

Proposiciones Alternativas para una Reforma de la Educación

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. III, núm. 3, 1973, pp. 173-218]

José Teódulo Guzmán*
Sylvia Schmelkes de Sotelo**

SINOPSIS

En este artículo se analizan críticamente diversas alternativas de Reforma Educativa, con base en una teoría de cambio social. Dicho análisis abarca tanto las alternativas que pueden ser implementadas por las élites políticas para apoyar o no otros programas redistributivos de oportunidades sociales, como aquellas que podrían elegir los sectores de la sociedad interesados en inducir un cambio social sin la colaboración explícita de dichas élites.

ABSTRACT

This article critically examines several alternatives of educational reform. The frame of reference is a theory of social change. This analysis includes several kinds of alternatives some of them may be put in practice by the political elites either or not as a means of supporting programs which tend to distribute social opportunities more justly. Others could be employed by those sectors of society that wish to induce social change without the explicit collaboration of those elites.

SYNOPSIS

Les auteurs de cet article ont pour but d'analyser de manière critique diverses alternatives de la Reforme Educative. Cette analyse se base sur une théorie du changement social. Le travail comprend, d'une part, les alternatives qui peuvent être appliqués par les élites ou pouvoir, en vue de renforcer ou non d'autres programmes qui tendent à la redistribution des opportunités sociales; et c'autre part, les alternatives qui pourraient être choisies par certains secteurs sociaux dont l'intérêt est de promouvoir un changement social sous la participation du pouvoir.

* JOSÉ TEÓDULO GUZMÁN es investigador titular del CEE. Realizó estudios de especialización en diseño del currículum en el Teachers College de Columbia donde obtuvo el M. A. en 1970. Ha dirigido varios seminarios de escuelas a nivel institucional y actualmente coordina un proyecto de investigación en el área rural del Estado de Jalisco, México.

** SYLVIA SCHMELKES DE SOTELO es investigadora adjunta del CEE desde 1970. Estudió Sociología en la Universidad Iberoamericana (México). Ha dirigido estudios de investigación y evaluación educativa en zonas indígenas y rurales. Actualmente participa en un proyecto de investigación en un área rural del Estado de Jalisco, México.

I. INTRODUCCIÓN

El diagnóstico de la situación educativa nacional, después de haber analizado las relaciones entre el sistema educativo y los demás subsistemas sociales (cfr. Muñoz Izquierdo, 1973), concluye, en términos generales, que las políticas de distribución de oportunidades educativas han dado como resultado una accentuación en las diferencias socioeconómicas, un aumento cada vez mayor en la inversión educativa que se necesita para obtener un beneficio económico en términos de ingreso futuro y un tipo de estructura escolar que no presta suficiente atención a la eficiencia externa (efectos en el mercado de trabajo y en la distribución del ingreso). Todo esto significa, desde una panorámica de cambio social, que la educación está actuando como un elemento estabilizador (y en ocasiones reforzante) del sistema social, y no como un factor de cambio.

Por su parte, las proposiciones de reforma educativa formuladas desde principios de la década pasada en nuestro país y en otros que han seguido el mismo modelo de desarrollo, han consistido fundamentalmente en una simple adaptación del modelo educativo tradicional a las presiones de índole social, académica y tecnológica creadas por las estructuras económicas y sociopolíticas de que depende dicho modelo. Estas adaptaciones han traído como consecuencia la desigualdad cada vez mayor en el acceso de todos los grupos sociales a las mismas oportunidades escolares y sociales, el bajo rendimiento escolar de los grupos menos favorecidos, el abandono temprano de la escuela, el desempleo, el rezago cada vez mayor del sistema educativo formal respecto al avance científico y tecnológico del mundo contemporáneo, nuestra dependencia económica y científica de otros países, y la agudización de la injusticia en las relaciones tanto individuales como de grupos.

Basados en estas conclusiones, intentaremos ahora analizar críticamente la viabilidad y eficiencia de diversas alternativas de reforma educativa, vigentes o propuestas, para solucionar los problemas que hemos señalado. Para ello tomaremos como marco de referencia estos tres criterios: la capacidad real o potencial de cada alternativa para distribuir equitativamente las oportunidades educativas y sociales; su potencialidad educativa para lograr que los individuos y los grupos se preparen para tomar parte activa en el cambio social; y la efectividad comprobable o al menos previsible de dichas alternativas para transmitir los valores que abonen el terreno para la construcción de una sociedad democrática y justa. Estos criterios se originan en una teoría de cambio social (cfr. Medellín, 1973) y parten de una filosofía educativa (cfr. Muñoz Batista, 1973) que indican ya, de alguna manera, las tendencias de cambio que sería necesario desarrollar para lograr un modelo distinto de sociedad. Ambos elementos, por tanto, permitirán determinar las posibilidades y limitaciones de cualquier acción educativa y predecir en qué grado será capaz de propiciar o frenar el cambio social que hemos planteado.

II. MARCO DE REFERENCIA

Para expresar el marco de referencia a que se acaba de aludir, en una forma tal que permita relacionarlo operativamente con las alternativas de

reforma educativa que serán analizadas más adelante, señalaremos en este apartado las características que cada una de dichas alternativas debería reunir para satisfacer los criterios antes mencionados.

A. Distribución de oportunidades educativas

Todo proyecto de reforma educativa podrá ser considerado como socialmente valioso —desde el punto de vista de la forma en que logra distribuir las oportunidades educativas— cuando pretenda y consiga alcanzar los objetivos que enumeramos a continuación. Estos objetivos se encuentran jerarquizados de menor a mayor importancia, implican un tránsito gradual de objetivos modestos a metas cada vez más amplias, y están planteados en términos de prioridades.

1. Otorgar las mismas oportunidades de acceso a la educación obligatoria en primer lugar, y a la no obligatoria en segundo, a todos los individuos que tengan las mismas habilidades, independientemente del sexo, lugar de residencia, clase social, etcétera.

2. Igualar las tasas de participación de todas las clases sociales, primeramente en la educación obligatoria y después en la no obligatoria.

3. Igualar la calidad de los insumos escolares que están a la disposición de los miembros de todas las clases sociales.

4. Igualar los resultados (aprovechamiento, desarrollo afectivo, etc.) que obtienen en el sistema escolar los individuos que poseen un determinado nivel de habilidades académicas.

5. Igualar los resultados que obtienen en el sistema escolar los individuos que cuentan con diferentes habilidades académicas.

6. Dar a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su clase social, la oportunidad de adquirir las mismas habilidades académicas.

7. Procurar que la distribución de oportunidades educativas se traduzca en la distribución más equitativa de las oportunidades sociales y de empleo (cfr. Muñoz Izquierdo, 1972: 18).

En otros términos, sostenemos que la distribución equitativa de oportunidades educativas no puede seguirse confundiendo con la simple gratuidad de la enseñanza. Se ha comprobado en numerosas ocasiones que no basta ofrecer gratuitamente la enseñanza para lograr la efectiva igualdad de estas oportunidades, pues en la realidad operan muchos factores externos a la escuela, en detrimento de las clases sociales más pobres (cfr. Latapí, 1972: 2). La igualdad educativa debe significar además equidad en el acceso, retención, promoción, aprovechamiento y, sobre todo, en el reconocimiento de la educación cursada, ante la sociedad más amplia. Por lo tanto, no se considerarán valiosas socialmente las políticas de distribución de oportunidades educativas que pretendan: 1) distribuir las oportunidades en razón directa al aprendizaje adicional que pueda verse en los individuos que las reciben (esto equivale a preferir a los individuos más capaces); 2) distribuir las oportunidades prioritariamente entre los grupos sociales o localidades geográficas que responden con más efectividad a su ofrecimiento (este criterio favorece a los subgrupos que han alcanzado un mayor nivel de desarrollo); y 3) distribuir las oportu-

tunidades de tal manera que la relación entre los beneficios económicos y los costos involucrados en generar la educación se maximice. Este criterio beneficia más a los grupos más favorecidos que tienen mayores probabilidades de conseguir empleo con la escolaridad que puedan alcanzar (cfr. Muñoz Izquierdo, 1972: 18-20).

Como se sabe, la utilidad marginal de cualquier bien es inversamente proporcional a la cantidad de ese bien que se posee. En consecuencia, es necesario: 1) otorgar las oportunidades educativas preferentemente a los sectores más desfavorecidos, para que los ingresos adicionales produzcan la máxima utilidad marginal posible, y 2) procurar que se maximice el valor agregado —expresado en términos de aprovechamiento, de desarrollo afectivo y/o de flujos de ingresos— por el sistema escolar, en lugar de maximizar el valor absoluto del aprendizaje. Esto implicaría seleccionar preferentemente a los individuos que hubiesen alcanzado un nivel más bajo de habilidades académicas.^{1 y 2}

B. Promoción del cambio social

Las diversas propuestas de reforma educativa serán útiles para el cambio social, de acuerdo con las tendencias deseables, en la medida en que logren cumplir las siguientes funciones:

1. Que signifiquen para el hombre y las sociedades de América Latina un proceso de liberación de todas aquellas servidumbres que le impiden ser dueño de su propio destino. El sistema educativo tradicional es disfuncional en este sentido, ya que se concibe como un engrane de todo el sistema social, político y económico; no está diseñado para provocar el cambio en las estructuras sociales, sino más bien para afianzar el orden establecido. Se ha comprobado que la educación actual no es un factor de cambio o desarrollo autógeno porque las estructuras económicas, políticas y sociales condicionan sus efectos (cfr. Latapí 1970: 9).³

¹ Estos dos criterios de eficiencia parten del supuesto de que es falso el dilema que se establece entre la equidad y la eficiencia. En esto, por lo tanto, coincidimos con Bowles (1969: 212) cuando afirma que “la noción de que los problemas de la equidad y la eficiencia puedan estar separados es mucho más dudosa que lo que el razonamiento puramente teórico económico sugeriría”.

² Cabe aquí aclarar que al referirnos a la igualdad y a la distribución equitativa de oportunidades —educativas y de todo tipo— no tenemos en mente, ni creemos posible, una sociedad perfectamente igualitaria, que ni existe en la actualidad, ni se ha dado como tal históricamente. Creemos, sin embargo, que una tendencia hacia la equidad es válida precisamente como tendencia, ya que partimos del supuesto de que las diferencias e injusticias existentes en nuestras sociedades se deben menos a las diferencias individuales y más a los condicionamientos externos que se encuentran fuera del control de los individuos como tales. La tendencia a la igualdad, por lo tanto, debe ir encaminada precisamente a la eliminación —en lo posible— de esos condicionamientos externos.

³ Zimbalist (1973: 52 y 53), en un análisis histórico del sistema educativo en Chile, nos dice lo siguiente: “La evolución histórica del sistema escolar de una sociedad dada refleja las necesidades de la élite o clase dominante. La élite invertirá, como parte de su estrategia para el desarrollo económico, en los bienes productivos que posee en relativa abundancia y en aquellos que les son complementarios...”

Mientras las modificaciones del sistema educativo tanto formal como informal estén supeditadas a –o influidas por– los mecanismos de toma de decisiones de los sistemas sociales, políticos y económicos vigentes en nuestros países, la educación como tal no podrá cumplir con esa función liberadora y de cambio de estructuras, a menos que las expectativas creadas por el sistema educativo e insatisfechas por el sistema social más amplio produzcan frustración que genere a su vez efectos contrarios a los pretendidos.

2. La educación debe cumplir la función de “abolir el elitismo oligárquico de nuestras sociedades, promoviendo una mayor participación en todos los beneficios sociales (incluyendo el empleo) y en la toma de decisiones que afectan al bien común” (*ibíd.*: 10). Los actuales sistemas educativos también han sido incapaces de promover este sentido de participación.⁴

La educación debe ser útil para mejorar sustancialmente las relaciones sociales –incluyendo principalmente los valores y actitudes que las orientan– tanto entre los individuos, como sobre todo entre los grupos, de tal forma que se eliminen el sojuzgamiento, la explotación y la opresión de unos por otros.

3. Las innovaciones educativas deben ser capaces de modificar las tendencias actuales de expansión lineal de los sistemas escolares de tal forma que puedan satisfacer las demandas, ya que “los países latinoamericanos no podrán hacer frente a las demandas del sistema escolar a muy corto plazo, si éste persiste en desarrollarse conforme a las tendencias de los países avanzados... La época de expansión lineal de los sistemas escolares en América Latina debe forzosamente terminar para dar lugar a un nuevo estilo de desarrollo educativo que sí podamos financiar” (*ibíd.*: 10-11).

“La élite capitalista o cuasi-capitalista invertirá en aquellos tipos de capital humano 1) de los cuales recibe una renta monopolista, y 2) que complementan los bienes de producción humanos y físicos que ya monopoliza...”

“Deberá ser enseñado (el trabajador) a comportarse adecuadamente dentro de su nueva posición –por ejemplo, deberá aprender una nueva disciplina y docilidad– y a aceptar los valores, expectativas y exigencias de la vida industrial.

“En resumen, la educación primaria ayuda a subvertir la energía derivada de la conciencia de clase, a perpetuar una ideología pluralista, y a preparar a los individuos para el mejor desempeño de sus futuros roles productivos y funcionales. Como consecuencia de todo lo anterior, la educación primaria facilita la reproducción de la estructura de clases...”

⁴ Como indica Latapí en su trabajo ya citado (1970: 10):

“Su subordinación al orden político y económico los ha convertido en instrumentos para mantener la anacrónica dicotomía entre los grupos que tienen un poder de decisión y las masas que no lo tienen. En muchos países de América Latina han sido demasiado lentos y de poca amplitud los efectos del sistema escolar en lograr una clase media participante, la institucionalización de ciertos controles sociales, la legitimización del disenso y la justa protesta, la aceptación social y política del pluralismo...”

C. Creación de valores para construir una sociedad más democrática y justa

El aspecto más importante de la educación es la transmisión implícita o explícita de valores. Este aspecto, en la psicología educativa, se clasifica dentro del ámbito afectivo de la educación, que tan a menudo se mantiene oculto o se deja de operacionalizar adecuadamente en las diversas alternativas de educación. Son los valores los que en última instancia orientarán las actitudes y modificarán la conducta de los educandos.

Ahora bien, el CEE considera que los valores que idealmente debe transmitir la educación como tal están en relación directa con el tipo de cambio que se perciba como necesario en la sociedad, ya que es la internalización de esos valores la que a fin de cuentas preparará o no a los individuos para la participación activa en ese cambio (cfr. *Infra*, sección III).

Al definir las tendencias de cambio deseado, partimos del principio de que en los países de América Latina, no sólo es inminente el cambio, sino que es urgente, dada la evidente crisis del desarrollismo.⁵

La situación de pobreza en que se encuentran grandes masas de los países latinoamericanos es resultado de una filosofía del desarrollo que pretende, al proporcionar estímulos a la inversión privada, expandir el empleo y consecuentemente el mercado. Sin embargo, como hace notar Barkin (1972: 181-2):

Esta filosofía se ha dirigido a un proceso de desarrollo con tendencias sistemáticas a concentrar el ingreso en manos de la clase media alta... La distribución del ingreso en México se encuentra muy concentrada en la actualidad...

⁵ Como se explicaba ya en una editorial de la *Revista del Centro de Estudios Educativos* (1972: 5-6):

“Se esperaba que el desarrollo resolviera los críticos problemas económicos y sociales de las grandes masas latinoamericanas. Se suponía que el crecimiento rápido del PNB derramaría tarde o temprano sus beneficios sobre las masas populares. Se consideraba que la incorporación de esos sectores a los bienes sociales era básicamente un problema de expansión económica y que ésta sería el resultado del incentivo a la inversión. Dentro de este esquema el papel de la educación consistía en proveer a la economía de mano de obra preparada, responsable y en número adecuado. En la escuela, el futuro trabajador adquiriría valores acordes con el esquema... A quienes abandonan las aulas, el sistema escolar —como función latente— les inculca la conciencia de sus propias limitaciones y fracasos, y el sentido de culpa por carecer de oportunidades de empleo.

“Dos rasgos del esquema de desarrollo se pasaban por alto. Primero, que en una economía de signo capitalista existe una relación de causalidad entre el enriquecimiento de unos sectores y la permanencia en la pobreza —y aun el positivo empobrecimiento— de otros...

“En segundo lugar (que) el desarrollo latinoamericano se realiza en una situación de dependencia internacional con relación a los países poderosos... No debe extrañar que el desarrollo de Latinoamérica haya enriquecido a las clases dominantes nacionales; mucho más a las clases capitalistas de países poderosos; y, por el contrario, haya contribuido poco o nada a aliviar la situación miserable de grandes masas de la población”.

Las medidas económicas subsidian inversiones nuevas y aseguran tasas altas de reutilización a los capitalistas mientras aumentan los costos al emplear fuerza de trabajo adicional... El crecimiento económico de México ha demostrado su incapacidad para propiciar oportunidades de empleo suficientes.

En este contexto de desarrollo económico, caracterizado además por una alianza patente entre la élite política y la económica, la educación se ha convertido en un mecanismo, entre otros, de reproducción, legitimación y mantenimiento de la situación de dependencia y explotación.

Puesto que se considera que el cambio social –urgente e inminente– en América Latina difícilmente puede realizarse sin algún tipo de conflicto manifiesto, aunque no necesariamente violento (cfr. Editorial, 1972: 8-9), es evidente que una educación que pretenda el cambio de las estructuras tendrá que preparar al individuo para la lucha por superar la injusticia y la opresión, de tal manera que se logre un cambio verdaderamente profundo y al menor costo.

Sin caer en el error de proponer un tipo ideal de sociedad, es necesario señalar las tendencias deseables de cambio, tendencias que conduzcan hacia una más justa distribución del ingreso de la riqueza de todos tipos, de la propiedad, del prestigio y del poder; que conduzcan a la disminución de relaciones de sojuzgamiento, explotación y opresión; que tiendan a limitar el poder de quienes están en posición de decidir el destino de los demás; que busquen incrementar la capacidad de cada quien para participar en los procesos que afectan su vida (cfr. *ibid.*: 9).

Se desea, en última instancia, promover tendencias que conduzcan al respeto profundo de la persona humana, en sus dimensiones tanto individual –material y espiritual– como social –comunitaria– fundamentales.

Lo anterior implica considerar como esenciales los valores de libertad, igualdad, respeto al bien colectivo, un sistema justo de propiedad, la distribución y remuneración justa del empleo y un régimen de austeridad que haga posible para todos la distribución justa de bienes y servicios (cfr. Muñoz Batista, 1973).

Hemos considerado que el camino para el logro de estos valores ideales consiste en la transmisión efectiva de lo que hemos llamado “valores instrumentales” a través no sólo del sistema educativo formal e informal, sino de todas las agencias educativas. Se considerarán valiosas, por lo tanto, las propuestas de reforma educativa que pretendan y/o logren transmitir efectivamente estos valores instrumentales a fin de participar activamente en las tendencias deseadas de cambio. Dichos valores son:

1. Desarrollo del espíritu crítico, del juicio independiente y de la capacidad de confrontar opiniones, en el respeto del otro.
2. Desarrollo de la capacidad de diálogo ante la pluralidad de opiniones.
3. Desarrollo del deseo y de la capacidad de participación.
4. Desarrollo de la capacidad para actuar solidariamente.
5. Desarrollo del espíritu de responsabilidad (cfr. *ibid.*).

III. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS EDUCATIVAS REALIZADAS DENTRO DE LA ESTRUCTURA DE PODER VIGENTE

De los planteamientos que hace Medellín (1973), se infiere que la contribución de la educación al cambio social puede generarse desde el interior o el exterior de las estructuras de poder vigentes. En ambos casos dicha contribución puede lograrse mediante un proceso evolutivo de los valores de la sociedad, o bien a través de la acentuación de contradicciones sociales preexistentes. De acuerdo con esto, se procederá en este apartado a analizar diversas alternativas de reforma de la educación que han sido promovidas para preservar las estructuras de poder vigentes. Muchas de estas reformas se han introducido con independencia de cualquier otra modificación en los demás subsistemas sociales. En otras ocasiones se ha hecho lo contrario. En este apartado nos ocuparemos de las primeras.

A. *Innovaciones educativas vigentes o propuestas independientemente de modificaciones en los demás subsistemas sociales*

Debido precisamente a las presiones de índole social y económica por más y mejor educación, los principales objetivos de estas reformas educativas han sido, por una parte, ofrecer las mismas oportunidades de educación —cuando menos de educación obligatoria— a todos los habitantes y, por otra, mejorar la calidad del producto educativo, facilitar la adquisición de nuevas habilidades académicas y aprovechar al máximo el talento de los ya incorporados al sistema educativo formal.

Lo que se presenta a continuación es la síntesis de un análisis extenso de las principales reformas educativas —experimentadas y propuestas— tanto de educación formal como informal.

Son diversos los aspectos a los que se han referido las propuestas y experimentos educativos novedosos: 1) la filosofía de la educación, 2) los métodos educativos, 3) la organización escolar, 4) los movimientos de educación preventiva y remedial, y, por último, 5) la tecnología educativa.⁶

1. *Corrientes filosóficas de educación*

No cabe duda que tanto las filosofías educativas como los sistemas de valores inherentes a las mismas, han jugado siempre un papel muy importante en la determinación de los objetivos educativos y en el diseño de los programas adoptados por los innovadores del currículum.

En particular, las corrientes pedagógicas más recientes se han desarrollado a partir de dos modelos o *ratigone* del currículum: uno, que podríamos denominar como “el modelo liberal” y otro como “el modelo progresista”.⁷

⁶ En ocasiones, la innovación educativa en uno de los aspectos mencionados implica necesariamente modificaciones en las demás áreas. Esto, sin embargo, no siempre se da, por lo que hemos preferido exponer las innovaciones educativas siguiendo esta división.

⁷ Esta idea nos ha sido sugerida por el artículo de Kolberg y Mayer (1972).

Antes de analizar estos modelos, conviene recordar que la redefinición de objetivos educativos y el desarrollo del currículum en general, deben un gran tributo al esfuerzos de educadores y psicólogos de la educación por conceptualizar y clasificar los aspectos tan diversos que implica cada una de las dimensiones del proceso educativo. Concretamente, es preciso señalar el mérito de la pedagogía moderna al haber enfatizado desde hace tiempo que el proceso educativo integral comprende no sólo la dimensión cognoscitiva, sino también la psicomotora y la afectiva (actitudes y valores). Asimismo que, al lado del currículum manifiesto hay siempre un currículum oculto que pesa tanto o más que el primero en el proceso educativo.

El modelo liberal

El modelo liberal postula como objetivos generales de la educación la felicidad, la salud física y mental del individuo y el desarrollo natural de su libertad, sin restricciones de ninguna especie. Considera que las actividades educativas deben partir *desde dentro del educando*, y por ello el ambiente externo debe ser lo más abierto y permisivo posible para el pleno desarrollo de la naturaleza individual. La escuela debe ofrecer al individuo el mayor número de oportunidades para que obtenga el máximo desarrollo emocional. Por otra parte, debe fomentar la libre expresión intelectual (oral, escrita, artística, etc.) y debe alentar la curiosidad y el dinamismo natural del aprendizaje espontáneo. Se presupone, claro está, que cada quien se desarrolla a su propio paso, que las diferencias individuales en la velocidad del desarrollo cognitivo se deben por lo general a factores innatos, y que el desarrollo emocional está ligado a factores hereditarios, aunque puede ser influido por otros factores ambientales.

Este modelo enfatiza lo afectivo-individual. Por lo tanto, establece como principios pedagógicos básicos: 1) que todo acto educativo debe partir del interés y de las necesidades *sentidas* de los alumnos; 2) que la educación debe centrarse en el niño *tal como es* y que debe girar alrededor del trabajo libre y de la actividad que se ejerce mediante el juego, y 3) que hay que liberar al educando de la tutela personal del adulto y colocarlo bajo la tutela de su propia conciencia (cfr. Mallart y Cutó, 1971: 49).

Resulta interesante observar cómo el modelo liberal ha sustentado a lo largo de este siglo prácticas y tendencias educativas aparentemente opuestas. Summerhill, Montessorj, Técnicas Freinet, *Free Schools*, movimientos desescolarizantes, *Open Schools*, etc.,⁸ participan en una u otra forma de la misma ideología: liberar al educando, al educador y al proceso mismo de la educación de las restricciones mentales, sociales y éticas impuestas por la estructura social imperante, para que el individuo pueda encontrar realmente la libertad, la autorrealización y la felicidad propia, a través de la auto-educación (Kolberg y Mayer, 1972: 449 y ss).

Dentro de esta corriente, han surgido varios modos de concebir la educación por lo que respecta a la sociedad, entre los cuales se pue-

⁸ En el proyecto más amplio de reforma educativa se incluirán monografías y análisis detallados de cada una de estas prácticas educativas concretas.

den mencionar los siguientes: 1) la escuela debe propiciar el desarrollo cognoscitivo, emocional y social del individuo a partir de sus intereses y necesidades vitales, independientemente de los patrones culturales o intereses sociales del mundo adulto, y aun en contra de éstos, particularmente de los ritos culturales institucionales (cfr. Neill, 1963 e Illich, 1971); 2) la escuela debe procurar el desarrollo integral del educando para que, mejorando él mismo, pueda mejorar de alguna forma las condiciones de vida de su medio ambiente (cfr. Ferrière 1932: 31), y 3) corresponde a la escuela desarrollar tal tipo de conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiante que le ayuden a adaptarse lo mejor posible a una sociedad en cambio constante (cfr. Stratemeyer *et al.*, 1963).

La crítica que puede hacerse a las alternativas curriculares que parten de este modelo es que, debido al énfasis en lo individual, los defensores de este modelo educativo no alcanzan a imaginarse que las personas son diferentes no sólo por sus genes sino sobre todo por otros factores de índole social estructural, que condicionan el modo de percibir la realidad, su motivación para aprender y aun la simple posibilidad de acceder a las fuentes de aprendizaje.

Es bastante dudoso que se logre, a partir de este modelo educativo, la creación de valores que impulsen a los educandos a mejorar las relaciones humanas intergrupales, a evitar la competencia injusta, el predominio de unos grupos sobre otros; lo mismo que de valores que propicien la participación equitativa de todos los grupos en los procesos sociales que afectan al bien común.

Efectivamente, la resultante no puede ser sino una ética social de tipo individualista personal o grupal si, como punto de arranque para todo acto educativo, se dan por buenas las necesidades e intereses no sólo naturales, sino también éticos y sociales del individuo. Consiguientemente, lo único que contaría como valor educativo sería el autodesarrollo, el autoconocimiento, la autoestima y el deseo de superación individual, quizá con la cooperación espontánea entre aquellos grupos que comparten los mismos intereses.

Modelo progresista

El modelo *progresista* o desarrollista, por su parte, sostiene que la educación debe alimentar la interacción natural del individuo con una sociedad o medio ambiente en constante desarrollo, el cual se concibe como la progresión sucesiva a través de estudios secuenciales invariables. El objetivo principal de la educación debe ser que el educando llegue al estado más alto en el desarrollo.

Tal objetivo requiere como condición indispensable un ambiente educativo que estimule activamente el desarrollo, a través de problemas genuinos y de conflictos reales que el sujeto de la educación pueda plantearse y resolver por sí mismo.

Este modelo enfatiza la adquisición de modos de pensar y de habilidades mentales a través de situaciones problemáticas, por una parte, y por la otra, la capacidad de confrontar las normas sociales a través de situaciones conflictivas.

El modelo progresista presupone que el aspecto moral del desarrollo no se puede confinar ni a lo afectivo individual ni a lo intelectual. Más aún,

sostiene que el desarrollo del pensamiento lógico y crítico encuentra su justificación y significado dentro de un marco valoral. Concibe la moralidad como todo tipo de relación entre el individuo y su comunidad fundada en la justicia (entendida como “valores de la democracia”).

Los defensores de este modelo sostienen que el objetivo central del aprendizaje y de la educación en general no puede limitarse al desarrollo de una conciencia gradual de la realidad ambiental dada, sino que debe desembocar en operaciones mentales que conduzcan a una imagen verdadera de la realidad individual y social.

Los objetivos educacionales de este modelo enfatizan el desarrollo progresivo, y de acuerdo con la edad de cada estudiante; la capacidad de formar conceptos, de transferirlos a nuevas situaciones de aprendizaje, de generalizarlos en forma de estructuras mentales amplias que habrán de usarse después como base para abordar subsiguientes problemas, como casos específicos de la idea originalmente dominada. En otras palabras, el desarrollo de la dimensión cognoscitiva, que incluye ciertamente la asimilación previa de datos y conocimientos del exterior y el dominio de ciertas técnicas, se realizará solamente en la medida en que exista interacción entre la persona y los desafíos planteados por el medio. Esto debe realizarse continuamente, de tal forma que se presente una dialéctica constante entre los conocimientos adquiridos y el medio ambiente. Para esto debe ser capaz: 1) de entender, analizar y transformar la información adquirida por medio de la manipulación del conocimiento y de su adaptación a nuevas tareas, y 2) de evaluar el conocimiento adquirido y transformado, para comprobar si el análisis y las aplicaciones que se han hecho de él han sido las apropiadas para los objetivos buscados. El fin de este proceso es lograr una síntesis personal que, a su vez, será punto de partida para nuevas adquisiciones de información, nuevas comprensiones, aplicaciones, transformaciones y evaluaciones de la realidad y de la cultura.

La meta del modelo progresista en la línea de actitudes y valores ligados al aprendizaje, es formar personas que quieran cooperar responsablemente y desempeñar un papel activo en la sociedad; que sean capaces de escuchar todo tipo de interpretaciones de la realidad social, de comprender diversos sistemas valorales y de tomar decisiones basadas en la investigación racional y no en la simple emotividad o en argumentos de autoridad.

En último término, lo que se pretende es el aprovechamiento máximo del talento para mantener vivos los valores de la excelencia intelectual y moral de la ética individual y de un tipo de desarrollo social funcionalista.

La *enseñanza basada en las estructuras del conocimiento* es una de las prácticas educativas más íntimamente ligadas con este modelo progresista. La organización y el desarrollo del currículum dentro de esta concepción de la enseñanza es congruente con las leyes biogenéticas del desarrollo de la inteligencia humana y con los conceptos fundamentales y métodos de investigación de cada disciplina (cfr. King y Brownell, 1966; Bruner, 1960 y Goodlad, 1966).⁹

⁹ Para los programas de enseñanza de matemáticas, física, química, biología y ciencias sociales basadas en este modelo, ver Williams, 1967; Deans, 1965; Bassett, 1970; De Cecco, 1968: 596 ss.

Uno de los escollos con los que han tropezado las aplicaciones experimentales que se han llevado a cabo para poner en práctica un currículum basado en las estructuras del conocimiento y en los hallazgos científicos de la psicología del desarrollo, ha sido la proliferación de programas independientes; asimismo, la insistencia en buscar no tanto las estructuras del conocimiento cuanto las estructuras de cada ciencia, sin tener en cuenta la relación e interdependencia de cada una respecto a las demás, dentro del contexto de una educación general (cfr. Bellack, 1964: 27).

El enfoque de la educación progresista opera con una motivación de fondo en que destaca la *prosecución de la excelencia*. El énfasis en la comprensión de las estructuras de las ciencias, el desarrollo de una conciencia crítica y creativa, y la adquisición de habilidades intelectuales y técnicas transferibles a nuevas situaciones, de aprendizaje, respondían en cierta manera al desafío científico experimentado por los dirigentes políticos y los grupos de poder económico y militar de los países “desarrollados” cuando la Unión Soviética puso en órbita el primer satélite artificial (Sputnik) (cfr. Howard y Dumas, 1966: 2). Desde entonces se ha proseguido en la búsqueda de la *excelencia intelectual*, con el deseo de llenar las brechas de talento en la competencia tecnológica, científica y espacial. Consecuentemente, varios de los nuevos programas fueron diseñados primordialmente para aquellos estudiantes que se encontraban o se encuentran a la mitad del primer cuartil de la escala de habilidades y para un tipo de escuelas que por su prestigio académico y recursos materiales podían implementar dichos programas (cfr. Goodlad, 1966: 99). Por otra parte, los costos de operación de los proyectos y programas durante su fase de experimentación requieren la inversión de sumas considerables.¹⁰

A pesar de tantos recursos invertidos, las evaluaciones hechas para detectar la calidad de los conocimientos y de las habilidades científicas entre diferentes grupos de estudiantes de varios estratos sociales y con habilidades mentales también diferentes, han demostrado que los nuevos programas y materiales de instrucción en matemáticas y en ciencias han producido resultados exigüos, o al menos desconocidos hasta fechas recientes.¹¹

Puede, por tanto, concluirse, en primer lugar, que los beneficiarios verdaderos de los proyectos y programas experimentales inspirados en el modelo progresista, han sido hasta ahora los grupos de estudiantes más favorecidos. En efecto, las oportunidades educativas se han distribuido en razón directa a la respuesta esperada por las autoridades educativas y gubernamentales de los grupos que pueden alcanzar más fácilmente los

¹⁰ Por ejemplo, el BSCS (Biological Science Curriculum Study) tuvo un costo aproximado de ocho millones de dólares, y el SMSG (School Mathematics Study Group) de seis millones de dólares en cinco años.

¹¹ Como lo indica la Educación Commission on the State (1970: 9):

“Fuera de los tests estandarizados que han distribuido a los estudiantes en percentiles, no hay información, o al menos muy escasa, del grado en que estos *currícula* han contribuido a la instrucción general de nuestra juventud. Los educadores creen que la juventud actual debería poseer un alto grado de cultura científica, después de tantos esfuerzos de parte de científicos y pedagogos, y después de tantos dólares gastados por el erario público. Y, sin embargo, no hay todavía un documento que demuestre o contradiga esta aseveración”.

niveles de desarrollo intelectual y científico pretendido por los investigadores de la educación, y esto precisamente dadas las habilidades y el *status* de dichos grupos.

En segundo lugar, esta política de distribución tiene mucho que ver con el costo de los programas, el cual hace que estas innovaciones sean prohibitivas para los países pobres. Por lo tanto, es necesario investigar claramente la posible eficiencia terminal de estos programas, y analizar no tanto el valor absoluto de la inversión cuanto su eficiencia.

Por último, a pesar de que el modelo progresista pretende que el estudiante sea excelente y desarrolle al máximo no sólo la dimensión cognoscitiva sino también la afectiva y los valores de la ética liberal, parece sin embargo que la mayoría de las aplicaciones prácticas de ese modelo tienden a una concepción del desarrollo humano centrado casi exclusivamente en la dimensión intelectual. Hasta cierto punto se vuelve a caer en el viejo mito humanista de la aristocracia intelectual y moral; y, al creer que las sociedades como los individuos se desarrollan a su propio paso, de acuerdo con sus habilidades y siguiendo un patrón de estadios de desarrollo invariables, se encubre la injusticia estructural, con la esperanza de que algún día todos los grupos sociales alcancen el último estadio de desarrollo.

2. *Modificación en los métodos educativos*

Los métodos de enseñanza más afines a las innovaciones del currículum que hemos analizado hasta aquí, pueden reducirse a tres: *aprender descubriendo*, *aprender expresándose* y *aprender interactuando socialmente*.

Los nuevos métodos establecen, al menos en teoría, que el aprendizaje es un proceso natural y espontáneo que debe ser guiado y canalizado hacia objetivos de desarrollo que parten de la naturaleza, necesidades e intereses del educando. En este proceso, el maestro es un estimulador, un compañero de viaje que ayuda al estudiante a descubrir aquellos conceptos, principios, leyes, fuentes de información y problemas que son significativos para su desarrollo intelectual, emocional y social. Se contraponen, por tanto, a cualquier actividad que trate de inducir el aprendizaje por medio del control directo tanto del contenido y de la secuencia de actividades del currículum como de las relaciones del estudiante y de las condiciones de su medio, para obtener metas predeterminadas y al margen de las necesidades individuales y sociales.

El método *aprender descubriendo* condiciona el contenido, el material de enseñanza, la organización de las experiencias educativas, el tiempo, los aspectos normativos de la clase y la evaluación del aprendizaje a un solo factor, el proceso natural de desarrollo biopsíquico, intelectual y emocional del estudiante. Se compagina fácilmente con la epistemología genética o con teorías psicoanalíticas que estudian los resortes internos de la actividad humana.

El método *aprender expresándose o haciendo* hace depender el éxito del aprendizaje de la comunicación. El aprendizaje de cualquier asignatura implica necesariamente la capacidad de transmitir en alguna forma lo aprendido. Por lo tanto, la expresión verbal, escrita o de otra forma que sea, permite evaluar si el estudiante sabe manejar adecuadamente los

conocimientos y habilidades que ha adquirido, si es capaz de crear algo nuevo y si es hábil para imaginar soluciones y problemas que exigen la comunicación y colaboración con los demás compañeros.

El método *aprender interactuando socialmente* añade a los anteriores una nueva dimensión: la libre interacción y comunicación de los estudiantes entre sí y con el profesor, durante la clase, con el propósito manifiesto de que desarrollen actitudes de trabajo en equipo, participación igualitaria y expresión espontánea. Parte del principio de que, en el quehacer educativo todos aprenden de todos y todos educan a todos, cuando existe verdaderamente un ambiente de confianza, espontaneidad y libertad responsable.

Por lo demás, estos métodos pedagógicos enfatizan las estructuras de las materias y no la descripción de las mismas mediante la simple exposición de resultados. Tratan de que los estudiantes aprendan a pensar como científicos y no de que retengan el contenido de las ciencias.

En la práctica, la línea divisoria entre *impartir conocimientos* y *enseñar a descubrirlos* es muy sutil y difícil de señalar, sobre todo cuando se trata de la enseñanza de ciertas materias, como las matemáticas y ciencias experimentales, cuya metodología es mucho más precisa que la de otras áreas del currículum. En qué grado las instituciones docentes que han adoptado estos métodos se hayan puesto de acuerdo sobre el alcance, el uso y la evaluación de los mismos, es difícil saberlo. Basset (1970: 86) y Hyman (1968: 83) dan a entender que el método *aprender descubriendo* es más un *desideratum* que una realidad y que aunque se está ya en vías de operacionalizar más efectivamente y evaluar los conceptos que se hallan en la base de este método, todavía hace falta mucha más investigación al respecto.

3. *Modificación en la organización escolar*

Educación formal

Al masificarse la enseñanza, se hizo necesario reforzar la distribución de los alumnos en varios grados, lo cual caracteriza la organización de las escuelas tradicionales.

Pueden distinguirse en primer lugar diversas tendencias de diferenciación u homogeneización del currículum, con lo cual se pretende alterar el grado de selectividad o democratización de las estructuras escolares, así como la eficiencia pedagógica. En efecto, varias evaluaciones han demostrado que la diversificación del currículum a partir de determinado grado de la educación elemental, discrimina a los estudiantes que proceden de las clases sociales menos favorecidas, a pesar de que la selección de los mismos se basa en criterios como la habilidad escolar o la inteligencia de los alumnos (cfr. Husén y Boalt 1968: 95 y ss). Por otra parte, se ha comprobado también que la calidad promedio de los productos terminales de las escuelas tiende a disminuir cuando se logra matricular a porcentajes más altos de los grupos demográficos demandantes (cfr. *ibíd.*: 192).

Consecuentemente, el costo que hay que pagar —en condiciones de tecnología constante— por elevar el rendimiento escolar promedio es muy alto si se le expresa en términos de los individuos que para ello es necesario expulsar del sistema escolar. De aquí se deriva la conveniencia de retardar el momento en que se diferencia el currículum para mejorar así el grado de democratización

de las oportunidades escolares; pero esto exige la búsqueda de tecnologías que eviten la pérdida en la calidad educativa que tiende a provocar dicha política (Muñoz Izquierdo, 1972: 25).

En algunos países desarrollados se han experimentado ya tecnologías tendientes a adaptar el currículum a las habilidades individuales, para prolongar la permanencia de cada estudiante dentro del sistema escolar. Esto se ha reflejado primordialmente en las modificaciones de la organización escolar que se verán más adelante.

Aunque los argumentos pedagógicos con que recientemente se ha justificado esta gradación han sido apoyados mediante evaluaciones empíricas, lo cierto es que las diferencias que hay entre las habilidades de los individuos son de tal magnitud que ha impedido obtener clases realmente homogéneas. A esta dificultad y a la necesidad de individualizar la enseñanza que le es correlativa, se ha respondido mediante el diseño de distintas formas de organización escolar. Algunas de estas formas mantienen la división graduada, pero se integran con grupos heterogéneos que deben ser necesariamente muy pequeños, para poder permitir, por una parte, que distintos subgrupos realicen distintas tareas simultáneamente y, por la otra, que el maestro pueda distribuir el tiempo en la forma más eficiente, ya que no todas las tareas necesitan la misma atención de su parte.

En algunos países desarrollados se han experimentado tecnologías tendientes a adaptar el currículum a las habilidades individuales del estudiante para prolongar la permanencia de éste en el sistema escolar. Se introdujo así, en los Estados Unidos, la diversificación de los grupos escolares con base en las habilidades de los estudiantes, dentro de las escuelas secundarias comprensivas. Pero esta práctica ha resultado discriminatoria para los miembros de las clases socioeconómicas débiles, dada la asociación que siempre ha existido entre los indicadores de las habilidades y la clase social de los individuos (cfr. Muñoz Izquierdo, 1972: 25). Una evaluación de este sistema citado por Howe y Lauter (1972: 251) concluye lo siguiente:

... la práctica de dividir los grupos conforme a las habilidades de sus miembros no produce, *per se*, mejoramiento alguno en el aprovechamiento de los individuos, cualquiera que haya sido el nivel de habilidades al que hayan sido asignados... [además], esta práctica puede en realidad impedir el aprendizaje, porque los maestros generalmente subestiman la capacidad de los estudiantes que forman parte de los grupos de habilidades inferiores; esperan menos de ellos, y consecuentemente los alumnos aprenden menos.

Otras formas organizativas que han sido ideadas –tanto a nivel primario como a nivel medio– como respuesta a estos problemas, son las llamadas *escuela sin grados*, *la escuela de progreso dual* y *la escuela multigraduada*, que en algunos casos han sido introducidas al mismo tiempo que se ha sustituido al maestro individual por un equipo de profesores.

La *escuela sin grados* rechaza la graduación del currículum por niveles, así como la distribución de alumnos entre los diversos grados y las políticas de promoción anual que siguen las escuelas tradicionales, aduciendo que ninguna de estas características toma suficientemente en cuenta las diferencias que hay entre las habilidades de los alumnos. Teóricamente, ésta es una escuela en la que cada estudiante puede seguir el curso que le interesa,

si tiene la habilidad suficiente para ello, sin que se le exija satisfacer previamente una serie de requisitos (conocimientos específicos o secuencias de cursos). Con esta organización escolar se pretende, pues, garantizar a todos los estudiantes un progreso continuo, tomando debidamente en cuenta las diferencias interindividuales que aparecen en los distintos aspectos del desarrollo de los alumnos. De este modo, se obtienen tasas diferenciales en la velocidad con la que los estudiantes van obteniendo las metas educativas que persiguen. En otras palabras, esta modalidad organizativa rechaza a la escuela graduada porque ésta obtiene el progreso de los alumnos más capaces y exige que los menos capaces realicen esfuerzos que muchas veces están fuera de su alcance. La reprobación es rechazada por quienes postulan la escuela sin grados porque dicha medida exige repetir tediosamente muchos materiales que ya habían sido aprendidos por los alumnos reprobados. Además, sostiene que la reprobación distingue públicamente a los alumnos más capaces de los menos capaces y que muchas veces resulta ineficaz desde el punto de vista pedagógico.

Por su parte, las llamadas *escuelas de progreso dual* tratan de asegurar que todos los estudiantes adquieran por lo menos un conjunto de conocimientos fundamentales. Estos conocimientos fundamentales —o *imperativos culturales*— son impartidos por el maestro titular de cada grupo. En cambio, el currículum de estas escuelas es bastante flexible para cada alumno, en aquellas áreas en que la vida social admite grados diferenciales de conocimiento. Como, además, no todos los estudiantes tienen el mismo talento o habilidad para adquirir los conocimientos relacionados con estas áreas, la escuela de progreso dual reconoce esta realidad haciendo optativas estas materias, a las que llaman *opciones culturales*. Estas opciones son impartidas por maestros especializados, que normalmente siguen a los alumnos en forma longitudinal y no exigen que éstos asimilen determinados conocimientos en determinados plazos. Por tanto, estas materias son impartidas conforme al esquema que siguen las escuelas sin grados.

Finalmente, existe la modalidad que se conoce como *escuela multigraduada* que es otra combinación de la graduada con la no graduada. Esta forma organizativa se basa en *currícula* prescritos para las distintas materias, como la escuela graduada. Reconoce, sin embargo, las diferencias individuales y gradúa, de acuerdo con ellas, las tasas a las que progresan los distintos alumnos. Por tanto, este esquema no utiliza la repetición, aunque el tiempo que cada alumno dedica a cada curso es más corto o más largo, según sus respectivas habilidades.

Es importante hacer notar que muy pocas veces las evaluaciones que se han hecho de los resultados obtenidos a través de estas modalidades organizativas, han detectado diferencias significativas respecto a los rendimientos obtenidos mediante las organizaciones tradicionales. Sin embargo, reputados defensores de estas reformas aducen que esto se debe muy probablemente a varios errores que se han cometido en el diseño de muchas de estas evaluaciones, así como a que varias veces estas modalidades no han sido implementadas adecuadamente (cfr. National Society for the Study of Education, 1966: 131-2). Por último, hay que tomar en cuenta que todas estas modalidades requieren maestros extremadamente calificados, que seguramente son muy escasos en un país como el nuestro.

Educación informal

Indudablemente, una de las modificaciones organizativas más importantes ha sido la introducción de educación extraescolar e informal, que al ser impartida en algunos casos por las mismas instituciones educativas, ha llegado a ser considerada como equivalente a los cursos de educación formal para los efectos de certificación profesional. Los diversos programas convencionales de educación extraescolar e informal que han sido aplicados en diversos países tienden, sobre todo, a hacer llegar a la población adulta que se ha mantenido al margen de los beneficios del sistema escolar, los bienes básicos de la cultura. Estos progresos pretenden, mediante la educación de los adultos, compensar las diferencias creadas o reforzadas por una inequitativa distribución de las oportunidades escolares. Como ejemplo de estos programas, podemos mencionar los de alfabetización y educación básica para adultos, las brigadas culturales, el movimiento de educación funcional y algunos programas transmitidos por los medios masivos de comunicación. En general, estos programas han dado pocos resultados satisfactorios, por múltiples razones. Además puede decirse que, al no buscar promover la eficiencia externa, estos programas tienen resultados inmediatos que no se traducen en proporcionar mejores oportunidades sociales y de empleo, por lo cual los conocimientos adquiridos pierden pronto su funcionalidad.

Otro objetivo importante de los programas de educación informal es el de capacitar a los adultos para un trabajo económicamente productivo. Con este propósito se han multiplicado las instituciones oficiales y privadas que imparten conocimientos prácticos agropecuarios industriales y artesanales. La eficacia de este tipo de programas también es cuestionable, pues rara vez se toma en cuenta una serie de factores (valores culturales, posibilidades del mercado de trabajo y de bienes y servicios, cambios en la tecnología industrial, etc.) que a larga llegan a impedir que los conocimientos adquiridos se pongan en práctica.

Los antisistemáticos

Por último, es necesario hacer mención de los movimientos desescolarizantes que, al proponer la abolición de los sistemas escolares y de la educación compulsiva, suponen de alguna forma que es la organización escolar y sus implicaciones correlativas las principales responsables de la crisis educativa actual. Los principales exponentes y defensores de este movimiento de desescolarización son Illich (1971) y Reimer (1970 y 1971).

Estos críticos sociales han hecho hincapié en que los sistemas de educación formal son por su misma naturaleza exclusivos y discriminatorios para los grupos de población económicamente débiles. Así, las escuelas mantienen las distinciones de clase y, de hecho, las crean. En segundo lugar, sostienen que las escuelas son instituciones rituales, cuyas funciones primordiales son el cuidado de los estudiantes, la indoctrinación y la distribución de roles sociales, en lugar del desarrollo intelectual de los alumnos. El resultado de estos ritos ha sido la creación de una subcultura infantil, entre las clases burguesas, que no puede ser generalizada a las demás clases sociales. En tercer lugar, estos críticos dicen que la misma estructuración de los sistemas de educación formal (que involucra a individuos de ciertas edades, que está centrada en las actividades de los maestros, que tiene gene-

ralmente *currícula* graduados) así como muchos de los falsos supuestos en que dichos sistemas se apoyan (que el aprendizaje es medible, que siempre ocurre conforme a pautas predeterminadas, que escolaridad equivale a educación, etc), corresponden a una ideología que sólo es consistente con un concepto de desarrollo social que se basa estrictamente en las premisas que sostienen las sociedades tecnológicas. De esta manera, los sistemas escolares garantizan la perpetuación del subdesarrollo de los países del tercer mundo, que seguirán considerándose a sí mismos como subdesarrollados mientras insistan en compararse con las sociedades tecnológicas, sin tomar en cuenta las evidencias que aparecen en su propia realidad.

Como sustitutivo del mito escolar institucionalizado, Illich y sus seguidores proponen un nuevo modelo educativo que tendría tres propósitos: permitir a todos los que quieran aprender, el acceso a los recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; proporcionar a todos los que deseen compartir lo que saben, la oportunidad de encontrarse con quienes ansíen aprender de ellos; hacer posible que cuantos quieran hacer público un problema puedan lograr que se conozca su desafío. La realización de dichos propósitos es viable, dicen, por cuatro canales o redes de comunicación: contacto directo con los objetos educativos, intercambio de destrezas, encuentros de individuos o grupos con los mismos intereses, y la transformación de los educadores profesionales en administradores o guías de los canales educativos.

Como paso intermedio al establecimiento de esas redes, los autores proponen una alternativa denominada *Optional Alternative Tracks* (OAT), que consiste en un conjunto de medidas que permiten encontrar alternativas definitivas con las que se puedan sustituir eficientemente los actuales sistemas educativos.

La idea fundamental de esta proposición consiste en permitir que los sistemas escolares acrediten cualquier grado o curso, por ejemplo mediante exámenes abiertos a todos los que deseen tomarlos independientemente del modo en el que se hayan adquirido los conocimientos. Entre estos sustitutos, los autores mencionados proponen los viajes, el trabajo, las lecturas personales o cualquier otra experiencia educativa relevante al tema de los cursos formales en cuestión.

El estado en que se encuentran las ideas de estos autores no permite todavía determinar si lo que proponen es una transformación radical de los mismos. Las ideas que pudieran parecer más viables de su concepción educativa (como de transferir a otras instituciones algunas de las funciones que están desempeñando los sistemas escolares) no han sido expresadas todavía con el grado de concretización necesaria.

Por otra parte, como ha señalado atinadamente Gintis (1972: 95), “la limitación más seria del análisis social y escolar de Illich es que postula implícitamente una esencia humana en todos nosotros anterior a cualquier experiencia social, la cual podría florecer si no estuviera atada por las instituciones que la manipulan”. En efecto, la propuesta concreta de los anti-sistemáticos supone la regulación perfecta de la oferta y la demanda de educación gracias a una especie de mano invisible que responde a todo interés educativo con una posibilidad de aprendizaje. No toman en cuenta, a lo largo de su análisis, la evidente desproporción en el grado de motiva-

ción educativa entre las clases y sectores sociales. De implementarse un modelo educativo como el sugerido por estos autores, no podría esperarse como resultado más que la acentuación de las diferencias educativas entre quienes han definido sus motivaciones e intereses educativos y conocen las vías de acceso a la oferta de educación, y quienes están en una posición social y económica tal que no pueden poseer esta misma ventaja.

4. *Movimientos de educación compensatoria y remedial*

Dada la importancia que han cobrado en épocas recientes los diversos programas de educación compensatoria y remedial, hemos considerado necesario incluirlos como un punto separado en este análisis.

A partir, sobre todo, del estudio de Coleman (1966), la mayor parte de los estudios de investigación sobre los problemas y remedios de la desigualdad educativa dentro del sistema escolar se empezaron a enfocar más a los factores que determinan la marginación cultural que a los que influyen directamente en la desigualdad de oportunidades educativas. Las edades que han sido más estudiadas hasta ahora, han sido la infancia y la niñez, salvo en algunos países (cfr. Passow, 1970: 47). El resultado de estas investigaciones ha sido doble: la caracterización de la marginación sociocultural y la operacionalización de fórmulas concretas para atacar el problema.

Este enfoque del problema de la desigualdad de oportunidades educativas ha suscitado en varios países un enorme interés por ayudar a las clases sociales marginadas de los beneficios del sistema educativo, a través de *programas preventivos* (*Early Intervention Programs*). Estos programas se basan en la hipótesis de que si en la primera infancia se aplican procedimientos de tipo preventivo, es posible que los efectos que causa el medio familiar pobre en el logro educativo posterior puedan disminuir considerablemente y, por tanto, pueda conseguirse igualar el nivel de preparación del sujeto en el momento en que debe ingresar al sistema formal (cfr. Bloom, 1964: xiv). Los programas preventivos se basan, por otro lado, en el supuesto de que el nivel intelectual (IQ) es un factor determinante del rendimiento académico y no está predeterminado ni limitado por factores de índole genética sino que puede mejorarse si se modifican las circunstancias ambientales adversas, durante los primeros años del individuo (Jensen, 1969: 59).

Las medidas de educación compensatoria (cfr. Latapí, 1972: 4-6) están orientadas, como es evidente, a favorecer educativamente a los sectores más pobres. La compensación de los alumnos menos privilegiados se ha procurado especialmente en el nivel preescolar, ya que las desigualdades sociales empiezan desde la primera infancia.

El ejemplo más notable de este tipo de proyectos ha sido el *Head Start* en los Estados Unidos, que estableció clases especiales de preescolar para niños necesitados. Éste y otros proyectos semejantes han permitido llegar a la conclusión de que la enseñanza remedial en la primera infancia no alivia sustancialmente la desigualdad educativa; los alumnos pobres recaen en su bajo rendimiento y deserción cuando pasan a la primaria. Además, puede inferirse que desde el punto de vista económico, estos proyectos no son rentables (cfr. Ribich, 1968: 178-82). A pesar de los altos costos, no se lo-

gra poner a los alumnos pobres en condiciones paritarias de competencia con los alumnos de clases sociales superiores.¹²

A nivel primario, los esfuerzos compensatorios se han concentrado en proporcionar una atención pedagógica preferente a los alumnos menos favorecidos. El más representativo de estos programas fue el *Higher Horizons*, iniciado en 1959, para alumnos del 3o. al 7o. grado. Mediante cambios en los planes de estudio, actividades culturales diversificadas, asesoramiento a los alumnos y padres de familia, y cursos especiales de lectura, se aspiraba a aumentar los conocimientos del alumno, a mejorar su capacidad de aprender y a disminuir la deserción. Los resultados fueron muy mediocres, a pesar de lo cuantioso de los recursos. El análisis del costo-beneficio arroja una relación de 0.59 en la primaria y 0.88 en la secundaria, lo cual significa que tampoco fue rentable (cfr. Ribich, 1968: 63 y ss.).

Las evaluaciones señalan que en ninguno de estos experimentos compensatorios se ha logrado alterar la posición relativa de los alumnos pobres y ricos dentro de la escuela.

La estructura de valores sociales, encarnada en las relaciones humanas de maestros y alumnos, en la organización y operación de la escuela, y en los incentivos y sanciones de todo el sistema educativo, así como otros factores conaturales a la clase social a la que pertenecen los alumnos, parecen tener mucha más importancia que la calidad de los factores pedagógicos (Latapí, 1972: 5-6).

Lo anterior nos permite concluir lo siguiente:

1°. Las innovaciones de educación compensatoria no parecen viables ni como alternativas escolares, ni como políticas educativas para igualar las habilidades académicas y el nivel sociocultural de la población marginada urbana, de manera que ésta pueda competir igualitariamente dentro del sistema educativo formal (cfr. Gordon y Wilkerson, 1964: 157).

2°. Las innovaciones pedagógicas de educación preventiva y compensatoria no han demostrado hasta ahora su utilidad social en cuanto a que logren propiciar una mejoría sustancial en la redistribución de oportunidades educativas, sociales y de participación social igualitaria.

No obstante los enormes esfuerzos y el creciente interés del gobierno y de muchas instituciones particulares por lograr una educación adaptada a las necesidades de las minorías, ésta ha sido disfuncional con respecto a la problemática de la población escolar marginada. El concepto de educación compensatoria no es el más apropiado para enfrentar los problemas de los individuos que están en desventaja. La mayoría de los programas de educación preventiva y compensatoria dan por supuesto algo que no puede tenerse como tal: que las estructuras económicas y políticas de las instituciones educativas y sociales, de las industrias y de las mismas comunidades son correctas, y que basta efectuar modificaciones internas en el sistema escolar para atacar los problemas de la marginación social, económica y cultural.

¹² Si se acepta que en Estados Unidos cada punto del IQ equivale a 0.7 grados escolares y que cada grado escolar se traduce en una ganancia adicional de US \$1 395.00 en la vida posterior del alumno, resulta un costo por cada unidad de IQ de US \$2 400.00. Así considerados, estos programas producen sólo el 58% de lo que cuestan.

De hecho, la finalidad que más comúnmente se ha perseguido, cuando menos en las evaluaciones de tales programas, ha sido la de determinar hasta qué punto los experimentos son eficientes *internamente*. Muy pocas veces se ha intentado evaluarlos desde el punto de vista de su eficiencia externa (o de la relación entre su costo y sus beneficios económicos y sociales).

5. *Tecnología educativa*

Aunque en sí la tecnología educativa es independiente de las modificaciones en innovaciones curriculares, metodológicas u organizativas, y como tal puede utilizarse indistintamente en cualquier programa educativo, desde varios puntos de vista las modificaciones organizativas y curriculares que acaban de ser descritas han sido favorecidas o inducidas por la creciente disponibilidad de recursos didácticos sofisticados, como la televisión y las computadoras.

La televisión educativa ha sido ya experimentada en varias formas, como la de circuito cerrado, abierto, la transmitida por cables, etc. Además, se han utilizado los *video-tapes* para registrar y analizar las actividades de los estudiantes y de los maestros. Los costos de este medio didáctico son todavía muy elevados, pero se espera poder reducirlos utilizando sistemas de microondas o de comunicaciones por satélite. Si esto se logra, podría ser factible aprovechar al máximo a los mejores maestros de que se dispone en cada área.

Un ejemplo interesante es el caso de las telesecundarias en México. Una evaluación llevada a cabo por varios autores (cfr. Mayo *et al.*, 1973: 26-40) indica que este tipo de enseñanza funciona tan bien como la llamada *enseñanza directa* (tomando, es claro, la enseñanza directa como punto de comparación). Señalan también estos autores que las telesecundarias cuestan menos que las escuelas secundarias donde se imparte enseñanza directa; que, al aparecer, los alumnos de telesecundarias aprenden tanto como los de las escuelas secundarias ordinarias a pesar de que el nivel socioeconómico y sociocultural de los primeros es, en promedio, más bajo que el de los segundos.

Las computadoras, por su parte, han sido utilizadas principalmente como instrumento de la instrucción programada, y alimentan, por tanto, las tendencias a la individualización de la enseñanza (cfr. Jamison *et al.*, 1973: 56-66). Como es obvio, para poder implantar esta instrucción se necesita disponer de un buen número de nociones teóricas que permitan incorporar las decisiones adecuadas en cada programa, ya que es necesario explicitar las etapas y los procesos involucrados en la presentación de distintos materiales. En realidad, este mecanismo sólo podrá ser utilizado exitosamente en el aprendizaje de rutinas o entrenamientos, ya que los maestros seguirán siendo indispensables para el desarrollo de habilidades creativas y del sentido crítico de los alumnos.

Aunque muchas de las prácticas específicas de utilización de las computadoras en la instrucción fueron ideadas desde hace varios años, la misma naturaleza inerte de los sistemas escolares en cuanto tales ha impedido aplicarlas en radios de alcance nacional; aunque podríamos preguntarnos hasta qué punto su escasa generalización se debe a los resultados negativos que

han arrojado diversas evaluaciones, al excesivo costo de muchas de estas alternativas o a la escasez de personal adecuado para implantarlas.

Resumiendo la investigación hecha hasta la fecha para medir la eficiencia de la tecnología educativa en relación a la de la enseñanza directa, puede decirse lo siguiente:

1°. La instrucción por TV produce efectos similares y es tan eficaz para el aprendizaje como la enseñanza directa, cuando la primera se da en condiciones muy semejantes a las que privan en el contexto de la segunda; pero casi nunca cuando se le utiliza como instrumento independiente y sustitutivo de la instrucción formal.

2°. La instrucción programada auxiliada por computadoras no es, por lo general, un instrumento más eficaz que el maestro para mejorar el rendimiento académico.

3°. Aquellos experimentos en que se ha logrado probar que la instrucción programada y/o por computadoras es tan eficaz como la enseñanza directa y que incluso se logra en menos tiempo, no pueden ser criterio para afirmar que, aunque estos medios sean sumamente costosos en grupos reducidos, pueden amortizarse sus costos si se amplían cronológica y cuantitativamente en beneficio de grandes grupos de población.

4°. Aún no se ha evaluado el impacto que podrían tener tales medios de instrucción para motivar a los estudiantes. Hasta ahora no se ha podido determinar en qué medida la tecnología educativa conduce a la deshumanización de la enseñanza y del aprendizaje y a la falta de creatividad y ausencia de pensamiento crítico. La enseñanza programada deja poco lugar al análisis. En ella el alumno tiene pocas posibilidades de inventiva, de confrontación y proyección hacia el grupo y hacia el medio del cual es parte integrante (cfr. Brown y Norberg, 1965: 114).

Conclusiones

Al buscar nuevos modelos de desarrollo escolar, hemos podido encontrar diversas alternativas que al estar focalizadas eminentemente hacia cambios internos de la estructura formal educativa, tienen por sí mismas un alcance limitado, pues están dictadas por el criterio de que bastaría eliminar los obstáculos que las propias estructuras escolares han interpuesto al libre tránsito de los estudiantes de un nivel educativo al subsecuente, para contribuir a equilibrar las estructuras sociales externas; ya que dicha eliminación mejoraría la distribución de las oportunidades educativas.

De hecho, a pesar de la proliferación de experimentos e innovaciones educativas, sobre todo en los países desarrollados, todavía no hay ningún país que disponga de un sistema educativo que haya sido capaz de solucionar los graves problemas que se han tratado de resolver con estas modalidades educativas. Parece, por tanto, que todos los sistemas educativos siguen siendo discriminatorios para los sectores sociales que tienen menos recursos, y los sistemas de muchos países del tercer mundo siguen siendo ineficaces en relación con las necesidades del cambio social. En efecto, todo parece indicar que en las condiciones actuales, esta situación no podrá ser sustancialmente alterada mientras dichos sistemas

reflejen la injusta estratificación de las sociedades que los han originado (cfr. Medellín, 1973), ya que la poca evidencia de que se dispone permite apreciar que las instituciones escolares tienen un poder muy limitado para vencer los obstáculos que se generan desde el exterior de las mismas.

Es un hecho que si las alternativas previamente analizadas han sido incapaces de modificar sustancialmente las pautas y/o los efectos de la política de distribución de las oportunidades educativas, conforme a los lineamientos que hemos establecido en el marco de referencia, mucho menos puede esperarse que puedan preparar a los individuos para su participación en un cambio social, y que logren un verdadero cambio valoral en los estudiantes. Las modificaciones pedagógicas tendientes a la enseñanza activa, a pesar de que podrían ser eficaces para crear conciencia crítica, si esto no va aunado a un reparto más justo de las oportunidades educativas y a un cambio valoral profundo, esa conciencia crítica sólo propiciará que los individuos se desenvuelvan más fácilmente en una sociedad competitiva.

No obstante que hay varias alternativas educativas dentro de los modelos liberal y progresista que podrían servir para poner en práctica los valores instrumentales mencionados en el marco de referencia, la mayoría de ellas han sido inviables hasta ahora, o porque son muy costosas para poder generalizarse a todos los sectores de la población, o porque sólo favorecen a los individuos y a los grupos que ya tienen prestigio, poder y talento, o porque pretenden perfeccionar al individuo sin considerar su interacción y dependencia respecto a estructuras sociales externas al sistema educativo.

Por su parte, las modificaciones en las estructuras escolares probablemente influyan en el abatimiento de los costos de oportunidad de la escolarización, pero esto no es suficiente. Por otra parte, la comprobada ineficiencia de la educación compensatoria para lograr sus propósitos indica que todavía hace falta mucha mayor investigación y experimentación al respecto.

En todo caso, los países en vías de desarrollo que pretenden incorporar algunas de estas innovaciones en sus sistemas escolares con el fin de disminuir la inequidad en la distribución de sus oportunidades escolares, deberían prestar atención en primer término a una hipótesis que formuló Vaizey (1967: 51):

Es altamente improbable que el grado de equidad en la distribución del ingreso y de la riqueza pueda ser significativamente distinto del grado de acceso a las oportunidades del bienestar social. En otras palabras, ningún beneficio social puede fácilmente estar repartido en una forma más igualitaria que el ingreso.

Puede afirmarse, por tanto, que si estas modificaciones se realizan en forma independiente de cualquier otra alteración en las demás esferas de la sociedad, tendrían muy poca capacidad para lograr en forma inmediata sus objetivos relacionados con la distribución de oportunidades educativas y sociales.

Sin embargo, aun en estas condiciones podrían contribuir, en forma mediata, a lograr un cambio en el sistema de distribución de bienes sociales, a través de sus efectos acumulativos, que podrían manifestarse en la acentuación de determinadas contradicciones sociales preexistentes (cfr. ILPES, 1972). Esto podría resultar gravemente conflictivo.

Ahora bien, los efectos de tales modificaciones implicarían conflictos menos agudos con la estructura del poder existente, en la medida en que fueran efectuadas por las mismas élites políticas, en apoyo de otros programas de carácter redistributivo. En otras palabras, puede esperarse que a través de ellas, el sistema educativo haga alguna contribución al reforzamiento de medidas que tiendan a redistribuir los bienes económicos y sociales y el poder político, siempre y cuando las modificaciones realizadas en el sistema educativo estén diseñadas para apoyar medidas políticas, económicas, sociales y de otro tipo que vayan en la misma dirección.

B. INNOVACIONES EDUCATIVAS EN APOYO DE MODIFICACIONES EN OTROS SUBSISTEMAS SOCIALES

A continuación presentamos como ejemplo de este tipo de alternativas, una propuesta de cambio educativo para apoyar los cambios económicos y sociales dentro de la sociedad más amplia encaminados a promover el pleno empleo. Aquí presuponemos la existencia de un conjunto de políticas orientadas a promover la maximización del empleo y la redistribución de los bienes sociales, y suponemos que a la educación se le asigna el papel no de *inducir* autónomamente, sino de *apoyar* y *facilitar* la implementación de dichas políticas. Desde este punto de vista, la educación tendría como objetivo fundamental lograr que los educandos de los diversos sectores de México maximizaran su capacidad de contribuir a incrementar la producción y la productividad, a fin de conseguir una efectiva redistribución del ingreso.

Es indispensable subrayar que este conjunto de recomendaciones que presentamos a continuación constituye un *sistema*, en el sentido estricto, derivado de un análisis sistemático de la realidad. Cualquiera de ellas, considerada en forma aislada, o no tiene sentido, o pierde gran parte de su valor. También es importante notar que son recomendaciones al nivel de políticas educativas, no de metas programables y evaluables.

Los objetivos de un sistema de políticas educativas de este tipo serían:

1) Incrementar el ritmo de expansión del sistema escolar y modificar las pautas de distribución de las oportunidades educativas entre estratos sociales, comunidades urbanas y rurales y regiones sociogeográficas.

2) Adecuar las prioridades del Estado, en lo que se refiere a la oferta educativa en los diversos niveles, a las políticas cuyo propósito es maximizar las oportunidades de empleo en el sector rural y en el urbano medio, y generar la investigación científica y tecnológica adecuada al objetivo de pleno empleo.

3) Incrementar la eficiencia interna del sistema escolar, particularmente en el sector rural.

4) Incrementar la eficiencia externa del sistema escolar, maximizando los rendimientos económicos y sociales de la inversión educativa.

Primer objetivo

Como ya se ha demostrado claramente, existe en México una distribución no equitativa de las oportunidades educativas que claramente favorece a

los estratos, comunidades y regiones de más alto nivel, y es desfavorable a los de bajo nivel, sobre todo en el ciclo superior de la enseñanza media y en la enseñanza superior (cfr. Muñoz Izquierdo, 1973). En esta forma, el sistema educativo está actuando como un mecanismo de concentración del ingreso y de transferencia intergeneracional, de la pobreza relativa, y, pese a las intenciones y declaraciones en contrario, está resultando marcadamente elitista.

Por otra parte, la presión de la demanda social de educación se incrementa en las zonas urbanas más desarrolladas, debido, por una parte, a la migración del campo a las grandes ciudades –propiciada, entre otras cosas, por la falta de oportunidades de educación y empleo en el sector rural y por la inadecuación de la educación a las condiciones del campo– y por otra, a la *devaluación acumulativa* en el área de la educación. Esto último lo demuestran claramente los datos de que el nivel escolar de la población económicamente activa es cada vez más alto, de que las posiciones ocupacionales que requieren mayores dosis de escolaridad crecen más rápidamente que las que requieren dosis menores, de que la propensión del mercado de trabajo para absorber nuevos participantes aumenta en proporción al número de grados escolares cursados. Estos hechos traen como consecuencia que los egresados con baja escolaridad difícilmente encuentren empleo, y que los de escolaridad mediana ocupen puestos para los que hace algunos años se requería una escolaridad baja (cfr. *ibíd.*).

Por otro lado, se ha comprobado también que el ritmo de crecimiento del gasto educativo ha disminuido, y que pronto se llegará a una proporción del gasto más allá de la cual es difícil subir, por los costos de oportunidad que ello implica. Sin embargo, mantener el actual ritmo de mejoría en la educación trae consigo requerimientos financieros cada vez más altos –los costos unitarios van subiendo a través del tiempo, y conforme es mayor la proporción de la matrícula en los niveles medio y superior–. Nada se diga de la introducción de modificaciones cualitativas y cuantitativas que, por otra parte, resultan ya indispensables. Así, pues, mantener la actual tecnología educativa y los actuales esquemas de financiamiento resulta ya poco aconsejable (cfr. *ibíd.*).

Por todo lo anterior, nuestro sistema de recomendaciones propone como primer objetivo:

a) Incrementar la oferta educativa a estratos, comunidades y regiones de bajo nivel, en apoyo a las medidas de tipo económico tendientes a descentralizar la actividad económica y a desarrollar los sectores rural y urbano de tamaño medio.

b) Mitigar la presión de la demanda social de educación en las zonas urbanas desarrolladas.

c) Detener la devaluación educativa en las zonas urbanas más desarrolladas.

d) Canalizar hacia el desarrollo educativo recursos públicos adicionales a los que se obtendrían según las tendencias de crecimiento de las aportaciones que habían venido haciendo los distintos sectores que financian los gastos en este ramo.

Para lo anterior es necesario, en primer lugar, que se canalicen mayores recursos humanos y financieros hacia los estratos, comunidades

rurales y regiones de nivel más bajo, en el sector rural y en las ciudades de tamaño medio.

En segundo lugar, se considera necesario reducir, e incluso tender a eliminar, el subsidio público a la educación posprimaria en las zonas urbanas más desarrolladas. Esto permitiría captar mayores volúmenes de recursos financieros y aprovechar el efecto precio sobre la demanda privada de educación, como un mecanismo para forzar a los individuos a evaluar más detenidamente la conveniencia de prolongar sus estudios.

En este sentido, también se considera útil establecer cuotas diferenciales en la enseñanza pública urbana de niveles secundario y superior, en función de la capacidad de pago de cada individuo. Esta medida, de carácter claramente redistributivo, eliminaría el subsidio en educación que actualmente se da a las clases relativamente privilegiadas, y disminuiría el carácter elitista del actual sistema educativo en los niveles mencionados. Contribuiría, además, a desalentar la migración del campo a las grandes ciudades y a aliviar el problema del financiamiento educativo.

Debe acompañarse esta medida con un sistema de crédito estudiantil, en el que los pagos se iniciarían algún tiempo después de haber terminado los estudios. Este esquema admite, obviamente, la posibilidad de establecer *pagos negativos* (becas) para quienes proceden de los sectores sociales de menores recursos.

En tercer lugar, se considera conveniente desarrollar las llamadas *escuelas por cooperación*, cuyas instalaciones sean financiadas mediante créditos del sector público. La amortización del crédito y los gastos de operación provendrían de cuotas del alumnado. Esta modalidad, especialmente aplicable a la educación posprimaria, resolvería el problema financiero planteado por la Constitución al decretar la gratuidad de la educación impartida por el Estado.

Por último, el gobierno del Distrito Federal debería participar más directamente en el financiamiento de los crecientes gastos de operación, necesarios para atender los incrementos en la demanda social, y no solamente en los gastos de capital, sobre todo a nivel primario y medio.¹³

Segundo objetivo

El segundo objetivo supone el fijar un conjunto de prioridades educativas, que toman en cuenta la realidad de los factores condicionantes del acceso y aprovechamiento educativo.

Se ha analizado ya que existe un conjunto de factores externos al sistema educativo que condicionan el futuro aprovechamiento escolar de los niños. La desnutrición infantil pre y posnatal causa un daño irreparable. Entre los niños de familias de estratos bajos, la socialización preescolar resulta disfuncional para su futura educación. Por tanto, la atención pre-

¹³ Estas recomendaciones no implican un descuido de los otros niveles del sistema educativo, pero sí hacen indispensable que el Estado aliente nuevas formas de participación del sector privado en el financiamiento —no necesariamente el control— de la educación media y superior en las zonas urbanas más desarrolladas.

escolar debe ser la suprema prioridad en aquellas áreas donde dichos factores resulten muy desfavorables.

Para esto se recomienda el siguiente orden de prioridades: *primera*, alterar los condicionamientos externos al sistema escolar que afecten adversamente el aprovechamiento. En primer lugar, y antes que nada, es necesario fortificar y extender los programas de nutrición pre y posnatal, y de orientación maternal al respecto. Conviene, además, establecer o intensificar campañas de orientación familiar para ir modificando el proceso de socialización preescolar en materia de actitudes hacia la educación y sus diversos aspectos, las aspiraciones escolares, etcétera.

Se sabe también que la mayoría de las zonas rurales se caracterizan por la baja escolaridad; el estancamiento económico de la población; la lenta asimilación de nuevas técnicas productivas; el escaso poder y capacidad de organización para aprovechar al máximo los recursos naturales, para plantear demandas adecuadas, para negociar y competir en los mercados regionales y nacionales. El sistema educativo, además de ofrecer pocas oportunidades a la población campesina, no ha establecido un programa adecuado para que la población pueda resolver estos problemas. Ningún programa de empleo o de redistribución del ingreso podría tener éxito sin un programa de educación orientado a atender las necesidades concretas de las comunidades, sobre todo del sector adulto. Por lo tanto, la *segunda prioridad* debe ser la educación extraescolar de tipo comunitario en las zonas rurales, con énfasis en la educación global de adultos —y no simplemente en la alfabetización funcional.

Es necesario, por tanto, establecer sistemas de educación extraescolar con el objeto de desarrollar, sobre todo entre los ciudadanos adultos, una serie de habilidades y técnicas que los capaciten para generar mecanismos de comunicación, organización económica y vertebración social horizontal, que hagan posible la aplicación inmediata y práctica de los conocimientos a la solución de los problemas de bienestar social, empleo, producción y participación cívica. Hay que dotarlos de técnicas y sistemas de evaluación, con el objeto de que la acción económica, social y política previamente organizada sea continua, eficaz y progresiva.

Para esto se recomienda que el contenido de la enseñanza extraescolar sea heterogéneo, es decir, que brote de las necesidades, intereses y motivaciones de la población que se educa, para que se adecue a la problemática real de cada región; que se aproveche, mediante una debida coordinación, el potencial educativo de diversos programas como Salubridad y Asistencia, Extensión Agrícola, servicios de infraestructura (agua potable y de riego, obras públicas, electrificación), industrias rurales pequeñas y medianas, vivienda, organización de la comunidad; además, que el aprendizaje sea activo, es decir, que haya una constante aplicación a la práctica y a la vez una continua reflexión sobre la *praxis* en grupo; que la secuencia e integración del aprendizaje se realicen a través de actividades educativas diferenciadas; observación, clasificación, formulación de hipótesis y soluciones alternativas, comprobación y expresión multiforme (oral, escrita, dramatizada, etc.) que capaciten al adulto para *aprender a aprender*. Estos procesos de educación extraescolar deberán coordinarse con las unidades individuales de aprendizaje (cfr. *infra*) para efectos de certificación.

Se ha mostrado también que, en la práctica, el sistema educativo ha prestado una atención deficiente al sector rural (cfr. Muñoz Izquierdo, 1973). Aunque tal falta de equidad tiende a suavizarse en el nivel primario —probablemente por el menor crecimiento demográfico en las regiones rurales— el nivel posprimario prácticamente no existe en el campo. Esta situación debe modificarse en consonancia con la política propuesta de crear las suficientes oportunidades económicas y sociales para inducir a la población rural a permanecer en sus localidades. Desde luego que expandir el ciclo secundario en el campo sin ampliar las posibilidades de ocupación, sólo provocaría la devaluación de la educación y un éxodo mayor hacia las zonas urbanas. Por lo tanto, consideramos que la *tercera prioridad* debe ser la ampliación del nivel primario en las zonas rurales, y de los niveles primario y secundario en las zonas urbanas de tamaño intermedio; y, una *cuarta prioridad*, la ampliación del nivel secundario en las zonas rurales, en la medida en que se vayan creando oportunidades de empleo.

Para la tercera prioridad, se considera necesario establecer metas que modifiquen la tendencia hacia la menor insatisfacción de la demanda potencial rural, de tal forma que ésta alcance también un 100%.

Para esta recomendación consideramos como zonas rurales no sólo las poblaciones menores de 2 500 habitantes, sino todas las que cuentan con menos de 10 000. Según tendencias, la matrícula primaria en dichas zonas será de 3.935 millones en 1980. Modificar una tendencia para lograr la cobertura total significa una matrícula de 5.67 millones. La erogación que esto supondría ascendería, según las tendencias, a 2 675 millones. El costo marginal para llegar a la meta propuesta sería de 2 704 millones, si se utiliza la enseñanza convencional, y de 911 millones, si se utiliza la enseñanza por radioprimaria y telesecundaria.

En las zonas urbanas de tamaño medio (diez mil a un millón de habitantes), la tendencia de crecimiento del ciclo inferior de la enseñanza media acusa, para 1980, un coeficiente de satisfacción del 56.1%. También aquí se deberán fijar metas para alcanzar el cien por ciento de satisfacción de la demanda.

Es posible calcular la matrícula según tendencias (1. 1 59 millones para 1980) y según la meta de cobertura total, presuponiendo un ritmo de crecimiento demográfico inalterado (3.1 millones en 1980). Pero resulta imposible hacer una previsión sobre la matrícula cuando de propósito se establece una política de fomento y desarrollo de estas zonas. En un caso así, lo importante es que el sistema escolar tenga la agilidad suficiente para enfrentarse a las contingencias que, en materia educativa, plantea un crecimiento demográfico poco predecible.

Por lo que toca a la cuarta prioridad, aumentar el nivel secundario en las zonas rurales, se considera que, según se vayan creando en el campo oportunidades de empleo que requieran una preparación escolar posprimaria, será conveniente ir expandiendo este ciclo. Es recomendable también utilizar los medios masivos de comunicación para poder alcanzar tales metas, sin incurrir en los altos costos marginales que implicaría la extensión de la enseñanza convencional, en la medida necesaria para abarcar a las comunidades de baja densidad demográfica.

Por último, ya se ha analizado el hecho de que el sistema educativo no ha podido desarrollar mecanismos suficientemente adecuados para la formación de técnicos de nivel medio y trabajadores calificados —con una adecuada capacitación en el terreno administrativo— que requiere tanto la industria como, sobre todo, el campo. Esta carencia, junto con niveles académicos deficientes, ha provocado el subempleo de muchos profesionistas y la desvalorización de los títulos universitarios. Por lo tanto, consideramos que la *última prioridad* debe ser la creación de sistemas de entrenamiento vocacional a través de mecanismos de tipo paraescolar (cfr. *infra*).

El tercer objetivo

Consistiría en mejorar la eficiencia interna del sistema escolar. Implica, por una parte, abatir los índices de reprobación, repetición y deserción inter e intracurricular; por otra parte, elevar el rendimiento académico del sistema y, por último, maximizar la productividad interna de los recursos educativos.

En el artículo de Muñoz Izquierdo (1973) se aprecia claramente que los índices de reprobación, repetición y deserción, aun cuando van mejorando, son todavía muy altos, y mucho más en las zonas rurales que en las urbanas. También puede observarse que gran parte de la demanda insatisfecha se refiere sobre todo a niños que abandonan el sistema escolar, y mucho menos a los que nunca ingresaron en él.

En las actuales condiciones, mejorar la eficiencia del nivel primario rural es, entre otras cosas, requisito indispensable para poder ofrecer educación secundaria en el campo.

Por otro lado, aunque no hay evaluaciones nacionales respecto al nivel académico del estudiantado, la evidencia parcial de que se dispone indica que es francamente insatisfactorio, y que probablemente va descendiendo conforme se expande el sistema. También existe evidencia parcial de que el nivel académico está correlacionado con el estatus socioeconómico del estudiante (cfr. *ibíd.*). Asimismo, los métodos, organización y tecnología, empleados hasta el presente en el sistema educativo, son claramente ineficientes y poco económicos, y, de nuevo, correlacionados, en su calidad, con el estatus socioeconómico de los estudiantes.

Muchas instalaciones escolares se aprovechan en forma ineficiente, lo que impide la óptima utilización de los gastos de capital.

Por las razones anteriores, consideramos necesarias las siguientes medidas:

En primer lugar, volvemos a insistir en la necesidad de modificar los condicionamientos externos del sistema: nutrición pre y posnatal, socialización preescolar, y los costos de oportunidad de la escolarización. Como segundo aspecto, es necesario también alterar los factores internos que inciden en la eficiencia. Los objetivos generales establecidos para el nivel primario por la SEP en 1972 son adecuados a una política

de educación para el pleno empleo (SEP, 1972: VI-XVIII).¹⁴ Sin embargo, para su consecución efectiva sería necesario:

1) Establecer medidas de educación compensatoria. Esta recomendación deberá ir acompañada del establecimiento de salarios diferenciales para atraer maestros capaces a zonas y comunidades retrasadas; del uso de los medios masivos de comunicación, en coordinación con promotores y unidades móviles, para llevar atención preescolar, educación de adultos y campaña de orientación familiar a los estratos, comunidades y regiones más pobres. Esto es especialmente importante para llevar educación a los millares de núcleos de población de dimensiones muy reducidas, dispersos por todo el territorio nacional. Se deberán también implantar mecanismos de educación supletoria que permitan mejorar el rendimiento de los educandos de menores capacidades —ordinariamente de origen socioeconómico bajo.

2) Incrementar la capacidad de los maestros. Lo cual supone la revisión de los programas, metodologías y requisitos académicos de admisión de las escuelas normales, a fin de capacitar a los futuros maestros para los objetivos señalados. Además, ya que se ha comprobado la ineficiencia de los programas de reentrenamiento de maestros en ejercicio, convendrá proveerlos de materiales didácticos complementarios, como guías de utilización muy sencilla y/o programas de radio y TV para transmitir instrucción de alta calidad, que complemente las labores desarrolladas por el maestro. Los medios de comunicación masiva han demostrado que tienen, entre otras virtudes, la de poder servir como catalizadores para la introducción paulatina de importantes cambios cualitativos en la enseñanza.

Aunque es relativamente alto el costo de introducción de algunas de estas medidas, en realidad ellas disminuyen el costo marginal que supone extender la educación a zonas rurales, y además disminuye el costo terminal por alumno al incrementarse los porcentajes de promoción en cada nivel.

3) En cuanto a la organización escolar, se sugiere que, a corto plazo, se revisen los horarios y calendarios escolares, de manera que se adecuen más a los de las actividades económicas de cada región para reducir los costos de oportunidad. A mediano plazo, sería conveniente sustituir la actual organización graduada, que implica una permanencia rígida durante periodos fijos en la escuela, por un sistema de unidades de aprendizaje que facilite a cada educando cursar los distintos ciclos educativos al ritmo que le permitan sus habilidades y disponibilidad de tiempo (educación recurrente). Esta medida es especialmente útil en el caso de la población adulta. Con ella se reducirían aún más los costos de oportunidad para el estudiante.

¹⁴ Los objetivos que propone el Plan de Estudios y Programas de la Secretaría de Educación Pública para la educación primaria son:

- Encauzar el proceso natural de desarrollo del sujeto para lograr el desenvolvimiento integral de su personalidad.
- Propiciar el conocimiento del medio en que vive para que esté en posibilidad de transformarlo de acuerdo con las necesidades de su sociedad (o comunidad).
- Favorecer su proceso de socialización que le permita ser factor activo de los diversos grupos a que pertenece, para llegar a serlo de la sociedad de que forma parte.

4) Es indispensable, además, un sistema adecuado de evaluación a nivel nacional. Lo cual asegura que los diversos estratos, comunidades y regiones cuenten con los recursos y apoyos necesarios para alcanzar un nivel de eficiencia y rendimiento aceptable y razonablemente homogéneo a través de toda la República (cfr. *infra*). De esta manera se garantiza un valor semejante a los certificados expedidos en las diversas regiones. Esta medida también permite ayudar a los maestros a reorientar sus esfuerzos, y premiar diferencialmente sus logros.

5) Es necesario también promover el uso compartido de las instalaciones escolares y la centralización de algunas de ellas para beneficio de diversas unidades (cfr. Ulloa, 1968). El primer esquema sería aplicable principalmente a la utilización, por parte del Estado, de algunas instalaciones de que disponen las escuelas particulares. Asimismo, los programas de entrenamiento para el trabajo podrían desarrollarse utilizando los equipos disponibles en las propias empresas.

Se recomienda también utilizar más intensivamente otras facilidades disponibles en cada comunidad (v. gr., museos, bibliotecas, cines, teatros, etc.) en beneficio de la educación formal. De este modo, el gasto público en edificios escolares tendría un carácter compensatorio, puesto que liberaría recursos que se canalizarían fundamentalmente hacia las comunidades de menor desarrollo relativo.

Es necesario también optimizar la localización de las instalaciones escolares, en combinación con sistemas de transporte, en aquellos sitios que ya dispongan de una red de carreteras suficientemente desarrollada (Cen Zubieta, Latapí y Patiño, 1971: 37-68).

6) Por último, es de extrema urgencia la reforma administrativa dentro de la SEP, pues de subsistir la situación actual, cualquier intento de reforma educativa resulta inoperante. La experiencia ha demostrado la inutilidad de una serie de proposiciones que nunca se llegan a implementar adecuadamente. Aunque este aspecto requiere un estudio extenso, pueden señalarse, en principio: la necesidad de superar la ineficiencia administrativa, para que las decisiones tomadas por las autoridades a distintos niveles se implementen oportuna y plenamente; la importancia de mejorar los sistemas de supervisión escolar —dándole preeminencia a la asesoría sobre la fiscalización—; y la conveniencia de descentralizar las funciones administrativas —pero no las de carácter técnico— para asegurar, por una parte, que el desarrollo educativo se base en una verdadera planeación micro-regional y, por otra, que la educación impartida en todo el país tenga un valor académico homogéneo.

El cuarto objetivo

Consiste en mejorar la eficiencia externa del sistema escolar. Surge de la urgente necesidad de preparar a los estudiantes para su incorporación al mercado de trabajo, sea cual fuere el nivel en que abandonan la escuela. Se ha demostrado ya que un gran porcentaje de estudiantes abandonan la escuela en el trayecto hacia los niveles más altos.

Por otra parte, resulta inconveniente la temprana diversificación de las ramas del sistema escolar, ya que los sistemas educativos cuya morfo-

logía acentúa tal diversificación entre los estudios generales y los vocacionales, tienden a ser todavía discriminatorios para los estratos sociales inferiores. Otra razón es que, en general, resulta incosteable la operación de programas escolares de contenido exclusivamente vocacional. Decimos esto por considerar que es extraordinariamente difícil lograr —y más difícil aún prever— una compatibilidad entre oferta y demanda de trabajo, tanto por lo que respecta a cantidad como a cualificaciones. Por otra parte, debido a un exceso de oferta, los empleadores van elevando artificialmente los requisitos educativos de las distintas ocupaciones y, en fin, porque el cambio tecnológico se refleja necesariamente en la complejidad y especificaciones de los puestos. Por consiguiente, los programas escolares estrictamente vocacionales sufren la misma obsolescencia que las actividades y ocupaciones a las que están orientados.

En tercer lugar, se ha comprobado que las habilidades específicas como son, por ejemplo, las incluidas en los *currícula* de la enseñanza secundaria, se aplican en menores proporciones que las habilidades generales.

Por último, se sabe que existe una correlación directa entre la jerarquía de cada categoría y la cantidad de habilidades generales que se aplican en cada ocupación, así como una correlación inversa entre las jerarquías mencionadas y la cantidad de habilidades específicas que cada una de ellas requiere.

Por otra parte, es necesario subrayar que a pesar de que las empresas también reciben importantes beneficios de los gastos dedicados al desarrollo de los recursos humanos, son muy pocas las que a través, por ejemplo, de programas de entrenamiento vestibular, aportan a esta actividad sumas adicionales a los impuestos que tienen la obligación de cubrir. Es, pues, necesario replantear las relaciones entre las empresas y el desarrollo de los recursos humanos, cuidando que dicho replanteamiento no encarezca excesivamente los precios relativos de mano de obra, ni siquiera en proporción directa a la nómina de cada empresa, pues esto produciría efectos negativos sobre la absorción del factor mano de obra. Más bien habría que pensar en una tasa en función a la proporción entre capital y trabajo.

Por todo lo expuesto hasta ahora, consideramos necesario que el cuarto objetivo implique: hacer efectivo el orden de prioridades propuesto (cfr. *supra*), adecuar los procesos educativos a los requerimientos cambiantes del mercado de trabajo y de la vida sociopolítica, y capacitar a los educandos para comprender y transformar constructivamente su medio, así como para desarrollar por sí mismos actividades productivas.

Para lograr lo anterior y, por lo tanto, para optimizar la eficiencia externa de los sistemas escolares, deberán reunirse las siguientes características que, aparentemente, son incompatibles:

—Dar en todo momento al estudiante la opción entre seguir a niveles superiores o salir del sistema para ingresar a la fuerza de trabajo.

—Lograr que el estudiante, cuando opte por dejar el sistema escolar, esté capacitado para desempeñar un trabajo productivo concreto y en demanda.

—Permitir el reingreso al sistema y la reanudación de los estudios cuando así lo desee quien haya estado trabajando algún tiempo.

—Impartir una educación que sirva tanto al emigrante como al que permanece en su comunidad.

Para lograr que se reúnan tales características, se recomienda, en primer lugar, que se tome en cuenta la diferencia entre la formación general –conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en cualquier situación social– y la formación vocacional –específicamente referida al trabajo–, y en esta última, entre la capacitación –los principios cognoscitivos, actitudes y habilidades básicas– y el adiestramiento –las destrezas específicas para un puesto concreto.

En segundo lugar, debe modificarse la morfología del sistema escolar, para que, en los ciclos primario y medio, la educación sea comprensiva, es decir, abarque la formación general y la vocacional de tipo capacitación. Así se logra que cada ciclo sea ambivalente: terminal o de transición. Es igualmente necesario transferir el adiestramiento a agencias paraescolares, financiadas y administradas por los empleadores potenciales, y coordinadas y supervisadas por el Estado. La capacitación, de una duración aproximada de dos a ocho semanas, se daría a quienes dejaran el sistema escolar –en cualquier grado–, como etapa inmediatamente anterior a su ingreso a la fuerza de trabajo. Desde luego, esto presupone mecanismos para conocer la demanda de trabajo y para adaptar a ella los procesos de adiestramiento.

En tercer lugar, es necesario que, en los ciclos primario y medio, se distingan en el currículum las áreas que deban ser homogéneas en todo el país (v. gr. lenguaje, matemáticas y símbolos de comunicación universal) y las áreas que deban diferenciarse para adecuarse a las circunstancias regionales en materia económica y sociopolítica. Es indispensable, sin embargo, mantener la igualdad del valor académico de la educación en todo el país.

En cuarto lugar, conviene establecer sistemas de exámenes, créditos y certificados que puedan utilizar tanto los autodidactas y los participantes en sistemas abiertos, como también los que desean reingresar al sistema escolar después de haber trabajado durante algún tiempo, para determinar en qué grado pueden reingresar.

Por último, es recomendable que se desarrolle un sistema de orientación vocacional que tienda a minimizar la frustración y los esfuerzos inútiles, principalmente en el nivel superior de la enseñanza.

Las diversas proposiciones enumeradas en el apartado anterior esbozan ya una posibilidad de que la educación colabore en el cambio social. La aplicación del sistema de recomendaciones ya expuesto, aunado al desarrollo de una serie de medidas políticas y sociales tendientes a redistribuir los bienes sociales y a promover el pleno empleo, disminuiría las desigualdades sociales en una primera instancia, aunque no con la profundidad deseada. Como ya se ha mencionado, la élite en el poder cuidará siempre que sus decisiones no amenacen su propia posición. No obstante, se podría esperar que, a la larga, los efectos no intencionados de estas políticas educativas repercutan en una mayor toma de conciencia política de la población que se mantiene al margen de los beneficios sociales y económicos, y en la consecuente organización social que permita a los individuos plantear demandas y actuar como grupo de presión frente a las estructuras políticas y sociales. No puede negarse que el sistema de recomendaciones esbozado en el apartado anterior tiende a introducir en la estructura social cambios parciales que aseguren la permanencia de ésta.

No obstante, puede suceder que, si dichos cambios no se introducen oportunamente, se generen desajustes fuertes, lo cual puede traducirse en que “los cambios que intentan preservar la estructura paradójicamente traen como consecuencia provocar un desequilibrio mayor” (Medellín, 1973).

Lo anterior, sin embargo, no es suficiente para llenar los requisitos señalados en el marco de referencia expuesto en páginas anteriores. Como lo hemos mencionado ya repetidas veces, mientras una acción educativa no ataque el problema valoral con miras a modificar profundamente las relaciones humanas, su papel en el proceso de cambio social será superficial y poco trascendente. Lo más que podría esperarse es que se flexibilicen las estructuras existentes y que admitan una mayor permeabilidad social, sin duda sacrificando en parte el nivel de vida de las zonas urbanas o industrializadas, o bien, en el peor de los casos, llevando a cabo un proceso de circulación de élites. En este caso cambiarían las personas que detentan el poder, pero se dejarían intactas las relaciones de explotación, opresión y dominio de unos sobre otros.

Hasta aquí hemos analizado dos niveles de reforma educativas: las modificaciones internas del sistema escolar (contenido, métodos, organización), y las reformas del sistema educativo tendientes a apoyar cambios económicos y sociales de la sociedad más amplia. Hemos esbozado también un marco de referencia traducible en lo que podríamos considerar *el modelo ideal de educación*. Sin embargo, sería ingenuo pensar que un modelo educativo como el que deja intuir el marco de referencia mencionado, pudiera implantarse por cualquier medio bajo las condiciones actuales. Dentro de este *continuum* de niveles de reforma educativa, puede observarse claramente una relación inversa entre la viabilidad política de las reformas educativas y su utilidad para el cambio social en las tendencias deseadas. Las reformas internas del sistema escolar, tendientes a distribuir las oportunidades educativas o bien a desarrollar el talento, no presentan mayores dificultades políticas para su aplicación. Sin embargo, el análisis somero de esas reformas realizado en nuestro trabajo demuestra claramente la inutilidad de las mismas para un cambio social. Por su parte, las modificaciones educativas propuestas como apoyo a políticas redistributivas por parte del régimen, presentan, necesariamente, dificultades políticas, ya que indiscutiblemente se verían afectados una serie de intereses creados. Suponiendo, sin embargo, que el régimen es capaz de sobreponerse a la resistencia inevitable, la utilidad de este tipo de medidas para el cambio social queda necesariamente restringida por las razones ya expuestas. Por último, un modelo educativo que pusiera en práctica los criterios seleccionados para el marco de referencia, aunque sería lo ideal para el cambio social, es prácticamente inviable bajo las condiciones actuales.

IV. LINEAMIENTOS PARA UNA ACCIÓN EDUCATIVA AL MARGEN DE LAS ESTRUCTURAS SOCIOECONÓMICAS Y POLÍTICAS ACTUALES

A continuación presentamos una propuesta de reforma educativa que, a la vez que pretende tomar en cuenta los criterios de distribución de oportunidades educativas, funciones de la educación y valores, expuestos en el marco de referencia, presenta posibilidades de aplicación —aunque muy limitadas— en la situación actual de nuestro país.

Lo que aquí presentamos no es en sí mismo novedoso. De hecho, concuerda con la filosofía educativa que Brameld (1967: 44-53) ha denominado reconstruccionista, y que de alguna manera se refleja en los escritos de Paulo Freire y de sus seguidores. Brameld considera el reconstruccionismo como la más radical de las filosofías educativas en boga, que de alguna manera se han analizado ya en este trabajo: la transmisionista (que él llama escencialista y perennialista), la liberal y la progresista. Al contrario de estas corrientes, el reconstruccionismo considera que la educación debe ser preeminentemente un medio para reconstruir la cultura; en otras palabras, debe colaborar en el cambio social, atacando el problema valoral como lo más profundo de las estructuras sociales. Considera que la humanidad padece en la actualidad no solamente un desequilibrio institucional, sino una confusión e incertidumbre morales. Pero también sostiene que hay valores nuevos y poderosos que se deben descubrir y en los cuales es preciso confiar. La búsqueda y la descripción de esos valores es una de las tareas más urgentes de la educación. El reconstruccionismo es, pues, sobre todo, una filosofía de los valores, de los fines, de los propósitos y éstos tienen que partir de la experiencia vital del hombre (cfr. *ibíd.*: 46-51).

Aplicaciones concretas de la filosofía reconstruccionista pueden observarse claramente en la actividad educativa desarrollada en Cuba y en China en la época actual. La poca literatura existente sobre la educación en estos países indica que ambos comparten la idea de que la educación —principalmente la informal, la impartida por la sociedad como un todo— es el elemento más importante en la creación de un hombre nuevo que asegura el éxito de los cambios sociales y económicos radicales que estos países están experimentando. La educación en estos países ha cobrado una nueva fuerza, está abarcando a todos los sectores de la población, actúa en todos sitios, y pretende la internalización de los valores propios de una sociedad socialista. Lo que no puede hacerse en los sitios de trabajo, en el cambio de métodos para la participación política, en el proceso de desclasamiento de la sociedad, puede hacerlo la educación, entendida ésta en sentido amplio (cfr. Bowles, 1971: 472-500, y Castillo Ríos, 1972).

Es necesario entender, sin embargo, que tanto en China como en Cuba la educación está reforzando el cambio social que toma lugar en todas las instituciones sociales y en la estructura social más amplia. En nuestros países, sin embargo, una acción educativa de este tipo es difícilmente implementable en el momento actual. El papel de la educación para el cambio social en nuestros países es mucho más difícil, pues a ella le toca, con la ayuda de otros mecanismos, promover el cambio social en otros subsistemas sociales y en la sociedad como un todo.

Freire parte, para su obra educativa, de esta situación. Para este autor, la educación o la acción cultural, como prefiere llamarla, juega un papel esencial en el proceso de liberación del hombre, que es indispensable para que éste realice su vocación ontológica de *ser más*, en comunidad con los demás hombres. La situación actual en América Latina es tan violenta y tan injusta que no es posible esperar hasta que el oprimido obtenga por sí solo una conciencia crítica que le permita liberarse (cfr. Enríquez, 1972). Por esta razón es fundamental el rol del educador revolucionario, que emprenderá la tarea de una acción cultural acorde con el plantea-

miento filosófico sobre el hombre que Freire desarrolla. Emprenderá una tarea de educación para la liberación (Freire, 1970).

La educación para la liberación del hombre es un proceso permanente, de acuerdo con el principio de que el hombre es un ser incompleto. Además, es un proceso que no puede ser prescrito, ya que debe ser fruto de un espacio físico-temporal condicionado histórica y sociológicamente. Es una educación para un hombre concreto insertado en una realidad concreta y en una estructura que lo condiciona. La educación no se hace para los educandos, sino con ellos; tiene que partir de los problemas de la realidad concreta de esos educandos. Ellos son los autores del contenido programático de su educación; la educación tiene que ser una *praxis* (reflexión y acción) del hombre sobre su mundo para transformarlo, y por esto es una práctica de la libertad. Freire pretende que, por medio del diálogo, la educación emprenda la permanente búsqueda del *ser más*, por medio de la reflexión crítica sobre la realidad, y de la acción por la transformación de la misma. En esta educación desaparece la dicotomía educador-educando. Todos se educan entre sí, todos son educados en comunión, solidaridad y diálogo. Se problematiza al educando, se presenta claramente el desafío que plantea el mundo. Su propia percepción del mundo, su propia acción sobre el mundo se problematiza. Es un proceso permanente por el cual los hombres perciben críticamente sus relaciones con el mundo (Freire, 1971a).

La tarea del educador consiste en plantear al oprimido, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial y concreta como un problema que lo desafía y le exige una respuesta al nivel de la acción. Esto es *concientización*: el develamiento crítico de la realidad que lleva a la *praxis* (unión de reflexión y acción) y a un compromiso histórico como *sujetos* de la historia (Freire, 1968 y 1971).

Basados en algunos elementos de las ideas anteriores, presentamos a continuación lo que consideramos deberían ser los grandes lineamientos de una acción educativa que pretendiera colaborar en el cambio social hacia una sociedad más humana y más justa.

Es importante subrayar que lo que aquí se propone sería válido únicamente para un proceso educativo-social de transición hacia una sociedad más justa. Cuando tal sociedad llegara a formarse, debería operar un modelo educativo totalmente distinto.

Por esta misma razón, lo que se expone en seguida implica, necesariamente, sacrificar la extensión por la profundidad en la acción. Reconocemos que una acción educativa de este tipo no puede implementarse, en el momento actual, en forma masiva. Un movimiento educativo que actuara como verdadero agente de cambio social en la dirección y con la profundidad deseada, tendría que ser una verdadera revolución cultural (cfr. Muñoz Batista, 1973), y esto sería lo ideal. Pero, como es evidente, en nuestros países no existen en la actualidad ni la conciencia política ni el personal necesario para una empresa de este tipo, y mucho menos las estructuras que propicien —o al menos toleren— tal movimiento.

La estrategia, para el caso, es que pequeños grupos de diversa índole, independientes de las estructuras vigentes, emprendan una labor verdaderamente educativa, al principio en pequeña escala, pero procurando siempre rebasar los límites locales en la trascendencia de su acción.

Cabe también subrayar el hecho de que una actividad educativa que buscara únicamente la *recreación* de valores sería tan estéril para la consecución de un cambio social, como un programa escolar que pretendiera únicamente la excelencia en habilidades y conocimientos. Es imposible negar que la internalización de determinados valores esté en relación directa con el potencial o poder que se tenga para ponerlo en práctica. Es inútil transmitir valores en abstracto. Por esta razón consideramos necesario exponer, en forma muy sucinta, los objetivos que debería perseguir cualquier actividad educativa que se propusiera en esta dirección. Procuramos, además, que estos objetivos cumplan con los criterios esbozados en el marco de referencia. Se tendería, en última instancia, a lograr:

Un mayor equilibrio de la estructura de poder a base de modificar las bases sobre las que se asienta dicha estructura: control de la producción y distribución de los recursos económicos, control del aparato político, formas de organización de las diversas clases sociales... La labor fundamental de la educación en este enfoque es capacitar a los educandos para enfrentarse a un medio adverso y lograr transformarlo. Esto incluye la capacitación para manejar constructivamente los conflictos que un intento de cambio pueda provocar (Medellín, 1973).

Objetivos

1. *Distribuir equitativamente las oportunidades educativas.* Puesto que no es posible, por las razones ya expuestas, emprender una acción educativa masiva bajo este enfoque del papel de la educación, el distribuir equitativamente las oportunidades significaría, en este caso, optar por el beneficio de los sectores más marginados de los bienes sociales y económicos. Esto aseguraría, al menos, la compensación de las diferencias creadas o reforzadas por el sistema escolar vigente. Además, dentro de esos sectores marginados, el distribuir equitativamente las oportunidades educativas debería traducirse en abarcar a toda la población comprendida dentro del radio de acción de la actividad educativa. Lo cual implica no sólo atender a toda la población en edad escolar, sino de alguna manera, a todos los sectores de la población. Con ello se aseguraría la eficiencia, permanencia y profundidad de la labor educativa. Y este mismo hecho implica que se descarte el modelo escolar formal como única forma de educar, y que propongamos métodos más informales –pero a la vez más integrales– de acción educativa que permitan, por ejemplo, llegar al sector adulto sin crear ocasiones artificiales de reunión, sino aprovechando las ya existentes motivadas por sus propios intereses.

2. *Impartir conocimientos funcionales para el trabajo.* No puede negarse que en nuestros países, las situaciones de carestía crónica, de satisfacción deficiente de las necesidades básicas, de condiciones económicas precarias e incluso de infrasubsistencias, son un lugar común en las zonas en las que se debe implementar una acción educativa de este tipo. Es ingenuo pretender atacar problemas estructurales sin antes contribuir a solucionar directamente la situación de indigencia apremiante. Por esta razón, consideramos que la educación debe encaminarse en un primer momento (sin ser, desde luego, el único elemento), a la solución en común de esas necesidades apremiantes. Sin embargo, la actividad educativa encaminada hacia este objetivo

nunca debe perder de vista el objetivo ulterior: la *recreación* de valores. La concientización respecto a las condiciones opresoras que limitan el alcance del remedio de las necesidades apremiantes debe ser un primer paso. Debe aprovecharse asimismo para que los educandos adquieran un conocimiento profundo del proceso de producción capitalista, y del control de la producción y distribución de los bienes y servicios. Hay que llegar, en última instancia, a la creación de organizaciones básicas que permitan la formación de verdaderos grupos de presión que, ya concientizados, busquen la transformación de las estructuras opresoras y, entre ellas, de las relaciones de producción y de los mecanismos que impiden la distribución de los productos. Estas organizaciones básicas, a su vez, deben servir como *estructuras intermedias* que al mismo tiempo que actúen para la solución de un problema específico, transmitan en la práctica los valores básicos de que se habla en el marco de referencia. Este último punto nos conduce al planteamiento del tercer objetivo.

3. *Capacitar para la participación en los procesos de toma de decisiones que afectan a cada individuo.* En el proceso de organización social de los individuos y de creación de estructuras intermedias que permitan poner en práctica los valores básicos de convivencia comunitaria, sentido de solidaridad y responsabilidad, espíritu de diálogo, capacidad crítica, etc., los educandos deberán participar activamente de los procesos de toma de decisiones. Estos procesos deberán ser tales que las acciones resultantes sean fruto del consenso del grupo en cuestión a partir de un análisis y reflexión crítica de la realidad, en diálogo continuo.

El objetivo de participación deberá partir del conocimiento objetivo de la realidad política, de los caminos existentes para el cumplimiento de los derechos, de los procesos de toma de decisiones a nivel local y nacional, así como de los principios y normas jurídicas que los afectan. Es necesario, además, que se descubra claramente la liga entre los procesos políticos y la situación experimentada (cfr. Estrada, 1973). Además, deben transmitirse actitudes coherentes con las necesidades de participación a todo nivel (cfr. *ibíd.*). Y esto debe formar parte de un continuo proceso de confrontación con la realidad que forme conciencia crítica y conduzca a los educandos a una decisión efectiva para la acción.

El objetivo de participación implica que el educando debe adquirir los conocimientos necesarios para entender los procesos de toma de decisiones de todo tipo en la sociedad más amplia. Ha de conseguir también las habilidades para tomar parte en ellos o, en caso dado, para presionar políticamente en tal forma que estos procesos de toma de decisiones se vean afectados por su acción. Es, además, necesario que la acción educativa se realice de tal manera que no sólo se logren transmitir conocimientos y habilidades concretos, sino sobre todo que se capacite a los individuos para que éstos, por sí solos, puedan adquirir las habilidades y los conocimientos que ellos consideren necesarios en el futuro.

4. *Capacitar para la acción transformadora de las estructuras que mantienen al individuo en una situación de opresión y explotación.* Este objetivo implica que la educación que se imparta en este sentido ha de tender siempre a ser liberadora, en el sentido integral de la palabra. Ahora bien, no puede hablarse de educación verdaderamente liberadora si se pierden de vista los valores ideales y se dejan de poner en práctica los valores

instrumentales a lo largo de todo el proceso educativo. En este sentido, el concepto *liberación* incluye, por su propio significado, los aspectos de comunidad, diálogo, reflexión crítica, acción solidaria. Y, como ya lo dijimos, es precisamente en las organizaciones creadas para la acción liberadora donde será posible transmitir de manera efectiva los valores en cuestión.

A este propósito Brameld (1967: 62-72) señala, a manera de ejemplos, seis campos problemáticos o fronteras de la educación cuyas cuestiones enigmáticas podrían servir de guía para elaborar un nuevo marco educativo conceptual en donde apoyar el cambio valoral estructural. Estos campos son:

El *análisis lógico*, cuyo propósito es definir y aclarar el significado de la comunicación y del lenguaje educativo. El *realismo sociológico*, que complementa el análisis lógico en cuanto ayuda a comprender cómo los conocimientos de la verdad y del bien están condicionados por perspectivas políticas, económicas y sociales determinadas. El *existencialismo*, cuya aportación más importante para la tarea educativa es hacernos caer en la cuenta de que la existencia humana precede a las formulaciones o sistematizaciones racionales, y los intereses y conflictos de clase a los juicios racionales que los rodean e influyen. La *creatividad*, por la que el ser humano expresa lo que es interiormente de una manera original, imaginativa y sincera; se afirma a sí mismo como realizador de su propia existencia frente al mundo y los demás, y descubre caminos insospechados de acción. La *autovaloración social*, que reclama como valor supremo la capacidad del yo para desarrollar al máximo sus poderes más completos y satisfactorios en las relaciones ético-sociales de cooperación con los demás. Y finalmente, la *evolución*, que permite al hombre saber a dónde quiere ir y cuáles son los propósitos últimos dentro del proceso social que él mismo ha desatado y puede dirigir en cooperación con sus congéneres.

A partir de estas fronteras de la educación, puede arriesgarse la formulación de una conceptualización instrumental de los valores que sería necesario desarrollar a través del proceso educativo, para hacer factible una educación que propicie el cambio social estructural.

El primer valor es la *creatividad*. Esto implica alentar en los estudiantes la capacidad de ensayar ideas estimulantes y cometer errores, sin temor a la recriminación por tratar de experimentar modalidades ajenas a las estructuras del plan de estudios y de los convencionalismos de la enseñanza tradicional; esforzarse continuamente por colocar todas las artes al mismo nivel de tiempo, dinero y competencia que actualmente tienen las ciencias y las técnicas; animar a los estudiantes a que manifiesten originalidad y libertad de pensamiento proporcionándoles la máxima libertad de acción, sin que importen los requisitos académicos y burocráticos; proponer constantemente nuevos planteamientos que cuestionen las estructuras tradicionales y mantengan vivo el realismo sociológico y la autovaloración social, de tal manera que sea factible el derecho a autodeterminarse y a dirigir con los demás los procesos sociales que afectan a todos.

El segundo valor es la *audacia*, o sea, la visión, la perspicacia y la capacidad de explorar el futuro y ensayar nuevos modelos de acción, de tal forma que se mantengan siempre alertas la confianza y la fe en el hombre para reconstruir y aun cambiar radicalmente los modelos ideológicos y las normas de acción, si éstas impiden el desarrollo pleno como personas y como grupo social.

El tercer valor es el *designio*, o sea la intencionalidad explícita de organizar y utilizar las habilidades, los recursos y las instituciones para un propósito: la transformación y la evolución cultural continua, irreversible, diversificada.

El cuarto valor es la *convergencia* que, sin negar el conflicto y la confrontación, sugiere, por un lado, eliminar los bloqueos y las resistencias al diálogo, la cooperación y la participación entre las razas, las naciones y los grupos sociales; y, por otro, propugna la destrucción de las barreras étnicas, nacionales, religiosas, socioeconómicas y de cualquier otro tipo que disgregan a los hombres e instituyen la violencia y la injusticia.

El quinto valor es el *compromiso*, que implica tomar partido a nivel no sólo de principios ideológicos sino de criterios y normas de acción, más allá de preocupaciones metodológicas que encubren un malsano individualismo en nombre de la objetividad científica y de la asepsia valoral.

El sexto valor es la *confrontación*, sin la cual es probable que la audacia y el compromiso se desvirtúen y se reduzcan a complacencias de gente bien intencionada pero sin energía suficiente para aceptar y manejar el conflicto; éste brotará seguramente si se lleva el compromiso hasta sus últimas consecuencias y se enfrenta el educador a las realidades objetivas y subjetivas de la angustia, la frustración, la represión y toda una serie de obstáculos que se oponen a la liberación del hombre y al desarrollo de sus poderes creativos.

Finalmente, es necesario subrayar que estos valores serán operativos si se traducen en proyectos de acción que impliquen, en primer lugar, la investigación sistemática e interdisciplinaria de las estructuras económicas, políticas y sociales que condicionan y controlan los objetivos y el proceso de la educación; y, en segundo lugar, el descubrimiento y la experimentación controlada de modelos educativos que tengan potencialidad para desarrollar estos valores, ser generalizables posteriormente en gran escala y desatar fuerzas educativas que aceleren el cambio social o al menos preparen su advenimiento.

Ahora bien, dentro del contexto de acción educativa tendiente hacia un cambio valoral, es necesario pensar también en lo que puede hacerse en relación a la sociedad más amplia. Una de las razones por las cuales el sistema educativo, tal y como se ha configurado hasta ahora, no ha sido capaz de actuar como agente de cambio en la dirección aquí propuesta es porque la influencia que puede ejercer es muy reducida si se la considera dentro del conjunto de experiencias de contenido educativo —o deseducativo— que ofrece la sociedad más amplia. Lo anterior, por tanto, debe ir acompañado de actividades que procuren —dentro de los límites necesarios— que las instituciones sociales se vuelvan educativas en el verdadero sentido (valoral) de la palabra. Esto implica emprender la modificación de las relaciones humanas en los sitios de trabajo, en las organizaciones de actividad política independiente (cfr. Estrada, 1973), dentro del sistema educativo formal e informal, etc. Para esto pueden aprovecharse los medios masivos de comunicación. Un posible primer paso para esta labor puede ser el reforzamiento de los grupos ya existentes, que de alguna forma presentan actitudes y acciones grupales acordes con los valores, tendencia e instrumentales ya apuntados.

Es evidente que, para lograr lo anterior, poco se ha hecho por lo que toca a la elaboración de métodos y programas; menos aún puede decirse que hayan sido ya experimentadas y evaluadas algunas actividades de este tipo. Es necesario un primer paso de investigación experimental evaluada, si lo que se persigue es una acción verdaderamente eficiente. No será posible expresar estas medidas en términos más concretos mientras no hayan sido suficientemente experimentadas y evaluadas.

No obstante lo anterior, pueden preverse ciertos efectos de una acción educativa tendiente a *recrear* valores. Debemos antes, sin embargo, reafirmar el principio de que una actividad educativa, cualquiera que sea, está condicionada en gran medida por el sistema social más amplio y que, por lo tanto, se encuentra limitada en su trascendencia. A pesar de esto, puede considerarse que una acción profunda de concientización y de acción concreta con experiencia de organización y de acción solidaria repercutirá en la creación de grupos inspirados por nuevos valores, que se comprometan a la realización de una acción organizada que trascienda los límites locales y repercuta sobre la estructura de poder, modificándola de alguna forma; o que, cuando menos, afecte los procesos de toma de decisiones. Idealmente se esperaría que el proceso funcionara como una especie de espiral en la que, a medida que la concientización de los grupos desembocan en acciones concretas organizadas, se fomentara la toma de conciencia de grupos más amplios y la consecuente organización de estructuras intermedias con posibilidades más amplias de acción.

En la realidad, sin embargo, el interjuego de variables sociales, sobre todo políticas, de difícil predicción, no permite anticipar posibles resultados concretos de estas acciones. Por otra parte, una acción educativa como la expuesta se encuentra muy limitada. Su limitación más fuerte es la escasez de grupos dispuestos a emprender una acción de esta naturaleza y, peor aún, la falta de comunidad de objetivos y medios aceptables entre los pocos grupos que de este tipo existen. Esto impide que la acción local repercuta en actividades más amplias que reflejen un cierto grado de creación de conciencia de clases. No se ha analizado aún el aspecto de la formación de cuadros que promuevan actividades educativas de este tipo.

Por otra parte, es necesario considerar el potencial del sistema político y económico para reprimir, absorber, dividir y corromper las actividades que operan fuera de su control, y a las personas comprometidas en las mismas. Esto, a la vez que debe definir una estrategia, limita necesariamente las posibilidades de acción manifiesta.

Hemos sostenido siempre que se debe procurar evitar los movimientos violentos, sobre todo como resultado de las acciones educativas que proponemos. Hemos ya mencionado que, en ocasiones, la violencia puede llegar a ser condición de cambio, pero nunca constituir en sí misma un factor de cambio. Nuestra posición se debe a que consideramos que los cambios que se llevan a cabo por la violencia no tienen necesariamente la profundidad requerida para asegurar la persistencia de un nuevo orden de cosas. Esto resulta, precisamente, de que dichos cambios suelen derivarse más de sentimientos reprimidos, que de la realidad. Además, quienes los desatan rara vez han tenido la oportunidad de vivir los valores necesarios para un nuevo tipo de sociedad. Por eso, consideramos que

la educación colaborará en el logro de un cambio verdadero en la medida en que consiga que quienes detentan el poder lo pierdan y descubran lo precario de su posición cuando ya sea demasiado tarde para emprender una nueva lucha para recuperarlo (cfr. Reimer, 1971: 183); o bien cuando los grupos concientizados logren adquirir pacíficamente el poder. Esto se puede conseguir por medio de la creación de verdaderos mecanismos de participación en la toma de decisiones, que modifiquen la estructura misma de todo tipo de poder y, sobre todo, la actitud más profunda del hombre hacia él. Lo que sería lamentable —pero que por otro lado es muy probable— es que ya sea demasiado tarde para encauzar correctamente los conflictos latentes y lograr, por medio de acciones educativas y de otro tipo, desde el exterior de las estructuras de poder, un cambio social profundo. Amenaza ya una era de violencia.

REFERENCIAS

- Barkin, David
1972 *Los beneficiarios del desarrollo regional*. México: SEP, Setentas.
- Bassett, G. W.
1970 *Innovation in Primary Education*. New York: Interscience.
- Bellack, Arno
1964 "Structure of Knowledge and of the Curriculum" en Dwayne Huebner (ed.), *Reassessment of the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bloom, Benjamin
1964 *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley and Sons.
- Bowles, Samuel
1969 *Planning Educational Systems for Economic Growth*. Cambridge: Harvard Educational Press.
- Bowles, Samuel
1971 "Cuban Education and the Revolutionary Ideology", en *Harvard Educational Review*, vol. 41, núm. 4.
- Brameld, Theodore
1967 *La educación como poder*. México: Trillas.
- Brown, James W. y Kenneth Norberg
1965 *Administering Educational Media*. New York: McGraw Hill.
- Brimner, Jerome S.
1960 *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castillo Ríos, Carlos
1972 *La educación en China*. Cuernavaca: CIDOC.
- Cen Zubieta, José, Pablo Latapí y Francisco Patiño
1971 "La localización de escuelas y el diseño del transporte escolar", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, núm. 1.

- Coleman, James S.
1966 *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Deans, Edwina
1965 *Matemáticas para la enseñanza elemental*. México: Centro Nacional de Ayuda Técnica.
- De Cecco, John P.
1968 *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Editorial
1972 "Educación y cambio social", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. II, núm. 3.
- Enríquez, Alberto
1972 *En diálogo con una filosofía de la educación*. México. Inédito.
- Estrada, Fernando
1973 "Procesos educativos y cultura política", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, núm. 3.
- Ferrière, A.
1932 *La escuela activa*. Madrid: Librería Española y Extranjera.
- Freire, Paulo
1968 *Educação e Conscientização*. Cuernavaca: CIDOC.
- Freire, Paulo
1970 "Cultural Action for Freedom", en *Harvard Educational Review*. vol. 40, núm. 2.
- Freire, Paulo
1971 *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo
1971a *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gintis, Herbert
1972 "Toward a Political Economy of Education: a Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society", en *Harvard Educational Review*, vol. 42, núm. 1.
- Goodlad, John
1966 *The Changing School Curriculum*. New York: Fund for the Advancement of Education.
- Gordon, G. E. y D. A. Wilkerson
1964 *Compensatory Education for the Disadvantaged*. New York: College Entrance Examination Board.
- Howard, C. F. y E. Dumas
1966 *Teaching Contemporary Mathematics*. New York: Harper and Row.
- Howe, Florence y Paul Lauter
1972 "How the School System is Rigged for Failure", en Richard C. Edwards et al. (eds.), *The Capitalist System*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Husén, Torsten y Gunnar Boalt
1968 *Educational Research, and Educational Change: the Case of Sweden*. New York: John Wiley and Sons.

Hyman, Ronald T. (ed.)

1968 *Teaching: Vantage Points for Study*. Washington, D. O.: Lippincott Co.

Illich, Ivan

1971 *Hacia el fin de la era escolar*. Cuernavaca: CIDOC.

Jamison, Dean, Patrick Suppes y Stuart Wells

1973 "The Effectiveness of Alternative Instructional Media: a Survey". Stanford. Mimeógrafo.

Jensen, Arthur R.

1969 "How much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?", en *Harvard Educational Review*, vol. 39, núm. 1.

King, Arthur B. y John A. Brownell

1966 *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. New York: John Wiley and Sons.

Kolberg, L. y R. Mayer

1972 "Development as Aim of Education", en *Harvard Educational Review*, vol. 42, núm. 4.

Latapl, Pablo

1970 "Educación y sistemas escolares en América Latina: problemática y tendencias de solución", en Folleto de Divulgación, año 5, núm. 8. México: Centro de Estudios Educativos.

Latapí, Pablo

1972 "Los problemas de la igualdad educativa". México: Centro de Estudios Educativos. Mimeografiado.

Mallart y Cutó, José

1971 *La educación activa*. Barcelona: Labor.

Mayo, John, E. McAnany y S. Kless

1973 *The Mexican Telesecundaria: a Cost-Effectiveness Analysis*. Stanford University: Institute for Communications Research.

Medellín, Rodrigo

1973 "Educación, estratificación y cambio social", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, núm. 3.

Muñoz Batista, Jorge

1973 "Reflexiones sobre algunos elementos valorales y criterios para la determinación de tendencias deseables de cambio social", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, núm. 3.

Muñoz Izquierdo, Carlos

1972 "Consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. II, núm. 4.

Muñoz Izquierdo, Carlos

1973 "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, núm. 3.

National Society for the Study of Education

1966 *The Changing American School: 65th Yearbook of the National Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Neill, A. S.

1963 *Summerhill: un punto de vista radical sobre educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Passow, Harry

1970 *Deprivation and Disadvantage*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Reimer, Everett e Ivan Illich

1970 *Alternatives in Education*. Cuernavaca: CIDOC.

Reimer, Everett

1971 *School is Dead, Alternatives in Education*. Garden City: Doubleday.

Ribich, Thomas I.

1968 *Education and Poverty*. Washington, D. C.: The Brookings Institution.

Secretaría de Educación Pública

1972 *Plan de estudios y programas de educación primaria*. México: SEP.

Stratemeyer, Florence B. et al.

1963 *Developing Curriculum for Modern Living*. New York: Columbia University, Teachers College.

Ulloa, Manuel

1968 *Chihuahua uno: modelo para, la centralización de algunas instalaciones de enseñanza media, en concentraciones urbanas de los países en vías de desarrollo*. México: Centro de Estudios Educativos.

Vaizey, John

1967 "Some Dynamic Aspects of Inequality", en *Revista OECD*.

Williams, J. D.

1967 *Mathematics Referent in Primary School: a Report of a Meeting of Experts Held in Hamburg during January 1966*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Zumbalist, Andrew

1973 "La expansión de la educación primaria y el desarrollo capitalista: el caso de Chile", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. III, núm. 2.