesos de cambio social, la escuela cumple funciones que se acercan al tipo de fenómenos que la teoría de la socialización tipifica como acciones de reconversión social. Desde este punto de vista, es preciso recordar que la propuesta tradicional tenía dos características básicas: la cultura escolar reproducía el orden ideológicamente dominante pero, al mismo tiempo, este orden representaba una modificación sustancial de las pautas y contenidos de socialización utilizados por las instituciones particularistas (familia e Iglesia fundamentalmente). Dicho en otros términos, la propuesta tradicional implicaba que la escuela debía conquistar, generalmente en forma conflictiva, un espacio de acción pedagógica que antes correspondía a otras agencias. Este cambio implicaba una modificación importante en los contenidos ya que, desde este punto de vista, la escuela estaba llamada a difundir los valores seculares, principios republicanos y cierta visión científica de la realidad que reflejaba, con un grado bastante alto de correspondencia, el orden cultural que regía en los ámbitos más dinámicos de la sociedad global.

En la evolución de los países industrialmente avanzados, la escuela comenzó a perder el dinamismo original una vez que se consolidó como agencia socializadora. Esta pérdida de dinamismo se reflejó en la autonomía cada vez mayor de la cultura escolar respecto de la cultura social. Dicho más precisamente, en los países de capitalismo avanzado se estaría produciendo una disociación cada vez mayor entre la cultura global y los aspectos susceptibles de ser distribuidos socialmente en forma universal. La crisis de la escuela en esos contextos se vincula en forma directa con esta situación: no hay modelos únicos que puedan ser impuestos en forma universal y al margen de las diferenciaciones que produce la estratificación social; y aquellos modelos que reflejan los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea (creatividad científica, democratización de las relaciones sociales, etc.) no pueden ser asimilados en forma estable por los sistemas socia-

les al punto de constituir la base de la socialización del conjunto de la población.

Pero desde este punto de vista, la peculiaridad de América Latina consiste en que la cultura escolar comienza a masificarse cuando ella ha adquirido las características de una cultura empobrecida, obsoleta y relativamente aislada, en cuanto sus pautas conservan plenamente su sentido sólo dentro del ámbito de la escuela. En consecuencia, los modelos culturales que se ofrecen a las masas de población que acaban de incorporarse al sistema no serían siquiera totalmente representativos de los modelos dominantes culturalmente vigentes.

En este sentido, la situación de América Latina parece caracterizarse por la difusión de un modelo cultural que exige un capital del que el nuevo público no dispone pero que, además, está lejos de representar un acceso efectivo a la comprensión del mundo y la sociedad que lo rodea.

Para especificar en la medida de lo posible estas afirmaciones generales, en lo que sigue se hará referencia a algunas características centrales de la enseñanza en el ciclo primario y secundario.

La escuela primaria

En la propuesta tradicional, los contenidos de la enseñanza primaria se justificaban por su función de homogeneización cultural que, en términos más políticos, implicaba la *unidad nacional*. Con este criterio, la enseñanza básica debía brindar los instrumentos culturales básicos (lecto-escritura y cálculo), conocimientos mínimos de historia y geografía nacional y los valores centrales sobre los cuales se debía asentar la integración nacional. En la discusión de la propuesta tradicional de los países centrales, aparecía claro que el conjunto de la población debía ser integrado culturalmente a través de la imposición que realiza la escuela; el debate giró en torno a quién hegemonizaba el proceso integrador. El tema sobre el cual se concentró originalmente esta discusión fue, obviamente, el *laicismo*, como alternativa que resolvía el problema de las diferencias culturales. En América Latina, en cambio, lo peculiar es que las opciones pasaron por educar o no educar, es decir, por integrar o excluir culturalmente. La transposición del debate sobre el laicismo a América Latina tuvo un carácter notoriamente más limitado y ocultó el debate sobre las

opciones culturales e ideológicas capaces de integrar al conjunto de la población con alternativas que superaran las diferencias reales.

Es desde este punto de vista como pueden analizarse los problemas básicos de la efectividad de la acción escolar primaria y, para ello, resulta indispensable referirse a la acción pedagógica escolar en las áreas sociales críticas (las zonas rurales y las marginales urbanas) y al problema del aprendizaje de la lecto-escritura.

Desde ya, el hecho más destacado de las últimas décadas ha sido la expansión de la escuela primaria en las áreas tradicionalmente excluidas. Este hecho modifica el cuadro anterior y, como se ha dicho, ubica el problema en el interior del sistema educativo. Sobre esta base adquiere importancia y sentido el estudio de la dinámica de la acción escolar y del proceso pedagógico en estos contextos, ya que constituye un ámbito crítico desde el punto de vista de las necesidades de innovación y cambio.

Los estudios llevados a cabo sobre el particular permiten afirmar que, si bien la situación difiere según los contextos, existen algunos aspectos globales sobre los cuales es preciso centrar el análisis.

El aprendizaje de la lecto-escritura. Tanto los datos estadísticos sobre deserción y repetición como las informaciones cualitativas acerca del aprendizaje efectivo alcanzado en los primeros grados ponen de manifiesto que el problema central de la acción pedagógica escolar se ubica en torno a la lecto-escritura.

Algunos estudios recientes sobre este tema han permitido apreciar la existencia de un conjunto importante de rasgos internos del sistema educativo que tienden a explicar el alto índice de fracaso. Obviamente, señalar este conjunto de rasgos no implica desconocer el peso de las variables extraescolares en la determinación del rendimiento educativo sino, como ya se ha sostenido reiteradamente, poner de relieve la forma específica a través de la cual el sistema educativo refuerza el efecto de las variables externas.

En primer lugar, según todas las evidencias disponibles, en los primeros grados se acumula un conjunto de carencias que revelan la irracionalidad de los criterios de asignación de recursos, tanto humanos como materiales. Un estudio reciente permitió apreciar que, a pesar de la heterogeneidad de situaciones en la región, podían comprobarse algunas regularidades importantes: a)

“cuanto más lejos del centro, más precarias son las escuelas”; b) “hay una discriminación contra los más jóvenes, [ya que] la distribución de recursos sugiere una hipótesis pedagógica implícita según la cual los más jóvenes tienen necesidades educativas más simples o que pueden ser atendidas con una menor dotación de recursos materiales”; c) “a despecho de la pobreza de esas redes escolares, se observa además un mal uso de los recursos existentes”.¹³

Otra investigación más específica, realizada sobre una muestra de escuelas primarias de Caracas, comprobó que mientras la relación docente/alumnos presentaba un promedio general de 32, para el primer grado se elevaba a 37, y que la distribución por nivel socioeconómico de la población indicaba que sólo el 13% de las escuelas que atendían población de estratos bajos o medios-bajos tenía en primer grado menos de 34 alumnos, mientras que en los estratos sociales medio y medio-alto ese porcentaje se elevaba al 43% de las escuelas.¹⁴

Pero además de la sobrecarga de alumnos por docente y de la precariedad de elementos materiales para enfrentar esta etapa crucial del aprendizaje, el sistema educativo parece funcionar con el supuesto según el cual cuanto más joven es el alumno y más precarias son las condiciones materiales de vida y de desempeño, menos requisitos de formación y experiencia deben requerirse del personal docente. En este sentido, una serie de investigaciones parciales tienden a corroborar la hipótesis según la cual los docentes hacen su ingreso profesional a través de escuelas pertenecientes a las áreas rurales o marginales urbanas y, dentro de ellas, primordialmente en los primeros grados.¹⁵

Estas comprobaciones han permitido sostener que el mercado de trabajo de los educadores tiende a funcionar con una dinámica relativamente independiente de la calidad del producto, colocando en las etapas más vitales del proceso al personal con menos experiencia y calificaciones.¹⁶

Además, en la formación docente de las últimas décadas se observa la tendencia global a un progresivo abandono de la capacitación específica para la enseñanza de la lecto-escritura. En la escuela normal tradicional existía claridad en cuanto al valor instrumental de la lectura, y los maestros egresaban con un dominio efectivo de, por lo menos, un método, habitualmente el analítico-sintético de la palabra generadora. En cambio, la actual elevación de la formación del magisterio al nivel terciario ha coincidido con su pérdida de especificidad. Dicho rasgo se ad-

vierte en la desaparición de la didáctica especial de la lecto-escritura en los programas de formación docente y en su inclusión dentro de la didáctica de la lengua y la literatura. De esta forma, la responsabilidad de la enseñanza de este tipo de contenidos recae en profesores que, por su formación y su inserción profesional, no han tenido experiencia en los problemas que plantea la enseñanza inicial de la lecto-escritura.¹⁷

Cerrando el círculo de esta operación de vaciamiento de una de las funciones claves de la escuela primaria, también se advierte que la lectura ha perdido lugar y especificidad en los propios programas de la enseñanza básica. De acuerdo con el estudio ya citado,¹⁸ en América Latina —si bien existen algunas excepciones— la lectura está comprendida en el “área del lenguaje” o de las “formas de expresión”. Al perder su especificidad, tanto el planeamiento curricular como sus orientaciones metodológicas carecen de la estructura y las secuencias suficientes para orientar a los maestros en su tarea.

No es éste el lugar más adecuado para una fundamentación detallada de las peculiaridades que justifican, desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, la especificidad del aprendizaje de la lectura y los aspectos pedagógicos que es preciso tener en cuenta en cada etapa (prealfabetización, iniciación, significación). Sin embargo, es importante recalcar que la pérdida de especificidad se encuadra en una tendencia global de la evolución curricular que diluye la importancia de los aprendizajes efectuados en los primeros años de cada ciclo. Esta tendencia, comprobada ya hace varios años,¹⁹ implica que la estructura del sistema se adecua a los que pueden permanecer en ella durante un ciclo prolongado, sacrificando o esterilizando el esfuerzo de los que sólo pueden mantenerse unos pocos años.

Esta somera descripción de los aspectos más relevantes que explican, desde el interior del sistema educativo, el fracaso en el aprendizaje de la lecto-escritura y el bajo rendimiento en los primeros grados, permite especificar con referentes más concretos el significado de la afirmación efectuada páginas atrás, según la cual lo peculiar de América Latina es que la escuela se masifica en momentos en que la cultura escolar comienza a ser una cultura empobrecida, obsoleta y relativamente aislada.

La pérdida de valor del aprendizaje de la lecto-escritura en la escuela primaria forma parte de un proceso general que se corresponde con dos circunstancias fundamentales: por un lado, la universalización efectiva de la escuela primaria y la tendencia a

extender progresivamente el tiempo de escolaridad obligatoria; por el otro, la aparición cada vez más relevante de formas de transmisión no impresas basadas en la imagen o el sonido (cine, radio, TV, etc.). Más allá de la discusión sobre las virtudes de estos vehículos de transmisión cultural frente al libro y a la lectura, lo cierto es el traslado a América Latina de los efectos educativos de un proceso que supone haber desarrollado la lectura y lo que se dio en llamar la “revolución del libro” hasta el límite de sus posibilidades no puede ser efectuado sin consecuencias como las que se describieron en los párrafos precedentes. La escuela básica se masifica, precisamente, cuando la lectura tiende a perder el carácter de instrumento básico de difusión cultural y ciertos sectores comienzan a considerar el libro como *letra muerta*, frente al supuesto dinamismo y vitalidad de los nuevos medios de comunicación social.

En este sentido, nada parece más cercano al carácter de letra muerta que una buena parte de los libros que se ofrecen a los escolares. Los numerosos análisis efectuados en los últimos años acerca del contenido de los libros de lectura han enfatizado, además del carácter ideológico del mensaje que difunden, la distancia cultural que existe entre el mundo social presentado por el libro y el que efectivamente rodea al niño, especialmente al de sectores populares o marginales.²⁰

La homogeneidad de la acción pedagógica escolar. Otro de los problemas más relevantes que han sido señalados con respecto a los sistemas educativos de la región es el de los modelos organizativos y curriculares de la acción pedagógica escolar. Se ha sostenido habitualmente que la extensión de la escuela hacia la población excluida se llevó a cabo con los mismos moldes organizativos y curriculares diseñados para el público tradicional del sistema educativo: las capas medias urbanas. Pero esta homogeneidad, expresada en el principio de la escuela común y fundada en argumentos integradores y democráticos, sólo pudo expresarse como homogeneidad formal ya que, en la realidad, las condiciones y los determinantes sociales heterogeneizaron el proceso pedagógico en sus aspectos sustanciales.

En primer lugar, y tal como fue señalado en el punto anterior, la oferta educativa en sus aspectos materiales se caracteriza por

diferencias notorias según los contextos sociogeográficos. Estas diferencias se advierten en la dotación de equipos y materiales, en la cantidad y calidad de los docentes y llegan, incluso, a expresarse en términos organizativos a través de la existencia, en las zonas rurales, de escuelas con menos grados que las de zonas urbanas. La innovación organizativa, en estos casos, se expresó a través del empobrecimiento del modelo original y no a través de un cambio cualitativo de su estructura.

Estas diferencias en la infraestructura de los establecimientos están acompañadas no sólo por diferencias significativas en los resultados del proceso pedagógico sino también por la propia dinámica de dicho proceso. Si bien las investigaciones existentes proveen de evidencias parciales, generalmente referidas a estudios de casos, es posible afirmar que detrás de la aplicación de un esquema pedagógico común, la realidad muestra la existencia de circuitos pedagógicos diferenciados.

Un estudio llevado a cabo sobre nueve escuelas primarias del área metropolitana de Caracas²¹ permitió apreciar la existencia de dos modelos de acción pedagógica claramente diferenciados según el perfil de los receptores. Las diferencias se advirtieron en las condiciones físico-ambientales y técnico-pedagógicas de las escuelas, en las características del personal docente (tanto en sus rasgos objetivos como en las actitudes hacia el trabajo y hacia los alumnos) y en las prácticas pedagógicas. Los resultados de este estudio parecen sugerir que, a medida que el modelo de acción escolar va incorporando nuevos sectores sociales, las modificaciones que sufre se caracterizan por el empobrecimiento de sus capacidades.

Este empobrecimiento llega a extremos aún más serios en el caso de la extensión de la acción pedagógica escolar a contextos rurales y, en particular, a aquéllos donde la población es de origen indígena. Un estudio sobre tres escuelas de la Sierra ecuatoriana²² mostró que, en establecimientos de ese tipo, las prácticas pedagógicas asumen un fuerte carácter ritualista, ya que entre docente y alumnos no existe siquiera un código lingüístico común. Llevando el razonamiento a sus límites, podría sostenerse que, en el caso de estos establecimientos, es incluso dudoso que pueda aplicarse con cierta propiedad el término *escuela*.

Además, diversos estudios sobre la situación educativa en las

zonas rurales han puesto de manifiesto un hecho que, aunque simple y elemental, tiene importancia crucial frente a los resultados del aprendizaje: los niños de las escuelas rurales reciben muchas menos horas de atención pedagógica que los niños de escuelas urbanas. El mayor índice de ausentismo, tanto de los alumnos como de los docentes, el sistema de docente único que obliga a atender varios grupos y el resto de las tareas administrativas de la escuela al mismo tiempo, etc., explican que el cumplimiento del calendario escolar homogéneo tenga significativas diferencias según los contextos sociogeográficos.²³

Teóricamente, es posible suponer que los circuitos pedagógicos se ubican en un espectro que cuenta con dos extremos totalmente diferenciados. En la cúspide, los establecimientos responden a los rasgos que definen el 'modelo A' de acción pedagógica descrito en el estudio sobre Caracas.²⁴ Se trata de establecimientos urbanos cuyos edificios han sido construidos especialmente para la acción escolar, con adecuada capacidad en las aulas, que cuentan con laboratorios, talleres, auxiliares didácticos modernos, bibliotecas, salas especiales para actividades específicas (música, teatro, etc.); los docentes tienen una formación pedagógica adecuada, participan en forma consciente de alguna corriente pedagógica o, al menos, tienen un sentimiento de cierto compromiso con su trabajo y están relativamente satisfechos con sus resultados; las prácticas pedagógicas se orientan en el sentido de garantizar una efectividad cada vez mayor en los resultados del aprendizaje, y los alumnos pertenecen a los estratos sociales altos o medios-altos de la población.

En el otro extremo, pueden ubicarse establecimientos rurales, con edificios precarios o construidos originariamente con otros fines, donde la dotación de materiales es mínima o, si se consideran las exigencias derivadas de trabajos didácticos específicos, inexistentes; los docentes no están preparados para enfrentar las exigencias que plantea el desempeño en dichas áreas (trabajo plurigrado, manejo de códigos lingüísticos y culturales diferentes, etc.) y carecen de motivación y de satisfacción en los resultados de su tarea; las prácticas pedagógicas son ritualistas, formales y mantienen su vigencia a pesar de las reiteradas pruebas de su escasa eficacia con respecto al aprendizaje, los alumnos pertenecen a los estratos bajos de la población.

Entre ambos extremos se ubica toda la gama posible de situaciones intermedias, que pueden mostrar, probablemente, menos coherencia interna entre los diferentes aspectos del modelo.

A partir de esta esquemática descripción, es posible plantear algunos problemas que la información disponible no permite dilucidar totalmente. En primer término, se puede especificar el significado de la afirmación generalizada según la cual la escuela se expande manteniendo los mismos moldes organizativos y curriculares. En realidad, la expansión de la cobertura escolar implicó modificaciones reales en la estructura de la escuela, pero dichas modificaciones se han orientado en el sentido de no expandir los aspectos más sustantivos que definen la acción pedagógica escolar, provocando, de esta manera, condiciones que favorecen el descenso en la calidad de los aprendizajes.²⁵

Este aspecto reviste una importancia singular. Sin dejar de lado las comprobaciones sobre el fracaso escolar como producto de una oferta educativa basada en requisitos culturales de que el nuevo público no dispone y que la escuela no otorga, sería preciso replantear la cuestión de cuál puede ser el efecto educativo de una oferta que garantice un servicio adecuado en términos tanto de recursos materiales como humanos. Los resultados de estudios comparativos sobre costos y eficiencia del sistema escolar en diferentes países de la región parecen sugerir una hipótesis optimista en este sentido: escuelas mejor dotadas están asociadas a resultados más altos en aprendizaje.²⁶

En segundo lugar, la aplicación de moldes homogéneos genera condiciones en las cuales cualquier iniciativa innovadora debe ser efectuada a expensas ya sea de algún objetivo básico de la acción escolar, ya de alguno de sus actores, especialmente del docente. La investigación del caso ecuatoriano reveló que en aquellas escuelas donde el docente asumía un rol extraescolar de vocero de la comunidad ante las autoridades estatales, el desempeño de las actividades que demandaba esta ampliación de sus funciones era efectuado a expensas del desempeño en el proceso educativo. Si se pretendía evitar esta consecuencia, la única alternativa posible era que el docente dedicara a la actividad más horas que las previstas reglamentariamente.²⁷

En tercer lugar, las comprobaciones anteriores permiten replantear el tema de la homeogeneidad de la organización y el

currículum escolar como factor integrador. Los argumentos más divulgados en favor de esta propuesta parten de consideraciones políticas: por un lado, se sostiene que un currículum homogéneo garantiza (o contribuye a garantizar) la integración nacional; por el otro, la escuela común ofrecería a todos las mismas oportunidades, evitando así que sistemas escolares diferenciados tiendan a consolidar aún más la diferenciación social extraescolar existente. En un plano más específico, se encuentran argumentos basados en la aceptación realista de algunas tendencias sociales; por ejemplo, no tendría sentido adaptar el currículum de las escuelas rurales al contexto en el cual ellas se desenvuelven ya que, finalmente, los destinatarios de la acción escolar migrarán a las ciudades.

Sin embargo, las breves reflexiones anteriores permitieron poner de manifiesto que la homogeneidad escolar existente es meramente formal y que, en realidad, el sistema educativo ofrece circuitos pedagógicos diferenciados. Pero más importante aún sería considerar que la misma propuesta homogeneizadora es un factor diferenciador más, ya que crea condiciones en las cuales el aprendizaje de los contenidos efectivamente integradores y homogeneizadores se convierte en una tarea poco posible.

Así, por ejemplo, para que un niño indígena aprenda a leer y escribir en español, es preciso partir de su lengua materna.²⁸ El desconocimiento de este punto de partida equivale a crear condiciones por las cuales el proceso de aprendizaje no puede resultar efectivo. De la misma forma, no pueden aprenderse valores nacionales presentándolos a una distancia tal de los particulares que su aprendizaje sea irrealizable.

Obviamente, no es preciso aceptar por completo las teorías que conciben el sistema educativo como un aparato de imposición cultural para reconocer que una de sus funciones es legitimar un determinado orden ideológico que, al ser difundido por el sistema escolar, tiende a disimular su carácter particular. Pero el problema central en el caso de América Latina es que, tal como se articula esta función, su efectividad —aun la estrictamente ideológica— es muy baja. En estas condiciones, el papel del sistema educativo se define más por lo que no enseña (es decir, por la exclusión cultural) que por la imposición de un determinado orden de valores y de conocimientos.

La escuela media

Desde el punto de vista de los contenidos, la enseñanza media tradicional se definía fundamentalmente por su carácter *general*, justificado por su condición de ciclo preparatorio con respecto al superior y al objetivo de formación de una elite intermedia entre la cúpula social dirigente y la base de la población. Este carácter general se expresaba en la estructura enciclopedista de los planes de estudio, donde se distribuían (con diferencias de énfasis según los momentos): el estudio de la lengua nacional y algún idioma extranjero, disciplinas científico-naturales, disciplinas científico-formales, disciplinas humanísticas, disciplinas expresivas y actividades físicas.

Los contenidos que establecía el modelo tradicional de enseñanza secundaria no concebían una determinada correspondencia con los requerimientos del aparato productivo. La enseñanza secundaria preparaba para la universidad, y toda formación específica para determinados puestos de trabajo fue incorporada a través de la *diversificación* del ciclo medio en ramas distintas. Las nuevas modalidades abrieron una perspectiva que, para mantener la coherencia del modelo, debía cerrar la que estaba definida para el bachillerato (que se convirtió así en la modalidad 'tradicional'). De esta forma, el magisterio y la enseñanza técnica estuvieron destinados a reclutar a sus alumnos entre la población que, habiendo superado la enseñanza básica, no podía (ni debía) acceder a la superior.

Sin embargo, la definición de los contenidos de este ciclo fue, prematuramente, conflictiva y ambigua. A diferencia de la escuela primaria y de la universidad (donde la política de acceso, la correspondencia con el mercado de trabajo y la definición de contenidos eran mucho más nítidas), las funciones y objetivos de la enseñanza secundaria fueron objeto de una revisión constante a partir de los cambios en los requerimientos del mercado de trabajo, la evolución del conocimiento, la reformulación pedagógica y el acceso de sectores sociales tradicionalmente excluidos.

De esta forma, la enseñanza media ha sido objeto de propuestas reformadoras desde hace ya varias décadas. Sin embargo, es notable apreciar cómo, a pesar de los numerosos intentos de cambio, los diagnósticos continúan señalando prácticamente los

mismos aspectos. En este sentido, la coincidencia de los señalamientos críticos se da no sólo dentro de un país sino también en la región en su conjunto; independientemente del desarrollo socio-económico del país y del nivel de expansión de la enseñanza media, existe un consenso generalizado en caracterizar el estado actual en términos marcadamente críticos con respecto a los contenidos curriculares, las técnicas metodológicas utilizadas, la administración, la estructura del nivel medio y, en definitiva, su función social.

En cuanto a los programas, es habitual considerar que en la enseñanza media se mantienen contenidos que han sido superados hace tiempo por el desarrollo científico y técnico. Esta desactualización se expresa tanto en las materias científico-naturales como en las científico-sociales y expresivas. En las primeras se manifiesta a través de la desactualización en los contenidos; en las segundas se agrega, además, la no consideración de la problemática contemporánea. Por otra parte, los programas conservan su enfoque enciclopedista, privilegiando la adquisición de información y no de una metodología de trabajo intelectual integral; las materias siguen reflejando una estructura atomística y asociacionista del conocimiento científico y su distribución y programación no tiene en cuenta las características del adolescente como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁹

En este sentido, se ha señalado que la uniformidad de la organización curricular del ciclo medio (horarios, regímenes de enseñanza, de promoción, de asistencia, de disciplina, de contenidos, etc.) contrasta con las características básicas del período vital al cual está destinado. Mientras el sujeto que inicia el ciclo medio es significativamente distinto del que lo finaliza, los rasgos estructurales de la organización escolar que acompañan este proceso se mantienen inalterados.³⁰

En relación con las técnicas metodológicas, existe consenso en reconocer que continúan predominando fuertemente las técnicas basadas en la lección del profesor y en la repetición memorística, por parte del alumno, del saber acumulado en un texto. No han podido incorporarse en forma general los procedimientos de trabajo experimental, técnicas grupales, etc., cuyas virtudes pedagógicas ya han sido suficientemente probadas. Además, parecería que la desactualización curricular señalada en el punto anterior

tiende a reforzar los métodos directivos tradicionales, ya que la aplicación de metodologías novedosas de corte experimental se basa, fundamentalmente, en el interés de los alumnos y en las exigencias del propio contenido de aprendizaje. Dicho en otros términos, la metodología misma de la enseñanza comienza a formar parte del contenido del aprendizaje.

Sobre la orientación de la matrícula según modalidades curriculares, los diagnósticos coinciden en que perdura el predominio de los estudios tradicionales en desmedro de las carreras técnicas y —dentro del currículum del bachillerato tradicional— el de las asignaturas y enfoques clásicos frente a los científicos.

La temática planteada por estos rasgos fue objeto de numerosos análisis, especialmente durante la década pasada. Dichos estudios pusieron el acento en la orientación valorativa de la enseñanza media, destacando el hecho de que en América Latina predominaba —en términos comparativos— una orientación que privilegiaba los valores tradicionales en oposición al cientificismo propio de estructuras sociales más modernas.³¹

Esta orientación aparecía como factor crítico en cuanto la enseñanza media desempeñaba un importante papel en la formación de las elites dirigentes de la región. Sin embargo, ya en algunos de esos diagnósticos se señalaba que la lentitud en el cambio curricular de la enseñanza media respondía a la contradictoria demanda ejercida por los diferentes grupos sociales que operaban sobre el sistema educativo (sectores tradicionales, capas medias heterogéneas, docentes, etc.) y a la posible incompatibilidad de intereses entre ellos.³²

La inestabilidad curricular y la expansión cuantitativa fueron acompañadas por el proceso de deterioro de la calidad de los estudios, en el cual la actuación de los docentes incide notablemente.

Si bien existen escasísimos análisis que pongan en evidencia el grado de formación pedagógica de los docentes de nivel medio, puede sostenerse con cierta seguridad que, en su conjunto, las carencias son muy significativas. Las prácticas pedagógicas alternativas al método clásico de la lección exigen una formación específica adecuada y, al mismo tiempo, condiciones físicas y recursos didácticos apropiados. Desde este punto de vista, no sería aventurado afirmar que la expansión cuantitativa de la enseñanza

media ha sufrido las mismas consecuencias que las advertidas en el caso de la primaria. Los establecimientos nuevos, destinados a absorber a los nuevos sectores sociales que están ingresando a este nivel, estarían peor dotados que los destinados a atender al público tradicional de capas medias y altas. La escasez de recursos y la deficiente formación pedagógica de los profesores incentivan la apelación a los métodos tradicionales que se apoyan en la utilización de elementos culturales (verbales y librescos) que son, precisamente, aquéllos de los cuales los nuevos sectores tienen menos dotación de capital cultural para desempeñarse eficazmente.

Este problema se advierte aun en las modalidades que teóricamente fueron diseñadas para los nuevos sectores y para una inserción ocupacional definida, como es el caso de la enseñanza técnica. La falta de laboratorios y talleres debidamente equipados estaría obligando a plantear este tipo de enseñanza con formas metódicas tradicionales que resultan inadecuadas tanto respecto del contenido del aprendizaje como de las disponibilidades culturales de los usuarios. Las altas tasas de deserción en los primeros años de estas modalidades —señaladas páginas atrás— expresarían claramente este hecho.

Por otra parte, y en forma parcial, también en este nivel se puede apreciar el fenómeno destacado ya en el caso de la enseñanza básica, según el cual cuanto más joven es el alumno peores son las condiciones de aprendizaje. Al menos en cuanto a la relación docente-alumno, los datos existentes indican que la matrícula de los cursos de primer año es mayor que la de los restantes. Si bien no existen datos referentes al uso y disponibilidad de materiales y auxiliares didácticos, no es aventurado suponer que —ante el mayor número de alumnos— la utilización y el aprovechamiento de este tipo de recursos sean más deficientes.

El papel de la capacitación y el perfeccionamiento docente para el trabajo con las nuevas técnicas de aprendizaje tampoco ha sido evaluado en forma exhaustiva. Algunos datos parciales estarían indicando que los programas de perfeccionamiento tienden a concentrarse en los profesores más calificados pedagógicamente, con lo cual las diferencias, en lugar de disminuir se incrementarían.³³

Con respecto a la estructura, además del carácter selectivo y limitado que mantiene desde el punto de vista cuantitativo, se

continúa señalando la rigidez interna, por la articulación horizontal entre las diferentes ramas y modalidades, que otorga a la enseñanza media un carácter “inicial” y “puntual”. Inicial, porque las opciones se plantean al comienzo del ciclo; y puntual, porque esa opción es prácticamente definitiva hasta el final.³⁴

En el aspecto administrativo, parecería que se han exacerbado los rasgos centralizadores, poco participativos, reglamentaristas y burocráticos del sistema, que tiende a autonomizarse cada vez más tanto en relación con los otros niveles educativos como frente al resto de la administración del Estado.³⁵

La enseñanza media se caracterizó siempre por una estructura organizativa altamente disociadora. La articulación por disciplinas separadas, la presencia de profesores especializados pero sin integración al establecimiento, la separación de tareas pedagógicas, disciplinarias, administrativas, etc., generaron serias dificultades para asimilar las propuestas integradoras, sea en el nivel de los conocimientos o en el de la estructura curricular en su conjunto.

Finalmente, todos estos aspectos se expresan en una crisis ostensible del papel cultural que desempeñaba este ciclo en el modelo tradicional, al tiempo que no ha logrado establecer relaciones definidas con el mercado de trabajo y ha perdido buena parte de su función en relación con las posibilidades de movilidad social que otorga.

Sin embargo, esta crisis tiene manifestaciones distintas según el nivel de desarrollo de los países, tanto en lo económico como en lo específicamente educativo. Para los países que están cerca de la meta de la escolaridad básica universal y que han incorporado al ciclo medio un porcentaje que supera el 40% de la población escolar correspondiente, el problema tiene términos que se asemejan a los planteados en los países de desarrollo avanzado. Aquí, el ciclo medio es percibido como un mero pasaje a la enseñanza superior, pero en la medida en que este logro no es alcanzado por la mayoría, los avances operados son asimilados más como expresión de fracaso que de realización.³⁶ Este fracaso, sin embargo, tiende a ser percibido como problema individual y no como producto de factores sociales o del sistema escolar.³⁷

En cambio, en los países donde la expansión es reciente y la segmentación cultural todavía es intensa, probablemente el pano-

rama sea distinto. En primer lugar, porque la cultura escolar no tiene posibilidades de ser cuestionada desde focos culturales externos, ya que éstos tienen expresiones muy débiles; en segundo lugar, porque el acceso a la cultura escolar, por más anacrónica que ésta resulte si se la compara con el desarrollo alcanzado a nivel científico-técnico universal, supone una distancia cultural muy significativa con respecto a aquéllos que apenas tienen acceso al dominio imperfecto del código lingüístico y de la lecto-escritura.

Pero a pesar de estas diferencias, lo cierto es que la enseñanza media enfrenta una serie de dilemas que provienen de las demandas contradictorias que se ejercen sobre ella y de la dificultad de articular formas organizativas aptas para el cumplimiento de los nuevos objetivos que se postulan para este ciclo.

Sin pretender efectuar aquí un análisis exhaustivo de esta problemática, se intentará a continuación presentar algunos puntos centrales, apoyados en las escasas evidencias empíricas disponibles y en los resultados de algunos análisis teóricos, que permiten, al menos, ubicar los términos más adecuados del problema.

La enseñanza media siempre fue definida como un ciclo, uno de cuyos objetivos centrales consiste en otorgar al alumno una *formación cultural básica*, que le permita comprender la realidad en la que se mueve y participar activamente en ella. Tradicionalmente, la formación general enciclopédica, basada en el predominio de las asignaturas humanísticas clásicas, cumplía eficazmente este papel. Pero la adecuación entre formación cultural y contenidos curriculares dependía en buena medida del carácter elitista del público al cual estaba destinado este tipo de formación.

Desde hace varias décadas, en cambio, la situación se ha modificado notoriamente, y la literatura pedagógica de los países industriales avanzados coincide en señalar, con diferencias y matices, que el núcleo de una formación cultural básica contemporánea pasa por el manejo del método científico, el dominio de códigos abstractos como las matemáticas, y la superación de la dicotomía manual-intelectual. Más allá de las dificultades que existen en estos países para traducir adecuadamente esos principios en la estructura curricular de la enseñanza media, lo cierto es que: a) Los cambios son una exigencia del desarrollo cultural *Endógeno*, y b) los nuevos contenidos son componentes reales de una formación

básica *universal*, porque la universalización de los primeros años del ciclo medio es una situación de hecho. Las dificultades, en el caso de estos países, son fundamentalmente de tipo pedagógico y no de corte estructural.³⁸

En el ámbito de América Latina, la situación presenta rasgos diferentes. Durante la década anterior, los planteos reformistas tendían a enfatizar la crítica a los valores culturales vigentes tanto en la sociedad como en los sistemas educativos, en virtud de su carácter inadecuado con respecto a los requerimientos del desarrollo económico. El desprecio del trabajo manual y el alto prestigio otorgado a las disciplinas y actividades puramente intelectuales y no científicas, resumidos en la dicotomía 'tradicional-moderno' fue la nota dominante en ese período. La consecuencia política de estos análisis podría resumirse en el planteo de la necesidad de extrapolar los valores propios de la cultura industrial avanzada al ámbito de las sociedades latinoamericanas y de sus sistemas educativos.³⁹

El resultado de esta operación, a juzgar por las evidencias disponibles, no ha sido muy satisfactorio. En forma paralela a las dificultades de generar nuevos valores culturales en ámbitos sociales que se transforman sólo segmentadamente y donde el progreso técnico está dinamizado por factores externos, es preciso considerar las particularidades específicas de un proyecto cultural (que es expresión, a su vez, de un proyecto político y económico) propio de un sector que no ha logrado hegemonizar en forma estable las orientaciones del desarrollo social. En este sentido, y para decirlo en pocas palabras, en América Latina el problema de definir en qué consiste una formación cultural básica no es sólo un problema pedagógico.

Un ejemplo de esta diferencia es la adopción, en América Latina, del modelo de los países industriales avanzados donde se estableció la obligatoriedad del ciclo secundario inferior, que continúa la escuela primaria y cumple funciones de formación básica y de orientación profesional. La adopción de este modelo de organización escolar en los países industriales respondía a varios requerimientos: por un lado, ampliar y profundizar el contenido de lo que comprende la formación cultural básica universal, ya que el dominio de la lecto-escritura y las nociones básicas del cálculo no son suficientes; por el otro, establecer un regulador que sirva

para *orientar* a los alumnos hacia modalidades futuras de estudio y de trabajo, que tiendan a superar los determinantes del origen social, garantizando así el rol democratizador del sistema educativo;⁴⁰ por último, postergar tanto la definición profesional como el ingreso en el mercado de trabajo, hasta una edad considerada socialmente más apta para efectuar una elección de este tipo.

En América Latina, en cambio, los que llegan son pocos, socialmente más homogéneos, y el problema que plantea la presencia de alumnos provenientes de los nuevos sectores sociales que acceden a este nivel no es el de la *orientación* hacia un tipo de estudios posterior (salvo, por supuesto, en los pocos países que han universalizado la primaria). Estos sectores sólo pueden permanecer uno o dos años en el ciclo medio como única alternativa, y en el marco de esta tendencia sólo reciben un tipo de enseñanza general que no los habilita para un ingreso preciso en el mercado de trabajo.

Por otra parte, la definición curricular que exprese adecuadamente el objetivo de la formación cultural básica es notoriamente más compleja, ya que los valores propios de la cultura científica no son autogenerados y no son requeridos en forma masiva por la estructura social.

Si bien el análisis de los problemas culturales de América Latina exigiría un esfuerzo por separado, es preciso recordar aquí que, detrás de la definición de un currículum que exprese adecuadamente el objetivo de lograr una formación cultural básica, se encuentran todos los problemas que se refieren a la identidad cultural en América Latina, en el nivel regional o nacional. La heterogeneidad estructural, la marginalidad social, etc., son todos conceptos que se vinculan con un hecho clave en la región: la coexistencia de modelos de relaciones sociales, organizaciones productivas y expresiones culturales que pertenecen a formaciones sociales diferentes.

Si a estos factores estructurales se unen los propiamente pedagógicos, tales como la carencia de recursos materiales, los déficits en la formación docente, los problemas organizacionales de la escuela media, etc., parecería que desde el punto de vista cultural los elementos que otorgan estos años básicos serían más simbólicos que reales.

Los cambios fuera del sistema educativo tradicional

El análisis efectuado hasta aquí estuvo centrado en algunos aspectos propios del sistema educativo formal tal como fuera definido tradicionalmente. Sin embargo, en las últimas décadas han tenido lugar dos modificaciones que, en diferente forma, superaron el marco dado por el sistema educativo tradicional: la expansión de la preescolaridad como un nivel del sistema educativo con características propias, por un lado, y la significación creciente de las acciones educativas no formales, por el otro. A continuación se hará referencia sólo a la primera de estas modificaciones. El tema de la educación no formal, en cambio, no será objeto de análisis, ya que su consideración requeriría un estudio especial que excede los límites de este texto.

La educación preprimaria

La educación preprimaria es un hecho que asume importancia cuantitativa sólo en las últimas décadas. En América Latina su expansión es posterior a 1950 y, a pesar de su ritmo acelerado de crecimiento, aún hoy la cobertura que alcanza sobre la población a la cual debería teóricamente atender es notoriamente baja: según estimaciones recientes, la tasa bruta de escolarización con respecto a la población entre 3 y 5 años de edad sería de sólo 8,9% para la región en su conjunto.⁴¹

Pero, ¿cuáles son los factores que explican el surgimiento y la expansión de este nivel escolar? Si bien no existen demasiadas investigaciones sobre este fenómeno, parecería evidente que una de las variables claves para explicarlo radica en los cambios producidos en las condiciones de vida de las familias y en la necesidad de desplazar algunos aspectos de su acción socializadora hacia un ámbito institucional extrafamiliar.

Es preciso tener en cuenta que —a diferencia de los otros niveles de enseñanza— la preescolaridad no se ha planteado tradicionalmente objetivos cognoscitivos precisos; sus objetivos han tenido relación directa con el proceso de socialización en áreas tales como la afectividad, la motricidad, la sociabilidad, etc., ta-

reas que fueron tradicionalmente cumplidas por la familia como agente educativo y por formas institucionales vinculadas con ella. Sin embargo, las transformaciones que están sufriendo tanto la estructura familiar como la definición del rol femenino han provocado cambios sustanciales en este campo. En este sentido, si se analiza el caso de América Latina, pueden señalarse, entre otros, los siguientes aspectos:

— En las áreas rurales, la penetración creciente de las formas capitalistas de producción y la baja productividad de las formas tradicionales están determinando, en forma cada vez más visible, modificaciones de importancia en la composición familiar: ausencias prolongadas del padre, que migra a los centros urbanos o a otras áreas rurales en busca de empleo; traslado familiar por temporadas vinculadas a los ciclos productivos (población 'golondrina'), migraciones escalonadas hacia centros urbanos, etc.

— En las áreas urbano-marginales, porcentajes relativamente importantes de familias carecen de figura paterna estable. La madre representa el 'jefe de familia': trabaja fuera de su casa la mayor parte del tiempo y deja a los niños a cargo de hermanos mayores, o encuentra soluciones ocasionales de escasa durabilidad. Aun en los casos donde están presentes el padre y la madre, existe la misma situación, ya que ambos tienen necesidad de salir a trabajar.

— En las áreas urbanas integradas, las familias de clase media y alta están siendo afectadas en forma creciente por las modificaciones en el rol femenino. La mujer, no siempre por necesidades de subsistencia como en el caso anterior, sino por distintos factores sociales y culturales, se está incorporando en forma cada vez más intensa a la vida económicamente activa, provocando de esta forma tanto un descenso cuantitativo del crecimiento demográfico como cambios cualitativos de importancia en la dinámica del funcionamiento familiar.

Sobre la base de este somero esquema de algunas situaciones familiares típicas, puede sostenerse que el surgimiento y la expansión de la preescolaridad representan la respuesta institucional que elaboraron las familias de los sectores urbanos de clase media y alta, para garantizar el cumplimiento de las funciones de

socialización de las que ellas ya no podían hacerse cargo. Obviamente, estos cambios están lejos de ser neutrales en relación con los contenidos y los resultados de dicho proceso. Al darse en un ámbito institucional extrafamiliar, la dinámica del proceso de socialización comienza a reflejar otro tipo de determinaciones y de factores, cuyas consecuencias todavía no han sido evaluadas con rigor.

Frente a este panorama, las familias de los sectores populares (rurales o urbanos) sufren las consecuencias de los cambios sociales de una manera completamente diferente de la de las familias de clase media y alta. En la mayor parte de los casos, los niños deben asumir tempranamente tareas productivas o tareas familiares que no corresponden a la definición dominante del rol infantil. En otros, las familias acceden, a lo sumo, a formas de preescolaridad que sólo garantizan cuidados físicos.

La universalización de la preescolaridad o la incorporación de sus funciones a los primeros grados de primaria han sido sugeridos como una alternativa importante para tender a resolver el problema de la alta tasa de repetición en los primeros grados. Las investigaciones parecerían indicar que el efecto de medidas de este tipo puede resultar significativo,⁴² y su vigencia replantea, ahora en términos pedagógicos, una de las hipótesis iniciales de este trabajo: la necesidad de reestructurar la organización escolar de manera tal que sea posible incorporar al nuevo público en forma efectiva y duradera.

Pero la universalización de la preescolaridad corre los mismos riesgos que la universalización de los restantes ciclos; en la medida en que se expanda un modelo de organización preescolar definido en función de un determinado público, los riesgos de fracaso son evidentes. Los resultados de algunos estudios comparativos sobre el desempeño de niños provenientes de estratos sociales y culturales diferentes en el nivel preescolar son particularmente importantes. Parecería, de acuerdo con estas investigaciones, que ya en el preescolar se advierten diferencias de rendimiento en ciertas áreas, que van acumulándose a lo largo del período escolar. Estas diferencias son notorias en áreas que exigen para su desarrollo un proceso de estimulación específica (base para la lectura y las matemáticas, desarrollo de funciones psico-

neurológicas y operaciones cognoscitivas) y permiten sostener que la preescolaridad, en especial para niños de áreas culturalmente marginadas, debería "... tener objetivos claramente especificados y un currículum estructurado, tendiente a equipar al niño con instrumental de raciocinio, enseñándole, con especificidad, a pensar, abstraer, categorizar, solucionar problemas y tomar decisiones".⁴³

Notas

¹ Véase Luis Ratinoff y Máximo Jeria, *Estado de la educación en América Latina y prioridades de desarrollo*, BID, Departamento de Planes y Programas, División de Políticas Sectoriales, marzo de 1979 (mimeo), pág. 22.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, pág. 21.

⁴ *Ibidem*, pág. 37.

⁵ CEPAL/ILPES, *Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina*, E/CN. 12/924, noviembre de 1971. Véase también Luis Ratinoff, *op. cit.*

⁶ Un ejemplo de análisis de este tema puede verse en Claudio de Moura Castro, "Planeación educativa: concepto y praxis", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, vol. VII, N° 1, 1977, págs. 51-65.

⁷ Véase Carlos Filgueira, *Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC/4, Buenos Aires, 1977. También Jean Claude Passeron, "Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, año III, N° 8, agosto de 1972.

⁸ Véanse Juan Carlos Tedesco, *Industria y educación en El Salvador*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC/9, Buenos Aires, 1978; Jacques Hallak y F. Caillods, *Education, travail et emploi à Panama*, IIEP/S44/7F, 1977; Carlos Muñoz Izquierdo y José Lobo, "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México; un análisis longitudinal 1960-1970", en *Revista del centro de Estudios Educativos*, México, vol. IV, N° 1, 1974, págs. 9-30.

⁹ Los datos sobre expansión de la matrícula femenina de nivel medio muestran que en el período 1960-1980 el incremento por sexos ha sido claramente favorable a la mujer. Tomando como base 1960=100, los datos disponibles para aproximadamente 1977 indicaban lo siguiente:

País	mujeres	varones
Argentina	217,5	230,0
Colombia	615,5	722,2
Costa Rica	370,3	483,3
Cuba	625,6	548,0
Ecuador	519,3	643,0
Guatemala	348,0	401,5
México	601,8	819,0
Nicaragua	510,0	802,2
Panamá	354,6	354,4
Paraguay	407,3	387,8
Perú	427,0	589,7
Venezuela	344,3	450,2

Fuente: OREALC y UNESCO Yearbook, 1978-79.

¹⁰ Luis Ratinoff, *op. cit.*, pág. 60.

¹¹ David Wiñar, *Educación técnica y estructura social en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Fichas/15, Buenos Aires, 1981.

¹² P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1968; Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La Reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona, 1977.

¹³ Claudio de Moura Castro y otros, *A Educação na América Latina: estudo comparativo de custos e eficiencia*, FGV/IESAE, Ed. Fundação Getulio Vargas, Río de Janeiro 1980, págs. 49-50.

¹⁴ Berta P. de Braslavsky, *La lectura en la escuela de América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Fichas/17, Buenos Aires, 1981, y *La lectura en la escuela*, Kapelusz, Buenos Aires, 1983.

¹⁵ *Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en Ecuador*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC/22, Buenos Aires, 1979; María E. Carvajal, *Alfabetización infantil en barrios marginales de Bogotá*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Seminario sobre "Condiciones del analfabetismo y cumplimiento de la obligatoriedad escolar", Quito, 1979; Juan C. Tedesco y otros, *Marginalidad urbana y educación formal. Planteo del problema y perspectivas de análisis*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Fichas/14, Buenos Aires, 1981. Publicado en *La educación popular en América Latina*, Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

¹⁶ Juan Carlos Tedesco, *Marginalidad urbana...*, *op. cit.*

¹⁷ Berta P. de Braslavsky, *op. cit.*

¹⁸ Berta P. de Braslavsky, *op. cit.*

¹⁹ CEPAL-ILPES, *op. cit.*

²⁰ Véanse *Los libros de texto en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México, 1978; Susana Mollo, *La escuela en la sociedad. Psicología de los modelos educativos*, Kapelusz, Buenos Aires, 1977. Una experiencia con resultados muy alentadores tuvo lugar recientemente en México, con la redacción de nuevos textos escolares que responden a la problemática cultural contemporánea. Véase Josefina Vásquez, *Tres intentos de cambio social a través de la educación* (en este mismo volumen).

²¹ Carmen García Guadilla, *Acción educacional de la escuela primaria en Venezuela*, CENDES, Caracas, julio de 1979.

²² *Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en Ecuador*, *op. cit.*

²³ Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", *Estudio preliminar sobre las relaciones entre educación y desarrollo en la sociedad rural latinoamericana*, documento de base presentado al Seminario regional "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina y el Caribe", Caracas, 20-24 de octubre de 1980.

²⁴ Carmen García Guadilla, *op. cit.*

²⁵ El estudio antes citado sobre nueve escuelas de Caracas y algunos trabajos sobre rendimiento escolar prueban que el rendimiento de las escuelas, medido a través de lo que aprenden efectivamente los alumnos, es significativamente bajo.

²⁶ Claudio de Moura Castro y otros, *op. cit.*

²⁷ *Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en Ecuador*, *op. cit.*

²⁸ La forma concreta y los procedimientos didácticos específicos para cumplir con la alfabetización en condiciones de bilingüismo o de monolingüismo indígena es un problema técnico cuya consideración excede los marcos de este trabajo. Lo que está fuera de toda discusión es que no puede prescindirse de la lengua materna como punto de partida.

²⁹ Véanse Rodrigo Vera, *Disyuntivas de la educación media en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC/19, Buenos Aires, agosto de 1979. Ángel D. Márquez, "Evolución de algunas tendencias significativas en educación media", en *Boletín de Educación*, Santiago, OREALC, N° 8, julio-diciembre de 1970.

³⁰ Véase, por ejemplo, Luis Jorge Zanotti, *Los objetivos de la escuela media*, Kapelusz, Buenos Aires, 1980.

³¹ Véase, por ejemplo, CEPAL, *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*, Naciones Unidas, Nueva York, 1968.

³² CEPAL, *Educación, recursos humanos...* pág. 71.

³³ Esta comprobación fue realizada en uno de los pocos intentos de evaluación de una reforma curricular en América Latina. Véase Ana María de Andraca, "Análisis de algunos resultados de una reforma curricular: el caso de Chile", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, vol. VIII, N° 2, 1978, págs. 109-132.

³⁴ Rodrigo Vera, *op. cit.*

³⁵ Rodrigo Vera, *op. cit.*

³⁶ Si bien no hay estudios precisos sobre el particular, similares al que por ejemplo Gérard Vincent realizara para los estudiantes y docentes del liceo francés (véase G. Vincent, *Les lycéens*, Colin, París, 1971), algunas evidencias parciales muestran que el sentimiento de frustración y de inutilidad es bastante notorio. El estudio de Gabriel Gyarmati sobre el docente de escuela secundaria en Chile mostraba claramente que la mayoría de los profesores habían arribado a la docencia de nivel medio luego de tentativas frustradas de carreras profesionales de mayor prestigio. Otro estudio, llevado a cabo en la Argentina y referido a la escuela secundaria como institución, recoge testimonios de los alumnos, en los que se refleja un alto nivel de escepticismo acerca de las posibilidades reales que ofrece la enseñanza media. Véase Gabriel Gyarmati, P. Ortúzar y Luz E. Cereceda, *El nuevo profesor secundario; la planificación sociológica de una profesión*, Ediciones Nueva Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, s/f.; María A. Gallart y Marta Coelho, *La escuela secundaria; la imbricación entre la tarea y el poder como límite a la innovación*, Centro de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, 1980.

³⁷ En uno de los pocos estudios realizados en América Latina sobre la relación entre enseñanza media y estructura social pudo apreciarse claramente esta actitud en padres de origen popular. Véase Germán W. Rama, *Grupos Sociales y enseñanza secundaria*, Arca, Montevideo, 1963.

³⁸ Un somero balance de esta problemática en los países europeos puede verse en George S. Papadopoulos, "Las reformas de la educación en el mundo occidental: balance de un debate", en *Perspectivas*, UNESCO, vol. X, N° 2, París, 1980.

³⁹ Véase, por ejemplo, Seymour Martin Lipset, "Elites, educación y función empresarial en América Latina", en S. M. Lipset y A. E. Solari, *Elites y desarrollo en América Latina*, Paidós, Buenos Aires, 1967.

⁴⁰ El éxito o el fracaso de este propósito es otro problema. Véase, para el caso

de Francia, Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, P.U.F., París, 1978.

⁴¹ Véase Eduardo Miranda S., "Desarrollo cuantitativo de la educación pre-primaria en América Latina y el Caribe", en *Boletín de Educación*, OREALC, N° 25, Santiago de Chile, enero-junio de 1979.

⁴² Un resumen de estos planteos puede verse en Ernesto Schiefelbein y otros, "Requerimientos financieros de cambios en las políticas de educación básica", en BID, *El problema del financiamiento de la educación en América Latina*, México, 1978.

⁴³ Véase Ana María Poppovic, Yara Lucía Esposito, Maria Machado Malta Campos, "Marginalização cultural: subsidios para um currículo pre-escolar", en *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, San Pablo, N° 14, setiembre de 1975.

Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)*

Ricardo Nassif

* El presente trabajo es una versión reducida y parcialmente modificada del estudio "Tendencias pedagógicas y cambio educativo en América Latina (1960-1980)", realizado por el autor para la UNESCO; fue publicado en "El cambio educativo, situación y condiciones", UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Informes finales/2, Buenos Aires, 1981.

Un cambio de frentes

El período 1960-1980 se caracteriza por significativas modificaciones en la fundamentación y la orientación de las tendencias pedagógicas, y por el fuerte crecimiento de una actitud crítica que involucra intencionadamente la educación y la sociedad latinoamericanas.

Otro de los rasgos típicos del período es la polarización de posiciones pedagógicas, apoyada en las contradicciones, cada vez mayores, registradas en el contexto socio-político e ideológico de la América Latina.

Los nuevos aires que recorrieron la educación en el subcontinente crearon un ambiente propicio para que algunas de las doctrinas que transpusieron la frontera de los años 60 se metamorfoseasen buscando adaptarse a nuevas ideas y nuevos hechos; otras —incapaces de ponerse a la altura de los acontecimientos— debieron recurrir a otros métodos para enfrentar las pedagogías críticas y ponerse al servicio de ‘estilos’ educativos que también obraron por oposición. Las pedagogías críticas —independientemente de su aparente debilitamiento al término de la etapa— marcaron el compás del desenvolvimiento de las tendencias pedagógicas, orientando el campo polémico hacia otras dimensiones. Así, nuevas y viejas tendencias, y otras ‘nuevas envejecidas’, conforman un verdadero *cuerpo histórico* que la investigación futura verá, seguramente, como típico de toda una época, todavía inacabada, en el desarrollo de la educación y la pedagogía en la región. Si se toma 1960¹ como el momento inicial de ese cuerpo histórico, puede sostenerse que todo el período que entonces comienza representó un verdadero *cambio de frentes* en las acciones y visiones pedagógicas de América Latina.

Ese cambio de frentes se hace patente a través de algunos hechos y movimientos, entre ellos el compromiso del discurso pedagógico con la realidad global y, por ende, la conformación y el empleo de nuevos marcos referenciales para la comprensión y la conducción de los procesos educativos.

Puestas sobre el andanivel de una visión totalizadora de la educación en un contexto real, las tendencias pedagógicas latinoamericanas encontraron, ya en las proximidades de 1960, nuevos marcos referenciales. Entre éstos tienen especial relevancia los relativos al *cambio*, el *desarrollo* y la *marginalidad*. Dentro de estos marcos se desenvuelven nuevas categorías pedagógicas tales como las de *extraescolaridad*, *desinstitucionalización* y *contraescolaridad*, en relación con la de *escolaridad* y junto con las de *situación educativa* e *intereducación*.

No todas las tendencias pedagógicas se ubicaron en esos marcos y categorías, y cuando varias coincidieron en algunos, esa coincidencia se abrió en una multiplicidad de interpretaciones, que provocaron diferencias y conflictos.

La antinomia 'dependencia-liberación' en las pedagogías

La diversificación de las tendencias pedagógicas latinoamericanas en las dos últimas décadas depende, en gran parte, de la manera en que ellas se insertan en los marcos generales de referencia, y del uso que hacen de éstos y de las categorías pedagógicas.

Esa diversificación que, poco a poco, se ha ido convirtiendo en una *polarización*, muchas veces radical, se da particularmente en la vinculación de las tendencias con las concepciones del 'cambio' y del 'desarrollo' que, por lo visto, siguen orientaciones diametralmente opuestas y determinan un tratamiento muy diferente de la problemática de la marginalidad.

Pedagógicamente hablando, no es lo mismo montar la teoría y la práctica educativas sobre la idea del 'subdesarrollo' —como la expresión de un estadio superable en una línea recta, en cuyo extremo se encuentra el 'desarrollo' —que trabajar con la noción de 'dependencia', en tanto manifestación histórica concreta del subdesarrollo de los países 'periféricos'.

En el primer caso, el papel dominante corresponde a un *modelo de desarrollo* que es el de los países hegemónicos, y el subdesarrollo aparece como una 'carencia' frente al modelo acabado, de que aquéllos son exponentes. Si esta concepción lineal se aplica hasta sus últimas consecuencias, el avance de las sociedades 'no desarrolladas' no apuntaría a su realización histórica autónoma, sino más bien a un verdadero 'antidesarrollo', determinado por la distancia creciente que va separando a los países periféricos de los centrales.

En cambio, el manejo de la noción de 'dependencia' como explicativa histórica del subdesarrollo en los países periféricos puede dar margen para la creación de modelos socioeconómicos, políticos y culturales propios, condicionando y acompañando una teoría y una praxis educativas de muy distinto tipo del generado por la adopción de un estilo de desarrollo 'hacia afuera'.

Precisamente, en esa dualidad de interpretación y de acción echan raíces dos grandes tendencias pedagógicas que, con variadas vestiduras, transitan por la América Latina entre 1960 y 1980. Una se identifica por su adhesión a modelos exógenos, a filosofías y metodologías tecnocráticas y modernizantes, y al encontrar su ideología en el *desarrollismo* pasa a ser una verdadera *pedagogía de la dependencia*. Otra, a partir de la crítica de la situación de dependencia de unos países frente a otros y de ciertos sectores sociales frente a otros en el seno de un mismo país, o de toda la región latinoamericana, genera la *pedagogía de la liberación*.

Las líneas que concurren en la configuración de cada una de esas tendencias son muy diversas y hay matices que la contundencia de las clasificaciones no permite percibir. Quizás el matiz más difícil de detectar en todo su significado, porque se da en ambas corrientes, es el de la magnitud de los cambios educativos que postulan. Si se mantuviera a toda costa una separación absoluta entre las dos tendencias, habría que decir lisa y llanamente que las pedagogías desarrollistas no pueden sino ser 'reformistas', mientras que las liberadoras son, o debieran ser, esencialmente 'transformistas', es decir, debieran ir más allá de las meras 're-formas' o de los simples 'cambios de formas' en los procesos y sistemas educativos.

Las pedagogías desarrollistas

Dentro de la ya mentada concepción lineal del desarrollo que, básicamente, define al desarrollismo, abrevan concepciones pedagógicas economicistas, tecnocráticas y modernizantes que, utilizando incluso el lenguaje de una nueva educación, llevan a un significativo incremento de los reformismos educativos. Más todavía —como lo han indicado Márquez y Sobrino—, ese reformismo constituye la verdadera ideología del desarrollismo en correspondencia con “la figura de un estado modernizador” a partir de la idea de que, inevitablemente, el desarrollo económico producirá, por sí, el pasaje de la sociedad tradicional a la sociedad moderna.²

La argumentación desarrollista se maneja con las categorías de *tecnificación, racionalización y eficiencia*, buscando el cambio educativo y social por la vía de la preparación de los recursos humanos para el desarrollo en vista de la industrialización de los países no desarrollados, a cuyo servicio ha estado —al menos en su primera etapa no crítica— la técnica de la planificación integral de la educación. El desarrollismo trabaja exclusivamente en función de un único estilo de desarrollo social y de desarrollo educativo, prescindiendo de otros posibles construidos desde formas más amplias de participación en las decisiones, y en la planificación misma del desenvolvimiento de las sociedades y de su educación. Por esa razón, la pedagogía desarrollista entronca con un cerrado economicismo en el que se da prioridad “al crecimiento económico como condición y causa del desarrollo en general y, específicamente, del social”. Lógico es, pues, que esta tendencia vea a la educación con “un subsector auxiliar de ese desarrollo económico y cuyo objeto principal es la preparación de los insumos —en este caso, los recursos humanos— necesarios para un determinado estilo de desarrollo”.³

Según esta ‘imagen’ y este ‘estilo’ socioeducativo, resulta coherente que la educación constituya un elemento más en una sociedad netamente competitiva, cuya tarea se centra en la transmisión de los valores propios de esa sociedad sin considerar la inserción de la educación en una estructura social concreta. Por el contrario, el ‘modelo pedagógico’ del desarrollismo es, como su ‘modelo básico’, un modelo abstracto “aplicable a todas las socie-

dades que existieron o existen, sin explicar la singularidad de ninguna de ellas".⁴

Queda así explicada la importancia del eficientismo pedagógico inherente al desarrollismo, junto con la noción de la educación misma como una de las formas más importantes de inversión en los países que, por la vía de la industrialización generalizada, procuran insertarse en las formas de desarrollo de los países hegemónicos. Proceso este último que también se busca producir en el plano individual, ya que cada hombre tiene que ser educado en función de las necesidades de un mercado de trabajo que se supone será cada vez más tecnificado y que, como tal, requiere sujetos con las habilidades y los conocimientos imprescindibles para ser 'económicamente productivos'. Aquí encuentra su mayor fuerza la categoría de eficiencia puesto que el problema del desarrollo no implica necesariamente proporcionar los recursos adecuados ni tampoco aumentarlos sino, fundamentalmente, asegurar la eficiencia de esos recursos, y su productividad, igualmente beneficiosa para las empresas y para los individuos.⁵

Modernizar la sociedad requiere modernizar la educación, y así como aquélla entrará en el flujo mundial del desarrollo por la senda de la tecnología, la educación determinará esa entrada en la medida en que ella misma se tecnifique. Por eso, las modernas 'tecnologías educativas' se justifican y se expanden por el impulso de los desarrollismos pedagógicos. Éstos ven en ellas los instrumentos más adecuados para la modernización de los sistemas y los procesos educativos, y dan prioridad o revaloran los medios o las ayudas educativas más sofisticados por encima de las cuestiones de fondo de la educación que, al plantearse, llevan irremediablemente a su relación con las estructuras sociales concretas, que es precisamente el problema que los desarrollismos eluden.⁶

Dado el racionalismo y el universalismo que lo caracterizan, el desarrollismo pedagógico representa una verdadera pedagogía de la dependencia, fundamentada, como expone María Antonieta Rebeil, en una "relación de dependencia entre país centro y países periféricos que se sostiene a través de la relación de la clase dominante de unos con las clases dominantes de los otros".⁷ O, como diría Martín Carnoy, "la teoría de la dependencia argumenta que el mejoramiento a largo plazo de las condiciones hu-

manas en los países dependientes —por su naturaleza de dependencia— estará condicionado por la clase dominante del país perifera, [esto es, que] existe una necesidad (alienación cultural) en los países subdesarrollados de copiar las formas culturales de los países centro que impide la creación autónoma y original”.⁸

Las “pedagogías de la liberación”

Usamos deliberadamente la expresión plural porque ésta es una tendencia multifacética que, en el encuentro de muy distintos afluentes (democracias populares, socialismo y marxismo, cristianismo de nuevo cuño, los más diversos movimientos de contestación y de luchas sociales y procesos pedagógicos desenvueltos participativamente, por y con grupos marginales), se va desarrollando en América Latina y en el Tercer Mundo, donde se enfrentan la situación de ‘dependencia’ con la meta de la ‘liberación’. Estos términos claves son, por otra parte y como ya se ha dicho, no sólo aplicables a los vínculos entre los modelos educativos de los países hegemónicos y los de los periféricos, sino a los que rigen la vida de los distintos grupos sociales en los que la distancia está dada por el poder de unos pocos construido a expensas de la marginación de los más.

Es tan evidente esta contradicción entre una educación dependiente, que acrecienta la dependencia, y una educación que ayude a generar o a consolidar, según los casos, formas diversas de liberación, que su conciencia se ha generalizado aun en la afirmación un tanto abstracta de volcar los esfuerzos educativos sobre las mayorías ‘menos favorecidas’. Por eso mismo, el objetivo de la liberación se ha convertido en uno de los motores para la elaboración de una pedagogía que viene naciendo y que, aunque sometida a muchas vicisitudes, tipifica gran parte del movimiento pedagógico latinoamericano en las dos últimas décadas.

No obstante la variedad de sus líneas y de sus fuentes, las pedagogías liberadoras tienen puntos básicos de contacto que permiten ubicarlas dentro de una denominación genérica. Entre esos aspectos comunes, quizás el más importante sea la identificación de los factores de alienación y deshumanización que hay en el contexto socioeconómico y político y la voluntad de compromiso

con el cambio de esas condiciones. Una pedagogía de la liberación, tal cual viene formulándose en América Latina, parece ser, además, la que comienza por reconocer la politicidad de la educación, su carácter de gran fenómeno social, aunque todavía no haya penetrado suficientemente en la especificidad de ese fenómeno. Esta penetración se está produciendo y será, tal vez, el resultado de las nuevas síntesis pedagógicas que comienzan a abrirse paso en las postrimerías de los años 70. Este paso se ha demorado porque una pedagogía de este tipo requiere el ejercicio previo y paralelo de una praxis liberadora que va creando formas y estilos educativos liberadores. Sin esa praxis —que es también praxis educativa— se corre el riesgo de que no se trasciendan las simples postulaciones teóricas o los niveles de una ideología tan general en la que los procesos humanos, como la educación, pierdan sus perfiles y no puedan ser explicados ni organizados en función de objetivos probados de transformación.

En ese vaivén entre formulaciones meramente teóricas y movimientos de base que pueden acercar la teoría a la realidad y hacer de ésta el alimento de aquélla, es comprensible que no siempre las pedagogías liberadoras hayan alcanzado, como pedagogías, la solidez y la coherencia deseables. Una de las líneas que ha conseguido un mayor desarrollo en este sentido —no importa si se está o no de acuerdo parcial o totalmente con ella— es la impulsada por Paulo Freire, de gran difusión no sólo en América Latina, sino también en los otros países del Tercer Mundo y aun en los altamente industrializados. Todavía más: es la línea que, expresamente, se ha asumido y se ha presentado como una “pedagogía de la liberación” o, mejor dicho, como una “filosofía de la educación liberadora”. Es por esto que nos detendremos solamente en ella.

Las ideas pedagógicas de Paulo Freire

Las influencias sobre el pensamiento de Freire

La filosofía educativa de Freire no es fácilmente ubicable en una determinada concepción o doctrina establecida. No tiene, estrictamente, una orientación ‘clasista’ a la manera habitual —aunque reconozca la existencia de clases sociales en pugna— ni, mucho

menos, un enfoque materialista de la educación, si bien se ha declarado partidario del método dialéctico, que parece llegarle más por la vía directa de Hegel, que por la intermediación modificada de Marx. Y esto queda dicho a sabiendas de que uno de los supuestos más firmes del pensamiento del brasileño es el que hace de la educación un hecho netamente político, 'un asunto de poder'.

Su pedagogía de la liberación se ha ido construyendo como una filosofía educativa sobre la marcha y con la apoyatura de una praxis que, al mismo tiempo, se ha ido enriqueciendo en contextos muy diversos. Por ello esta concepción —que su autor es el primero en reconocer inacabada— se presenta ante el primer golpe de vista como una combinación de influencias teóricas muy diversas y hasta dispares. El mismo Freire ha confesado que sus primeras y siempre queridas lecturas han sido las de Tristán de Athayde, Maritain, Bernanos y Mounier, que le dieron una formación cristiana inicial aunque no confesional —“me alejé de la Iglesia, jamás de Dios”—⁹ que explica muchos elementos de su sistema teórico como expresión de lo que podría llamarse un “cristianismo militante”. Su teoría, en la medida de su desarrollo, ha sido influida por el existencialismo, el hegelianismo y hasta el marxismo, y, según aparece en sus libros, ha leído a fondo a autores que, aparte de los arriba nombrados, son, entre otros, Nicolai Hartmann, Hegel, Marx, Engels, Lukács, Fromm, Marcuse, Fanon, y ha puesto las ideas de todos ellos al servicio de una experiencia creadora hecha en un medio muy singular y que busca expresarse lo más coherentemente posible en ese medio.¹⁰

Por otra parte, el contexto de la praxis educativa de Freire es el de las poblaciones marginales de América Latina, en una sociedad dependiente. Su pensamiento se elaboró, se elabora y se reelabora no sólo en función de restringidas necesidades 'didácticas', sino también, sobre todo, de un compromiso con la liberación de los marginados y de toda la sociedad latinoamericana. De ahí que muchos de sus críticos —y el mismo Freire— hayan visto su filosofía educativa como una filosofía 'emergente', esto es, no definitiva. Sin duda, Freire está por lograr una teoría que supere las emergencias y tenga una estructura, si no cerrada —la movilidad dialéctica del pensamiento y de la acción es uno de los supuestos incommovibles de su trabajo—, más orgánica e integrada, cualquiera que sea el rumbo que su autor le imprima.

Una “pedagogía de los oprimidos”

La de Freire es, influencias aparte, una de las primeras pedagogías que busca su coherencia en el intento de constituirse *desde y con* los oprimidos, antes que *para ellos*, y que, por sobre todo, se construye con la mentalidad puesta en la situación latinoamericana y en función de su problemática más aguda.

Esta pedagogía arranca, precisamente, de la problematicidad de lo humano, planteada en toda su urgencia por la deshumanización que padecemos. “Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto y objetivo —expresa— son posibilidades de los hombres como seres inconclusos.”¹¹ Esta deshumanización es igualmente real tanto en los explotados (los ‘oprimidos’) como en los explotadores (los ‘opresores’). La situación opresora, la distorsión del ‘ser más’, que es la vocación humana por excelencia, no lleva a los oprimidos a ‘ser menos’, sino, “tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó”. Esta lucha “por la recuperación de la humanidad, que deviene en forma de crearla” carecerá de valor y no producirá los efectos deseados si los oprimidos se transforman “en opresores de sus opresores”, en lugar de convertirse en restauradores de la humanidad de ambos. Freire ve en el oprimido, una ‘conciencia dual’ que lo vuelve temeroso de la libertad y puede hacerlo concebir su liberación no como un ‘ser más’, sino como un ‘tener más’. En la conciencia del oprimido vive, pues, la del opresor. Por eso es preciso rebasar la “contradicción opresores-oprimidos” que, en última instancia, es la liberación de todos. La liberación tampoco es concebible en términos ideales, sino objetivamente, y a través de la praxis liberadora de los oprimidos. En lo que concierne al opresor, éste no se desprende de ese carácter, ni se solidariza con los oprimidos, mediante actitudes meramente ‘asistencialistas’ sino cuando se aleja de “gestos ingenuos y sentimentales puramente individualistas”, para ser capaz de un acto de amor hacia aquéllos.¹²

La liberación surge de superar todas esas contradicciones en el proceso de una efectiva ‘concientización’ del puesto que cada cual ocupa en el par ‘opresores-oprimidos’, y la praxis liberadora de estos últimos pasa a formar parte de la ‘pedagogía de los oprimidos’.

Esta pedagogía es “la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación”, y no un acto humanitarista que

‘dispensa’ saberes o modelos de promoción propios de los opresores. Los opresores no pueden elaborar una pedagogía liberadora, pues de esa manera contrariarían su propia condición. Punto de la doctrina de Freire que él es el primero en asumir: “Si la práctica de esa educación (liberadora) implica el poder político y los oprimidos no lo tienen, ¿cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?”.¹³

Freire resuelve el dilema mediante un principio básico, y el establecimiento de dos momentos históricos en la educación liberadora. El principio distingue la ‘educación sistemática’ —sólo modificable desde el poder— y los ‘trabajos educativos’ por realizar “con los oprimidos en el proceso de su organización”. Los momentos —“distintos aunque interrelacionados”— son: uno “en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión, y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación”; el otro —factible cuando se ha transformado “la realidad opresora”— se alcanzaría cuando “esta pedagogía (deje) de ser del oprimido y (pase) a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”.¹⁴

La tesis de Freire es importante porque considera posible una acción pedagógica liberadora, aun dentro de situaciones opresoras, y el enfrentamiento ‘cultural’ de la ‘cultura de la dominación’, cubriendo lo que considera uno de los aspectos principales de la ‘revolución cultural’. Produce así un acercamiento y una interrelación entre política y cultura ya que “la acción política, junto a los oprimidos, en el fondo debe ser una acción cultural para la libertad y, por eso mismo, una acción con ellos”.¹⁵

La pedagogía del oprimido no admite ningún tipo de liderazgo, ninguna donación. Para Freire es el fruto de la concientización. No se nutre ni lleva a ‘depósitos’ de creencias en la libertad, ni busca ‘ganar confianzas’ en los oprimidos. Sólo vale como un ‘diálogo’ con ellos y entre ellos.

Una educación ‘dialogal’

La educación fundamentada en el diálogo es una de las piezas claves de la concepción freireana. Sólo que, como forma o técnica de la educación liberadora, ese diálogo, sostén necesario de la

relación pedagógica que Freire considera auténtica, trasciende lo pedagógico para insertarse, deliberadamente, en la praxis política. Así se transforma en una especie de instrumento para la concientización que, a la vez, fundamenta la brega liberadora.

Freire encuentra una nueva manera de expresar la antinomia “educación tradicional-educación nueva”. La sustituye por la de “educación bancaria” (un simple acto de ‘depositar’ saberes y pautas) y “educación problematizadora”.

Esta última superaría la contradicción entre educadores y educandos ya que “nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, sino que los hombres se educan entre sí (o en comunión) mediatisados por el mundo”.¹⁶ Una fórmula contundente y atrayente, a la vez que una bella postulación de un viejo principio pedagógico (no de la pedagogía académica sino de la pedagogía vivida), conforme al cual todo educador consciente sabe que nada puede hacer por la formación de los demás, si éstos no participan activamente en la búsqueda del saber, la experiencia y la conciencia. La fórmula debería invertirse —sin quitarle el sentido que Freire quiso darle, y que nosotros respetamos—: si los hombres se educan entre sí, o ‘en comunión’, es porque cada uno de nosotros educa y es educado por otros, y sobre todo, porque podemos educarnos a nosotros mismos. La concientización no puede ser individual ni egoísta. Tampoco podría serlo una verdadera educación, precisamente porque ésta es interacción de los hombres entre sí, de los hombres con su medio, de transformación mutua de los hombres y su ambiente.

Con esta concepción dialógica Freire da una versión original que refuerza y acompaña las teorías no directivistas de la relación pedagógica, y hasta se anticipa a ellas. Muy cercano a la postura de Furter, con quien compartió pensamientos y experiencias, Freire se distingue de los no directivistas ortodoxos por la dimensión social, que en él desempeña un papel tan importante.¹⁷

Educación y concientización

He aquí, en la educación como concientización, otra de las ideas-fuerza de la pedagogía de Freire, y uno de los campos en los cuales su aporte es más rico dada la preocupación existente por el

desarrollo de la 'criticidad' por medio de la educación. La concientización de Freire no es más que el acceso a la criticidad, la elevación de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. En este sentido, la concientización es una meta de la educación sólo inteligible a partir de los grandes supuestos del educador brasileño: la politicidad de la educación y sus estrechos vínculos con la división de la sociedad en 'opresores' y 'oprimidos'.

Esa división, así como el intento ya expuesto por nosotros, de construir una 'pedagogía del oprimido', hace que Freire analice distintos niveles de la conciencia 'crítica'.¹⁸ Para movernos con mayor precisión dentro de la terminología de Freire, los dos extremos de la conciencia serían los correspondientes a la 'conciencia intransitiva' y a la "conciencia crítica".

La 'conciencia intransitiva' refleja literalmente una situación en la cual el hombre está inmerso en una sociedad cerrada. Pero el mismo Freire reconoce que la 'intransitividad' no implica un total encerramiento del hombre, aunque sea un oprimido. Para él, "el hombre, cualquiera sea su estado, es un ser abierto". La conciencia intransitiva es tan sólo "la limitación de su esfera de comprensión (...), la impermeabilidad a los desafíos que vengan desde fuera de la órbita vegetativa (y, por consiguiente) representa casi un no compromiso del hombre con la existencia". Cuando el ser humano "amplía su poder de captación y de respuesta" exteriores, incrementa su capacidad para el diálogo, "no sólo con otro hombre, sino con su mundo". Emerge de la esfera vegetativa, su conciencia se hace transitiva y permeable. Deja de ser 'objeto' para asumirse paulatinamente como 'sujeto' comprometido con su existencia y la de los demás. La conciencia transitiva es, en un primer momento, 'ingenua', lo que para Freire implica todavía 'inclinación al gregarismo', "impermeabilidad para la investigación (...) y un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas". Esta distorsión de la conciencia sólo podrá remontarse a través de la 'transitividad crítica', a la cual Freire sólo cree posible llegar por medio de "una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, y caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas". El pasaje de la conciencia 'transitivo-ingenua' a la 'transitividad crítica' no es, para el educador brasileño, automático ni espontáneo, sino que, por el contrario, requiere "un trabajo educativo-crítico". Desde este mirador, la

educación ha de sustituir “las explicaciones mágicas por explicaciones causales”, “comprobar los descubrimientos y estar dispuesta siempre a las revisiones”, “despojar al máximo los pre-conceptos”, “negar el quietismo”, “practicar el diálogo”, abrir “la receptividad de lo nuevo” y “la no negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos en cuanto a su validez”.¹⁹

Las tendencias desescolaristas y contraescolaristas

Grados y formas del desescolarismo

A diferencia de la concepción de Freire, que se apoya en una praxis educativa concreta, el desescolarismo —sobre todo en sus expresiones más radicales— no pasa de ser el fruto de una especulación intelectual que no ha producido una práctica real ni la ha encontrado para probar plenamente sus hipótesis.

Tuvimos oportunidad de ver, al tratar de las nuevas categorías pedagógicas desarrolladas en las dos últimas décadas, que, en verdad, hay desescolarismos que no niegan la escuela, esto es, que no llegan necesariamente a ser ‘contraescolarismos’. Pero estas últimas posiciones han recorrido América Latina y el mundo bajo la denominación de ‘desescolarismo’, por la fuerza que han tenido las ideas de Iván Illich con su teoría de la “desescolarización de la sociedad”. Sin dejarnos llevar por esta influencia, utilizaremos aquí el término ‘desescolarismo’ en su sentido más general y, por ende, abarcador del ‘contraescolarismo’, pero aceptando otras posibilidades ‘desescolarizantes’ que no se identifican de ninguna manera con la postura illichista.

Con este criterio y en su más amplio sentido, el ‘desescolarismo’ es una tendencia definible, en una primera instancia, por la crítica al sistema educativo formal y, particularmente, a la escuela, considerada como la institución histórica y socialmente más representativa de ese sistema, y que, de un modo u otro, termina proponiendo su eliminación, su superación o su coexistencia con estilos y programas no formales, o no convencionales, de educación.

La definición ensayada ya proporciona la idea de que la tendencia no sigue una sola línea, ni tiene iguales alcances y niveles en las distintas direcciones que en ella pueden agruparse. Esta tendencia es bastante característica en la teoría y la práctica educativa de las últimas décadas, y se ensambla en el proceso que Giovanni Gozzer ha llamado 'desestructurante', sustitutivo del intento de 'reestructuración' que, en la etapa anterior, había procurado 'salvar' la escuela.²⁰

La corriente ha tenido particular difusión en América Latina y, a partir de esta región, en todo el mundo, debido a la celebridad adquirida por Iván Illich —el 'profeta de Cuernavaca'—, el más representativo de la línea más radical del desescolarismo. No obstante, no es una tendencia completamente original, ni exclusiva de América Latina.²¹ De algún modo, y si se toma como la simple crítica a la escuela, podría sostenerse que todo pensamiento pedagógico realmente innovador siempre parte de un cuestionamiento más o menos profundo de las formas educativas vigentes, más visibles en la educación formalizada e institucionalizada, en el contexto de una época o de un país.

Este mismo tipo de doctrina también termina reclamando una mayor flexibilidad de las estructuras formativas en nombre de metodologías y organizaciones capaces de suscitar un desarrollo más libre del hombre. Con este criterio, la historia de las doctrinas pedagógicas —reiteramos: innovadoras y comprometidas— es, de algún modo, la historia de la búsqueda de posibilidades educativas cada vez mayores, y de los movimientos hacia la ruptura de estructuras rígidas y la creación de espacios más abiertos para la educación, en razón del progresivo convencimiento de que ésta no es sólo realizable en la escuela. De este modo, la doctrina de Jean-Jacques Rousseau podría ser vista como una de las expresiones más coherentes del 'desescolarismo', al proponernos el aislamiento de su Emilio de una sociedad alienante que no podía sino tener una escuela igualmente alienante. También habría sido un formidable desescolarizante, si se considerara especialmente la crítica a la sociedad de su tiempo, el Rabelais de *Gargantúa y Pantagruel*, como, más cerca de nosotros, lo fue Siegfried Berns-feld con un libro, inexplicablemente poco conocido, titulado *Sísifo o los límites de la educación*,²² y lo es —aunque parezca paradójico— la autodenominada 'pedagogía institucional'.

Además, la 'desescolarización' y la 'desinstitucionalización educativa' se presentan con alcances y grados muy distintos de crítica y de soluciones para los problemas que esa crítica plantea. Augusto Salazar Bondy ha intentado sistematizar las que él denomina 'dimensiones' de la desescolarización, pero que son verdaderos niveles de esa tendencia en sentido creciente. El filósofo y educador peruano coloca en la escala más débil la educación desescolarizada entendida como la que se hace efectiva "sin ninguna obligación de asistencia a locales escolares, apoyándose simplemente en los medios mecanizados, teleeducativos o de educación de masas, proponiéndose abrir una vasta área al aprovechamiento educativo (talleres, laboratorios, instalaciones y servicios de las actividades económicas y de la sociedad, y el pleno uso del actual equipamiento escolar para la comunidad)". En un segundo nivel, estarían las posiciones y los procesos que procuran "superar el monopolio del sistema escolar en todas sus implicaciones (ninguna institución debe tener la exclusividad de la educación, los maestros no deben tener la exclusividad profesional de enseñar, debe darse valor a las acciones de libre y espontánea realización educativa del individuo y del grupo) y se proponen el ejercicio de grupos de interaprendizaje cuestionándose el sistema de un currículum único y obligatorio". A la tercera dimensión o nivel, correspondería —siempre según Salazar Bondy— la desescolarización "concebida como proceso comunitario y como principal inspiradora de una política social y cultural que cuestiona las bases de la sociedad contemporánea atribuyendo un sentido político a la 'desescolarización de la sociedad' "

Sólo la tercera 'dimensión' o nivel indicada por Salazar Bondy sería, *stricto sensu*, el verdadero desescolarismo, puesto que enfrenta directamente a la escuela, en cualquier contexto. Las otras posiciones están generalmente lanzadas contra un determinado tipo de escuela (por ejemplo, la escuela capitalista) pero, en la medida en que universalizan su discurso se ponen en los senderos de la desescolarización o la sirven, o terminan siendo —en lo más íntimo— contrarios a la escuela.

Aquí tomaremos sólo algunas de las formas que la tendencia ha adoptado en América Latina, sin incluir las posiciones reducidas a críticas aisladas a la escuela, que no conformen un cuerpo doctrinario coherente en el cual pueda echar bases el desescolarismo.

La sola crítica a los centros escolares y las propuestas para su cambio —¿quién no las hace, por una u otra razón?— no constituyen, necesaria ni obligatoriamente, un pensamiento desescolarista.

Una interpretación desescolarista del antipositivismo culturalista

Esta interpretación, que ha sido propuesta por Gustavo Cirigliano,²³ permitiría afirmar que la primera manifestación del desescolarismo en las teorías pedagógicas latinoamericanas se dio ya en el antipositivismo idealista y culturalista.

Cirigliano se apoya, para desarrollar su tesis, en algunas ideas básicas de aquella doctrina, tales como: 1º) la supremacía del espíritu y de la personalidad sobre los métodos y las técnicas y, por tanto, el ‘antimetodismo’; 2º) la identificación del ‘programa de estudios’ con un conjunto de vivencias espirituales, antes que como una suma de materias; 3º) la concepción de los fines como valores por integrar en un hombre espiritualmente armónico; 4º) la relación pedagógica como un acto de identificación de dos espíritus que se sintetizan en ese acto; 5º) el ámbito de la educación es la cultura, y el objetivo de la escuela es educar para la vida; el espíritu produciría lo que Juan Mantovani consideró el ‘tránsito’ de lo vital a lo espiritual, enclavado en el ámbito de lo humano universal, más que en el grupo social concreto; 6º) no habría “*pedagogía* sino *pedagogías* de acuerdo con grupos de valores”, practicándose así un relativismo tanto axiológico como pedagógico.²⁴

De todas esas ideas, el autor que comentamos deduce que esta línea del antipositivismo “es un *movimiento antipedagógico* o *anti-escuela*”. “Se trata —dice— de una pedagogía dualista, de antinomias, que parte de la dualidad ‘infraestructura vital’ y superestructura espiritual (cultura y vida; individuo y persona).” Más todavía, al ser antimetodista “no podía crear una didáctica, y, por tanto, *no podía producir una organización escolar*”.²⁵

No deja de ser sugestiva la interpretación de Cirigliano, pero su mayor validez no está tanto en el carácter decididamente desescolarista del antipositivismo culturalista, sino en el agudo

análisis de la incapacidad del positivismo para “modificar la realidad escolar que tenía delante”. En relación con el positivismo, y por constituir una reacción en su contra, este tipo de antipositivismo fue ‘antipedagógico’ y, sólo por derivación, ‘antiescuela’. La crítica a la escuela fue formulada desde el alto nivel de abstracción en que se movía y, por ende, no podía proponer soluciones alternativas, como no fueran las de ampliar el radio de acción de lo educativo a la ‘vida de la cultura’.

Desescolarismo y educación no formal

La teoría no es el único acceso al desescolarismo. También la misma praxis educativa, levantada sobre supuestos no tradicionales, en la llamada ‘educación no formal’, puede conducir, aunque no necesariamente, a ese desescolarismo.

La educación no formal ha tenido una considerable expansión en la América Latina de las últimas décadas, como una vía para producir una ampliación de las posibilidades educativas, y, en tanto práctica, ha supuesto una proliferación de experiencias tendientes a una mayor democratización de la educación.

Este tipo de educación no es fácil de definir, quizás porque su mismo nombre presenta todas las apariencias de designar lo opuesto a toda formalización, no dando real cuenta de su sentido ni de su puesto en el conjunto de la educación en tanto sistema social.²⁶ Es por ello que se han propuesto una serie de denominaciones más significativas, tales como las de ‘educación paralela’, ‘no escolar’ o ‘extraescolar’ (esta última parece ganar terreno en nuestros países), para presentarse en otros casos como un ‘para-sistema’ y hasta como un sistema ‘periescolar’, o ‘no convencional’, de aprendizaje.

Todos esos rótulos están, en el fondo, estableciendo una cierta ‘dependencia’ de la conceptualización de la educación no formal respecto de la formal, pero es preciso reconocer que aquélla tiene un valor en sí misma que obliga a considerarla como uno de los dos grandes subsistemas en que actualmente se divide el sistema educativo dentro de la sociedad. La educación no formal es manifestación de modalidades y actitudes educativas diferentes de las implicadas en la educación escolarizada, pero ha ido encontrando

objetivos y elementos que le dan rasgos propios y una nueva calidad, como ocurre con la *alfabetización funcional* y la *educación de adultos*, y desarrollando metodologías bastante específicas para esos ámbitos, como las que regulan el trabajo de *concientización* de las comunidades y la *animación sociocultural*.

En un trabajo reciente, José Rivero Herrera ha dado un concepto de la educación no formal que tiene la ventaja de estar pensado en función de una experiencia concreta de un país latinoamericano —la reforma educativa peruana— a la vez que la de incluir la población-meta a la que se dirige. “La educación no formal —escribe— es la que generalmente se da fuera del marco (...) [de las instituciones educativas especializadas] para proveer aprendizaje a subgrupos particulares de la población, aprendizaje que se puede ofrecer en muchas circunstancias y a través de diferentes instituciones y personas.” “El marco de referencia de la educación no formal —concluye— es, prácticamente, *toda la actividad social*, y no sólo la escolar o, en otros términos, utiliza la negación de la definición de educación escolar para definirse como su contrario (ya que) incluirá todas las demás formas de aprendizaje que se dan en la sociedad, fuera de (aquellas) instituciones educativas especializadas.”²⁷

En su explicación del concepto, Rivero introduce un elemento importante al reconocer que los centros escolares también realizan acciones que son extraescolares o no escolares. Aunque considera que es propio de la educación no formal escapar a “las rigideces tradicionales de los planes de estudio” —según las ha llamado Miguel Soler Roca—,²⁸ admite que la acción extraescolar de los centros escolares los vivifica, “enlazándolos con muchos de los intereses latentes manifiestos del conjunto social”.

Esta constante —y, según parece, inevitable— correlación entre educación formal y educación no formal lleva a Rivero a tipificar acciones que corresponderán a esta última dentro y fuera de las instituciones educativas, sobre todo si se admite que, aparte de ser el de los adultos su ‘ámbito fundamental’, la educación también puede y debe atender a otros grupos de edad, estén o no marginados del sistema escolar. Serían así acciones educativas no formales de las “instituciones tipificadas como educativas” aquéllas que se ejecutan fuera de sus dominios específicos; por

ejemplo, fábricas y museos, con el fin de flexibilizar “el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares” o, inversamente, las que pueden cumplir los grupos sociales, sean o no participantes de las ‘instituciones educativas’, al utilizar o tener acceso a ‘bienes y servicios escolares’. En cuanto a las instituciones no estrictamente ‘educativas’, pero caracterizadas como ‘sociales’, las acciones educativas se dan en las experiencias formativas dentro de las empresas, en los mensajes de los *mass-media*, en la organización de grupos para discutir y estudiar temas de interés de sus integrantes, o a través del ‘interaprendizaje’ y del ‘autoaprendizaje’. Pero, más allá de esas acciones, la educación no formal presenta nuevas dimensiones en la práctica de la educación permanente que, como bien lo dice Rivero, hacen factible la creación de “una gran variedad de formas educativas” nuevas.²⁹

Es a todas luces evidente que, aun representando una toma de posición frente a la dureza de los sistemas formales, la educación no formal no ha llegado a negar, al menos en América Latina, la importancia de las instituciones educativas específicas, y que lo que se busca es crear un espacio educativo diferente del tradicional. Del mismo trabajo de Rivero se puede inferir que cuando se intentan reformas globales, la educación formal no puede ser descuidada, y esto es lógico en la medida en que una reforma total es consecuencia de una política nacional que ha de atender los dos subsistemas educativos, aunque dé a la educación no formal toda la fuerza de un subsistema para desarrollar con decisión.³⁰ No hay, pues, desescolarismo en el contenido y la ejecución de las prácticas educativas no formales, aunque se encuentra bastante desarrollado en gran parte de sus ejecutores, sobre todo si se trata, más que de un subsistema integrado al sistema educativo, de programas o de proyectos de educación no formal o extraescolar. En casos excepcionales, esos programas se sitúan fuera de los mismos Ministerios de Educación;³¹ y en relación con los tres niveles de desescolarización definidos por Salazar Bondy, tales proyectos se situarían tanto en el primer como en el segundo nivel o dimensión de los desescolarismos, que, más que predicar la muerte de la escuela, se proponen mostrar que la educación no es un monopolio de esa institución y que puede realizarse con medios no convencionales.

El desescolarismo radical (Illich)

La tendencia desescolarizante alcanza su manifestación más radical, en un ataque frontal *contra 'la' escuela* —capitalista y socialista, burguesa y proletaria— con Iván Illich y con Everett Reimer. Esta corriente postula la 'desescolarización de la sociedad' y la 'desinstitucionalización de la escuela'. Ninguno de sus creadores es latinoamericano, pero fue Latinoamérica el ámbito de su nacimiento, y su foco de irradiación al Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) que, hasta hace muy poco, tuvo su sede en un monasterio de Cuernavaca, en México. La exposición más acabada de la doctrina se encuentra en dos libros aparecidos en inglés, en el mismo año de 1971: *Deschooling society*³² de Illich, y *School is dead: alternatives in education*³³ de Reimer.

Las ideas nucleares del desescolarismo illichista

En apretada síntesis,³⁴ comenzaremos por presentar las tesis centrales del desescolarismo de Illich y de Reimer, tomando en primer término las críticas que dan base a la doctrina y, en segundo término, las soluciones a los problemas surgidos de tales críticas.

Los cuestionamientos. El punto de partida y de llegada, el corazón de la doctrina illichista, es "el cuestionamiento de la enseñanza obligatoria", practicado tanto sobre el sujeto de ese enunciado (la enseñanza) como sobre su predicado (obligatoria),³⁵ pero tomando a éste más bien en su forma sustantivada: la *obligatoriedad*.

La enseñanza es vista por Illich-Reimer como lo opuesto del aprendizaje, y poco o nada tiene que ver con lo que, para ellos, pueda merecer el nombre de 'educación'. Illich opina que —en dirección inversa a la enseñanza escolar que institucionaliza los valores humanos, mitificándolos y convirtiéndolos en objetos jerarquizados y medidos— la educación es la que tiende a producir "una recreación no mensurable". Sobre el particular, Reimer opta por sostener el concepto formulado por Paulo Freire, quien la describe como "el llegar a ser críticamente consciente de la reali-

dad personal, de tal forma que se llega a actuar eficazmente sobre ella".³⁶

El concepto de enseñanza tiene, en esta concepción, una acepción negativa, no sólo porque no implica el correlato del aprendizaje y se da como una imposición exterior sino también, principalmente porque ha llegado a institucionalizarse en la escuela, la que sobre todo produce la 'institucionalización' de los valores o, lo que es lo mismo, la sustitución de éstos por la idea de los 'servicios', provocando la confusión "entre enseñar y aprender"; la creencia en que "la educación consiste en pasar de grado o de curso; que el diploma es sinónimo de competencia; que saber utilizar el lenguaje permite decir algo nuevo...". Todas las instituciones pueden ser atacadas por determinar la mensurabilidad de los valores, su endurecimiento y su ocultamiento y, en consecuencia, la alienación del hombre. Una alienación por la cual el hombre pierde la noción de las diferencias entre valores y servicios y que lo conduce, por ejemplo, a pensar automáticamente que "para cuidar la salud [no hay] otro remedio que el tratamiento médico", que la vida comunitaria pasará por los servicios sociales; confundirá la seguridad individual y la protección con la policía, la del ejército con la seguridad nacional; la lucha diaria para sobrevivir, con el trabajo productivo.³⁷

De semejante hipótesis sólo puede inferirse que "la ayuda de las instituciones aumenta la dependencia y se olvida la verdadera comunidad", con lo que la escuela pasa a ser el 'paradigma' de las instituciones alienantes y represivas. Gracias a su 'currículum' o a su 'contenido oculto'³⁸ es, entre todas las instituciones, la de mayor capacidad reproductora de la sociedad de consumo. No obstante —siempre según la hipótesis de Illich—, y a pesar de que muchos hombres no tienen conciencia de ello, todos los países, desarrollados o no, ricos y pobres, capitalistas y socialistas, conservan la fe en la escuela, o, mejor dicho, en la escolaridad obligatoria, como la expresión de "una nueva iglesia universal", fuera de la cual "no hay salvación".³⁹ Tal la razón de los mitos que configuran la "ideología de la escolaridad" como objeto de "consumo obligatorio y concurrencial" y de los ritos que la expresan. "La escuela es la guardiana del mito de la sociedad, institucionaliza sus contradicciones y, a la vez, constituye el asiento del rito que reproduce y apaga las disonancias entre ese mito y la reali-

dad.” Los mitos que la escuela guarda son, entre otros, el de los valores institucionalizados; el de los valores jerarquizados y medidos; el de los valores condicionados; el del progreso eterno. Verdadera religión ‘planetaria’, para Illich la escolaridad nunca concluye: ella tiene, para después de sus niveles regulares, los cursos de perfeccionamiento, la educación de adultos, la educación permanente. La estructura escolar está fundada “sobre el juego ritual de las promociones, y ella misma engendra y define el mito social”. “La participación en ese rito de la competición —sigue Illich— tiene, finalmente, más importancia que la materia o el método de enseñanza.”⁴⁰

En ese ‘juego ritual’, reproductor y deformante, el hombre va perdiendo la libertad de ser él mismo, para transformarse en un cliente o un productor. Resulta difícil no coincidir con ciertas argumentaciones, cuando Reimer afirma que las escuelas son instrumentos de la segregación social, o cuando Illich intenta demostrar que, aunque un país volcara todos los recursos en el sistema escolar, no se llegaría a cubrir la demanda educativa de toda la población más allá del cuarto grado de escolaridad. Pero creemos que, para ellos, lo fundamental es la libertad falseada por la “ideología de la escolaridad”. Precisamente, ese afán por buscar las vías para recuperar la libertad del hombre, su capacidad para la expansión personal y creadora, lleva a Illich a una concepción ‘privatista’ de la educación, que expresa de manera desconcertante: “El estudiante deberá garantizar su libertad sin garantizar a la sociedad qué aprendizaje adquirirá, y optar por sí mismo”. “A cada hombre —continúa— deberá asegurársele la privacidad del aprendizaje, con la esperanza de que asumirá la obligación de ayudar a otros a crecer en su unicidad.”⁴¹

Las soluciones. ‘Desinstitucionalización de la escuela’ y ‘descolarización de la sociedad’ son, como hemos visto, las soluciones revolucionarias concebidas por Illich. Con el mismo criterio aplicado al aspecto crítico de la teoría, también ahora tocaremos nada más que el núcleo de lo que Illich y Reimer consideran vehículos de sus proposiciones. Este núcleo se descubre en las ideas de las ‘redes del saber’ y de la ‘convivencialidad’.

Dentro de la primera categoría cabe el esbozo de las “nuevas instituciones educativas” o del “verdadero” sistema capaz de sos-

tenerlas, constituyéndose así, conforme a tres objetivos, cuatro 'redes' u 'organismos', por cuyo intermedio todos los que quieren educarse serán beneficiados con los recursos necesarios.

Los objetivos son: 1º) "a todos aquéllos que quieran aprender, debe dárseles acceso a los recursos existentes, no importa en qué momento de la vida"; 2º) "quienes deseen compartir sus conocimientos, pueden encontrar otras personas que deseen adquirirlos"; 3º) "permitir la expresión libre a todos los portadores de nuevas ideas, a quienes quieran enfrentar la opinión pública".⁴²

Los mencionados objetivos implican el establecimiento de cuatro tipos de 'servicios'. El primero, encargado de poner a disposición del público "los objetos educativos, es decir, los instrumentos, las máquinas, los aparatos utilizados para una educación formal". El segundo, "un servicio de intercambio de conocimientos", cuya misión sería la de "mantener actualizada la nómina de personas deseosas de beneficiar a otras" con sus habilidades y capacidades. El tercero, un organismo responsable de facilitar los encuentros entre 'pares', una verdadera "red de comunicación que registraría la lista de deseos educativos de aquéllos que se dirigieron (a ese servicio) en busca de un compañero de trabajo o de investigación". Finalmente, el cuarto servicio sería "de referencia en materia de educadores (cualesquiera que sean) que posibiliten el establecimiento de una especie de anuario donde encontrar las direcciones de estas personas, profesionales o *amateurs*, integren o no un organismo".⁴³ Por su parte, Reimer habla de dos tipos de 'redes': la de 'objetos educativos' y la de 'personas'.⁴⁴

Las nuevas instituciones propuestas son, sin duda, interesantes y sugestivas, en la medida en que facilitarían una mayor fluidez, una mayor comunicación, una mayor apertura y una circulación más libre de los valores y la cultura. Pero es pertinente observar que su establecimiento no tiene por qué ser incompatible con la existencia de la escuela.

Los objetivos del nuevo sistema educativo, tanto como las 'redes' que podrían configurarlo, cobran verdadero sentido, dentro de la teoría desescolarizante, a través de la categoría de 'convivencialidad'. "Mientras nuestra sociedad contemporánea se mueve en una dirección en la cual todas las instituciones tienden a convertirse en una única 'burocracia' postindustrial, sería necesario orientarnos hacia un porvenir que yo llamaría —afirma

Illich— convivencial, en el que la intensidad de la acción privaría sobre la producción.”⁴⁵ Por ‘convivencialidad’ Illich entiende “la capacidad dada al individuo de mantener relaciones autónomas y creadoras con otros y con el medio ambiente”, lo cual representa un intento de retorno a ciertas formas comunitarias que fueron típicas del cristianismo primitivo.

Las debilidades del illichismo

Resulta sumamente difícil no coincidir con algunas de las argumentaciones de Illich o de Reimer en favor de una mayor libertad del hombre, negada por la rigidez de ciertas estructuras sociales. Todavía más; resulta embarazoso oponerse a la despiadada radiografía que ellos hacen de la sociedad de consumo y a la necesidad de reformular creadoramente el concepto de la educación, aunque esa reformulación, para nosotros, debe hacerse tanto fuera como dentro de la escuela.

Por eso, y porque nos encontramos ante un pensamiento paradójal, en contenidos y formas, se hace imprescindible una mayor atención en el análisis. De lo contrario, sería fácil dejarse llevar por una crítica seductora y caer en las trampas que ésta tiende en su desenvolvimiento, como la que nos lleva a pensar que la creencia en las bondades del tratamiento médico para curar la salud es equivalente a confundir “la seguridad individual y la protección con la policía”. Aunque podría descubrirse que, para justificar ciertas ideas muy poco defendibles en esta época y en este subcontinente, el mismo Illich cae también en sus propias trampas, como parece ocurrirle cuando desvincula la formación humana de todo compromiso social y defiende la ‘privacidad’ del aprendizaje de cada individuo.

Pero cuando se somete su teoría global a una crítica coherente y rigurosa, comienzan a aparecer las contradicciones, si no dentro de sus propios criterios, por lo menos con la realidad, y se reconocen los límites de sus negaciones. Conforme a la opinión de Herbert Gintis —considerado por Illich uno de los mejores críticos de su obra—, la mayor fuerza del illichismo reside “en su método de negación coherente y general”. “Los elementos esenciales de la concepción liberal del ‘éxito’ —continúa el profesor de Harvard—,

el consumo y la educación, la manipulación de las sociedades anónimas y el 'estado-providencia' son desmitificados y desenmascarados a la luz de ese pensamiento crítico y negativo. Pero el fracaso de Illich está lógicamente ligado a su rechazo a superar esas negaciones para desembocar en una síntesis a otro nivel."⁴⁶

En efecto, Illich realiza una especie de reconocimiento 'aéreo' de la sociedad y le dispara sus dardos, pero desde puntos tan lejanos que le impiden distinguir los matices de su geografía. Obsesionado por sus principios, no puede concebir sociedades distintas o la posibilidad de modificar las existentes. Parte de la hora cero de la historia, sin detenerse en los esfuerzos de algunos pueblos por crear nuevas estructuras a la medida del hombre, de la misma manera que se sitúa en la hora cero de la pedagogía, poniendo en un mismo saco el tradicionalismo escolástico y las nuevas teorías revolucionarias sobre el destino de la sociedad humana.

En Illich se da un fenómeno neto de proyección cuando identifica la escuela con la Iglesia. Habiendo sido él mismo un hombre de iglesia, más tarde evadido de su rígido ritual, atribuye a otras instituciones el papel que, a lo largo de los siglos, desempeñó la Iglesia. Esta identificación provoca una deformación de los términos y de las realidades que éstos describen, y permite a algunos de sus seguidores establecer mecánicamente una estrecha correspondencia entre iglesias y escuela; entre el "camino de salvación" que ofrece la Iglesia Católica y el que brinda la escolaridad obligatoria, también universal; entre "la teología que justifica el pasaje a la eternidad y las ciencias pedagógicas, seudoteologías, que justifican el ingreso en la sociedad de consumo"; y entre el "catecismo" y "los libros y el material escolar".⁴⁷ Más que comentarios, esas curiosas correspondencias requieren algunas preguntas que pueden ser formuladas por el más desprevenido de los lectores. Entre otras: históricamente hablando, ¿iglesia y escuela han desempeñado el mismo papel? ¿Es malo que la escuela esté al alcance de todos los hombres y sea, o trate de ser, universal? ¿Es negativa la lucha contra la ignorancia? ¿Son la misma cosa los catecismos que los libros escolares? ¿Es igual ser 'fiel creyente' que 'escolar' o 'estudiante'?

Todo esto para desembocar en un sustancialismo metafísico que pasa por alto la historia concreta de los hombres, o en el más

aberrante de los individualismos. Porque, como acertadamente señala Jean Péricaud: “La igualdad, según Illich, consiste en proteger igualmente las diferencias de individuos naturalmente diferentes, es decir, desiguales. Su postulado es que el hombre existe como individuo autónomo, y que esta autonomía está predeterminada”.⁴⁸ Esta crítica trae el recuerdo de Rousseau, no para identificarlo con Illich sino, justamente, para diferenciarlo de él.

El ‘individuo’ concebido por el gran ginebrino huye de una sociedad deformada, pero Rousseau le ofrece el sendero hacia una nueva sociedad que, delineada en *El contrato social*, dio muestras de su carácter revolucionario. ¿O es que acaso el objetivo de Illich es el de “una escuela sin sociedad”?⁴⁹

La crítica de la “escolaridad, del mito del consumo obligatorio y concurrencial” de educación, indica a los hombres de Cuernavaca la necesidad de la “desescolarización de la sociedad” asentada en la “desinstitucionalización de la escuela”. Ésta es la revolución que se postula y que, tanto para Illich como para Reimer, significará la ‘secularización’ de la enseñanza y del aprendizaje, el retorno al dominio de lo que se aprende y de la forma en que se aprende, la ruptura de la transferencia del control de un hombre a otro y a las instituciones.

Ambos pensadores tienen conciencia de las dificultades del paso brusco de una sociedad ‘sometida’ a la escolaridad, a otra ‘liberada’ de la ‘ideología concurrencial’. Pero, desarrollando paulatinamente la madeja de las soluciones, emergen otras ideas claves del pensamiento desescolarizante, que acaba convenciéndose de que la respuesta a la crisis, su superación, no pasa por la transformación de la sociedad, sino por su desescolarización. De manera imprevista (aunque no tanto) los antipedagogos de Cuernavaca se encuentran en el centro de un absoluto pedagogismo que los modestos pedagogos comunes (conscientes de la relatividad de su disciplina, aunque también de sus posibilidades) ya no se atreverían a seguir.

La relación entre educación y sociedad reconoce dos interpretaciones: o la educación acompaña y afirma los cambios sociales, o los determina. Sin duda, los partidarios de la desescolarización están convencidos de la segunda alternativa. Dice Reimer: “Las presentes estructuras sociales sucumbirán ante una población

educada, aunque los educandos sólo constituyeran una minoría sustancial";⁵⁰ con mayor contundencia, expresa Illich: "Los establecimientos escolares no dependen más que de una ideología sostenida por un gobierno o por una organización económica particular. Mientras las otras instituciones pueden presentar diferencias de un país a otro, la escuela tiene en todos una estructura semejante y se propone, sin que tengamos conciencia de ello, objetivos comparables".⁵¹ Descartadas las otras soluciones, la educación pasa a ser "una variable independiente, un elemento causal en la sociedad".⁵²

No termina allí este inexplicable pedagogismo. Además de ver la creación de la sociedad a partir de la educación, la escuela es presentada como la responsable de las diferencias entre los estadios de la maduración biopsíquica del hombre. Illich afirma categóricamente "que la burguesía descubrió la infancia, que sólo algunas iglesias continuaron respetando, durante un tiempo, la dignidad y la madurez del niño, que si no hubiera una edad específica definida por la ley, ni un sistema escolar obligatorio, la infancia no hubiera existido". Y en nombre de la teoría que niega la escuela, considera que "será posible no favorecer una edad a expensas de las otras, evitando otra segregación que someta los niños a la autoridad del maestro".⁵³

El argumento —que, por cierto, prescinde de las conclusiones de la investigación científica— comienza por cometer la falacia de atribuirle un carácter negativo a la inmadurez, cuando, en verdad, es altamente positiva, puesto que representa la posibilidad del desarrollo. La genial intuición de Rousseau lo vio claro cuando postuló el principio de la sustantividad de las edades. Es claro que las reflexiones de Illich no transitan por esta senda, sino por una defensa, a su manera, de los derechos del niño a ser respetado en toda su dignidad. Pero el hecho de que no todos los seres humanos tengan la real posibilidad de vivir su infancia no implica su inexistencia, sino su encasillamiento en una determinada situación socioeconómica que, especialmente en las grandes concentraciones urbanas, envejece prematuramente al hombre (sucede con todos los que, en edad temprana, deben llevar sobre sus hombros la carga del trabajo). Por consiguiente, de lo que se trataría es de modificar las estructuras sociales para garantizar la vida plena del

hombre en cada una de las etapas de su crecimiento, otra de las metas de la verdadera lucha contra la alienación.

En cuanto a las salidas de las 'redes del saber' y de la 'convivencialidad', son teóricamente interesantes en la medida en que, si se concretan, facilitarían una mayor fluidez, una mayor apertura y una más libre circulación de los valores y de la cultura. Pero es oportuno observar que su establecimiento no tiene por qué ser incompatible con la escuela y que, incluso, puede vivificarla, del mismo modo que se enriquece con la educación permanente, en su sentido más amplio. Sin embargo, la sola idea de la educación permanente queda también excluida del pensamiento de Illich.

Corresponde indicar que el montaje de las nuevas 'instituciones' puede implicar un complejo 'sistema' burocrático, con el riesgo de un endurecimiento similar al atribuido a las instituciones tradicionales. En el fondo —y como se ha visto hasta aquí—, la raíz de estas dificultades se engarza con el empecinamiento en postular soluciones utopistas, que superan las condiciones y las reales necesidades de la sociedad presente y, sobre todo, de la futura. Esta sociedad y la del porvenir, nos guste o no, exigen una preparación de nivel cada vez más alto que no puede depender de encuentros ocasionales, voluntarios y libres.

Finalmente, la 'convivencialidad' no deja de ser un bello ideal. Pero —como tuvimos oportunidad de manifestarlo en otra ocasión—⁵⁴ es un ideal realizable en la eterna primavera que se respira en Cuernavaca, aunque imposible en las sociedades concretas de América Latina en general y, en particular, en relación con los grupos sociales pauperizados. Allí hacen falta maestros y escuelas, sin descartar todas las 'redes educativas' posibles porque, por ahora, los descendientes de los mayas, los aztecas y los incas, o los habitantes de las aldeas, los campos y las montañas, o los marginados en las grandes urbes de nuestra extendida América Latina no tienen otra forma de 'convivencialidad' que la del silencio y la pobreza. Algo de esto debe haber sentido Everett Reimer cuando hizo suya la bella y precisa expresión de Paulo Freire: "La cultura rural de América Latina es la cultura del silencio".⁵⁵

Las pedagogías autoritaristas

Como muchas de las tendencias ya estudiadas, la del autoritarismo pedagógico no es nueva en América Latina, ni tampoco aparece con los años 60. El autoritarismo se ha dado siempre en la relación educativa individual tanto como en la de los grupos sociales, ya que en ambos casos representa un estilo pedagógico de dominio que establece un vínculo de dependencia de unos respecto de otros. El tema es, pues, de antigua data en la historia de la pedagogía en la medida en que, por su misma naturaleza, en el seno de los procesos pedagógicos se da el juego antinómico de la autoridad con la libertad, como un reflejo muy peculiar de las tensiones o de las armonizaciones de esos dos polos de la vida humana en las sociedades globales.

De una o de otra manera, integradas o en oposición, en todo acto educativo están presentes la autoridad y la libertad. Sólo que la forma en que estos términos se combinan deja de ser tan sólo una cuestión de interpretaciones filosóficas para convertirse en asunto de los diversos tipos de organización social y del marco que éstos proporcionan para el predominio de uno o de otro término de la clásica antinomia.

Claro es que no debe confundirse la 'autoridad', ni siquiera la 'predisposición autoritaria', con el 'autoritarismo', que es algo así como una deformación de la autoridad, que deja de ser un elemento o un momento de la libertad, para transformarse en un valor en sí mismo, cerrado sobre sí mismo. Cuando la autoridad pierde de vista el correlato de la libertad para autolegitimarse como un simple acto de poder, se produce el 'autoritarismo', en el cual el 'autor' habla y decide por los demás. De donde los autoritarismos pedagógicos se dan tanto en las sociedades cerradas por poderes no cuestionables como en la aparente blandura de los paternalismos.

El 'autoritarismo' es, así, una de las manifestaciones inevitables de la historia pedagógica, y lo es mucho más en la historia de las sociedades latinoamericanas sometidas desde sus orígenes a sistemas patriarcales y dictatoriales. Pero ese autoritarismo pedagógico alcanza características muy especiales en las dos últimas décadas de la existencia de América Latina, a partir de una

ideología coherente y de un ejercicio también coherente del poder político, social y cultural no logrado antes en esa escala.

La ideología de los actuales autoritarismos militaristas de América Latina se nutre en fuentes tan diversas como las concepciones elaboradas por los nacionalismos ultraístas de los años treinta, ciertos elementos del desarrollismo tecnocrático, las orientaciones pedagógicas del catolicismo tradicional imbuido de un acentuado rigorismo moral, y concepciones económicas liberales y neo-liberales coexistentes con prácticas de conducción política y social opuestas a las postuladas por el liberalismo. En el campo axiológico, se produce una regresión a los valores del pasado, donde la moral tradicional recupera el territorio perdido por la generalización de la conciencia crítica de las contradicciones de las sociedades latinoamericanas. Los valores en crisis no son sustituidos sino, por el contrario, restituidos, como puede comprobarse, por ejemplo, precisamente en relación con la noción de 'autoridad',⁵⁶ entendida como un valor que debe rescatarse a toda costa, aunque sea sin el correlato de la libertad.

En su ideología pedagógica, y a pesar de ciertos rasgos tecnocráticos, los autoritarismos suelen representar un verdadero perennialismo, una vuelta a los valores del pasado que, a través de la hispanidad, engarza con el cristianismo tradicional en tanto expresión exclusiva de la civilización occidental. Al respecto son ilustrativas las afirmaciones del coronel J. R. Soto, vicerrector interventor del Consejo Nacional de Educación (CONAE) del Uruguay, hechas en 1975: "La aventura hispánica de la conquista del Nuevo Mundo comenzada en las postrimerías del siglo XV tuvo un signo característico que la dignifica por sobre todos los errores, insucesos y calamidades que puedan apuntársele, y este signo, impreso en los estandartes de los guerreros de estas tierras, tiene un nombre: *civilización occidental*, conjunción de la trilogía más perfecta que ha operado la humanidad al conjugar el sentido estético del clasicismo griego y la forma jurídica romana, con la moral cristiana llegada al mundo hace dos mil años (...). La civilización occidental está enraizada en lo más hondo de nuestra conducta frente a la vida. Queramos o no, somos genuinamente de ella, y cada corriente del pensamiento que encierra conceptos discordantes conduce a subvertir los valores esenciales de nuestra más pura tradición histórica. Debemos entonces estar alertas ante

la infiltración foránea, y echar mano sin dilaciones del arma más firme que para ello disponemos: *la educación de nuestro pueblo*.” Más adelante agrega: “Nuestra concepción doctrinaria es, pues, un nacionalismo en colisión con el que postulan las corrientes del pensamiento totalitario, que, siendo también nacionalista —caso del nazismo y del fascismo— conduce a que el hombre se realice exclusivamente dentro y para el Estado. Se olvida así su trascendencia espiritual y, por tanto, que es un ser libre para realizarse plenamente. Se olvida también que el Estado no es más que un medio para asegurar el bien común de la sociedad y, en consecuencia, desconoce el Orden Natural, o al menos suele darle poco valor”.⁵⁷ Expresiones y tesis muy similares se encuentran en el trabajo que Eduardo Cabezón Contreras dedica a esbozar los *Fundamentos filosóficos de la política educacional chilena*,⁵⁸ reproduciendo un pasaje del documento “Políticas educacionales del Gobierno de Chile”. En este documento se lee: “En nuestro contexto histórico-cultural, Chile se inserta en el humanismo occidental de raíces cristianas para el cual el hombre es un ser trascendente, cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado, porque los derechos de la persona humana son inherentes a su naturaleza que emana del propio Creador”.

Los autoritarismos pedagógicos también se fundamentan en el rechazo del pluralismo político, para levantarse —por su carácter básicamente militarista— en defensa no sólo de las soberanías nacionales, sino de los considerados enemigos internos, y crear toda una teoría de las ‘fronteras interiores’. Este tipo de concepción política, derivado de una ‘imagen societal’ muy determinada, engendra la desmovilización de las masas y lo que Germán Rama ha llamado un estilo de “congelación política”.⁵⁹

La “congelación política” implica que “determinados grupos constituidos bajo el liderazgo de la clase alta, o de sectores de la misma con apoyo variable en sectores de las clases medias y con refuerzo o empleo indispensable de las fuerzas de coerción, toman el control del Estado y desarticulan los centros de poder competitivos, eliminando todas las instituciones y acciones del orden político, llevando a cabo una regresión de la participación y la supresión de los mecanismos institucionales por medio de los cuales se expresaba”.⁶⁰

El mismo Rama ha caracterizado las manifestaciones pedagógicas del estilo de 'congelación política' sobre el cual, como se ha dicho, se construyen los nuevos autoritarismos pedagógicos en la década del 70. En esta tendencia, practicada en varios países de América Latina, la educación deja de ser una inversión prioritaria, dados los incrementos de los gastos en materia de seguridad, pero se convierte en un importante instrumento "de control de la socialización política", con sus consecuencias limitantes de la autonomía de los procesos y las instituciones formativas, de la libertad de cátedra, de la pluralidad ideológica. Por otra parte, se produce un descenso de los niveles de la formación y de la investigación provocando la emigración, la 'privatización' o el aislamiento de los talentos, generalmente proclives a la asunción de actitudes críticas frente al sistema; discrimina los estudiantes universitarios en tanto potenciales opositores y disminuye el volumen de la matrícula en el nivel superior como parte de una política contraria a la democratización de los sistemas educativos.

Por estos rasgos, y otros más, los autocratismos pedagógicos se presentan como una alternativa radicalmente opuesta a las alternativas de la pedagogía de la liberación, a la vez que constituyen un freno para su desenvolvimiento, tanto por el contexto que crean como por la filosofía en que se cimentan.

Vínculos entre teoría y práctica del cambio educativo: las tendencias en su multilateralidad

En las páginas precedentes intentamos sistematizar las tendencias y conceptualizaciones pedagógicas más visibles en la América Latina de los últimos años. Este panorama —fragmentario, incompleto, unilateral y urgido de mayores profundizaciones— era imprescindible para desarrollar nuestro tema central que se inserta en un contexto complejo.

La permanente referencia a los vínculos entre teoría y práctica del cambio educativo puede, sin embargo, haberse dispersado en la consideración histórica. Es por ello que corresponde ahora

concentrar nuestra reflexión en la problemática de esa relación a través de una visión de conjunto. Sin el largo itinerario recorrido no sería factible llegar a este análisis globalizador, ya que sólo a esta altura estamos en condiciones de saber de qué tendencias pedagógicas se trata, cuáles son sus componentes, cuáles las raíces que las han alimentado.

Es evidente que las tendencias pedagógicas latinoamericanas en el último medio siglo y, en mayor medida, las propias del período 1960-1980 no pueden ser vistas como absolutamente unívocas ni encerradas en una clasificación unilateral.

Aparte de que todo esquema clasificatorio empobrece la realidad, mucho menos sabremos sobre las corrientes pedagógicas latinoamericanas si encaramos su análisis de conjunto sin reconocer dos hechos primordiales reiterados a lo largo de toda nuestra exposición. Por una parte, que tendencias opuestas pueden convivir en esta América Latina en devenir cuya prolongada situación transicional admite la contemporaneidad de las más disímiles concepciones educativas. Por otra parte, que una tendencia no es explicable por su sola ubicación en una de las clases que se organicen en un esquema interpretativo; aun recurriendo a la clasificación de las tendencias, ésta no puede ser sino multilateral, ya que lo que interesa no es embretarlas en un tipo cerrado y definitivo, sino captarlas en su complejidad y hasta en sus contradicciones.

Sin pretender calificar una por una las tendencias presentadas, vale la pena ensayar su clasificación dentro de un orden que, si bien es generalizable, procurará formularse en conexión con la realidad latinoamericana y con las posibilidades que dichas tendencias tienen para engendrar transformaciones en la realidad educativa. Conforme a lo dicho, lo que aquí se procurará es una clasificación múltiple apoyada en diversos criterios interpretativos que, usados con tino, puedan ir más allá del simple esquematismo.

Los criterios clasificatorios que parecen presentar mayor interés son los siguientes: 1º) la referencia de las tendencias a una de las tres grandes instancias del continuo temporal (pasado, presente y futuro); 2º) el grado de organicidad de las tendencias; 3º) su nivel de autonomía; 4º) la capacidad de impacto sobre las

prácticas educativas; y 5º) el índice de cobertura de todos o algunos de los factores de la educación y de las disciplinas que de ellos se ocupan.

Las pedagogías y sus tiempos

Según el primer criterio, habría tres grandes tipos de tendencias que, con denominaciones variadas, se encuentran en el pensamiento sobre la realidad educativa latinoamericana: 1º) pedagogías *conservadoras*, por regresión o por mantenimiento del *statu quo*; 2º) pedagogías *reformistas*, que buscan una adaptación progresista de los sistemas educativos a nuevas situaciones previsibles; y 3º) pedagogías de *transformación*, definibles por su intención de insertar los procesos educativos en el cambio radical de las estructuras socioeconómicas y políticas e instrumentarlos, una vez producida la transformación, como uno de los pilares de su consolidación.⁶¹

Las pedagogías y sus fuentes

De acuerdo con el criterio de la procedencia o la génesis de las tendencias, éstas pueden explicarse por su configuración según los planos que nos sirvieron para establecer los niveles de análisis de nuestro estudio (teorías o concepciones pedagógicas, políticas generales y educativas y praxis de la educación). De este modo son identificables tres tipos de tendencias: 1º) *de procedencia y conformación teórica*, ligadas o no con una doctrina determinada, pero que se caracterizan por resultar, o ser la aplicación, de una interpretación filosófico-ideológica y científica de la educación, que toma a ésta como objeto central de investigación o de reflexión; 2º) *de origen y basamento sociopolítico*, elaboradas en vista de la necesidad de organizar de un cierto modo la vida educativa de las sociedades particulares (concepciones implícitas o explícitas en los regímenes y movimientos sociales y políticos y reflejadas o contenidas en las políticas educativas); y 3º) *derivadas o implicadas en praxis educativas singulares* y pasibles de construirse desde afuera, por testigos de esas prácticas o por sus mismos actores.

De esos tres tipos, el primero y el tercero se ubican en un ámbito ‘preponderantemente’ pedagógico, mientras que en el segundo caben las corrientes que subyacen y se expresan en las políticas educativas —a la vez que las orientan— propias de los movimientos que tienen preeminencia o significación en el acontecer histórico latinoamericano.

Las pedagogías según su organicidad

En esta perspectiva, las tendencias y sus líneas componentes pueden ser: 1º) *estructuradas* y 2º) *no estructuradas*. Es decir, fácilmente aprehensibles por su sistematización y alcances, o sin llegar a constituirse plenamente como cuerpos orgánicos de principios explicativos y normativos de la educación. En este último tipo se encuentran las concepciones pedagógicas ‘emergentes’, que asoman con frecuencia en América Latina y que, por lo común, tienen una existencia efímera por no haber podido encontrar su propia forma o un eco para sus proposiciones. Otras —el ejemplo del pensamiento de Paulo Freire es muy evidente— llegan a estructurarse y a difundirse aun fuera de su ámbito de concepción.

Las pedagogías según su grado de autonomía

La tipología más simple que suscita este criterio es la división entre pedagogías *autónomas* y *no autónomas*. Pero, si se examina más a fondo la clasificación, se descubre que es tan general y abstracta que no resulta útil para comprender los rasgos más íntimos del movimiento de las tendencias entre la doctrina y la realidad. Menos todavía si se tiene en cuenta que hay doctrinas fuertemente influidas por concepciones ‘externas’ que llegan a tener una fuerza, y hasta una independencia, que no siempre pueden ostentar todas las doctrinas autóctonas.

Gregorio Weinberg nos ayuda a salir de la dicotomía —que más que simple es simplista— entre pedagogías autónomas y no autónomas. Dicho autor ha ensayado una periodización del desenvolvimiento cultural y educativo latinoamericano en tres grandes etapas: la de la “cultura impuesta” (correspondiente a la época colonial, con

valores, pautas y políticas traídas desde afuera y sólo funcionales para las metrópolis); la de la “cultura admitida y aceptada” (coincidente con la época de la emancipación y caracterizada después por los economistas como propia del tipo de “crecimiento hacia afuera”), y la de la “cultura criticada o discutida” (tipificada por “el rechazo de las pautas y valores formulados y acogidos durante el proceso anterior, pero sin alcanzar todavía a proponer modelos alternativos”).⁶²

La citada periodización sirve a nuestro propósito clasificatorio, al facilitar la construcción de tres tipos de pedagogías, según su grado de autonomía: 1º) las pedagogías *impuestas*; 2º) las pedagogías *aceptadas*, (adaptadas); y 3º) las pedagogías *críticas*, aunque estas últimas pueden servirse de las segundas o, por el contrario, enfrentarlas. De donde la seriación histórica de Weinberg se convierte en una tipología de tendencias pedagógicas que, en América Latina, coexisten en situación de paralelismo, de dominación-dependencia y de conflicto abierto.

Las pedagogías según su impacto de cambio

Este criterio es, en verdad, una derivación o un complemento del de los tiempos de referencia de las pedagogías, aunque también unido al que separa las tendencias según su grado de autonomía.

El criterio del impacto permite diferenciar cuatro tipos de pedagogías: las *regresivas*, las *inmovilizadoras*, las *evolucionistas* y las *transformadoras*. Las segundas representan, directamente, la ausencia de intención de cambio; las otras tres procuran cambios —aquí no interesa tanto si lo logran—, pero en direcciones diferentes (oposición entre los regresivismos pedagógicos, por un lado, y las pedagogías evolutivas y transformadoras por el otro) y con visiones y metodologías diversas en cuanto a la calidad y las dimensiones del cambio.

Las pedagogías ante la multiplicidad de factores educativos

Este criterio, en su sola enunciación, parece demasiado complejo. Y, efectivamente, no es un criterio unívoco, sino una combinación de, por lo menos, dos subcriterios: el primero es el relativo a la

medida en que las tendencias y sus líneas buscan fundamentarse en alguna o en todas las disciplinas que estudian y proporcionan elementos de regulación de los procesos educativos; el segundo —sin duda condicionante del primero— se vincula con el grado de atención o el lugar que las doctrinas pedagógicas dan a los distintos factores que integran el complejo fenómeno educativo (factores biológicos, psicológicos, sociológicos, económicos, políticos, históricos, filosóficos, ideológicos, etc.).⁶³

Desde este mirador, la primera distinción factible es la que separa las pedagogías *globales* de las *parciales*; esto es, las que consideran todos los factores de la educación o sólo algunos de ellos. Entre estas últimas (las pedagogías 'parciales') caben las llamadas pedagogías *biológicas, psicológicas, sociológicas, económicas, políticas, filosóficas, históricas, ideológicas, etc.*, con sus combinaciones y hasta sus deformaciones (biologismo, psicologismo, sociologismo, economicismo, etc.). No obstante, la elección de una u otra 'parcialidad' —igualmente que la de la 'globalidad'— puede ser objeto de una lectura ideológica y política y, naturalmente, 'pedagógica'.

Examinado en toda su hondura, este criterio clasificatorio es especialmente interesante para entender cómo, en una misma tendencia —percibida como una orientación del pensamiento pedagógico— suelen y pueden combinarse distintas 'pedagogías parciales', determinándose así la cobertura y la dirección de sus impactos sobre los sistemas y las prácticas de la educación.

Las teorías frente a los problemas educativos de la región

Las pedagogías latinoamericanas actuales se mueven —por oposición, por acoplamiento o por diferenciación— en un amplio espectro de posiciones, al mismo tiempo que cada una de ellas es, de por sí, multilateralmente tipificable. Pero si algo las separa o las une es la forma en que se ubican frente a los bloqueos o a las aperturas del contexto socioeconómico y político de América Latina.

En situaciones como las que caracterizan la realidad socioeconómica y política de América Latina, el gran problema no es otro que el de la factibilidad del cambio educativo, y el papel y el tipo de pedagogías doctrinarias requeridas. Confrontadas con ese con-

texto, las teorías que se han venido desplegando muestran a primera vista una gran debilidad para ser factores impulsores de transformaciones reales, siempre sobre el supuesto de que el cambio sea concebido y practicado en su sentido prospectivo y transformador.

Si es así como se entiende el cambio, la primera conclusión que se impone es que, en el momento actual, la percepción de gran parte de la realidad educativa latinoamericana no puede ser sino eminentemente crítica.

Con la excepción de algunos países comprometidos con políticas de democratización o de modificaciones estructurales profundas, un buen espacio del territorio latinoamericano es recorrido por concepciones y políticas educativas que —cimentadas en el fortalecimiento de la dependencia económica y cultural, el incremento de la marginalidad social, política y educativa y la recuperación y el mantenimiento de los poderes de las clases dominantes— prescinden de las características, las necesidades y las expectativas de las mayorías populares.

La última Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe (México, 4-13 de diciembre de 1979) ha mostrado cómo los logros educativos en la región están todavía bastante lejos de lo que en verdad sería deseable para nuestros pueblos. No obstante reconocer que se ha realizado “un formidable esfuerzo de desarrollo de los servicios educativos” para superarlos, e independientemente “de la diversidad de situaciones”, los participantes en la Conferencia señalaron como “comunes a la mayoría de los países” los siguientes “problemas mayores de la educación en la región”:⁶⁴ la no escolarización y la escolarización incompleta, el alto porcentaje de analfabetismo entre jóvenes de zonas rurales y de sectores marginales urbanos, la distribución social desigual de las asignaciones educativas, la inadecuación de la educación a las necesidades sociales y la ausencia de información y formación sobre las estructuras sociales contemporáneas.

La presencia de esa problemática educativa tan aguda en América Latina y la comprobación de que los avances son menos que los retrocesos hacen bastante difícil determinar la viabilidad del cambio en el cruce de las teorías y las prácticas de la educación. Lo que sí resulta claro es que los fracasos no son atribuibles sólo ni en su

mayor parte a la pedagogía y que, en lo que a ésta respecta, deben anotarse diferencias cada vez más abismales entre las corrientes que buscan acompañar, generar y fundamentar cambios y las que sirven a la regresión o la justifican.

Mas el señalamiento exclusivo del paralelismo y del choque entre tendencias pedagógicas contrarias no alcanza a tocar el meollo de la cuestión. Éste debe buscarse en un plano más profundo, ya que la problematización afecta, incluso, a las pedagogías de evolución y de transformación en cuanto a su potencialidad para romper la inercia y bloquear el paso a los reiterados retornos al pasado o al mantenimiento de las formas educativas más alienantes.

La crisis de la conciencia pedagógica

En ese cuestionamiento surgen preguntas decisivas. ¿No será que, ante el poder de los condicionantes 'extrapedagógicos', la tarea educativa misma es, en sí y por naturaleza, una tarea vana e ilusoria que no puede trascender el nivel de la validación de lo existente o, cuanto más, de su 'retoque' sin que finalmente nada se modifique? La responsabilidad del inmovilismo, ¿está en la práctica o en las teorías, en los ejecutores de la educación o en los que la proyectan y la piensan? La distancia que media entre doctrinas pedagógicas supuestamente renovadoras y los cambios educativos reales, ¿no se explicaría por la ausencia de una cierta especificidad y coherencia de las concepciones y las acciones en ese ámbito?

Preguntas de este tipo son multiplicables al infinito. Pero las enunciadas son suficientes para comprender mejor cómo, en una situación histórica concreta como la de la educación latinoamericana más próxima, se cuestiona, en su misma raíz, la operacionalidad del pensamiento pedagógico para vehiculizar modificaciones trascendentes en el espacio y el tiempo educativo del área.

Tales interrogantes emergen no sólo de la problemática que el contexto plantea a la pedagogía, sino que también tienen sentido en el desarrollo de ésta en las décadas del 60 y del 70.

Debilitado primero por el antipositivismo, e invadido después por la universalización del tratamiento socioeconómico de la educación, el discurso pedagógico se encontró en una verdadera encrucijada de

la cual sólo en las cercanías del 80 parece querer salir. Esa encrucijada se da, precisamente, por una muy considerable reducción del discurso pedagógico a una dominante sociológica y, muy especialmente, por el convencimiento de que la tan mentada 'crisis de la educación' no puede ser entendida ni resuelta en el marco exclusivo de la reflexión ni de la acción pedagógicas. No sólo porque dicha crisis es, en la región como en todo el mundo, el reflejo de una crisis de la sociedad, sino porque, a través de ella, se patentiza toda una 'crisis de la pedagogía'. Al haber interrumpido su marcha científica y eludido el compromiso con el destino social y humano, perdió la ocasión de ganar *nuevas formas de especificidad* y entregaba inerte su campo a otras disciplinas y a otros enfoques, alimentados por la 'contestación' que ejercían los grupos sociales marginados y desfavorecidos en tanto se sentían portadores del cambio. En la otra dirección —la que correspondía a una educación represiva e inmovilizante— importaban poco las ideas pedagógicas científicas, y la misma disciplina llegó a considerarse 'subversiva', en tanto podía constituir una forma de acercamiento a las contradicciones de la realidad, caso en el cual los autoritarismos parecen no necesitar pedagogías, aunque sí oculten toda una ideología pedagógica.

En esta doble percepción emergen dos situaciones: o la reflexión educativa se abandona como tal y sigue el fácil camino del sociologismo y del economicismo y, por reacción, el del pedagogismo más cerrado, o las disciplinas y el pensamiento pedagógicos que buscan salidas contestatarias se ven condenados a una cierta clandestinidad frente a la oficialización de las líneas más tradicionales y rígidas.

No tiene sentido, sin embargo, plantear el problema de la relación entre las pedagogías autoritarias y el cambio educativo porque se sabe que aquéllas no son, deliberadamente, pedagogías de cambio, por lo menos en el sentido de avance y transformación que el término tiene. El problema es válido si se dirige a los interrogantes sobre las razones por las cuales las pedagogías de cambio parecerían no poder suscitarse.

La crisis educativa afecta, aunque por razones diferentes, tanto a los países desarrollados como a los no desarrollados. Pero en estos últimos ostenta características muy peculiares en función de la supuesta incapacidad de la educación para transformarse y proyectarse a las mayorías desfavorecidas de la población y para responder a las dramáticas realidades de la dependencia. Es por ello que la

'crisis' de la educación latinoamericana determina, por encima de los meros círculos académicos, una tremenda 'crítica' de la educación formal, que es, a la vez, la ya mencionada '*crítica de la pedagogía y del pensamiento pedagógicos*' presentada, no sin razón, por sus cuestionadores, como instrumentos inadecuados para comprender y movilizar creativamente el 'objeto' y los 'procesos' formativos en toda su complejidad.

El hecho tiene una importancia fundamental en América Latina, con un desenvolvimiento de las investigaciones y los estudios pedagógicos ni siquiera perceptible hoy en el Viejo Mundo. Es indudable que el antipositivismo —lo que no significa pensar que actualmente sería válido el positivismo ni su proyecto educativo— paralizó ese desenvolvimiento, como se comprueba en la decadencia de la formación pedagógica durante la vigencia de la primera tendencia. El antipositivismo llevó a las filosofías a un puesto de primer plano en el discurso pedagógico y, sin que se dejase resurgir el enfoque científico, el predominio es conquistado por el enfoque socioeconómico.

Crece entonces la crisis de la conciencia pedagógica, junto con la crisis de la conciencia docente, que lanza todos sus dardos contra la figura del educador profesional. Al insertarse en lo pedagógico la dominante sociológica, los pedagogos se enfrentan ante el hecho cierto de que sus disciplinas y sus mismos ámbitos de reflexión no estaban preparados para acoger las problemáticas y las realidades del nuevo tiempo y de que la pedagogía se hacía, de cualquier modo, fuera de los que habían sido sus marcos tradicionales.

Las fisuras entre teoría y práctica del cambio educativo

La crisis de la conciencia pedagógica es, por antonomasia, la conciencia de una fisura muy grande entre la teoría y la práctica del cambio educativo, incrementada por un desarrollo independiente de los sistemas y los procesos educativos respecto del pensamiento y de las regulaciones trazadas desde el pináculo teórico y político, y por la entrada en escena de nuevos 'poderes' educadores colectivos.

Un examen abarcativo de la historia educativa latinoamericana, considerando los momentos y los motivos de la correlación, o de la discordancia, entre las concepciones, las políticas y las prácticas

pedagógicas entrega ciertos elementos explicativos de interés. La base para obtenerlos está en una especie de 'ley' que refleja el papel de la educación, o la representación que de ese papel se tiene, en las distintas etapas y situaciones de la historia de los pueblos. Esta ley es la que contiene el principio de la existencia de una unidad de concepción y de acción educativas en los instantes históricos en que los países se movilizan en función de un determinado proyecto nacional. En América Latina, esos proyectos han cuajado con el surgimiento de los propios países en los movimientos de emancipación política, o en determinados estadios en los cuales aquéllos se comprometen con algún tipo de transformaciones estructurales.

En tales momentos, la educación es el instrumento de introducción, de difusión y de consolidación del nuevo modelo nacional, y los encargados de ejecutarlo hacen de su discurso político un permanente discurso pedagógico que los convierte en 'estadistas educadores'. Este hecho es muy claro en la historia latinoamericana, por ejemplo cuando los países del área acceden a la independencia en el siglo pasado. Pero para no ir tan atrás, es ilustrativa de esta tesis la fuerza pedagógica del modelo que acompañó el positivismo y, antes que él, el romanticismo social. Los hombres y los grupos que accedían al poder eran, a su manera, 'pedagogos' —o, lo que es lo mismo, 'conductores'— que, desde el gobierno y como parte de él, realizaban una 'pedagogía' largamente pensada en el llano. Ciriigliano ha hablado con acierto de los 'presidentes educadores' en la historia argentina,⁶⁵ entre los cuales tiene un lugar preponderante la figura de Sarmiento. Este hecho se repitió en casi todos los países de América Latina en la etapa de la 'organización' nacional, que aseguraba una gran concordancia entre proyecto político y proyecto educativo, con un impacto real del pensamiento sobre la configuración y la práctica de los sistemas y los procesos educativos.

Desde comienzos del siglo XX, las nuevas orientaciones de la vida social latinoamericana y la emergencia de nuevos grupos en la arena política determinaron un notorio cambio en el fenómeno. Los 'pensadores' de la pedagogía —ésta es una comprobación y no un juicio de valor— y los educadores como tales empezaron a quedar fuera del poder real, y sus programas y concepciones pedagógicas permanecieron en la teoría o en la simple expresión de deseos. Y que quede claro que no por ello la educación ha dejado de ser una dimensión de lo político, puesto que lo que se quiere decir es que hay una separa-

ción entre 'intelectuales' y 'técnicos', a los cuales los gobiernos pueden o no recurrir.

Sin embargo, cada vez que algún país latinoamericano logra modificaciones estructurales significativas, el discurso pedagógico vuelve a reaparecer en el discurso político como un componente primordial, en primer término porque los cambios profundos desenvuelven o reclaman su propia pedagogía. Las revoluciones latinoamericanas del siglo XX, como las de cualquier país del Tercer Mundo, dan preeminencia a las acciones educativas como motores de las revoluciones mismas que, por otra parte, proporcionan objetivos y contenidos para una nueva educación.

En lo expuesto caben dos conclusiones que se derivan por sí solas. La primera confirma lo sabido: no hay cambio educativo real sin proyectos nacionales en marcha, generadores o acogedores de orientaciones pedagógicas teóricas que sirven o explican prácticas educativas renovadoras. La segunda lleva a sustentar que no hay teoría pedagógica innovadora o transformadora si no se finca en un proyecto igualmente innovador, aun cuando éste sea una utopía, y las mismas pedagogías sean las portadoras de esa utopía. Claro es que tomando la utopía en su significado de proyecto viable en algún momento de la historia, y no como un sueño irrealizable. Esta diferencia entre utopía y utopismo marca la distancia entre una doctrina pedagógica válida para engendrar cambios y otra meramente ilusoria. La primera se encuentra —como corresponde a toda pedagogía que se precie— en el justo cruce de la realidad con la idealidad; la segunda es apenas una idealización exclusiva y, por ende, vana.

Los desafíos y las perspectivas

Las pedagogías críticas que no superan la mera criticidad no inducen cambios educativos en el contexto de las sociedades cerradas porque no descienden a la particularidad de los procesos educativos.

Tampoco estimulan transformaciones valederas las pedagogías desarrollistas tecnocráticas, en tanto sólo perciben un aspecto del complejo mundo de la educación; mucho menos —como ya lo dijimos— pueden impactar los procesos educativos las tendencias pe-

dagógicas 'de mantenimiento', o las autocráticas, directamente pensadas contra el cambio.

El examen global de las tendencias del pensamiento educativo latinoamericano de los últimos veinte años, en sus relaciones con las experiencias pedagógicas innovadoras, enseña que las fracturas entre teoría y cambio de la educación proliferan por el desconocimiento del valor de los proyectos educativos realizados, fuera de los esquemas convencionales, por los diversos grupos de la sociedad que aspiran a participar en su construcción. Pero también porque las pedagogías han perdido de vista la especificidad —relativa, pero especificidad al fin— de lo educativo. En un caso, la educación se 'escolariza'; en el otro, se renuncia a tomarla como un fenómeno y un proceso identificable por rasgos determinados, aun en las más variadas manifestaciones de la vida humana.

De este modo, lo imperativo de un pensamiento pedagógico para el cambio requiere la recuperación ampliada de la especificidad del hecho educativo que, junto con la aceptación de su 'globalidad', conduzca a nuevas y progresivas síntesis dialécticas de la teoría con la práctica de la educación, y de la consolidación o la racionalización, con la innovación creadora. Este imperativo nos coloca, ciertamente, en el complejo plano de las perspectivas y de los desafíos a los que parece seguir y responder el pensamiento pedagógico latinoamericano.

Durante el período iniciado en 1960, las pedagogías del área, vistas como propuestas de cambio progresivo o transformador, no sólo encontraron y crearon nuevos marcos y nuevas categorías referenciales: también han hallado y producido ideas-ejes, supuestos sobre los cuales impulsar una nueva actitud que estimule el pensamiento educativo latinoamericano del futuro.

Al aplicar una visión conjunta de las tendencias en su proyección posible y deseable para los años venideros, éstas recuperan su prospectividad, sobre la base de ciertos principios generales que explican 'modos' y 'condiciones' de relación entre las teorías y los cambios educativos. Algunos de esos principios han sido ya conquistados por la teoría, aunque todavía no suficientemente internalizados en el acontecer educativo concreto. Otros se van imponiendo por el ejercicio y la generalización de experiencias educativas innovadoras aceptadas como fuentes de las pedagogías de cambio.

Entre tales principios tienen mayor relevancia los siguientes:

a) La educación no es un hecho aislado en la vida social. Se explica por ésta, sin que por ello sea sólo una variable dependiente, correspondiéndole también el rol de variable interviniente. La importancia de este reconocimiento es doble para América Latina: en un sentido, porque la educación constituye un factor de movilización social; en otro, porque abre el enfoque pedagógico hacia lo interdisciplinario sin perder su especificidad.

b) Las doctrinas pedagógicas y la realidad educativa latinoamericana no representan una posición ni una situación únicas. Su pluralidad refleja intereses y posiciones de grupos heterogéneos insertos en la aparente unidad de las estructuras sociales. Las tendencias pedagógicas no son, pues, obra exclusiva de 'pensadores' profesionales, ya que también viven en las diferentes sociedades y culturas nacionales como en los grupos y subculturas que las integran.

c) Las prácticas, los procesos y los sistemas educativos originan pautas, modelos y hasta utopías pedagógicas, capaces de obrar aun en las sociedades más cerradas y de lograr una presencia que trasciende lo emergente y circunstancial, no obstante los bloqueos de las clases y los poderes que se les opongan. En esta línea interpretativa es comprensible que ciertos proyectos educativos orientados hacia el cambio se configuren como alternativas de superación de los contextos menos abiertos. Las estructuras sociales rígidas dejan siempre resquicios que dan margen a actividades educativas renovadoras que combinan modelos educativos muy variados. Los sectores marginados y contestatarios se convierten en factores de presión que producen fisuras en los modelos educativos elitistas.

d) La existencia de doctrinas pedagógicas de signo innovador no provoca, por sí, ni necesaria ni mecánicamente, procesos educativos de igual signo. Quedan excluidas, desde luego, de esta consideración, las tendencias supuestamente transformadoras pero que en el fondo no lo son. Es por ello que todo análisis de la dupla 'teoría-cambio' ha de ser primordialmente crítico. Las pedagogías de cambio se miden por su originalidad o por el grado de originalidad que alcancen en el manejo de los modelos educativos existentes. Por el contrario, las pedagogías 'inmovilistas' y 'regresivas' viven del 'préstamo' cultural y educativo, aplicando mecánicamente modelos transferidos, tipificables por su rigidez y su tradicionalismo.

e) Las pedagogías innovadoras no obran siempre de manera in-

mediata sobre el contexto socioeducativo y su impacto puede ser diferido o indirecto (por 'irradiación' en círculos concéntricos). La inmediatez del impacto no es, en consecuencia, la única ni la más importante medida para estimar el peso transformador de esas tendencias. Lo que más interesa es establecer su fuerza, la que —en la coyuntura— posee el grupo portador de la innovación.

f) Los poderes innovadores de una tendencia pedagógica procedente de la teoría o de la práctica han de determinarse en relación con el grado de desarrollo, las necesidades y las posibilidades de los contextos particulares. Desde este punto de vista, lo innovador es siempre relativo y no absoluto ni abstracto. Un proceso de alfabetización o de educación participativa, por ejemplo, es para casi todos los países latinoamericanos una innovación, mientras puede no serlo para otros países altamente desarrollados. Más todavía, es preciso distinguir la 'innovación' de la 'novedad'. La primera tiene proyección de futuro a partir de la estructura de lo real; la segunda, se queda, generalmente, en la transitoriedad de las 'modas' y de los 'snobismos', bastante frecuentes en la educación latinoamericana de los últimos tiempos. Éste es otro criterio para distinguir las pedagogías de cambio de las que no lo son, ya que las pedagogías autocráticas y las del desarrollismo recurren a las modas para ocultar, bajo su epidermis tecnocrática y 'modernista', su real condición de pedagogías regresivas o de inmovilización.

Notas

¹ Más justo sería decir “en los años previos a 1960”, porque gran parte de lo que se hizo y se pensó en la pedagogía latinoamericana, comenzó a gestarse en la década del 50. Ésta es, en relación con la siguiente, una década de transición que, en muchos aspectos, acumuló los elementos preparatorios de la siguiente. Los años 60 ordenaron, y cuestionaron, esos elementos preparatorios, para colocarlos en otro nivel.

² Ángel D. Márquez y Encarnación Sobrino, “L'évolution des conceptions et des réalisations pédagogiques en l'Amérique Latine” en *Histoire mondiale de l'éducation*, dirigida por G. Mialaret, Presses Universitaires de France, París, Tomo IV en impresión.

³ Para esta caracterización véase G. W. Rama, *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe”, DEALC/6, Buenos Aires, 1977, cap. I.

⁴ Cfr. A. D. Márquez y E. Sobrino: *op. cit.*

⁵ Cfr. María Antonieta Rebeil: “Educación no formal en áreas rurales mexicanas”, en Daniel A. Morales Gómez y otros, *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*, Garnika, México, 1979, págs. 234-237.

⁶ Esto no significa una negación de la importancia de las nuevas tecnologías educativas en el cambio de los procesos educativos, sino tan sólo la preocupación por ubicarlos desde una perspectiva diferente.

⁷ *Op. cit.*, pág. 235.

⁸ *Education as Cultural Imperialism*, S. McKay, 1974, pág. 55.

⁹ “Paulo Freire par lui-même”, en: *Conscientisation. Recherche de Paulo Freire*. Document de travail. INODEP, París, 1971, pág. 11.

¹⁰ Sobre los antecedentes y la ubicación del pensamiento de Freire, ver Carlos Mallo: “Paulo Freire y la pedagogía de la concientización”, en revista *Los libros*, Buenos Aires, N° 40, págs. 17-23. En cuanto a la ubicación de Freire en el cristianismo, vale la pena ver su obra *Os nistros e a liberdade dos oprimidos*, Edições Base, 1978.

¹¹ *Pedagogía del oprimido*, 2ª edición, Tierra Nueva, Montevideo, 1971, pág. 38.

¹² *Ibidem*, págs. 46-47.

¹³ *Ibidem*, págs. 52-53 (los subrayados son nuestros).

¹⁴ *Ibidem*, pág. 53.

¹⁵ *Pedagogía del oprimido*, pág. 68. Este principio alimenta el libro de Freire *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975, uno de los escritos claves para acceder a su doctrina, junto, naturalmente, con *La educación como práctica de la libertad*, y con uno de sus trabajos más importantes que no parece haber sido suficientemente percibido por sus seguidores y sus críticos; nos referimos a *Extensión o comunicación*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.

¹⁶ *Pedagogía del oprimido*, pág. 90.

¹⁷ Cfr. R. Nassif, *Teoría de la educación*, Cincel, Madrid, 1980, cap. 11, párrafos 2.6 a 2.8.

¹⁸ Ver el estudio de Julio de Santa Ana, "De la conciencia oprimida a la conciencia crítica", en Julio Barreiro y otros, *Conciencia y revolución. Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina. Ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire*, Schapiro-Tierra Nueva, Buenos Aires, 1974, págs. 35-36.

¹⁹ *La educación como práctica de la libertad*, págs. 66 a 69.

²⁰ Cfr. Giovanni Gozzer: *Il capitale invisibile*, Armando Armando, Roma. (Hay edición española hecha por Editorial Kapelusz, de Buenos Aires.)

²¹ Un buen panorama de las distintas posiciones desescolaristas se encuentra en la antología preparada por W. K. Richmond y Mauro Laeng: *La desescolarizzazione nell'era tecnologica*, Armando Armando, Roma, 1975.

²² La primera edición de este libro es de 1925. En su versión española ha sido publicado por Siglo XXI, de Buenos Aires, en 1975.

²³ *Educación y Futuro*, Columba, Buenos Aires, 1967, cap. I, parágrafo 4.

²⁴ La afirmación de la diversidad de pedagogías, aunque todavía pensada con los cánones de una filosofía ultraidealista, es, sin embargo, uno de los aspectos más rescatables del culturalismo antipositivista, siempre y cuando ese principio sea bajado de la abstracción de los valores a la realidad diversa de los sectores, clases, generaciones, etc., que hacen la estructura concreta de la sociedad. Tal cual nosotros estamos trabajando aquí, la idea plural de las 'pedagogías' no tiene por qué ser opuesta a la formulación de una pedagogía científica que recoja esas pluralidades.

²⁵ En todos los casos, los subrayados en las citas de Cirigliano son nuestros.

²⁶ Algunas realizaciones educativas no formales están alcanzando un alto grado de sistematización. ¿No implicaría esto una verdadera 'formalización'?

²⁷ *La educación no-formal en la reforma peruana*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC/17, Buenos Aires, mayo de 1979, pág. 13. Publicado en *La educación popular en América Latina*, Kapelusz, Buenos Aires, 1984. En este concepto el autor utiliza la técnica de definir por oposición y no por sustantividad, aunque supera esa técnica al incorporar al concepto la idea de la sociedad como 'marco de referencia' de la educación no formal, y las distintas 'formas de aprendizaje' contenidas en las 'actividades sociales'. (Los subrayados en las citas son nuestros.)

²⁸ M. Soler Roca: *La educación permanente y sus perspectivas en América Latina*, Centro Superior de Perfeccionamiento Magisterial, Lima, 1972, pág. 48.

²⁹ Cfr. *op. cit.*, págs. 14 y siguientes.

³⁰ Consecuencia de esta decisión es la creación, en los Ministerios de Educación, de divisiones importantes dedicadas a la educación de adultos, aunque no siempre pensadas como parte de la educación no formal, o de Viceministerios de Educación Permanente y de Adultos, como sucede en Cuba y Nicaragua.

³¹ Un caso interesante, por ser excepcional en la región, es el Programa Nacional de Educación Extraescolar de Honduras (PRONAEHH) que, desde su misma creación en 1976-77, se encuentra en la jurisdicción del Consejo Superior de Planificación Económica de dicho país.

³² La edición originaria es de Harper and Row, New York, 1971. La edición española, con el título de *Una sociedad sin escuela*, es de Barral, Madrid; y la francesa, *Une société sans école*, de Éditions du Seuil, París, 1971.

³³ También el libro de Reimer se editó primeramente en inglés (Doubleday and Company, New York, 1971). Versión española: *La escuela ha muerto. Alternativas en educación*, trad. G. Mayans, Barral, Barcelona, 1973.

³⁴ Sobre la doctrina de Illich hay abundante bibliografía. Nosotros mismos nos hemos ocupado de ella en dos artículos: "Apuntes para una crítica de la teoría de la desescolarización" (*Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, N° 10, págs. 20-34) y "La teoría de la desescolarización entre la paradoja y el utopismo" (*Perspectivas*, Revista de la UNESCO. Edición española de Santillana, Madrid, N° 3, 1975, págs. 364-376). El número citado de la *Revista de Ciencias de la Educación* contiene una serie de artículos sobre Illich: "A quién favorece la desescolarización", dos artículos con igual título, de L. Lombardo-Radice y de Atilio Monasta; "Ivan Illich y Lombardo-Radice: dos reformistas", de Rossanna Rossanda, con la consiguiente "Réplica de Lombardo-Radice". Son de interés, entre muchos otros, el libro de R. Hanoum: *Ivan Illich ou l'école sans société* (París, ESF, 1973). Véase también de José Blat Gimeno: "Es necesario suprimir la escolarización del niño" en *Perspectivas*, de UNESCO, N° 4, 1972.

³⁵ *Une société sans école*, pág. 7. (Todas las citas de esta obra están tomadas de su edición francesa.)

³⁶ *La escuela ha muerto*, págs. 155-156.

³⁷ *Une société...*, pág. 11.

³⁸ "El derrumbe de la escuela: ¿un problema o un síntoma?", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, N° 7, abril de 1972, págs. 6-8.

³⁹ "El capitalismo del saber" en Gustavo F. J. Cirigliano y otros: *Juicio a la escuela*, Humanitas, Buenos Aires, 1973, págs. 16-19.

⁴⁰ *Une société...*, pág. 79.

⁴¹ "El derrumbe de la escuela...", pág. 13.

⁴² *Une société...*, pág. 128.

⁴³ *Ibidem*, pág. 134.

⁴⁴ *La escuela ha muerto*, caps. 8 y 9.

⁴⁵ *Une société...*, pág. 111; a este aspecto Illich ha dedicado todo un libro traducido al español con el título de *La convivencialidad* (Barral, Madrid, 1974).

⁴⁶ En *Cahiers Pédagogiques*, París, diciembre de 1972, págs. 16-17.

⁴⁷ Estas correspondencias están establecidas en *Juicio a la escuela*, de Gustavo F. J. Cirigliano y otros, *op. cit.*, págs. 86-87.

⁴⁸ "Illich-Maurras-Aristote", en *Cahiers Pédagogiques*, número citado, pág. 15.

⁴⁹ La pregunta toma las palabras del acertado título del libro de R. Hanoum: *Ivan Illich ou l'école sans société* (véase nota 34).

⁵⁰ *La escuela ha muerto*, pág. 155.

⁵¹ *Une société...*, pág. 126.

⁵² Cfr. de Edgar Faure y otros: *Aprender a ser*, UNESCO-Alianza, Madrid, 1971, pág. 71.

⁵³ *Une société...*, cap. 2.

⁵⁴ "Apuntes para una crítica...", pág. 159 (véase nota 34).

⁵⁵ *La escuela ha muerto*, pág. 159.

⁵⁶ La resolución de la Secretaría de Educación de Buenos Aires, del 16 de julio de 1979, es una buena muestra de esa preocupación, al convocar a un concurso entre los alumnos primarios y secundarios relativo a temas vinculados “con el sentido auténtico de autoridad”. El principal considerando hace hincapié en la necesidad de “clarificar y dar amplia difusión al concepto de autoridad (ya) que es el ámbito escolar y sus distintos niveles y modalidades, uno de los campos donde ese concepto debe arraigarse con profundidad; para ello se requiere la creación de un clima propicio y una acción orientadora por parte de directivos y personal docente, (y) que la mejor forma de valorar ese clima es a través de la... labor de los alumnos”. Por todo esto, “el Secretariado de Educación resuelve disponer la realización de un concurso sobre Autoridad auténtica y responsable” (Centro de Investigaciones Educativas de Buenos Aires: *Los valores morales en el contenido de la educación. Estudio de caso en Argentina*, OREALC, Santiago de Chile, junio de 1980, pág. 4).

⁵⁷ *Proceso de la educación en el Uruguay*, CONAE, Montevideo, 1975, págs. 1 y 2. (Las expresiones en mayúscula están en el texto original.)

⁵⁸ El trabajo de Cabezón Contreras apareció en la Revista *Educación* de Chile, N° 69, octubre-diciembre de 1978.

⁵⁹ G. W. Rama, *Educación, imágenes...*, op. cit., cap. V, párrafo E (véase nota 3).

⁶⁰ *Ibidem*, pág. 50.

⁶¹ Theodor Brameld ha propuesto una interesante clasificación de las filosofías educativas que pueden fundamentar la tipología que estamos enunciando. Según él hay cuatro grandes tipos de filosofías pedagógicas: 1°) las ‘perennialistas’, de ‘regresión cultural’, que otorgan validez a los valores propios de la antigüedad y del medioevo; 2°) las ‘esencialistas’, de ‘conservación cultural’, y mantenedoras de formas educativas dadas, experimentadas y aceptadas por una sociedad; 3°) las ‘progresivistas’, de ‘evolución cultural’, que postulan cambios graduales a partir de las potencialidades del presente, sea éste social (el de la época actual caracterizada por el desarrollo científico-tecnológico) o el de las capacidades y disposiciones de los sujetos individuales en cada una de sus edades; y 4°) las ‘reconstruccionistas’, de ‘transformación cultural’, que apuntan al futuro afirmando la necesidad de una reconstrucción radical de la sociedad. (Cfr. *La educación como poder*, Trillas, México, 1967.)

⁶² “Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales”, en *Revista de la Universidad de México*, Nros. 6-7, 1972, págs. 19-24.

⁶³ Téngase en cuenta que las doctrinas pedagógicas no se preocupan de las fundamentaciones científicas como tales. Sin embargo, pueden clasificarse conforme al factor educativo que prioricen y, por ende, ubicarse en la dirección de una determinada disciplina pedagógica que le presta su denominación.

⁶⁴ Las citas textuales y los conceptos principales de este pasaje de nuestro estudio están tomados del *Informe final* de la Conferencia (París, marzo de 1980, Ref.: UNESCO, ED/MD/58, párrafos 28 a 37 del “Informe general”).

⁶⁵ *Educación y futuro*, op. cit., primera parte.

Educación y democracia*

Germán W. Rama

* Este trabajo fue publicado por UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Fichas/3, Buenos Aires, 1978.

I

El pensamiento liberal introduce la relación entre democracia y proceso educativo y le da forma sistemática. Esta proposición no considera el tema de la educación popular —que, como se verá luego, se originó con el protestantismo—, sino que destaca una preocupación básica: la de formar al individuo para que se realice en forma autónoma. Dice John Stuart Mill:

“El que deje al mundo, o cuando menos a su mundo, elegir por él su plan de vida, no necesita ninguna otra facultad más que la de la imitación propia de los monos. El que escoge por sí mismo su plan, emplea todas sus facultades. Debe emplear la observación para ver, el razonamiento y el juicio para prever, la actividad para reunir los materiales de la decisión, el discernimiento para decidir, y cuando ha decidido, la firmeza y el auto-dominio (*self-control*) para sostener su deliberada decisión”.¹

Este concepto de individuo, definido como entidad libre frente a la sociedad y al poder, tendrá su expresión en dos categorías vinculadas entre sí: la del ciudadano y la del educando. La primera requiere, para emerger, de una etapa de formación; es decir, de la segunda categoría, que a su vez se define por el desarrollo de las características intelectuales y de personalidad señaladas por Stuart Mill como indispensables para poder escoger.

Razón y libertad son los conceptos centrales del liberalismo. La afirmación de ambos supone negar la existencia de una *verdad absoluta* porque:

“...el conocimiento humano nunca es completo y siempre es falible”² y, por lo tanto, “la única finalidad por la cual el poder puede, con pleno derecho, ser ejercido sobre un miembro de una comunidad civilizada contra su voluntad, es evitar que perjudique a los demás. Su propio bien, físico o moral, no es justificación suficiente. Nadie puede ser obligado justificadamente a realizar o no realizar determinados actos, porque eso fuera mejor para él, porque lo haría feliz, porque, en opinión de los demás, hacerlo sería más acertado o más justo.”³

El desarrollo de esta concepción implica un alto grado de confianza en la capacidad humana para buscar la verdad y ser libre; el instrumento privilegiado de la razón es el conocimiento científico, cuyo desarrollo debe incentivarse al mismo tiempo que se excluyen las proposiciones consideradas sacrosantas y cerradas a toda discusión; en este sentido, la ortodoxia se rechaza por ser “la tumba de la inteligencia, y poco importa de qué clase de ortodoxia se trate”.⁴

Obviamente, para el pensamiento liberal las categorías de ciudadano y de educando no son más que categorías abstractas, pensadas como proyección de la condición burguesa y ajenas a toda connotación específica en cuanto a posición de clase y de poder. De ahí que se las conciba desprendidas de los condicionamientos y de las alienaciones a las que están sujetos los grupos sociales específicos.

No es éste el lugar para señalar la contraparte social omitida por el pensamiento liberal; lo que importa, en el marco de este trabajo, es subrayar la incorporación del espíritu crítico, del sentido de la duda y del conflicto de opiniones en la práctica del conocimiento.

El pensamiento clásico marxista prolonga la tradición del iluminismo en torno a las claves de la razón y libertad, pero las desmitifica, poniendo de manifiesto el carácter ideológico y las limitaciones impuestas a la razón en la sociedad burguesa, al tiempo que considera el problema de la libertad en el marco más amplio de las relaciones del hombre con el trabajo, denunciando las alienaciones existentes en ese plano.

Gramsci, al considerar en forma específica los problemas derivados de la relación entre cultura y organización escolar, muestra que la práctica que divide a la educación en clásica y profesional es el modo de imponer una forma de socialización segmentada: las clases dominantes y los intelectuales tienen acceso a la primera, mientras las clases bajas son las destinatarias de la segunda. En este sentido, la difusión de la educación de masas tuvo fines instrumentales: preparar mano de obra calificada según los nuevos requerimientos del aparato productivo y reproducir la situación de las clases. La formación desigual —una para dominar y otra para aceptar la dominación— tiene como objeto legitimar y consolidar el funcionamiento del sistema capitalista. Rechazando estos fines, Gramsci retoma el tema de la formación política y propone la escuela unitaria, que combina trabajo intelectual con trabajo manual, práctica científica y técnica con formación humanista:

“... no puede significar únicamente que un peón se convierta en obrero calificado sino que todo ‘ciudadano’ pueda llegar a ser ‘gobernante’ y que la sociedad lo ponga, aunque sea ‘abstractamente’, en condiciones generales de poder serlo: la democracia política tiende a hacer coincidir a los gobernantes con los gobernados (en el sentido de gobierno con el consentimiento de los gobernados) asegurando a todos los gobernados el aprendizaje gratuito de las aptitudes y de la preparación técnica general, necesarias para esa finalidad”.

Para Gramsci, la forma más adecuada de romper la escuela oligárquica consiste en suplantarla por la escuela única (elemental-media) “que lleve al niño hasta el umbral mismo de la elección profesional y, a la vez, lo forme como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a los que dirigen”.⁵ Como los factores clave de la educación son la capacidad de pensar y de controlar a quienes dirigen —y aquí su pensamiento se vincula con una de las dimensiones del pensamiento liberal—, Gramsci se detiene a analizar el papel de la enseñanza de las lenguas muertas en relación con la cultura italiana, mostrando que ese método pedagógico permitía realizar experiencias lógicas

y, fundamentalmente, adquirir una experiencia sintética del desarrollo histórico.

A partir de aquí, su propósito es encontrar el principio educativo capaz de cumplir la misma función en una escuela inserta en una sociedad industrial y de clases.

Sin desmedro del papel del intelectual vinculado al partido y orgánicamente integrado a la clase proletaria como generador de un nuevo modelo cultural, es evidente que Gramsci confía poderosamente en la capacidad objetiva de una escuela racionalista que enseñe a pensar. Ello es tan claro que su mayor temor es que la participación de las masas en la escuela media tienda a relajar la disciplina de estudio, que considera fundamental para que los hijos de los proletarios puedan competir con los hijos de familias intelectuales, mejor preparados para el trabajo escolar.

No obstante, hoy sabemos que la escuela unitaria está lejos de ser esa panacea en relación con el sistema de clases; asimismo, que los mecanismos de reproducción a través de los cuales se mantiene el *statu quo* son complejos y resisten con relativo éxito los intentos de modificar las estructuras sociales a partir de cambios localizados en el aparato educativo. De cierta forma, en el pensamiento de Gramsci se sigue confiando en la razón y el conocimiento científico como instrumentos relativamente autonomizados para el logro de la participación libre del individuo en una sociedad democrática. Las viejas ideas iluministas que desarrolló Condorcet en su *Bosquejo de los progresos del género humano* siguen animando las propuestas educativas...

Cabe, sin embargo, la duda: ¿Es posible, en la época actual, seguir manteniendo como supuesto aquellas relaciones inmanentes entre razón y libertad?

Wright Mills historió la confianza en la razón como instrumento de liberación: para el pensamiento marxista el cambio revolucionario tendría lugar cuando los hombres accedieran a la conciencia de clase; para el pensamiento freudiano, cuando la razón pudiera develar la biografía de un individuo. Para el liberalismo, por lo anteriormente dicho. En la época actual, señala el mismo Wright Mills, "ya no puede suponerse que la creciente racionalidad trabaje en favor de una libertad creciente".

“Las grandes y racionales organizaciones —en suma, las burocracias— han aumentado, ciertamente, pero la razón sustantiva del individuo en general, no. Aprisionados en los limitados ambientes de sus vidas cotidianas, los hombres corrientes no pueden con frecuencia razonar sobre las grandes estructuras —racionales o irracionales— de que sus ambientes son partes subordinadas.”

Los dispositivos sociales racionalmente organizados —como el Estado y las grandes corporaciones—, cuya gestión es sustraída a la participación de los hombres en cuanto productores y políticos, constituyen dominios autoritarios, ordenados de acuerdo con una racionalidad tecnocrática —una no-racionalidad— que tiene en sus manos medios de ‘convencimiento’, de manipuleo o de coacción, e intentan condicionar a los hombres para que no hagan la historia y “tiendan cada vez más a ser los utensilios de quienes la hacen, así como meros objetos de la realización de la historia”.⁶

No se trata de presentar un fatalista cuadro “orwelliano”, sino de destacar las nuevas contradicciones: alta racionalidad instrumental frente a falta de libertad y mínima racionalidad de tipo societal; grandes concentraciones de poder económico y político frente a grupos sociales excluidos de las decisiones; complejidad de las instituciones y de las políticas frente a mayorías manipuladas, carentes de información y de propuestas alternativas; esoterismo en las ‘explicaciones’ sobre las políticas presentadas como si se fundaran en una presunta razón técnica que el lego —el idiota en sentido literal en la Edad Media— no podrá intentar comprender; complejidad y alta especialización del saber científico frente a la educación de pocos años que recibe la mayoría de la población. Y tampoco se pueden omitir las enajenaciones que generan los cuerpos técnicos frente al hombre común al convencerlo de que él no puede solucionar por sí mismo ni siquiera los problemas íntimamente vinculados con su existencia personal —el educador que explica a los padres que “no saben educar a sus hijos”; el analista sin cuya intervención no son solucionables los problemas del psiquismo individual, etc.— y que depende de cuerpos de especialistas aptos para resolverlos.

Ante este panorama, el papel de la educación como condición

social del funcionamiento de la democracia deviene muy complejo; no basta tener fe en la universalización de la educación básica, o solicitar mayor democratización en el acceso, o considerar que la educación es un ámbito neutral en el que se desarrolla la personalidad al margen de las contradicciones de poder, clase e ideología de la sociedad. Los condicionantes externos son prerequisites claves del proceso educativo, pero cada vez más la sustancia del conocimiento que se transmite, la forma en que se desarrolla la capacidad de razonamiento y las condiciones autoritarias o democráticas de la relación pedagógica devienen los sensibles mecanismos en los que se procesan tanto el conformismo como la libertad para participar en una sociedad sustancialmente democrática.

II

Hasta aquí, la reflexión se planteó en un plano universal. Ello es válido como referencia para la específica evolución histórica de la educación en América Latina, y permitirá enfocar algunos rasgos fundamentales de la actual situación educativa en las estructuras sociales contemporáneas de la región.

1. La conformación de la mayoría de las sociedades latinoamericanas se asienta en la explotación-discriminación de la población indígena; o de la africana, introducida en condiciones de esclavitud en países que, como Brasil, mantuvieron ese régimen hasta casi las postrimerías del siglo pasado.

Si la violencia fue la forma social por excelencia de la dominación, la discriminación cultural resultó el mecanismo marginador de los sectores indígenas. A más de cuatro siglos de la conquista, vastas comunidades permanecen aún con su cultura cortada entre un “tiempo de los antepasados [que] representaba el orden y la medida” y un “presente [que] sólo puede ser *tiempo loco*”.⁷

Los ibéricos y sus descendientes, al monopolizar el lenguaje dominante y negar valor social al lenguaje dominado, hicieron efectivo un importante mecanismo de control de la mediación. Eran conscientes de que cualquier modalidad integradora sería capaz de crear un tipo de aculturación que no sólo pondría

contenidos para una nueva identidad, sino también capacidad de resistencia. En este sentido, una Real Orden advertía que

“... el establecimiento de escuelas en los pueblos puede traer perniciosas consecuencias y que los indios deben ser instruidos solamente en la doctrina cristiana, pues cualquiera otra enseñanza es muy peligrosa, respecto a que desde la conquista parece que no ha habido revolución de esos naturales que no proceda de alguno más instruido”.⁸

En la actualidad, en los países andinos y centroamericanos, a los niños indígenas que acuden a las escuelas, los maestros les enseñan las primeras letras por medio de un niño mayor que oficia de traductor... No es extraño, entonces, que la población indígena —de volumen nada despreciable— continúe marginada en América Latina.

2. En la mayoría de los países de la región, a lo largo de la vida política independiente y hasta la última posguerra, las clases dominantes optaron por mantener a las masas excluidas de la alfabetización, especialmente en el ámbito rural.

Los mecanismos coactivos del poder impusieron una autoridad mantenida mediante la interiorización de conductas de acatamiento, surgidas de relaciones de dependencia muy personalizadas.

La historia de la alfabetización fue muy diferente en los países europeos y en las naciones originadas en colonias de poblamiento británico, que tienen en común con los primeros haber iniciado tempranamente la experiencia democrática y los registros de mayor continuidad institucional;⁹ allí la alfabetización se remonta a la acción de la Reforma, que planteó que “... los hombres de Dios debían ser instruidos porque tenían que aprender la palabra de Dios en páginas impresas”, metodología que utilizó la Contrarreforma en las sociedades donde había disputas religiosas.¹⁰ Así, entre los siglos XVI y XIX la capacidad de leer y luego de escribir se difundió primero en los centros urbanos y luego en el medio rural, con anterioridad a cualquier intervención del Estado y en forma previa a los requerimientos de calificación planteados por las necesidades del proceso de industrialización. Por ejemplo,

a fines del siglo XVIII, en las regiones Norte y Noroeste de Francia, cerca de las tres cuartas partes de los hombres firmaban su acta de matrimonio; en París, en 1847/48, el 87% de los obreros y el 79% de las obreras sabían leer; en Alemania, en 1887, sólo el 0,8% de los reclutas del ejército eran analfabetos; en 1900, en Bélgica, el 83% de la población de 8 a 15 años era alfabeta; en Inglaterra y Gales, en 1901, sólo el 1,4% de los hombres y el 1,9% de las mujeres no sabía firmar el acta de matrimonio; en 1907, en Suecia, el número de conscriptos analfabetos no superaba el 0,3%.

En América Latina los escasos datos muestran una situación inversa; en Argentina, el analfabetismo de la población de 14 años y más llegaba al 53,5% en 1895; en Chile, en el mismo año, ascendía al 68%; en Cuba, al 43% de la población mayor de 10 años; finalmente, en Brasil, mientras en el distrito de Río de Janeiro alcanzaba al 41%, en la segunda década del siglo XX, el analfabetismo estaba en el orden del 80% para el conjunto del país.

En 1950, con excepción de Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile y Uruguay, la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años superaba el 30% en todos los países de América Latina, registrando porcentajes del 50% en Brasil y aún mayores en América Central.

En 1970 los cinco países 'privilegiados' padecían tasas menores del 10%, y con menos del 20% se habían agregado Colombia, Panamá y Paraguay; el resto de los países mantenía tasas de analfabetismo mucho más elevadas (especialmente intensas si se atiende al tramo de edad 15-19 años), que en Brasil ascendían al 24%, y porcentajes similares se registraban en América Central. Si bien las tasas eran inferiores en otros países, aún 1 de cada 10 jóvenes era analfabeto en la región.¹¹

3. América Latina registra la curiosa experiencia de 150 años de intentos democráticos en sociedades analfabetas.

La contradicción fue destacada hace más de 100 años por los grandes reformadores escolares. José Pedro Varela señaló: "... el desacuerdo que existe entre la ignorancia de la masa popular y las instituciones políticas que aparentemente nos rigen es la causa eficiente de la constante crisis política en que vivimos". Con ello explicaba la permanencia del 'espíritu de gobierno autocrático' de cuño colonial.¹²

Los países que iniciaron tempranamente una política de educación popular respondían a un proyecto de integración nacional que se proponía dar bases a un sistema político de participación. El mismo objetivo explica, en fecha reciente, el proceso educativo de sociedades como Perú o Venezuela.

Pero mientras en Europa la alfabetización es previa a la acción educativa estatal y ésta corona el proceso, en América Latina lo inicia; mientras en Europa el avance educativo es paralelo al proceso de urbanización, a la economía mercantil, al cambio de la condición rural a la industrialización y al ciclo de las revoluciones burguesa y proletaria, en los países de América Latina que lo iniciaron fue un proyecto *intencional* de cambio; además, como en Europa las masas ya sabían leer y podían acceder a los diversos mensajes ideológicos, la acción institucional era indispensable para controlar la socialización en los valores de la clase dominante. En América Latina, en cambio, la opción para controlar la ideologización y la movilización social fue el analfabetismo. Finalmente, al ser tan limitado en América Latina el universo educado, las tímidas iniciativas estatales fueron acaparadas de inmediato por los grupos sociales superiores y medios, robusteciendo los vínculos entre educación y posición de privilegio.

En realidad, el comienzo de la masificación de la educación primaria se produce en América Latina luego de la crisis de los regímenes oligárquicos, y específicamente con los regímenes populistas, surgidos en la etapa de la expansión industrial sustitutiva de importaciones, y del impacto de la primera urbanización. Pero mientras el populismo organiza una mejor distribución de los bienes y procura disminuir la escisión cultural existente, establece simultáneamente una participación política mediatizada. En la Argentina, como ya lo señalara Gino Germani, la

“integración política de las masas populares se inició bajo el signo del totalitarismo, que logró proporcionar, a su manera, cierta experiencia de participación política y social en los aspectos inmediatos y personales de la vida del trabajador, anulando al mismo tiempo la organización política y los derechos básicos que constituyen los pilares insustituibles de toda democracia genuina.”¹³

Así, en el conjunto de América Latina, formas carismáticas,

dependencia extrema, mensajes de fuerte carga antirracional y liberticida se contradicen con la ampliación de las oportunidades educativas para las masas. En algunos casos, el juego de fuerzas en la alianza populista determinó que se confiara la dirección de la educación a los grupos sociales que más tenazmente se habían opuesto a los valores de razón y libertad.

4. La industrialización por sí sola no fue motor eficiente para la escolarización masiva. En una primera etapa, la vinculada al populismo, cuando se requirieron grandes masas de obreros, la necesidad de mano de obra calificada impulsó la educación primaria y los programas de capacitación. La producción de bienes de consumo masivo requería la reforma agraria, que finalmente no se realizó; en su lugar perduraron formas minifundistas y se desarrolló el capitalismo agrario. En ambos casos, la escuela no fue un medio eficiente para calificar una mano de obra notoriamente excedente. Como consecuencia, la escuela rural vegetó hasta el momento en que el flujo migratorio rural-urbano impuso una demanda de alfabetización y educación mínima para la integración urbana. Es importante destacar que la historia de la escolarización rural fue distinta en aquellas sociedades o regiones donde la economía de producción exportable se asentaba en propietarios medios afincados, con una clara relación entre familia y empresa y con limitadas disponibilidades de mano de obra para valorizar la tierra. En esos casos, el avance educacional ha sido considerable y paralelo a la participación en las alianzas de poder de tales grupos sociales.¹⁴

En una segunda etapa, la industrialización restrictiva, con sus características de tecnología avanzada y mayor dotación de capital, dejó de ser un mercado de empleo en expansión. La desocupación abierta, el subempleo y los ingresos mínimos de la mitad más pobre de la población fueron las características centrales de un modelo de desarrollo basado en la concentración-marginación, que requiere un sistema de poder muy centralizado y con capacidad para controlar coactivamente las demandas sociales.

Sin embargo, los sectores laborales no manuales en ocupaciones que formalmente pueden ser calificadas de status medio continuaron creciendo. El ciclo de modernización, los requerimientos de un mercado más amplio para los bienes de consumo durables y las

necesidades de legitimación del poder son algunos de los factores que explican esa expansión.

La expansión de las actividades terciarias —no se considera el carácter ‘espurio’ que las origina— requiere una formación educacional media y superior que, a partir de 1960, ha adquirido un ritmo de crecimiento considerable, a tal punto que en muchos países de América Latina las tasas brutas de escolarización en esos niveles superan a las existentes en los países europeos.

Sin embargo, no es la demanda de la estructura productiva la generadora de ese crecimiento. Tanto los incrementos del perfil educacional de ocupaciones en el sector terciario bajo como los del sector secundario estarían alertando sobre un fenómeno de sobreeducación que no puede ser absorbida en forma satisfactoria por las ocupaciones que teóricamente deberían requerir un tipo de calificación educativa avanzada.¹⁵

El crecimiento de los niveles educativos medio y superior pasa a estar determinado por la rigidez de la estructura económica, que si bien permite que el sistema educacional aparezca como el único canal posible de ascenso social, introduce un equilibrio móvil entre educación y empleo, de modo que cada incremento del primer orden sea acompañado de requerimientos de mayor calificación educacional por parte de los empleadores. De este modo, el sistema educativo, tanto en relación con el sistema social global como con las diferentes capas sociales en particular, funciona de acuerdo con un mecanismo caracterizado como de ‘fuga hacia adelante’. Así, el sistema se legitima por la ampliación de la oferta educativa, pero cuando un grupo inferior accede a la educación primaria, el superior se desplaza a la educación media, y el siguiente a la educación superior.

Paralelamente, en el mercado de empleo se exige, para el desempeño de los mismos cargos, niveles educativos formales cada vez más elevados, con la consecuencia de que si bien ha ascendido el promedio de escolaridad, la estratificación se reproduce, manteniéndose la distancia entre los grupos.

En relación con el proceso democrático, la expansión educacional de los años recientes ofrece una serie de características singulares:

a) Las altas tasas de crecimiento —producidas fundamentalmente en los niveles secundario y universitario— son paralelas a la

permanencia del analfabetismo y a la escolaridad primaria incompleta de grandes masas de población.

b) La expansión educacional no responde a los requerimientos del sistema económico; por el contrario, denota el esfuerzo de las clases medias para vencer las limitaciones estructurales existentes, en particular la constricción del mercado de empleo.

c) Dada la naturaleza del proceso de industrialización dominado por las corporaciones transnacionales por una parte, y por las actividades de baja tecnología por la otra, no existen requerimientos suficientes de capacitación científica que actúen como estimulantes externos del desarrollo académico.

d) La expansión no ha sido tampoco el resultado de una política planificada de desarrollo cultural y democrático, sino, como se ha dicho en b), la respuesta a las demandas sociales de los grupos en situación de hacer oír su voz ante el poder.

e) La expansión de los niveles superiores de la educación —en los que por definición se produce la formación política— fue paralela a la emergencia de regímenes de poder limitativos o regresivos en cuanto a participación social.

III

En la actual etapa de transición de América Latina, las sociedades de la región experimentan un alto grado de contradicción y de antagonismo. La confrontación en torno al modelo de desarrollo y a las formas de distribución del ingreso han llegado a provocar conflictos importantes en los que el poder, en muchos casos fuertemente represivo, se encuentra enfrentado a una significativa movilización social. En esas sociedades se ha desarrollado un sistema educativo con altas tasas de cobertura y crecimiento, especialmente en sus niveles superiores, de acuerdo con una dinámica originada en demandas de ciertos grupos sociales, que se contradice con requerimientos inmediatos del sistema económico y con los presupuestos funcionales de no participación que se corresponderían con el modelo de desarrollo.

¿Cuál es la relación entre estos fenómenos y la constitución de una democracia sustancial y no formal?

A continuación se intentará dar respuesta al interrogante, vinculando las primeras indagaciones sobre razón y libertad con las consideraciones planteadas acerca de la peculiaridad del proceso de desarrollo educativo que caracterizó a América Latina. El intento se limitará a presentar problemas y contradicciones, dentro de los cuales se elegirán intencionalmente algunos que el autor considera relevantes.

1. Acceso de las masas a niveles de educación tradicionalmente selectivos

En las últimas tres décadas considerables volúmenes de población pasaron de la condición de analfabetos a disponer de la potencialidad que ofrece comprender un código escrito, y mientras algunos se iniciaron en los comienzos de una metodología de razonamiento en la escuela primaria, importantes contingentes de jóvenes accedieron a una educación media cuya función teórica era la preparación cultural; finalmente, un sector nada despreciable hizo su ingreso en la enseñanza de nivel superior.

Durante la década del 60, países como Perú, Ecuador y México vieron reducir la tasa de analfabetismo entre los jóvenes de 15 a 19 años del 26%, 21% y 25%, respectivamente, al 11%, 12% y 15%. En Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay, con porcentajes en algunos casos menores del 4%, el analfabetismo se convirtió en un fenómeno residual.

La educación primaria ha incrementado sus tasas de cobertura; en el quinquenio 1970/1975 comienzan a manifestarse mejoras sensibles en los egresos, aunque aún distan de ser mínimamente satisfactorios.

La cobertura bruta de la educación media muestra datos relevantes. Dos de cada tres jóvenes de 13 a 19 años están matriculados en Uruguay; uno de cada dos, en Argentina y Panamá; uno y fracción, de cada tres, en Chile, Costa Rica, Perú, Venezuela y México; uno de cada cinco, en Ecuador, República Dominicana, Colombia, Brasil, etcétera.

La educación superior registra datos no menos sorprendentes. Hacia 1975, la matrícula en relación con la población de 20-24 años indicaría que hay aproximadamente un estudiante cada cuatro jóvenes en Argentina; uno cada cinco en Perú, Venezuela, Costa Rica y Panamá (en orden de cobertura decreciente); uno cada seis en Chile y Uruguay; uno cada diez en Brasil y México y luego, en los restantes países, relaciones ligeramente inferiores.

Sin entrar a analizar la calidad y la orientación de la educación, el mero fenómeno cuantitativo tiene una enorme relevancia. En este sentido, el sistema educacional está actuando sobre una parte de la nueva generación, y sus demandas en relación con el sistema político pueden llegar a ser cualitativamente distintas. Por lo menos puede pensarse que ciertas formas de manipuleo propias de sociedades en el comienzo de la transición urbana y con masas de muy bajo nivel educativo —que caracterizaron a muchos procesos políticos de la inmediata posguerra— no parecen ya aplicables.

2. Sistema educativo polarizado y sin base integradora

Una caracterización somera y esquemática para la región en su conjunto permite afirmar que aproximadamente un tercio de la joven generación permanece en el analfabetismo y la escolarización incipiente y que otro tercio adquiere la escolarización básica; finalmente, el último tercio recibe una educación media prolongada y una educación superior.

Así como los estudios sobre empleo han definido un sector informal en oposición al sector integrado al mercado, en materia educativa se repite la marginación. Sectores importantes de la sociedad son excluidos de la posibilidad de ser dotados con la formación cultural mínima necesaria para convertirse en actores sociales. La exclusión cultural adquiere mayor relieve si se recuerda, por una parte, la diferenciación social creciente y el valor limitadísimo de la alfabetización en una sociedad compleja, y, por la otra, la doble exclusión que resulta si se comparan sus carencias culturales con los niveles alcanzados por aquellos sectores cuyo acceso a la educación se ve facilitado por el alto nivel socioeconómico que los respalda.

De este modo, la educación reproduce el modelo de desarrollo

definido como concentración-marginalidad, y lo consolida a lo largo de la vida de una generación. Las funciones reproductivas de la educación y sus conexiones con el sistema de clases sociales adquieren una relevancia muy considerable porque van más allá de lo que requeriría un sistema de clases capitalista como tal. Muestran, más bien, la permanencia del modelo oligárquico de exclusión y de control social mediante el aislamiento forzado de ciertos grupos. Así, la exclusión corrompe los alcances democratizadores que pueda revestir la expansión educativa de los niveles medio y superior, que se funda en una adscripción educativa inicial.

Una política que se propusiera una mínima continuidad entre las distintas clases sociales debería invertir la tendencia que caracteriza el desarrollo de la educación, cubriendo el grupo de edad anterior a la escolarización básica y no el posterior a ella. Esto permitiría democratizar efectivamente el acceso a la educación básica de los grupos sociales más bajos de la población. El desinterés por la atención preescolar habla a las claras de que la pregonada democratización de los sistemas sociales por la vía educativa es sólo un objetivo aparente.

3. Polarización cultural y código político común

Tanto las distancias culturales existentes entre la población rural y la urbana como las que se verifican entre los semianalfabetos urbanos y los de la misma generación con estudios universitarios, adquieren en América Latina una dimensión extraordinaria. En primer lugar, por el significado de la distancia, que además de no ser la correspondiente a dos puntos de una misma escala, alude a universos culturales tangenciales, con códigos de expresión y de pensamiento carentes de traducción correlativa. Luego, porque las posiciones culturales no tienen en común la cultura informal que el proceso histórico ya referido creó en Europa para el conjunto de la sociedad. Finalmente, porque esas distancias se integran con dimensiones de estratificación —raza, lengua e historia grupal— divergentes en algunos países de América Latina.

Las consecuencias del fenómeno en la comunicación política son evidentes cuando se considera cuán escasas son las organizaciones

capaces de reunir proletariado y campesinado con sectores intelectuales de clase media, lo reiterado de ciertos procesos populistas que en forma expresa excluyen y establecen la oposición con los sectores intelectuales y, finalmente, la tendencia a que los comportamientos políticos orientados hacia la socialdemocracia y el socialismo tengan una correlación muy alta con educación y relativamente baja con situación de clase.

Por otra parte, corresponde preguntarse en qué medida esa imposibilitada comunicación entre la joven generación educada y sus pares ineducados ha incidido en la predisposición hacia formas de acción directa tendientes a desestabilizar violentamente los sistemas de poder, en lugar de aplicarse a la formación política de las masas, cuyo presupuesto principal es la confianza en la capacidad de comunicación entre ambos sectores.

Por último, los medios de establecer la autoridad por parte del poder divergen de acuerdo con la polarización. Métodos basados en el autoritarismo tradicional, en el manejo de imágenes carismáticas y en mecanismos clientelísticos son frecuentes en relación con los grupos inferiores; por el contrario, los educados exigen una racionalidad, algún tipo de proyecto político y la vinculación entre éste y sus situaciones individuales. En resumen, parecería no existir la base indispensable para un lenguaje político común.

4. Segmentación del sistema educativo

La expansión educativa sin la paralela modificación de la estructura ocupacional y la apertura de los canales de reclutamiento de elites ha producido choques entre la función de selección social meritocrática de la educación, el origen social de los estudiantes y la estratificación de la sociedad. Si las avenidas de movilidad teóricamente ofrecidas por la educación son superiores a las admitidas por el sistema de clases y de poder, dos alternativas —que no son excluyentes— se establecen: una, que el mercado de empleo, con criterios que no son los de la mera certificación educativa, pasa a asumir funciones clasificatorias en relación con el ingreso a puestos de desigual jerarquía; la otra, que el sistema educativo se segmenta de acuerdo con criterios de clase social y de conocimientos —no necesariamente

superpuestos— para vincular por estratos educativos las posiciones jerarquizadas de origen y las igualmente jerarquizadas que existen en la estructura social.

Más aún, en estas sociedades, cuya reciente y masiva urbanización ha afectado, por una parte, el reconocimiento de las posiciones adscriptas a la condición de clase, y, por la otra, la función de la familia en su carácter de transmisora de conciencia de clase, el sistema educativo ha ido asumiendo estos papeles en forma creciente.

A la tradicional escisión entre educación oficial y privada se han agregado formas más complejas, que involucran tanto al sector público como al privado y establecen —desde la preescolar a la universitaria— socializaciones compartimentadas. En ellas, la desigualdad de origen sociocultural se amplía a grados donde la disparidad de los alcances del desarrollo cultural e ideológico resulta notoria.

Los objetivos democráticos de socialización igualitaria y de formación equiparable, los símbolos de esa neutralidad (el uniforme escolar, por ejemplo), el magisterio concebido como una burocracia moderna —reclutada entre personas con formación similar y de acuerdo con mecanismos universalistas, eficaz, con rotación de posiciones a lo largo de la carrera, etc.— están siendo sustituidos por la oposición que va desde los verdaderos centros educativos a las 'guarderías' de niños y jóvenes, y muestra más nítidamente la distancia que media entre una universidad de elite científicamente dotada y una universidad de masas de bajo valor académico, especie de refugio de una adolescencia larga y frustrada.

5. Educación de masas sin explicación del presente y sus actores colectivos

La ampliación educativa se realizó ofreciendo básicamente el mismo modelo de educación de elites a las masas, pero sin su calidad y su profusa información cultural.

La socialización de la elite a través del sistema educativo reposaba en varias nociones: a) que heredaba un pasado de dominación; por lo tanto, la historia que se les enseñaba era el producto de actores

privilegiados; b) que no tenía necesidad de explicitar ni las estructuras económico-sociales ni el poder, porque ambas dimensiones eran connaturales a la posición dominante de sus familias; c) que el presente era el resultado de un proceso histórico que partía de la colonización, en el cual sólo habían actuado los superiores; en este sentido, la masa era entendida como una resistencia o un freno al proyecto de la elite, lo que obviamente iba acompañado de nociones racistas en los países de población testimonial indígena o en los de integración racial.

Si se revisan los textos de historia de América Latina, se comprueba que el discurso educativo ha cambiado muy poco. Los pueblos sojuzgados existen en relación con el nivel poético de sus culturas originarias, pero sin incidencia en el presente; los actores colectivos —el obrero, el campesino, el empleado, etc.— no son presentados como creadores de historia sino como utensilios; la narración histórica suele interrumpirse hacia mediados del siglo XIX o se continúa en una senda marcada por personajes y presidentes.

Finalmente, la falta de incorporación del análisis de las estructuras sociales presentes se manifiesta en la inexistencia de contenidos económicos y sociológicos en las asignaturas correspondientes a la educación secundaria, o en un formalismo pseudo-teórico. El resultado más explícito es que tanto los estudiantes que cursan el colegio secundario como los que acceden a la universidad manifiestan un profundo desconocimiento de los aspectos más esenciales de la sociedad en que viven.

La falta de formación es parte del acondicionamiento que hará plausible la subordinación, dejando a las generaciones en el desamparo y sin capacidad para establecer vínculos entre sus biografías y la estructura social. No obstante, crea paradójicamente un vacío que viene a ser ocupado por conceptos e ideologías que no siempre se corresponden con los objetivos de internalización y subordinación a la cúpula del poder.

6. Conocimiento y certificación

La expansión educacional estuvo acompañada por un profundo deterioro de la calidad académica en el conjunto del sistema educativo.

Dado el bajo nivel cultural de los recién incorporados a la educación primaria, se apreció: a) que no se cumplía con el aprendizaje de las técnicas de lecto-escritura y cálculo en el tiempo teóricamente asignado en los programas universales; b) que, en la enseñanza secundaria, la incorporación del pensamiento científico exigía métodos y equipos experimentales, de los que se carecía por falta de recursos humanos y materiales; c) que el papel del lenguaje, vinculado a la explicación e interpretación de la cultura, era de difícil mantenimiento. En este sentido, alumnos y profesores practicaban una lengua pobre en cantidad de palabras y conceptos; además, utilizaban sus expresiones más directas y los tiempos simples (pasado, presente y futuro), sin integrar la variedad expresiva del condicional y subjuntivo; al excluirlos de la riqueza del lenguaje castellano, se limitaba la capacidad de organizar el pensamiento de los educandos.¹⁶

Estos problemas fueron resueltos por la vía más fácil: la promoción automática en la primaria y la repetición memorística en la secundaria.

Si se revisan los proyectos de reforma de la educación secundaria presentados en los últimos años en América Latina, sorprende, por un lado, la carencia de debates sobre el modo de establecer un principio cultural integrador de la educación que vincule ciencia y humanidades, y por el otro, la inexistencia de un programa sistemático de textos y capacitación de profesores tendiente a lograr que el método experimental (con sus componentes de observación, hipótesis, razonamiento y juicio) pueda incorporarse a la educación.¹⁷

Tampoco existieron esfuerzos sistemáticos que vincularan la formación del docente con los centros de conocimiento universitario. Así, la tendencia a ignorar la necesidad de la investigación, la privatización masiva de los institutos magisteriales y su desordenada expansión son algunos de los indicadores de que ha predominado la voluntad de asegurar la reproducción ideológica y no el propósito de preparar agentes productores de la capacidad de pensar de los educandos.

Paralelamente, la renovación de los sistemas pedagógicos fue escasa. Se trataba de transformar una educación de elites en una educación de masas; luego, tanto el volumen como la extracción social de los nuevos educandos modificaban el presupuesto de una

cultura escolar adaptable (o similar) a la cultura familiar, en que se fundaba la primera. Por el contrario, en nombre de una presunta integración nacional, se impusieron currículos y programas uniformes para todo el país basados en el más tradicional esquema de la educación elitista.

Por último, las indagaciones y los experimentos fueron tan escasos que, de hecho, se produjo una 'ritualización' de la educación.

En el pasado, la educación de elites de América Latina no otorgaba al conocimiento científico e instrumental un papel dominante: en realidad, lo importante era inculcar en el grupo una capacidad política y una serie de comportamientos que lo distinguieran como superior y lo proveyeran de modos de pensar y actuar útiles para el desarrollo de las aptitudes que exigen el mando y la toma de decisiones.

Cuando las masas se incorporaron a la educación, se requería, para que fuera apta para los propósitos de movilidad social, que la formación incluyera conocimientos efectivos y, en especial, científicos e instrumentales. En último término, de las dimensiones de poder a conseguir, el conocimiento es la única de ellas teóricamente alcanzable por el esfuerzo individual. Sin embargo, por la dinámica de la expansión cuantitativa de la matrícula, por la falta de estructuras académicas consolidadas y por el interés de los grupos de poder de neutralizar los efectos de la democratización educativa, el proceso fue acompañado de una disminución considerable del conocimiento transmitido.

Con excepción de aquellos países donde el largo ciclo de desarrollo educativo mantuvo una tradición académica, la nueva clientela de los restantes presionó por vías fáciles para lograr los certificados de virtual validez en el mercado de empleo; y sus educadores aceptaron esta vía, ya que ella era compatible con su limitada formación.

Es interesante señalar que la cobertura del sistema educativo excedía los requerimientos de recursos humanos que planteaba el sistema económico; además, como la mayor parte de los educados sólo podía emplearse en el aparato del Estado o en servicios de difusión educacional, el conocimiento no fue una demanda establecida a partir de las necesidades del aparato productivo.

De este modo, la educación masiva se ajustó a las características de la 'profecía cumplida'. Los grupos de cúpula nunca la

consideraron conveniente y sólo fue aceptada como una forma de control de las tensiones sociales. Por otra parte, tampoco desde el Estado se asumieron políticas decididas para que el sistema educativo proveyera un sólido conjunto de conocimientos.

Finalmente, en nombre de una pretendida democratización y como medio de movilización política, grupos juveniles promovieron la 'simplificación' (que de hecho constituyó una superficialización) de los estudios universitarios, vaciándolos de contenidos educativos, propuesta de fácil penetración en una masa estudiantil que, desorientada por una estructura ocupacional y social que no le brindaba oportunidades de empleo, adoptaba posiciones escépticas acerca de la utilidad del conocimiento.

La certificación profesional dejó de tener validez universal, y tanto los empresarios como el propio Estado comenzaron a calificarla: en ciertos casos, según las universidades; en otros, requiriendo títulos de posgrado —que por lo general son reveladores de eficiencia o, por lo menos, de interés por el conocimiento—; finalmente, en los casos extremos, desvalorizando toda la educación nacional y reclamando títulos emitidos en el extranjero.¹⁸ No es necesario insistir en que estos mecanismos aseguraron una selección social clasista, anulando parcialmente el efecto democratizador de la expansión educativa.

El tema central en torno al cual gira el problema de la calidad del conocimiento en la educación de masas en América Latina es, por una parte, el bajo nivel de los requerimientos del aparato productivo; por la otra, sus potenciales inconvenientes para el sistema de poder vigente.¹⁹

No sólo parecería que la parte del sistema educativo no destinada a las elites comienza a marginarse de la producción y del poder, sino que el precio de esa marginación es el vaciamiento de los contenidos académicos.

7. Autoritarismo pedagógico y conformismo político

La relación pedagógica clásica es, por definición, una relación asimétrica: en ella uno de los actores transmite conocimientos y el otro los aprende. La relación adquiere connotaciones singulares

cuando se piensa que adquirir el conocimiento implica —como decía Gramsci— mayor esfuerzo y disciplina que el aprendizaje del trabajo manual; además, requiere el empeño del educador para que el educando asuma el esfuerzo cuando carece de una orientación internalizada hacia él.

Sobre la base de esta relación pedagógica se han superpuesto e integrado elementos autoritarios. Es imposible exponer en este texto las distintas fuentes del autoritarismo pedagógico. A título recordatorio se evocan algunas: su permanencia como tradición pedagógica originada en sociedades autoritarias; la debilidad social o intelectual del educador, que busca protegerse mediante un comportamiento autoritario; el autoritarismo vigente en la familia y su proyección en el aula; el precondicionamiento del niño y del adolescente para la actitud pasiva y sometida que debe asumir en cuanto trabajador manual en el sistema fabril; finalmente, un aspecto nada desdeñable: los profesores, como grupo, representarían la autoridad moral de la *Sociedad*.

En el proceso educativo se expresa una comunidad, una organización de oficiantes del conocimiento; su acción provoca una sutil mezcla de poder, confianza y solidaridad que, mientras disfruta de una autoridad tácita y reconocida por todos, no tiene necesidad de recurrir a las formas autoritarias, pero que lo hace hasta niveles sádicos cuando el poder de los oficiantes es discutido.²⁰

Además, las tendencias integrativas implícitas en la educación y el respaldo de la imagen positivista de la ciencia conducen a una situación en la que el conocimiento puede ser confundido con creencia y el transmisor con su oficiante.

Sin embargo, como ese ambiente académico se contradice con las condiciones generales de la vida urbana, al disminuir el autoritarismo en la vida familiar sus características se exacerban, acentuadas por la pobreza de sus contenidos y cobran realce los aspectos rituales autoritarios, propios de un conocimiento dogmáticamente transmitido.

Sobre esta base, en América Latina la confrontación ideológica determinó que las cúpulas de poder se propusieran lograr el conformismo político mediante la socialización educativa. Para ello, fueron eliminados de los programas los contenidos relacionados con la situación presente, se excluyó a los profesores inconformistas y se anularon los mecanismos de la educación activa y

participante. Asimismo, se proclamó la *verdad absoluta*, que debía ser difundida como principio de la educación.

Como la palabra oficial es más explícita que el comentario, se transcribe el texto de un director de educación básica y media de un país latinoamericano:

“... la mayoría estaba impregnada de la savia del pensamiento materialista que desparramó por el mundo la filosofía ‘roussoniana’ (sic) de la Francia del siglo XIX y el influjo de sus voces... embriagó los recintos culturales y políticos del país de un liberalismo frenético, que enterró las ideas humanistas de la herencia hispánica. Y sus consecuentes discípulos formaron legiones de ciudadanos incrédulos del Orden Natural del pensamiento cristiano, quedaron indefensos frente a los embates del marxismo que llegaría a nuestras tierras pocos años más tarde”. Y agrega: “... esos profesores no eran más que portadores de la escuela liberal en que se formaron cuando estudiantes universitarios, y como tales, sinceros defensores de un laicismo aberrante por su complicidad con el ateísmo de inspiración masónica, que los convertiría en ingenuos sostenedores de que ‘todas las ideas son respetables’, máxima estúpida que dio albergue a las corrientes marxistas que por ese entonces ya habían comenzado su penetración”.

8. La autonomía relativa del proceso educativo

En la actualidad, el servicio docente es un típico exponente de la cualidad de los servicios, ya que su expansión se efectúa sin aumentar la productividad. A mayor número de educandos, mayor número de educadores.

En la Argentina, en 1975, ya llegaban a 442 000; en 1970, en Brasil, a 1 200 000; en Venezuela, en 1975, la cifra es de 146 000 y así en forma similar en los distintos países. En el primero de los citados, los docentes constituyen un volumen equivalente al tercio

de la población activa rural y a un cuarto de la población económicamente activa en la industria manufacturera.

La puesta en práctica de un control ideológico monolítico sobre ese sector profesional ha demostrado ser de difícil ejecución, incluso en aquellos países que con la metodología más racional y elaborada concibieron la depuración de los cuadros docentes.

Sin embargo, el sistema educativo, más allá de los programas, de las instrucciones de servicio y de los controles disciplinarios, está compuesto de un sinnúmero de *actos educativos* que se producen en forma individual y espontánea en las aulas y que resultan de la interacción entre educandos y educadores en un proceso que no es predeterminado y que tiene consecuencias en cuanto a confrontación de ideas y libertad creativa.

Por ello, las prácticas académicas basadas en la libertad de crítica tienden a reconstruirse al cabo de un tiempo y el proyecto autoritario resulta endeble en dos aspectos cruciales: en principio, por la carencia de una ideología capaz de dar respuestas satisfactorias a las demandas sociales e intelectuales; luego, por la inexistencia de un elenco intelectual amplio que pueda ser portador y transmisor de esa ideología.

El cuerpo docente experimenta con más rigor que otros grupos profesionales el descenso de sus ingresos y la incongruencia entre la formación recibida y el status reconocido; además, un sector del cuerpo docente es testigo cotidiano de las condiciones sociales de las capas más pobres de la sociedad. Un comportamiento reactivo es identificarse en términos de mentalidad con los grupos de cúpula, y el otro, más generalizado en los países donde los niveles educativos superiores se han masificado, es el de asumir la posición de crítico de un sistema social que, entre otras cosas, no es capaz de utilizar sus recursos humanos.

Paralelamente, la masificación de la educación media y superior provoca una creciente crisis de la idea de que la sociedad ofrece caminos de movilidad social a través de la educación; por lo general, sus egresados son empujados hacia formas de subempleo o hacia ocupaciones donde no hay oportunidad de aplicar ni el talento personal ni la formación.

La insatisfacción de los educados da base a una intelectualización creciente —entendida como opuesta a profesionalización en los términos de Joseph Schumpeter—,²¹ propiciando la crítica a la

sociedad y especialmente al conjunto de factores que impiden el logro de una democracia sustancial.

En estas condiciones, la expansión educativa —que en su etapa ascendente es fuente de integración y conformismo— puede transformarse en la condición básica a partir de la cual desarrollar el rechazo a las estructuras sociales del presente modelo de desarrollo y a la ideología de la cúpula de poder.

Lo anterior no implica entender que el proceso es unidireccional. Manuel Antonio Garretón²² considera que las orientaciones hacia el universalismo o hacia el particularismo, en el sentido de orientaciones en relación con un proyecto de sociedad o hacia una apropiación particularista de clase social, constituyen el 'drama' del comportamiento estudiantil. Según prive una u otra, el efecto de cambio social promovido por la educación en el sistema democrático será muy diferente.

Lo evidente es que la dinámica de la educación es muy superior a la de las restantes dimensiones sociales. Ello está creando un desbalance progresivo entre las oportunidades de acceso a la cultura y las existentes en relación con los otros 'bienes' sociales, y, asimismo, una discrepancia no menor entre la capacitación para la participación política y las oportunidades concretas de acceso a esa capacitación. Finalmente, parecería que la función reproductiva de la educación en términos de ideología tiene un alcance limitado dadas las contradicciones sociales en que se procesa la expansión educativa.

A pesar de las limitaciones anotadas, es evidente que la educación logra una cierta difusión de la mentalidad científica que no se puede enmarcar en el racionalismo conservador —“Si las leyes son las relaciones necesarias derivadas de la naturaleza de las cosas (decía Bonald), estas relaciones se establecen necesariamente; entonces el hombre, aunque libre, no puede retrasar su desarrollo.”—, porque la incongruencia entre valores democráticos y realidad social es demasiado intensa en América Latina. Por ello, con contradicciones y limitaciones, la educación está contribuyendo más a la racionalidad crítica que a la racionalidad tecnocrática. ☺

Notas

¹ John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, trad. de Pablo de Azcárate, Alianza, Madrid, 1970, pág. 129.

² Isaiah Berlin, "John Stuart Mill y los fines de la vida" (prólogo), en: John Stuart Mill, *op. cit.*, pág. 27.

³ John Stuart Mill, *op. cit.*, pág. 65.

⁴ Bertrand Russell, *La educación y el mundo moderno*, tr. de Marcelo Cheiret, Compañía General Fabril Editora, Los libros del mirasol, Buenos Aires, 1963, pág. 17.

⁵ Antonio Gramsci, "En busca del principio educativo", en *Cultura y literatura*, trad. de Jordi Solé-Tura, Península, Madrid, 1967, pág. 69. El mismo texto se encuentra con el título: "Los intelectuales y la organización de la cultura", en *Para la investigación del principio educativo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.

⁶ C. Wright Mills, *La imaginación sociológica*, tr. de Florentino M. Torner, Fondo de Cultura Económica, México, 1961, págs. 180-181 y 193.

⁷ Nathan Wachte, *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, tr. de Antonio Escotada, Alianza, Madrid, 1976, pág. 59. La cita proviene de *Chilam Balam*, edición traducida por B. Peret, pág. 56. (Original francés: *La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, Gallimard, 1971.)

⁸ Real Orden al Virrey del Perú sobre el colegio de caciques e indios nobles de Lima (San Lorenzo, 24 de noviembre de 1785). Reproducido en *Biblioteca Americana* (tomo I, Londres, 1823, pág. 367). Se cita de acuerdo con la edición facsimilar de la Presidencia de la República de Venezuela en Homenaje al 6º Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua, Caracas, 1972.

⁹ No se omite el conjunto de factores vinculados con la emergencia de la democracia, que analiza Barrington Moore en *Social Origins of Dictatorship and Democracy*, Allen Lane, The Penguin Press, Londres, 1967.

¹⁰ "... algunos empresarios fabriles se quejaron, en mi presencia, de no poder utilizar como contramaestres a ciertos obreros, que si bien eran excelentes, carecían de conocimientos escolares. Éste era especialmente el caso de las regiones católicas". En Karl Marx, Friedrich Engels, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*. Compilación y traducción de Roger Dangeville, F. Maspero, París, 1976, pág. 70.

¹¹ Datos de: François Furet y Jacques Ozouf, *Lire et écrire: l'alphabetisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Les Editions de Minuit, París, 1977; Carlos Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona, 1970; *Anuario estadístico de la República Oriental del Uruguay. Censo General de la República en 1908*, Montevideo, 1911; Gino Germani, *Estructura social de la Argentina*, Raigal, Buenos Aires, 1955; Jorge Nagle, *Educação e sociedade na Primeira República*, Ed. de la Universidade de São Paulo, 1974; Germán W. Rama, "Educación media y estructura social en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* N° 3, Santiago, 1972; Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", *Informe para la Evaluación Internacional del Desarrollo*, Buenos Aires, 1978.

¹² José Pedro Varela, *La legislación escolar*, Montevideo, 1876. Se transcribe de acuerdo con la edición de la Biblioteca Artigas, Montevideo, 1964, págs. 108-9.

¹³ Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición*, cap. 9. "La integración de las masas a la vida política y el totalitarismo", Paidós, Buenos Aires, 1962, pág. 252.

¹⁴ José Fernando García, *Educación y desarrollo en Costa Rica*, DEALC/2; Rodrigo Parra Sandoval, *La educación rural en la zona cafetera colombiana*, DEALC/15, ambos UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Buenos Aires, 1977 y 1978 respectivamente.

¹⁵ Carlos Filgueira, *Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)*, DEALC/4, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Buenos Aires, setiembre de 1977.

¹⁶ Véase Basil Bernstein: "Social class and linguistic development: A theory of social learning", en A. H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson, *Education, Economy and Society*, The Free Press, N. York, 1965.

¹⁷ Véase Rodrigo Vera Godoy: "Disyuntivas de la educación media en América Latina", texto a editarse por el Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe".

¹⁸ Rodrigo Parra Sandoval: "La universidad colombiana: de la filosofía a la tecnocracia estratificada". Ponencia presentada en el Seminario de CLACSO "Situación actual de las universidades en América Latina", Bogotá, 26 al 29 de setiembre de 1978.

¹⁹ Jorge Graciarena: "Esbozo de una interpretación de la crisis actual de la universidad latinoamericana". Ponencia presentada en el Seminario de CLACSO "Situación actual de las universidades en América Latina", Bogotá, 26 al 29 de setiembre de 1978.

²⁰ Véanse al respecto las reflexiones de Sheldon S. Walin relativas a la sociedad, en *Política y perspectiva*, cap. 10: "La era de la organización y la sublimación de la actividad política", trad. de Ariel Bignami, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

²¹ Joseph Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, cap. 13, "L'hostilité grandit", Payot, Paris, 1963.

²² Manuel Antonio Garretón, "Universidad y política. Los procesos de transformación y reversión universitaria en Chile. 1967-1977". Ponencia presentada en el Seminario de CLACSO "Situación actual de las universidades en América Latina", Bogotá, 26 al 29 de setiembre de 1978.

Apéndice

Indicadores socioeconómicos
y de la situación educacional
en América Latina

Indicadores de desarrollo económico y social

País	PIB/HAB (u\$s 1970)			Población urbana Porcentajes (a)		
	1950	1960	1975	1950	1960	1975
Argentina	817,3	912	1 320	51,7	59,0	69,8
Bolivia	213,3	192	299	19,7	22,9	29,4
Brasil	231,6	331	603	21,1	28,2	45,0
Colombia	370,0	425	587	21,0	32,5	47,8
Costa Rica	343,6	474	764	21,2	23,0	27,6
Cuba	—	—	—	35,2	38,9	43,4
Chile	576,4	679	717	38,7	50,6	66,1
Ecuador	246,9	297	447	17,7	25,9	35,9
El Salvador	265,1	319	430	12,5	17,3	21,6
Guatemala	292,7	322	471	10,3	14,3	16,3
Haití	118,6	118	109	4,7	7,5	14,5
Honduras	232,2	250	275	6,8	11,2	21,1
México	485,8	627	997	24,9	28,9	38,7
Nicaragua	215,2	289	453	14,2	21,2	35,2
Panamá	458,5	549	967	23,5	33,1	42,9
Paraguay	305,3	294	425	15,5	15,8	23,2
Perú	312,8	407	587	18,2	28,3	44,6
R. Dominicana	230,4	294	476	10,3	18,7	36,9
Uruguay	829,0	875	877	45,5	59,4	64,7
Venezuela	653,0	918	1 276	30,9	46,1	63,7

(a) Ciudades de 20 000 habitantes y más.

Fuente: CEPAL, Indicadores del desarrollo económico y social en América Latina, 1976.

*Tasas brutas de escolaridad en veinte países
de América Latina*

País	Primaria (a)			Media (a)			Universitaria		
	1950	1960	1975	1975	1950	1960	1950	1960	1975
Argentina	94,1	98,3	98,1	50,5	10,4	27,0	5,2	11,3	28,0
Bolivia	35,0	53,8	92,9	18,0	4,9	9,9	1,6	3,6	5,9
Brasil	39,3	59,7	85,5	19,6	5,7	9,5	0,9	1,5	9,4
Colombia	36,0	54,8	88,5	20,1	3,9	10,2	0,9	1,7	8,4
Costa Rica	61,4	81,9	91,7	39,5	5,9	16,2	1,8	4,8	18,5
Cuba	66,2	94,5	107,0	27,4	4,7	12,3	—	3,3	9,0
Chile	74,0	88,7	90,0	47,2	10,7	21,5	1,6	4,0	16,2
Ecuador	56,7	72,6	93,7	27,5	4,4	10,6	1,3	2,6	8,3
El Salvador	61,1	66,7	93,4	19,1	2,9	9,6	0,6	1,1	—
Guatemala	27,7	39,9	53,3	10,1	2,4	4,8	0,7	1,6	4,1
Haití	19,0	30,8	35,2	5,0(b)	1,0	3,8(b)	0,2	0,5	0,5
Honduras	28,1	56,9	73,4	11,9	0,6	5,7	0,6	1,1	4,4
México	53,0	70,1	98,5	30,2	2,7	10,0	1,6	2,6	9,6
Nicaragua	38,5	48,7	71,4	19,3	2,7	5,4	0,7	1,2	6,7
Panamá	76,0	80,5	106,9	48,4	9,2	25,0	1,9	4,6	18,3
Paraguay	74,3	84,7	86,4	17,7	1,5	9,4	1,2	2,3	4,8
Perú	66,8	72,5	95,2	33,9	6,4	13,5	2,1	3,6	22,8
R. Dominicana	53,5	82,0	94,4	25,5	1,7	11,6	0,9	1,5	5,7
Uruguay	89,8	93,8	90,6	62,4	17,0	32,5	5,7	7,7	15,0
Venezuela	51,1	83,5	84,5	31,9	3,0	17,7	1,3	4,3	19,8

(a) Se consideran educación primaria los cursos 1º a 6º, y educación media los cursos 7º a 12º.

(b) Datos de UNESCO, fuente citada para 1950.

Fuente: Para 1950: UNESCO, *Statistical Yearbook 1963*. (Edades: 7-13 en primaria, 14-19 en secundaria.) Para 1960 y 1975: OREU, UNESCO y *Statistical Yearbook 1976*, para datos de matrícula CE-LADE, *Estimaciones de población*, para los tramos de edad. (Edades 6-12 en primaria, 12-19 en enseñanza media y 20-24 en enseñanza universitaria.)

Tasas de analfabetismo

País	15 años y más			15-19 años			15-24 años	
	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1960	1970
Argentina	14,0	8,6	7,4	8,3	5,0	4,1	5,1	4,2
Bolivia	—	—	—	57,3	—	—	—	17,3
Brasil	51,0	39,4	33,6	47,2	33,4	24,3	32,8	24,5
Colombia	38,0	27,1	19,1	31,4	17,4	11,0	18,5	11,5
Costa Rica	21,0	15,6	11,6	18,4	8,6	4,0	10,1	5,2
Cuba	—	—	—	22,5	—	—	—	—
Chile	20,0	16,4	15,2	13,9	9,4	4,0	9,7	4,7
Ecuador	44,0	32,5	—	34,7	20,2	12,7	23,0	14,2
El Salvador	61,0	51,0	43,1	55,6	39,3	26,6	45,6	28,8
Guatemala	71,0	62,0	53,8	68,0	56,7	43,6	57,2	45,4
Haití	—	—	—	—	—	—	—	—
Honduras	65,0	55,0	—	64,8	45,7	25,0	48,7	27,1
México	43,0	34,6	25,8	—	25,9	15,0	26,2	16,4
Nicaragua	—	—	—	61,4	44,9	33,4	—	35,1
Panamá	30,0	23,3	20,6	20,4	12,7	10,8	18,3	12,4
Paraguay	34,0	25,4	19,8	22,7	13,2	8,8	14,6	9,6
Perú	—	38,9	27,2	42,5	26,2	11,5	—	13,5
R. Dominicana	57,0	35,5	32,8	46,7	17,4	22,1	19,6	—
Uruguay	—	9,5	6,1	—	2,3	1,4	2,7	—
Venezuela	—	—	—	42,6	25,3	—	—	12,0

Fuente: Censos nacionales y OREALC, UNESCO para datos de analfabetismo. CELADE, *Estimaciones de población*, para los tramos de edad. CELADE (OMUECE), con datos procesados por el proyecto RLA/79/007 y publicados por el consultor J. P. Terra en *Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina*, ponencia para el Tercer Seminario Regional del Proyecto (Quito, 19-23 noviembre 1979), para analfabetismo de 15 a 24 años.

Indicadores de rendimiento en la enseñanza primaria, de expansión de la enseñanza general en la media, y de participación de la formación técnica en la universitaria.

País	Matrícula 6º curso/ población 12 años			Porcentaje Enseñanza general/ Enseñanza media (a)			Matrícula técnica/ total matrícula universitaria (b)		
	1.			2.			3.		
	1960	1970	1975	1960	1970	1975	1960	1970	1975
Argentina	71,9	80,6	89,7	25,6	41,1	36,8	20,1	25,8	24,5 (c)
Bolivia	34,9	34,7	53,5	83,4	84,7	87,1	20,2	20,8	15,8
Brasil	13,5	34,3	52,0	73,7	74,8	75,9	18,1	20,5	23,7 (c)
Colombia	27,4	35,8	64,8	57,6	71,4	80,1	37,4	27,5	25,1
Costa Rica	40,7	79,4	92,6	74,1	92,2	95,9	5,4	7,6	7,6 (e)
Cuba	51,9	—	83,0	73,4	74,0	77,0	27,9	43,1	39,3 (e)
Chile	80,2	88,0	101,3	70,9	67,0	63,5	29,3	36,2	3,8
Ecuador	36,3	60,4	51,9	60,0	63,1	84,2	28,7	27,3	17,6 (d)
El Salvador	30,5	48,5	52,5	60,7	80,9	69,6	29,5	14,3	27,6 (c)
Guatemala	—	22,6	27,6	81,2	75,0	75,0	26,3	21,8	23,8
Honduras	20,9	40,2	40,8	63,8	75,9	75,8	11,4	24,0	26,4 (c)
México	37,2	63,7	91,9	54,6	71,7	70,3	32,2	33,9	24,3 (c)
Nicaragua	17,1	34,3	40,6	60,2	87,9	91,4	29,3	19,8	14,5 (d)
Panamá	66,4	73,0	80,5	68,8	65,0	66,7	25,4	10,5	21,4 (e)
Paraguay	32,4	50,0	55,1	62,6	87,4	92,6	18,3	18,9	21,5 (e)
Perú	—	65,9	72,6	67,8	81,2	74,3	23,6	16,2	27,5
R. Dominicana	—	35,8	51,9	55,5	95,9	96,3	21,7	14,3	14,8 (c)
Uruguay	68,6	82,9	97,9	65,5	75,8	76,7	8,6	15,0	18,0
Venezuela	46,1	63,7	69,6	58,1	63,9	63,9	23,5	23,8	25,9

(a) Enseñanza general comprende: estudios normales, comerciales y técnicos.

(b) Matrícula técnica comprende: Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales y Agronomía.

(c) 1974.

(d) 1973.

(e) 1972.

Fuente: 1. OREU, UNESCO y *Statistical Yearbook 1976*, para datos de matrícula. CELADE, *Estimaciones de población*, para datos de población por edad.

2. Elaborado sobre la base de datos de UNESCO, *Evolución y situación actual de la educación en América Latina*, OREU, Santillana, Santiago de Chile, 1976.

3. *Statistical Yearbook 1976*, UNESCO.

*Tendencias a la feminización de la matrícula
de las enseñanzas media y superior*

País	Porcentaje mujeres			Porcentaje mujeres		
	Enseñanza media			Enseñanza superior		
	1960	1970	1975	1960	1970	1975
Argentina	51,4	52,6	52,0	32,1	45,1	45,1
Bolivia	40,2	42,1	43,6	—	—	—
Brasil	47,1	50,5	—	28,1	47,3	45,6
Colombia	65,9	48,8	48,2	18,8	24,5	—
Costa Rica	46,0	49,0	51,6	44,1	43,5	—
Cuba	52,6	51,4	46,1	38,4	39,3	35,9
Chile	51,6	53,1	53,2	38,5	38,4	35,2
Ecuador	42,3	48,5	46,0	18,6	31,8	31,2
El Salvador	46,5	48,7	44,7	20,3	29,9	30,0
Guatemala	43,9	41,3	41,6	—	23,1	22,8
Honduras	43,0	44,9	—	14,5	32,8	33,0
México	37,8	39,7	38,0	17,5	18,5	—
Nicaragua	38,8	47,4	48,1	21,9	33,9	33,6
Panamá	53,0	52,2	51,2	41,5	46,0	51,2
Paraguay	50,0	50,0	49,8	30,8	42,1	—
Perú	38,0	41,2	42,5	20,5	32,6	32,1
R. Dominicana	56,9	50,0	43,8	24,4	42,4	46,0
Uruguay	42,1	54,5	54,0	—	45,2	43,8
Venezuela	46,3	48,8	52,5	31,0	39,7	—

Fuente: Elaborado sobre la base de datos de UNESCO, *Evolución y situación actual de la educación en América Latina*, OREU, Santillana, Santiago de Chile, 1976.

Estratos ocupacionales en nueve países de América Latina, 1960-1970
(porcentajes)

	Argentina		Brasil		Costa Rica		Chile		Ecuador		Panamá		Paraguay		Uruguay		Venezuela	
	1960	1970	1960	1972	1963	1970	1960	1970	1962	1968	1960	1970	1962	1972	1963	1970	1960	1973
1. <i>Estratos medio y alto</i> (salvo las ocupaciones del sector primario).	31,4	32,2	15,0	23,3	33,6	46,3	20,3	27,8	25,0	39,8	16,4	21,8	11,8	13,9	50,9	45,8	23,9	36,8
a) Empleadores.	8,2	4,3	1,9	4,1	3,0	6,0	1,5	2,4	1,7	4,1	1,3	1,0	1,2	1,4	8,4	5,6	1,8	3,6
b) Trabajadores por cuenta propia, dueños de establecimientos comerciales.	2,4	4,4	0,2	1,6	4,4	3,1	3,7	4,9	9,1	12,1	0,9	1,3	2,7	3,1	3,0	3,8	5,4	7,0
c) Profesionales y semiprofesionales independientes.	0,7	1,2	0,7	0,5	0,5	0,3	0,6	0,6	0,7	1,3	0,3	0,3	0,6	0,6	2,5	1,5	0,4	0,6
d) Profesionales dependientes.	4,7	8,5	2,6	4,3	9,4	11,0	4,0	6,2	5,3	7,2	4,3	5,4	2,6	3,1	7,5	7,3	4,8	8,2
e) Personal de gestión.	1,1	4,2	2,6	—	1,9	3,4	1,4	1,2	0,4	1,1	1,7	2,4	0,3	0,4	1,3	0,8	1,0	1,3
f) Empleados, vendedores y auxiliares.	14,3	12,7	7,0	12,8	14,4	22,4	9,2	12,5	7,8	14,0	7,9	11,3	4,4	5,3	28,2	26,8	10,5	16,1
2. <i>Estratos inferiores del sector secundario.</i>	30,8	34,0	22,7	20,1	32,4	31,3	32,4	31,9	38,2	34,7	16,6	23,7	21,3	23,5	30,1	36,1	26,0	30,2
a) Trabajadores asalariados.	26,5	27,5	15,2	14,6	25,1	26,1	26,1	25,2	19,2	22,5	12,5	18,4	11,2	13,0	25,0	29,5	19,3	22,5
b) Trabajadores por cuenta propia y trabajadores no remunerados en empresas familiares.	4,3	6,6	7,5	5,5	7,3	5,2	6,3	6,1	19,0	12,2	4,1	5,3	10,1	10,5	5,1	6,6	6,7	7,7
3. <i>Estratos inferiores del sector terciario.</i>	8,9	9,9	7,1	7,9	16,5	15,7	13,4	12,0	14,8	17,7	10,9	12,7	7,8	7,7	14,9	14,3	11,4	12,6
a) Trabajadores asalariados en los servicios.	8,3	9,1	6,7	6,5	15,2	15,0	12,3	10,9	12,4	13,9	9,5	10,7	7,2	6,8	13,9	12,7	10,0	10,7

b) Trabajadores por cuenta propia y familiares no remunerados que se desempeñan en los servicios.	0,6	0,9	0,4	1,4	1,3	0,7	1,1	1,1	2,4	3,9	1,4	2,0	0,6	0,9	1,0	1,6	1,4	1,9
4. Estratos medio y alto del sector primario.	3,4	1,3	0,1	0,1	1,3	1,1	0,5	0,8	1,2	1,0	0,6	0,2	1,3	0,6	0,3	0,6	0,9	1,0
a) Empleadores en la agricultura y en empresas extractivas.	3,4	1,3	0,1	0,1	1,3	1,1	0,5	0,8	1,2	1,0	0,6	0,2	1,3	0,6	0,3	0,6	0,9	1,0
5. Estratos inferiores del sector primario.	14,9	13,1	50,9	40,2	12,6	4,3	29,9	24,4	18,9	6,1	43,5	36,9	51,0	48,9	0,5	1,4	32,7	19,1
a) Trabajadores rurales remunerados.	9,5	7,8	14,2	11,8	8,3	3,5	21,7	16,5	10,6	3,9	6,3	6,8	11,0	9,3	0,4	0,5	11,6	7,1
b) Trabajadores por cuenta propia y trabajadores no remunerados en empresas familiares.	5,4	5,3	36,7	28,4	4,3	0,9	8,2	7,9	8,3	2,2	37,2	30,1	40,0	39,6	0,1	0,9	21,1	12,0
6. Otros (residuales no clasificados que predominan probablemente en el sector primario).	10,5	9,5	4,3	8,4	3,6	0,9	3,2	—	1,3	0,7	12,0	4,7	6,8	5,4	3,3	1,8	5,1	0,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>																	

Fuente: CEPAL, *El desarrollo económico y social y las relaciones externas de América Latina*, Informe del decimoséptimo período de sesiones, Guatemala, 25 de abril al 5 de mayo de 1977, E/CEPAL/1024/Rev. 1, pág. 24, para Argentina: 1960 y 1970, muestras de censos nacionales; Brasil: 1960, muestra de censo nacional; 1972, encuestas por muestreo de seis regiones (puede haber un error de muestreo en relación con el bajísimo porcentaje asignado a los estratos altos y medios en el sector primario); Costa Rica: 1963 y 1970, encuestas por muestreo que cubren

zonas urbanas; Chile: 1960, muestra del censo; 1970, censo (censos nacionales en ambos casos); Ecuador: 1962 y 1968, encuestas por muestreo que cubren zonas urbanas; Panamá: 1960 y 1970, muestras de censos nacionales; Paraguay: 1962 y 1972, muestras de censos nacionales; Uruguay: 1963, muestra del censo; 1970, encuestas por muestreo (sólo Montevideo en ambos casos); Venezuela: 1960, censo; 1973, encuestas por muestreo (censos nacionales en ambos casos).

La EDITORIAL KAPELUSZ S.A. dio término a la primera edición de esta obra, que consta de 3.000 ejemplares, en el mes de marzo de 1984, en Gráfica Super Press, Ortega y Gasset 1784, Buenos Aires.

K — 19.302

