

Hace más de una década, C. Wright Mills definía la “imaginación sociológica” como una cualidad mental necesaria para comprender cabalmente el significado de los fenómenos que aparentemente ocurren sólo dentro de un ámbito individual o a nivel de situaciones aisladas. La “imaginación sociológica” permite buscar las relaciones objetivas que conectan un fenómeno con el sistema social total, con acontecimientos simultáneos y pretéritos, con la organización de las fuerzas de producción, con las presiones políticas, con las costumbres y valores imperantes. Ningún acontecimiento humano acaece circunscrito a sí mismo: si el hombre es historia, es historia social. Preguntar significativamente por una situación humana es, entonces, preguntar por esa situación en un marco de referencia estructural social, y por las transformaciones de este marco en un panorama de evolución histórica.

La comprensión de la situación educativa en América Latina requiere asimismo—obviamente—de esta “imaginación sociológica”. No basta inquirir sobre los esfuerzos que nuestros países realizan para mejorar los sistemas administrativos escolares, para ponerse al día en el uso de técnicas pedagógicas o para enriquecer los contenidos de la enseñanza, pues cada una de estas preguntas plantea interrogantes previas: ¿Cómo es la administración pública nacional de que forma parte el sistema educativo? ¿Es una administración al servicio del pueblo, o una burocracia al servicio de los grupos dominantes? ¿Es una administración honesta y eficiente, o una corrompida y esclerótica? ¿Es el fruto de los esfuerzos de los grupos privilegiados para monopolizar el poder, o el resultado de un proceso de democratización y participación del pueblo en la vida pública? ¿De dónde proviene la tecnología empleada en la enseñanza? ¿Es la tecnología fruto de un esfuerzo auténtico por resolver problemas propios, o de un mimetismo servil que aumenta nuestra dependencia cultural y económica? ¿Se piensa en los contenidos de la enseñanza en función de la liberación del hombre, o sólo en función de preservar el “orden” establecido y aumentar la eficiencia de la maquinaria económica? ¿Son los valores proclamados por la escuela coherentes con los valores transmitidos efectivamente por el sistema social o hay un divorcio entre lo que se pregona en la escuela y la realidad extraescolar?

Estas preguntas, y muchas otras más, deben estar presentes en la investigación educativa. El panorama educativo latinoamericano, además, requiere un análisis histórico a la luz de la multitud de hechos relevantes que han ocurrido en la región —y fuera de ella— en los últimos años, y que han complejificado los problemas de la enseñanza en una forma que no por ser obvia y conocida deja de ser digna de consideración. Así, la explosión demográfica, que ha arrojado un incremento neto de población latinoamericana de ciento veinte millones de personas en veinte años (de 163 en 1950 a 283 en 1970), ha incrementado la demanda escolar en proporciones inauditas. Los recursos económicos para hacer frente a esa demanda han crecido también, pues se observa, sobre todo en algunos de nuestros países, un notable aumento del Producto Bruto; pero el acaparamiento desmedido de estos beneficios por sectores minoritarios privilegiados, y la deficiente administración pública de muchos gobiernos, han impedido —entre otras cosas— que los recursos sean aprovechados para proporcionar una oferta escolar más proporcionada a la

demanda. El aumento del desempleo y el subempleo, fruto a la vez de la explosión demográfica y de la ausencia o deficiencia de planificación económica repercute en una deficiente utilización y preparación de los recursos humanos. La importancia del papel del Estado con relación a esta problemática hace pensar que la filosofía política de tintes liberaloides decimonónicos que fundamenta las políticas educativas de algunos países de la región necesita ser revisada y criticada. El surgimiento en varios países latinoamericanos de regímenes con tendencias (o abiertamente) socialistas, provocado invariablemente por el enfrentamiento a los intereses de capitales extranjeros, por un lado, y el fracaso de la Alianza para el Progreso (ocasionado en gran parte por la inadecuación de las metas de la ALPRO con las estructuras vigentes en nuestros países), por el otro, son signos de los tiempos que sugieren un cambio en nuestra forma de relación con los países “desarrollados”, cambio que tendrá seguramente repercusiones en nuestro modelo estructural escolar, y en la imitación e importación de tecnologías e ideas educativas.

El mismo tipo de tensión se manifiesta en otros dos complejos de fenómenos polares: por un lado, los golpes militares, el triunfo de dictadura, el asesinato de líderes nacionalistas y la invasión de una isla y de algún otro país pequeño; por otro lado, la proliferación de guerrillas rurales y urbanas, el surgimiento de ideologías nacionalistas independientes y la iniciación de reformas sociales y económicas drásticas en varias naciones. Esta tensión, quizá, ha repercutido fuertemente en la población estudiantil latinoamericana; sobre todo en los estudiantes de enseñanza superior, cuyos “movimientos” y actividades han intentado asumir y expresar la dialéctica sociopolítica existente en América Latina.

Podrían seguirse enumerando puntos claves de problemática estructural e histórica relacionada con la educación; pero su delimitación y planteamiento preciso toca a la investigación estimulada por la “imaginación sociológica”.

Hay una pregunta más, que desde luego debe hacerse con respecto a esta investigación: ¿De qué manera la investigación social y educativa adquiere una dinámica y un rol legítimos en el cambio de estructuras en Latinoamérica? Inherente a esta pregunta está el problema de conjugar la búsqueda de significados existentes tras las realidades sociales —significados que no pueden divorciarse, en última instancia, del esquema de valores de quien realiza una investigación— y la búsqueda de objetividad científica.

Hoy en día, afortunadamente, son muy pocos los que sostienen la tesis de la “pura objetividad”; se ha visto claro, incluso, que detrás de las tesis de objetividad no comprometida hay siempre un compromiso implícito. Aceptar, por otro lado, una subjetividad valoral como guía única en la investigación es negar la misma posibilidad de la ciencia. Es necesario adoptar metodologías rigurosas que puedan llevar al descubrimiento de la verdad; pero sin olvidar que esa verdad científica —la realidad de los hechos y de sus interrelaciones— dejaría de ser humana si no está al servicio de valores que desbordan los límites de la ciencia y expresan una concepción del hombre y de su capacidad de realización como tal. Y cuando estos valores se hacen efectivamente explícitos frente a realidades históricas y sociales, entonces la ciencia empieza a reconocer sus verdaderos límites y el hombre es capaz de aprender que la “imaginación sociológica” auténtica no es separable de un compromiso político.