

Notas Críticas al Informe de la Comisión Faure*

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. IV, núm. 4. 1974: 95-100]

Martin Carnoy,
School of Education,
Stanford University

Aprender a Ser constituyó un proyecto ambicioso: intentó sintetizar muchas de las profundas cuestiones que preocupan a los planificadores, educadores y a todas aquellas personas interesadas por mejorar las condiciones de vida de hombres y mujeres de todas las latitudes. No podemos poner en tela de juicio las intenciones y motivaciones de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, autores de *Aprender a Ser*. La Comisión manifiesta una honda preocupación por la gente y su bienestar.

Sin embargo, surgen serias dificultades con relación al Informe de la Comisión, que cuestionan su valor para la comunidad educativa. Las recomendaciones y soluciones que ofrece el Informe para hacer frente a los problemas educativos desorientan al lector y al planificador sobre las posibilidades y el camino a seguir para implementar tales soluciones. Además, el Informe elude algunos de los temas básicos del desarrollo económico y social. En esencia, *Aprender a Ser*, manejando algunas verdades universales, intenta trascender las relaciones de poder y dominación, así como los conflictos internacionales, ideológicos, sociales e interpersonales, ignorando que estas relaciones existen efectivamente en el mundo de hoy.

Dichas verdades universales se deducen tanto de la interpretación esquizofrénica que hace la Comisión de la historia de la educación como de su confianza irrestricta en la ciencia y en la tecnología para resolver los problemas sociales.

Según el análisis de los autores del Informe, la educación se divide en *pasada*, que se caracterizó por adecuar a las gentes a roles específicos dentro de una sociedad orientada "tradicionalmente" o también industrializada, y en *presente y futura*, que —según dichos autores— es tan peculiar (cualitativa y cuantitativamente hablando) que no puede ser tratada de acuerdo con modelos previos. La Comisión establece tal división cuando afirma: "... por primera vez en la historia, la educación actual se ocupa en preparar a los hombres para un tipo de sociedad que aún no existe". Asentada esta afirmación como verdadera, la Comisión se siente facultada para considerar la educación presente como distinta de la educación del pasado.

Sin embargo, tal afirmación no es correcta. Los reformadores de tiempos pasados han empleado frecuentemente la educación formal con el objeto de prepa-

* Notas que sirvieron de base para una conferencia que sustenté el autor en la reunión anual de la Comisión de Estados Unidos para la UNESCO, que tuvo lugar en San Francisco, Calif., del 15 al 17 de noviembre de 1973. Reflejan naturalmente los puntos de vista del autor, y de ninguna manera deben atribuirse a dicha Comisión.

Versión castellana de Luis Guerrero H., del CEE.

rar a la gente para nuevas concepciones de la sociedad dentro de un proceso de cambio. Horace Mann y John Dewey son dos ejemplos de tales innovadores, pero en la lista podrían incluirse misioneros de África y Asia, administradores de las colonias inglesas y francesas, y filósofos de América Latina, que vieron en la educación la posibilidad de cambiar a la gente para adecuarla a una organización de la sociedad conceptuada como ideal en la época en que proponían sus reformas.

Sin embargo, no siempre, ni siquiera con frecuencia, tuvieron éxito. La Comisión podría preguntarse por qué los reformadores que lograron implementar sus ideas contaron con el apoyo de poderosos grupos económicos de sus respectivos países y —en el caso de economías no industrializadas— con el apoyo de grupos aún más poderosos, extraños al país. Por su parte, el Informe no menciona el tipo de apoyo que sus reformas propuestas podrían probablemente recibir de distintos elementos de la población y especialmente del aparato mismo de los Estados Unidos.

Se omite esta mención porque haberse referido a la naturaleza político-económica de la reforma escolar habría transferido la labor del Informe de un mareo idealista a otro realista. Nuevamente, el motivo de racionalizar el marco valoral fue la esquizofrenia histórica del análisis que hace el Informe.

Para comprender esta dificultad, consideremos cuatro corrientes históricas sobre el desarrollo escolar:

1. *Idealismo evolutivo*. En esta concepción, la escuela dentro de la sociedad capitalista moderna tiene como misión producir personas liberadas e integradas. El fracaso de la escuela para alcanzar este objetivo es el resultado de los cuellos de botella institucionales, de la ineficacia burocrática y de otras imperfecciones de la sociedad. No obstante, los idealistas evolutivos creen —juntamente con Joseph Se-humpeter— que, dado que la sociedad capitalista moderna es esencialmente liberadora e integradora, las escuelas diseñadas para responder mejor a la organización capitalista de la producción serán capaces de producir individuos creativos, comprometidos socialmente, e integrados física, intelectual, emocional y éticamente. Asimismo, creen que tales metas pueden alcanzarse mediante una evolución que será constante y progresiva.

2. *La concepción pluralista* afirma que la escuela es parte de la lucha entre las clases más bajas y la élite, y que de hecho las clases bajas tienen un poder significativo dentro de la sociedad, pueden efectuar cambios y emplear la escuela para alcanzar sus propósitos. El modelo pluralista admite la posibilidad de un conflicto entre los objetivos de las clases más bajas y los de la élite; pero sostiene que este conflicto no necesariamente proviene de la estructura económica y social de la sociedad, sino más bien de consideraciones puramente políticas que son sumamente variables a través del tiempo.

3. *La concepción del capital humano* pretende que la función primaria de la escuela es desarrollar aptitudes, y que estas aptitudes deben producirse para responder a las necesidades económicas de la sociedad. Sin embargo, esta concepción no puede explicar por qué estas aptitudes han de producirse dentro de un cauce particular; concretamente, ¿por qué las aptitudes se producen jerárquicamente en oposición con la forma que sugiere el Informe? Indudablemente, uno debería plantearse una pregunta más fundamental: ¿Por qué el trabajo está organizado en forma jerárquica? Hago esta pregunta en este contexto, porque el Informe no se la plantea ni por asomo. No es posible reorganizar las escuelas de manera que no estén consagradas a producir aptitudes en forma jerárquica, sin alterar de antemano la organización del trabajo en toda la sociedad.

4. *La concepción funcionalista estructural* de la educación pretende que las escuelas han sido diseñadas para adecuar a la gente a los distintos roles sociales. Es obvio que el Informe entiende este “principio de correspondencia” entre la escuela y los roles sociales, pero no se refiere al tema fundamental de por qué los roles de algunas personas surgen del proceso evolutivo del desarrollo escolar.

Aprender a ser interpreta en distintos momentos el papel de la escuela desde el punto de vista de todas estas concepciones. Sin embargo, de hecho, todas ellas tienen elementos entre sí contradictorios, y algunas de ellas difieren en la interpretación fundamental. Concretamente, me atrevería a decir que, aunque el Informe se adhiere verbalmente al concepto funcionalista-estructural y en todas sus páginas acepta la naturaleza clasista de la escuela, sus recomendaciones para el futuro están permeadas por la concepción idealista-evolutiva sobre el desarrollo escolar. En otras palabras, los autores del Informe prefieren en último término ignorar una interpretación que sitúe a la escuela en el contexto de un modelo de clase o de conflicto dentro de la sociedad internacional; por el contrario, su posición implica que el desarrollo puede continuar como un proceso *armónico* y que el papel del Estado consiste básicamente en procurar favorecer a todas las personas sin perjuicio de nadie. Difirió fundamentalmente con esta concepción del desarrollo. En seguida procuraré demostrar cómo la elección de este punto de vista, en lugar del enfoque conflictual del desarrollo escolar, conduce a interpretaciones totalmente diferentes de los temas fundamentales que trata el Informe.

Tras adoptar el concepto del desarrollo armónico, el Informe también se decide por soluciones armónicas para el desarrollo y para los problemas de la educación. La idea que subyace en la estrategia propuesta es que la ciencia y la tecnología resolverán tales problemas. Para ilustrar hasta dónde conducen a la Comisión tales suposiciones, podemos analizar tres importantes temas a que se refiere el Informe: el financiamiento de la educación, es decir, el costo de los programas que propone el Informe; la definición de la igualdad de oportunidades, y la relación entre esta oportunidad y la expansión educativa; y, finalmente, el papel de la ciencia y la tecnología dentro de la educación y de la sociedad.

1. El Informe recomienda expandir rápidamente la educación, para ofrecer enseñanza formal a la población joven y enseñanza continua a la población adulta. El costo del programa propuesto sería gigantesco, y por eso la Comisión intenta hacer frente al aumento potencialmente enorme del costo sugiriendo algunos remedios que reduzcan los gastos en educación, e introduciendo nuevas tecnologías en el sistema educativo. A mi juicio, el Informe es increíblemente ingenuo, aun al grado de recurrir en sus propuestas a argumentaciones falaces (Debeauvais, 1973: 307-316).

Aunque sea posible reducir a largo plazo el costo por alumno mediante el uso de la radio, los libros de texto programados, etc., a corto plazo la introducción de estos nuevos métodos requeriría fuertes inversiones para el entrenamiento de los maestros, la asesoría técnica y para otros gastos inmediatos que incrementarían los costos por alumno en un periodo de, por lo menos, diez años. La Comisión sugiere que diversos Ministerios, grandes empresas, etc., carguen con el peso de los gastos adicionales que implicaría expandir la educación para beneficio de la población joven y adulta. Sin embargo, creo que es aquí donde la Comisión se muestra incapaz de advertir los conflictos que surgen cuando se dispone de escasos recursos y de crecientes demandas. Intenta minimizar estos conflictos aceptando como válido el postulado del modelo armónico, según el cual todo mun-

do cooperará para alcanzar la meta universalmente perseguida. No obstante, lo que encontramos en la práctica es que cuando se dispone de escasos recursos para la educación (o, dicho en otra forma, cuando los que controlan los recursos no desean invertirlos en educación), los que tienen poco poder disfrutan de una porción muy pequeña de esos fondos; por el contrario, los que gozan de gran poder obtienen la mayor parte de esos recursos ya de por sí escasos. En esta forma, se puede anticipar que aun cuando pudieran destinarse abundantes recursos a la educación, tales fondos se distribuirían de modo de beneficiar más a unas clases que a otras. La Comisión, en lugar de enfatizar este conflicto, incluidas las tensiones y crisis que conlleva, ofrece remedios tranquilizadores que, de hecho, sólo encubren la seriedad del problema.

2. Esto nos lleva al segundo punto. El Informe distingue claramente la igualdad y la democracia en el área de la educación, de la igualdad y democracia en el ámbito social, al suponer que es posible democratizar la escuela independientemente de la sociedad, y que democratizando la educación es posible hacer lo mismo con la sociedad. Pero, en el fondo, el Informe ignora la relación que media entre la expansión educativa y la igualdad de oportunidades sociales. Intenta hacernos creer que igualando las oportunidades en educación sería posible igualar las oportunidades sociales. En último término —nos dice—, este objetivo puede alcanzarse expandiendo la educación —al ponerla al alcance de toda la población, en su base tanto inicial como continua— y “liberándose de los dogmas de la pedagogía convencional”, estableciendo un “diálogo franco y permanente... dentro del proceso educativo” y “dando a la educación la forma de ‘investigación, conquista, acto creativo’”.

De modo por demás interesante, el Informe define la igualdad de oportunidades para todos no como igualdad nominal, ni como éxito uniforme al final del proceso, o como la posibilidad de obtener iguales cantidades de recursos económicos y sociales, o el mismo poder político; por el contrario, en palabras del Informe, tal igualdad significa “asegurar que cada individuo recibe una educación adecuada a sus propias capacidades, y según el ritmo y con los métodos que se adapten a su personalidad particular”. Sucede que esta misma definición de igualdad la emplearon los reformadores de la educación en los Estados Unidos a comienzos del presente siglo, para racionalizar el sistema de selectividad interna en las escuelas comprensivas de nivel medio; para racionalizar la prueba de aptitudes empleada para discriminar a la mujer, a algunos grupos étnicos y a algunas razas de la sociedad norteamericana (Spring, 1972). En última instancia, estas reformas eran de naturaleza clasista, porque la sociedad misma en que se estaba definiendo la “educación adecuada” era y es una sociedad clasista. Debido a que la Comisión ignora toda la temática de clases, discriminación y conflicto, puede creer que la instrucción individualizada podrá ser usada para ofrecer a los pobres una compensación frente al grupo de los ricos, aunque en la práctica sólo se emplee para definir los roles ocupacionales y sociales de ambos. La Comisión cree que abriendo el sistema escolar y dejando de lado los sistemas de exámenes despersonalizados y rígidos, será posible crear mayor movilidad social.

Indudablemente, aun cuando pudiera igualarse el aprovechamiento mediante la educación compensatoria, ello no garantizaría que los individuos que pertenecen a diferentes grupos dentro de la sociedad disfrutarán de las mismas oportunidades económicas y sociales, a menos que la sociedad misma estuviera dispuesta a igualar dichas oportunidades. El caso más ilustrativo al respecto es el de las mujeres. Al finalizar el nivel de Secundaria, tanto los hombres como las mujeres tienen esencialmente la misma preparación. No obstante, se socializa luego a las mujeres para que acepten empleos distintos (y peor remunerados) que los hombres. En los Estados Unidos, el ingreso promedio de las mujeres blancas que

terminaron estudios de nivel medio o superior es apenas un 40% del que perciben los varones que recibieron la misma educación, sin importar que las calificaciones y el aprovechamiento de unas y otros hayan sido esencialmente los mismos. Estos hechos indican que las oportunidades de empleo, el ingreso y el estatus ocupacional dentro de la sociedad dependen de otros factores ajenos a la escuela.

La Comisión no presta atención al hecho de que las sociedades están estructuradas según clases, sexos y razas, y que tales estructuras tienen una gran incidencia en la organización del trabajo. El problema de la igualdad de oportunidades no va a ser resuelto en la escuela. Tal igualdad implica acceso uniforme a la riqueza. Pero las sociedades no están constituidas de acuerdo con el modelo armónico que la Comisión acepta como válido.

3. Estas consideraciones nos conducen al tercer punto que enfatiza la Comisión: el papel importante que desempeñan la ciencia y la tecnología como insumo y producto de la educación. En una sociedad en que no todos tienen el mismo poder para influir en las decisiones, debemos preguntarnos, en primer lugar, si la tecnología puede resolver los problemas cuya solución se le pide y, en segundo, y en forma muy estrecha con lo anterior, quién controlará la forma y los usos de la ciencia y la tecnología que la Comisión tan entusiastamente promueve. La Comisión supone que la ciencia y la tecnología son neutras, ya que la sociedad puede llegar a un acuerdo armonioso sobre el empleo óptimo de las mismas. Pero la ciencia puede fácilmente ser utilizada tanto contra como en favor de la gente, cosa que la Comisión parece ignorar.

La Comisión elude conscientemente responder las preguntas sobre quién iniciará la formación de esta sociedad ilustrada, quién controlará a la ciencia y la tecnología que habrá de emplearse para formar dicha sociedad, y qué habrá de producir tal sociedad ilustrada. Trata más bien de responder la pregunta de cómo podrán llevarse a efecto esos objetivos, sin relacionar nunca el quién y el cómo. Sin embargo, a la larga, es el quién lo que determina el cómo. En efecto, mediante la ciencia se puede favorecer a las masas de la población y satisfacer sus necesidades básicas, o se pueden satisfacer las necesidades del pequeño grupo dominante, necesidades que se basan en los modelos de consumo industrial del país. Los niños podrán aprender en la escuela una ciencia que los hará depender de los conceptos industriales que sobre la tecnología profese la nación, o podrán aprender una ciencia que tenga explícito un contenido social a la vez que problemas técnicos. En conjunto, me parece que el tratamiento que hace la Comisión del tema sobre la ciencia y la tecnología es marcadamente mecanicista, y que deja en el lector la idea de haber prestado muy poca atención al nexo que existe entre la ciencia y la sociedad.

Los tres ejemplos aludidos indican lo contradictorias que son las recomendaciones del Informe. Como lo señalábamos más arriba, la Comisión racionaliza estas contradicciones escudándose en el modelo idealista-evolutivo, que aplica a la situación del sistema educativo presente y al análisis que hace del actual cambio social. Es muy cómodo pensar que el mundo está habitado por gente y naciones que persiguen metas comunes y que están dispuestas a implementarlas en armoniosa colaboración. Sin embargo, me parece más razonable suponer que la causa de que existan países pobres y ricos no reside en que éstos se muestran renuentes a destinar suficientes fondos para la ayuda exterior, sino en las relaciones económicas que median entre unos y otros.

En forma análoga, es mucho más razonable esperar que la escuela, que en el pasado ha sido empleada para adecuar a la gente a ciertos roles sociales específicos atendiendo a sus antecedentes de clase, será utilizada de igual forma en el futuro por sociedades que están estructuradas conforme a moldes jerárquicos y clasistas. La Comisión confía en crear nuevos tipos de sociedades valiéndose de

la educación; pero si éste es su propósito, entonces debió consagrar más tiempo a explorar la naturaleza de esas sociedades y la forma en que el aumento de la educación formal y no-formal hará posible obtener semejantes objetivos.

Supongamos ahora, contraviniendo a la Comisión, que imagina gobiernos empeñados en promover la liberación de los individuos, que un gobierno representa dentro de un país los intereses de una clase particular, y que la distribución de oportunidades escolares y el diseño de los currícula están en función de los intereses de esa clase dominante. Supongamos, asimismo, que aunque algunos gobiernos son representativos de la población de base, muchos están al servicio de los poseedores del capital físico nacional y extranjero. ¿Qué tipo de educación se requeriría entonces para lograr las metas educativas de la Comisión en casos en que, por ejemplo, una burguesía controle las instituciones sociales? ¿Qué tipo de educación se impartiría a los niños de las clases trabajadora y campesina en aquellos países en que la clase media refuerza el apoyo que presta al mantenimiento de las instituciones valiéndose de las burocracias militares? ¿Acaso está sugiriendo la Comisión que en Sud-Vietnam, Taiwán, Corea del Sur, Birmania, África del Sur, Mozambique, y otros innumerables países de África, Asia, América Latina y aun Europa —como Grecia y España—, los sistemas educativos tienen alguna posibilidad de preparar individuos conscientes, creativos y auto-realizados?

Si se toma en cuenta la situación de la mayor parte de la población del orbe, cobra más sentido hablar de la *educación defensiva*, que ayuda a niños y adultos —dentro de sus propias sociedades o en sociedades industrializadas— a defenderse de la explotación de las clases dominantes. Tal educación parte de los supuestos de que el mundo no es un lugar en que se vive en armonía; de que los países desarrollados se interesan fundamentalmente por beneficiar a sus inversionistas en el extranjero y a sus consumidores internos, y no por el bienestar de las masas pobres del mundo; de que la clase dominante de un país no va a enseñar a niños y adultos cosas que destruirían el control que el grupo en el poder ejerce sobre las instituciones (véase Carnoy, 1974).

La educación defensiva tendrá que desarrollarse fuera del sistema normal de la escuela o dentro de la escuela, mediante la acción de maestros profundamente concientizados. Deberá estar orientada a hacer comprender los conflictos dentro y entre las sociedades, y a enseñar la manera de comportarse en esa situación de conflicto.

Aprender a ser debería haberse apoyado menos en la ciencia y la tecnología, y más en la acción y conciencia políticas. Sus soluciones para lograr el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, no deberían haberse fincado en la promesa del triunfo de la ciencia y la tecnología, sino en la acción colectiva de quienes actualmente tienen hambre y carecen de poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carnoy, Martin

1974 Education as a Cultural Imperialism. New York: David McKay & Co.

Debeauvais, Michel

1973 "Problems of Cost and Opportunities", en Prospects, vol. III, núm. 3.

Spring, Joel H.

1972 Education and the Rise of the Corporate State. Boston: Beacon Press.