

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. III, núm. 1, 1973, pp. 167-183]

Faure, Edgar *et al.*, *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO-Harrap, London, 1972.

En febrero de 1971 el Director General de la UNESCO, cumpliendo una resolución de la Conferencia General, nombró una Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Sus miembros fueron: Edgar Faure, Presidente (Francia), Felipe Herrera (Chile), A. R. Kaddoura (República Árabe de Siria), H. Lopes (Congo), A. V. Petrovsky (URSS), M. Rahnama (Irán) y F. Champion Ward ( E. UU.). Los miembros de la Comisión, además de visitar 23 países y una docena de organismos internacionales y de encargar a diversos especialistas una amplia serie (81) de documentos de trabajo, cuyos resúmenes se publicarán posteriormente, se reunieron en 5 sesiones y entregaron su Informe final al Director General de la UNESCO el 18 de mayo de 1972. Este libro de más de 300 páginas es dicho Informe final.

La UNESCO fijó los siguientes objetivos, ciertamente muy ambiciosos, a la Comisión: "Partiendo de un análisis crítico de la situación actual, de las principales tendencias que se observan en las últimas décadas y de la experiencia adquirida en los diversos países, la Comisión sin duda procederá a definir los nuevos fines que han de asignarse a la educación, como resultado del rápido cambio en el conocimiento y en las sociedades, las exigencias del desarrollo, las aspiraciones del individuo y la hoy prevalente necesidad de paz y comprensión internacional. A la luz de estos fines propondrá sugerencias respecto a los medios intelectuales, humanos y financieros que se requieren para alcanzarlos... Para

esto la Comisión propondrá criterios y diseñará una metodología que puedan utilizar los gobiernos para elaborar estrategias nacionales adaptadas a las diversas situaciones y a los diversos objetivos del desarrollo. La Comisión podrá desear estudiar los medios para garantizar una contribución óptima de la educación al desarrollo en los países en vías de desarrollo, mediante una tipología que se base en ciertas características regionales o nacionales. Se esperará de la Comisión que formule recomendaciones para la cooperación internacional, contemplada ésta en su doble aspecto de cooperación intelectual, por una parte, y de inversiones, ayuda financiera y prestación de servicios y equipo, por la otra. Sin duda deseará identificar los sectores en los que la cooperación internacional y regional pueda tener el mayor efecto multiplicador, las mejores formas que pueda adoptar y los nuevos campos a los que deba aplicarse" (pp. 269 ss.).

Leído el libro a la luz de estos objetivos, aun sólo formalmente considerados, hay que empezar por decir que los cumple sólo parcialmente. Leído, además, desde una perspectiva latinoamericana, hay que añadir que los cumple en forma bastante cuestionable, como trataré de mostrar.

Como obra de varios autores, el texto da la impresión de haber sufrido tantas correcciones y recibido tantos matices que con frecuencia ha perdido la definición y fuerza que originalmente pudo pretender. Esto no obstante, el pensamiento sustancial es suficientemente claro para ser resumido y comentado.

El Informe procede por tres partes. La primera ("resultados") examina la situación educativa actual y sus problemas más sobresalientes; la segunda ("los futuros") explora los posibles cauces del

desarrollo educativo, tomando en consideración los descubrimientos que la investigación, la ciencia y la tecnología ponen a nuestra disposición, y culmina en la formulación de 4 grandes fines de la tarea educativa; la tercera (“hacia una sociedad centrada en el aprendizaje”) desciende al nivel de recomendaciones e ilustraciones prácticas que puedan ayudar a los diversos países en la planificación de la educación.

Se proponen cuatro grandes fines a la educación: el humanismo científico, la creatividad, el compromiso social y la formación integral y equilibrada (p. 158). El nivel de sugerencias sobre los medios requeridos para alcanzar esos fines es absuelto con una enumeración de 21 principios o recomendaciones de estrategia, ilustradas con ejemplos de diversos países (p. 181), que aparecen desintegradas y yuxtapuestas.

Menciono, a manera de ejemplos, algunas de estas recomendaciones: debe superarse el concepto de educación limitada en el tiempo (a la edad escolar) y en el espacio (a los edificios escolares); hay que *abrir* los sistemas educativos ; deben eliminarse gradualmente las distinciones rígidas entre primaria, secundaria y post-secundaria e introducirse nuevas articulaciones en las ramas del sistema educativo; la educación general y el entrenamiento técnico deben ser reconciliados; la tecnología debe estar omnipresente en el proceso educativo tanto como contenido que como método que guía; la especialización prematura y estrecha debe terminar, etcétera.

Resumiendo, la orientación fundamental que la Comisión propone para el desarrollo futuro de la educación consiste en un enfoque dialéctico “que comprende, por una parte, el mejoramiento de los sistemas existentes y, por otra, alternativas a éstos” (p. XXXIII). Ciertamente el trabajo de la Comisión se queda muy corto respecto a sus cometidos principales que consistían en “ayudar a los gobiernos a formular estrategias nacionales para el desarrollo de la educación... y guiar la cooperación internacional en educación y el

trabajo de UNESCO en particular, durante la Segunda Década del Desarrollo de las Naciones Unidas” (p. 269).

No presenta el Informe, como se prescribía en los objetivos de la Comisión, una metodología que pueda ser utilizada por los gobiernos al elaborar sus estrategias nacionales ni mucho menos una tipología útil a los países en vías de desarrollo. Sí se ocupa, en cambio, de la problemática de la ayuda internacional y elabora algunas recomendaciones al respecto.

Pasando de los aspectos formales al contenido de este Informe, conviene subrayar primero algunos aspectos positivos para detenernos después en los cuestionables.

Complace que a lo largo del trabajo la Comisión se haya esforzado por considerar la educación no sólo en sus formas escolares e institucionales sino en su connotación más amplia, y que haya procurado situarla —veremos después con qué limitaciones— en el interjuego de otros fenómenos sociales. Así, el Informe registra a nivel internacional los fenómenos de la desigualdad y el elitismo y los límites a los intentos de compensación y democratización educativa. Bueno es también el condensado capítulo sobre los “descubrimientos” (p. 105) de la Biología, Psicología, Cibernética e Informática, que abren resquicios novedosos al futuro de la educación, e ilustrativo resulta el catálogo de recomendaciones de estrategia que ejemplifica la variedad de experiencias innovadoras de que ya se dispone en el ámbito internacional.

Asimismo, no dudamos que entre las 81 monografías preparadas para uso de la Comisión haya algunas de extraordinario valor por el relieve de sus autores.

Todos estos logros, sin embargo, no alcanzan a encubrir deficiencias sustanciales en este Informe, bastante obvias para el lector tercermundista. Por resumirlas de alguna manera, las reduzco a tres: incapacidad de interpretación de las actuales crisis sociales y educativas; ingenuidad positivista, y —paradójicamente— tenebroso fatalismo sociológico.

Desde la primera parte del libro se advierte una incapacidad para reducir a un todo inteligible, a nivel planetario, los fenómenos sociales y educativos que se van registrando como constituyentes de las actuales crisis de la educación. Así, se señala la disparidad en el gasto educativo de los países en vías de desarrollo y los industrializados (los cuales, con sólo la cuarta parte de la población joven del mundo, gastan en educación 10 veces más que los países pobres); se comprueba que hay un distanciamiento progresivo en esta situación, de 1960 a 1968 (pp. 50 ss.); se hace constar la problemática irresuelta de la desigualdad educativa tanto internacional como nacional (p. 60); se registra la frustración a que han llegado las aspiraciones de desarrollo en los últimos 10 años (p. 81); se registra también el problema mundial del desempleo como un problema decisivo para el futuro (pp. 82 ss); se indica el fenómeno de la fuga de talentos hacia los países industrializados (p. 244), etc. Todos estos hechos, sin embargo, yacen aislados, fragmentados y privados de significado, y son calificados ya como paradojas del desarrollo (p. 60), ya como fatalidades históricas. El paradigma interpretativo subyacente es todavía el desarrollismo de la década pasada, y desde luego en todo el libro no se menciona una sola vez la teoría de la dependencia, siquiera como hipótesis que convenga inventariar.

Los modos y el ámbito de la interacción de la educación con los otros subsistemas de la sociedad permanecen vagos y ambivalentes (p. 60). No se tiene una visión del cambio social y del papel de la educación en él fuera de afirmar que “están íntimamente relacionados” y que la educación “por el conocimiento que proporciona sobre el contexto social puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus problemas” (p. 56). En ningún momento se llega a algún planteamiento sociológico estructural. El distanciamiento progresivo entre los países ricos y pobres se registra como fenómeno fortuito: “Ello no debería desalentar los esfuerzos. Todo lo contrario. El desarrollo no se realiza en un día...”.

Algo, sin embargo, atisba el Informe cuando menciona la división internacional del trabajo como una de las causas de este distanciamiento, pero no saca de ello ninguna consecuencia.

Ni siquiera el examen de la evolución futura del distanciamiento económico internacional, que no lleva a ninguna solución, fuerza a los autores del Informe a buscar una explicación teórica de la injusticia internacional, dentro de la cual se haga inteligible la injusticia educativa. De todo este panorama, la Comisión sólo deriva cuatro orientaciones típicamente desarrollistas para el futuro de la educación: enfocarla hacia el desarrollo económico, distribuir más ampliamente las oportunidades de aprender, favorecer especialmente a los marginados y adoptar un *common approach* universal del cual se deriven las políticas nacionales. “Éstas son las orientaciones que la educación debe adoptar, ya que innegablemente está sufriendo los efectos crecientes de distanciamientos sociales y económicos, y un desequilibrio —que puede ayudar a superar con tal que se haga un esfuerzo serio” (p. 99).

La ausencia de un análisis estructural del desarrollo mundial lleva naturalmente a varias deformaciones no sólo en el examen de la situación sino a lo largo de todo el Informe. Siendo imposible reseñarlas en detalle baste indicar algunas de ellas, ciertamente graves. En primer lugar, la ausencia de dicho análisis es la causa de que aparezcan en el Informe algunas recomendaciones que resultan contradictorias, principalmente si se contempla su aplicación en los países del tercer mundo. Piénsese, por ejemplo, en las recomendaciones de dirigir el desarrollo de la educación hacia el crecimiento económico y de distribuir equitativamente las oportunidades escolares; no se sospecha que la desigualdad educativa tenga su origen principal en las desigualdades económicas inherentes —según se ha comprobado en nuestros países— al modelo de desarrollo económico seguido y a sus relaciones de dependencia.

Otra distorsión importante se advierte en la visión, crítica pero superficial, que ofrece el Informe sobre el alcance

de la institución escolar en el futuro desarrollo de la educación. "La escuela tiene su propia función que desempeñar y deberá desarrollarla todavía más; pero estará cada vez menos en posición de reclamar como su prerrogativa especial las funciones educativas en la sociedad" (p. 162). Los presupuestos educativos "reflejan la antigua idea de que la escolarización es la única educación válida y que el tiempo para aprender se limita a la edad escolar tradicional" (p. 44). "Los gobiernos no pueden menos de cuestionar si resulta razonable el tratar de satisfacer esta demanda únicamente a través de las instituciones y presupuestos ya existentes, o si no sería más conveniente emplear otras formas y otros medios" (p. 49). "El dogma menos cuestionado en educación es el relativo a la escuela: Educación = Escuela. Ciertamente, es verdad que las escuelas... siguen desarrollando su papel fundamental en el sistema educativo. Pero la importancia de la escuela en relación con otros medios de educación y comunicación entre las generaciones, no está aumentando sino disminuyendo" (pp. 82 ss.). Al tomar la Comisión una vía media en el debate internacional sobre la escuela, no presenta una argumentación clara en favor de su posición. La ausencia de una concepción sociológica estructural hace que algunos de sus argumentos (como los relativos a las funciones de la escuela que tienen que ver con la movilidad social) aparezcan desintegrados, y otros (como los relativos a los valores implícitos en la organización escolar) apenas se insinúen.

Debe también mencionarse como una seria deformación la presentación que se hace (p. 139) de la pedagogía del oprimido, de Freire, y la corriente de educación liberadora latinoamericana como un caso en que la educación "puede y debe ser liberación" al lado de la escuela activa de Ferrière, la autoeducación de Montessori, el *team work* de John Dewey, las *escuelas para el trabajo* de Blonsky, el método activo de Decroly, el movimiento de escuela nueva de Freinet, el Summerhill de Neill y otros variados experimentos. Lo que

haya en común entre la educación liberadora de Freire y muchos de los otros casos difícilmente será algo más que la palabra liberación, y esta asimilación denota una incapacidad para entender el rol estructural que empieza a asignársele a la educación en el mundo oprimido.

Parece que esta incapacidad interpretativa no fue compartida unánimemente por todos los miembros de la Comisión. El ruso A. V. Petrovsky se queja (p. 231, nota 1) de que el Informe no tomó en cuenta sus sugerencias para diversificar los análisis conforme a la estructura socioeconómico de los países:

"Deploro el hecho, añade, de que el Informe sistemáticamente se refiera a los conceptos pedagógicos y a los sistemas educativos característicos de los países capitalistas" y, en consecuencia, no haga justicia a la URSS. Una reacción semejante producirá este Informe en los lectores latinoamericanos que sostengan puntos de vista críticos respecto al desarrollismo, no tanto porque el Informe no haga justicia a nuestros países, cuanto porque el análisis hecho bajo esas premisas es insatisfactorio para el conjunto de los fenómenos estudiados.

\* \* \*

La segunda deficiencia sustancial en este informe es de carácter filosófico y puede calificarse como ingenuidad positivista. El ideal del "humanismo científico" no sólo es el primero de los fines que se proponen a la educación del futuro (p. 158), sino que inspira de hecho todo el Informe (pp. XXI ss). Este ideal se complementa con una fe ciega en la democracia como fórmula salvadora y se traduce en una confianza irrestricta en los productos de la ciencia, la tecnología y la cibernética para salvar a la educación de todas sus actuales crisis.

La gran orientación común que puede proponerse al mundo contemporáneo es, para la Comisión, el humanismo científico, el cual "rechaza cualquier idea del hombre preconcebida, subjetiva o abstracta" (p. 146). La objetividad científica es "el factor decisivo para formar todas las áreas de la personalidad y corresponder a sus exigencias (p.

147). “Las relaciones humanas ganarán lo indecible cuando la búsqueda común de la verdad que implica la aceptación voluntaria de la realidad y de los hechos prevalezca sobre los choques entre las emociones disfrazadas de razones... Estos axiomas para el espíritu científico se oponen tanto a las mentalidades dogmáticas como a las metafísicas” (*ibid.*). De esto se concluye la relativización del saber y ahí se fundamenta la tolerancia con los prójimos.

Implícitamente, pues, parece esperarse una nueva realización del ideal socrático de que el saber produce la virtud (pp. 91 ss), y explícitamente se reafirma el ideal positivista de que el fundamento de una convivencia armoniosa se halla en la ciencia (p. 138, fin).

Hay relación entre esta fe en el espíritu científico y en el desarrollismo que comentamos antes. Ambas concepciones convergen en la ilusión de excluir apriorísticamente el conflicto social; ambas ofrecen, así se propugna (pp. 146 ss.), una interpretación valoralmente neutra de la realidad social. Sorprende la facilidad y aun el ingenuo entusiasmo con que se acepta acríticamente la epistemología del conocimiento científico-natural y todo el paquete de valores implícito en sus axiomas, a la vez que se renuncia a aceptar cualquier teoría social que pueda cuestionar el propio desarrollo de la ciencia como instrumento de dominación.

La pretendida neutralidad valoral del ideal científico conduce a la Comisión, a nuestro juicio, a varias distorsiones. Al analizar, por ejemplo la disidencia estudiantil, el Informe rehúsa ver en ella un elemento de conflicto social que pudiera poner en peligro el dogma del progreso científico; con notable superficialidad intenta resolver armónicamente (p. 144) la contradicción cultural de la protesta estudiantil encauzando su creatividad —según la segunda gran finalidad propuesta a la educación del futuro— hacia el desarrollo del propio sistema social. “El futuro de la educación estriba —dice a este respecto— en diseñar instituciones que combinen la eficiencia industrial o tecnológica, cen-

trada en la adquisición del saber, con la vitalidad de grupos creativos cuya acción permita desarrollar las relaciones humanas” (pp. 144 y ver p. 149). Nos parece simplemente inadmisibles esperar, como ahí se informa, que las nuevas tecnologías tendrán la capacidad de superar las contradicciones sociales que expresan las protestas de las nuevas generaciones. Hay problemas de valor que escapan y contradicen la racionalidad científica. En otro pasaje, sin embargo, la rebelión juvenil se considera con menos optimismo, al lado de otros desafíos difíciles para el futuro de la educación (p. 103).

Quedan también distorsionados por este optimismo científicista los otros fines que se proponen a la educación del futuro. El compromiso y la responsabilidad social, en la cual con toda razón se insiste, parece tener que terminar en una vaga participación democrática (p. 150); y la formación integral del hombre parece concebirse como un proceso triunfal que abre al infinito las potencialidades humanas para controlar las fuerzas de la naturaleza, gracias a la ciencia (p. 154), en una especie de nueva religión que sorprendentemente olvida la miseria moral en que se halla sumergido el hombre contemporáneo por el egoísmo suyo y el de los demás.

Ingenuidad y optimismo racionalistas son también la causa de ofrecer como panacea de los problemas educativos que aquejan a los países en vías de desarrollo la tecnología de la comunicación, la instrucción programada y la cibernética: “Para los países en vías de desarrollo (estas tecnologías) son la pre-condición básica para enfrentarse a todo el problema... La firme introducción de innovaciones en esta área es el único modo como pueden esperar avanzar hacia una solución satisfactoria en un plazo razonable de tiempo” (p. XXV y ver p. 105). Independientemente de consideraciones técnicas, tal recetario olvida que la tecnología está actuando internacionalmente como mecanismo de dominación y afianzando la injusticia estructural que estos países padecen.

\* \* \*

El tercer aspecto cuestionable de este Informe desde una perspectiva latinoamericana es paradójicamente un cierto fatalismo sociológico. La premisa desarrollista y la aceptación del progreso científico como el mejor de los futuros posibles conducen a un fatalismo implícito respecto al rumbo de los procesos sociales. No hay ya fuerzas morales capaces de alterar el cauce de los acontecimientos, ni la educación, a lo largo del Informe, parece tener que ver gran cosa con la superación del egoísmo humano. Así, por ejemplo, se reconoce que los países pobres son tratados injustamente en el comercio internacional, que están endeudados, etc., pero se añade: "Sólo puede esperarse que la seria falta de solidaridad que produce esta situación no tenga un efecto demasiado perjudicial sobre la ayuda internacional a la educación" (p. 257).

Todas las recomendaciones concernientes a la ayuda y cooperación

internacional para el desarrollo educativo están enmarcadas en una resignación convencional ante procesos fatales, por la incapacidad de ver que la ayuda internacional es también parte del juego estructural de dominio en que se debate el planeta (pp. 236 y 255). Lo mismo sucede con el fenómeno de la fuga de talento cuyas magnitudes se precisan bien pero cuyo análisis no rebasa causas superficiales (p. 246), por lo que debe aceptarse como una misteriosa fatalidad.

El Informe consecuentemente termina recomendando que se amplíe la ayuda internacional —para lo cual se ha quitado previamente todo fundamento sociológico, político o moral— y proponiendo que se establezca en la UNESCO un Programa Internacional para la Innovación Educativa que, se espera, ayudará a la renovación de los sistemas educativos.

**Pablo Latapí,**  
Centro de Estudios Educativos.

---