

### **Emmerij, Louis, *Can the School Build a New Social Order?***

New York: Elsevier Scientific Publishing Co., 1974, 217 páginas.

Aprovechando su experiencia de siete años en Europa, donde se familiarizó con la economía de la educación y la planeación educativa, escribió el autor este libro, que se refiere exclusivamente a la experiencia educacional de los años 50 y 60 en países de la OECD, a la planeación educativa de esos años y futuriza sobre las metas y estrategias educativas.

Echó mano de un acervo considerable de documentación, tal vez no tan diáfananamente presentada y sí con algo de frío de los estudios emergidos de los grandes centros internacionales de estudios. Las ideas matrices del nuevo orden social, más bien pocas, recurren en la obra más que armarla. Más que una tesis social, el libro es una descripción de lo sucedido con apostillas de carácter social.

Para el lector latinoamericano presenta un doble interés: a) el poder ver el camino que los que van adelante han recorrido, con planeamientos, logros y fracasos, y b) ver cuáles son las tendencias educacionales del mundo avanzado del capitalismo de hoy. Teóricamente es, pues, una historia en que aprender y una ¡alerta! El libro resulta en consecuencia neutralmente paradigmático.

### **La explosión educativa**

Los países de la OECD se esforzaron en incrementar la educación de sus pueblos intensivamente. Y lo han logrado en gran parte.

La educación primaria no sólo es un problema resuelto en todos esos países. Todo mundo puede y está obligado a terminarla. Lo más notable es el aumento de años obligatorios de escuela, que, estando entre 3-10 en 1950, han pasado a quedar entre 8 y 10 años obligatorios.

La inscripción en secundaria —ésta en un ciclo diverso para varios países—

subió en las dos pasadas décadas de 25 millones a 50. Un 100% de aumento. Entrando a la dispersión, el aumento de la secundaria fue en los Estados Unidos un 50%, 85% en Europa Occidental y casi el triplicó en el Sur de Europa.

Hay que notar que los aumentos son menores en porcentaje en algunos países que estaban por llegar a la saturación, EE. UU. por ejemplo. Los porcentajes reales de los jóvenes en edad de secundaria que la seguían eran, hacia fines de los años sesenta: 70% en los Estados Unidos; 50% en Japón y Finlandia; 20% en Bélgica, Suecia y Noruega; entre 10% y 15% en Francia, Holanda e Inglaterra.

La llamada educación terciaria o postsecundaria recibió un incremento espectacular: de 4 millones de inscritos en 1950 pasó a los 12 millones en 1970. La dispersión es aquí más representativa: 300% de aumento en Japón y Europa Occidental, 270% en los Estados Unidos y Norte de Europa; 250% en los países de Mediterráneo europeo.

A nivel universitario que cubre un espacio de 5 años para los jóvenes entre 18 y 25 años (varía según países), vemos los siguientes porcentaje: los Estados Unidos que en 1950 tenían inscritos un 16.8% del potencial de esas edades, llegaban a 35% en 1968. Canadá pasó en esas mismas fechas de 6.5 a 28%; Suecia, de 4.8 a 16.9%; Italia, de 4.2 a 10%; Francia de 4.8 a 13.9%. Es clara la delantera universitaria de los Estados Unidos sobre Europa, delantera de 20 años por lo menos, ya que casi ningún país alcanzó el nivel de 16.8% que tenían los Estados Unidos en 1950. Notabilísimo el salto del Canadá, (Ver, *Key Issues in Higher Education*, de E. B. Harbey).

Tal parece como si se hubiera desatado una carrera educativa en que nadie quiere quedar a la zaga.

Si todavía quedan diferenciales educativos notables entre los países avanzados, la distancia con los del Tercer Mundo es aún más dramática, tanto más cuanto el ritmo del distanciamiento crece cada día. Si en lo económico esa abra

es de preocupar, muchos más lo es en lo educativo. De hecho el Tercer Mundo, en general, dista mucho de haber generalizado la primaria y sus porcentajes en la educación alta son verdaderamente raquíticos.

### La planeación educativa

El problema educacional era doble en los países de la OECD: a) dar educación a todos los individuos y grupos al más alto nivel que demandaran, y b) dotar a la sociedad y al sistema económico del personal entrenado que requiriera para su óptimo funcionamiento. En realidad, en las dos décadas pasadas el programa que se atacó fue el primero, añadiendo un cambio estructural de dar "igualdad de oportunidad educativa" a todos. Durante la pasada década se dio más relevancia (¿publicidad?) al segundo. Pues aunque se insistía en las necesidades tecnológicas, no era ésta sino una estratagema para conseguir más fondos para la educación, concebida desde el ángulo de la demanda de la gente. El cambio estructural era solamente otro aspecto de la misma demanda. Todo vino, pues, a fin de cuentas a reducir la política educativa a dos palabras: más educación.

En los años 60 surgió una fuerte polémica que, incluso, llegó al plano filosófico y que envolvía los objetivos anteriores. ¿Se debían cuantificar primero las necesidades del sistema económico para planear luego la educación en esa dirección (*manpower approach*)? ¿O había que planear según la demanda educativa de la población, sin más (*social demand approach*)? Los dos enfoques parecían mutuamente excluyentes. En realidad, entraban en juego ideologías: la teoría de la fuerza de trabajo planificada tenía sabor dictatorial (de hecho aceptada en países como la URSS), aunque era más acorde con un funcionamiento tipo máquina o función de producción, y por ello favorecida por un grupo de economistas planificadores que tanto influyeron y se desarrollaron en la pasada década. La de la demanda social realmente no era ninguna planeación, con el peligro

de arrojar hacia el sistema económico una turba de egresados desadaptados al mismo, pero mantenía el respeto a la decisión individual y al derecho de igualdad de oportunidad.

En los países de la OECD se optó más bien por el enfoque de la demanda social, sin descuidar la previsión de la tecnología venidera. Tanto que en este último aspecto se introdujeron refinamientos. Así, el análisis sensitivo, para que la planeación fuera flexible ante una tecnología posiblemente multipolar. Así, la planeación rodante: no a 3, 5 o 10 años (lo cual la haría inoperante por el desfase-tiempo con la tecnología cambiante), sino continuamente revisada y dinámica.

Si nos quedamos con la idea de que en los países de la OECD solamente se planeaba en términos cuantitativos y de función de producción, quedaríamos con una idea falsa: se incluían también objetivos sociales y culturales. Nos permitimos transcribir los dos primeros objetivos de Holanda, que el autor cita, para que se complete el enfoque.

"Primer objetivo educacional: desarrollar valores positivos en lo moral y en lo cívico, así como actitudes culturales entre el pueblo. Dotarlos de las habilidades necesarias para su propia realización, de tal manera que puedan no sólo valorar la experiencia cultural de la sociedad, sino contribuir a ella. Capacitarlos no sólo para entender la tradición, sino también para desarrollar la flexibilidad necesaria a fin de innovar y aceptar innovaciones. Implementar la continuación del ensanchamiento y profundización de estas cualidades en el pueblo."

"Segundo objetivo educacional: mantener la libertad de grupos religiosos, sociales o de otra naturaleza, hacia la consecución e intensificación de su propio desarrollo. Tales grupos en Holanda tienen el derecho constitucional de desarrollar sus actividades, entre ellas la educación, como una extensión de sus creencias. Precisamente a través de estos grupos, el pueblo holandés se esfuerza en expresarse y desarrollar sus programas.

## Educación y cambio social en países desarrollados

¿Cómo se podría juzgar la “explosión educativa” acaecida entre 1950 y 1970? Desde luego hay que admitir que en lo cuantitativo los resultados son asombrosos: 30% de aumento en primaria (ya saturada), 100% de aumento en secundaria, 200% en la educación superior. Los Estados Unidos, que a principio de siglo veían graduarse al 6% de los muchachos en edad de secundaria, en 1970 vieron con regocijo la graduación del 80%. ¿Qué decir del cambio cualitativo-social?

Para emitir un juicio de lo cualitativo, el autor construye una escala valoral. Los planos son los siguientes: 1) La educación se adapta cuantitativamente, pero con escasos cambios cualitativos. 2) Hay adaptación escolar cuantitativa, incluso la hay cualitativa, pero sólo en el señalamiento de metas, cambios de estructuras; más existe un rezago con relación a los cambios reales. 3) Igual que el anterior, pero la educación se adelanta un poco al cambio social. 4) La educación da un salto cualitativo con el fin de cambiar las estructuras y valores de la sociedad en general, 5) Da un brinco cualitativo para alcanzar los cambios sociales.

A pesar del benemérito esfuerzo cuantitativo, el autor tiene que confesar que en esos 20 años no se dio el cualitativo. Lo acontecido cae bajo el “modelo de continuidad”, que responde al número 1 y tal vez al 2 también, del párrafo anterior. Es verdad que en los últimos años de la década pasada hubo cuestionamientos serios sobre las metas educativas, principalmente desde la universidad (“*University Unrest*”). Es verdad que se han ideado soluciones imaginativas de introducción de la tecnología moderna al aula, y de la ciencia económica a la planificación y administración educativa, etc. Pero la educación, por su enfoque o por lo que sea, no ha podido acabar con las disparidades clasistas, sino en ínfimo grado, vía expansión masiva de la educación.

Ante tales resultados el autor se muestra bastante pesimista: “Hay que abandonar definitivamente la idea ingenua de que los cambios en el sector educacional pueden ser lo suficientemente potentes y decisivos como para poder cambiar solos de una manera significativa la sociedad en que opera” (p. 172).

No hay que culpar a la educación de esfuerzos que no se han hecho o que no se han hecho a fondo. El cambio social no puede venir sino vía cambio de mentalidad: de clasista social. Y ese esfuerzo no consta que se haya hecho a fondo en los sistemas capitalistas de educación. Se preocuparon, y sin lograrlo, porque hubiera movilidad vertical o el paso automático por más educación de una clase a otra superior. ¿Cómo implementar ese cambio de mentalidad? Es caso que ya se intenta en áreas subdesarrolladas y, aunque es prematuro ver los frutos, hay esperanzas a pesar de lo urgente de la tarea, que incluye entrenamiento y convencimiento del profesorado hacia las nuevas ideas. Gran parte de la juventud moderna lleva en germen las ideas sociales, y se ve defraudada en medio de un sistema, incluso educativo, egoísta y crematista. Las autoridades no han aprovechado ese ambiente y ese empuje joven hacia lo social. Desfase entre juventud y planeación.

## Algunas evidencias macrosociales de la educación

1. Si bien es cierto que la primaria en los países de la OECD ha quedado solventada y es, incluso, obligatoria, las disparidades sociales se siguen notando fuertemente en secundaria y en el nivel universitario.

Así como antes el cedazo era la primaria, ahora la selección se opera en secundaria. Allí se tamiza la clase alta y media, que luego pasan a sobrepoblar la universidad. Esta tendencia no sólo no desaparece, sino que va en aumento. Se puede pues concluir que el esfuerzo educativo de esas naciones ha dado más oportunidades a todas las clases sociales, a más alumnos de cada una de ellas; pero las proporciones clasistas han aumentado.

La participación de la clase trabajadora en la universidad era del 20% en Bélgica, Noruega, Estados Unidos, Reino Unido; entre 10 y 20% en Dinamarca, Grecia, Italia, Suecia y Suiza; abajo del 10% en todos los demás países.

2. Aun cuando logran los de clases inferiores la misma educación que las clases altas, las remuneraciones de éstas son más elevadas; excepto cuando se trata de pocos años de educación. En otras palabras, mientras mayor es el número de años de estudio, el estatus social crece en importancia y se superpone al estudio. Torsten Usen estudió en Suecia un grupo de 1 500 estudiantes en 1938. Cuando tenían 35 años, en 1964, los volvió a interrogar y encontró que los que habían hecho sólo 8 años de estudio —tanto los hijos de profesionales, aunque éstos eran pocos, como los de trabajadores— ganaban casi lo mismo: 15 000 coronas por año. La diferencia se notaba en quienes habían terminado universidad; los hijos de profesionales ganaban hasta 45 000 coronas, contra 30 000 de los que venían de familias de trabajadores. La tabla completa de Husén muestra que mientras más años se estudia, se gana más en cualquier clase social; pero también que mientras más se estudia, el monto ganado por las diversas clases difiere más.

3. Los factores ambientales del estudiante influyen de una manera decisiva en su aprovechamiento. En Francia dejan la escuela después de la primaria el 55.6% de los hijos de campesinos, contra 2.7% de las altas capas urbanas. El talento no es lo que más influye en el triunfo escolar. En realidad, se encontró que éste depende del talento en un 45%; de la familia y su atmósfera en un 40%, y de la escuela y profesores en sólo un 15%. Quitando el I.Q., se tiene que la influencia familiar influye en un 70%, y la escuela y maestros, en 30%. El autor llega a la conclusión de que para democratizar la escuela habría que democratizar la sociedad primero.

4. Por regla general, los años de educación ayudan para mejorar el ingreso dentro de una misma clase social; pero

no ayudan a dar el salto a otra superior. En otras palabras, se mejora horizontalmente; no verticalmente. Al ver estos tristes “resultados” sociales de la educación y desde una perspectiva de países subdesarrollados, que aspiran al fortalecimiento de sus clases medias, es necesario pensar que la planeación educativa no es una cosa fácil, si se quiere salir de una sociedad marcada por extremos clasistas. El problema es difícil. Sólo dejamos constancia de que el sistema clasista tenderá con fuerza, fuerza vital y de supervivencia, a continuarse si no hay otras fuerzas, educacionales entre otras, que lo corrijan.

### Hacia el futuro

Las dos preguntas que quedan por resolver para los países de la OECD son: a) si las desigualdades en oportunidad escolar se originan desde el seno familiar, ¿qué puede hacer la educación para salvar esa barrera?, y b) a nivel de empleo, si el más pobre con los mismos estudios no alcanza los niveles económicos de las clases más elevada, ¿qué puede hacer la educación, ya que la política de “oportunidad igual” no ha logrado casi nada? Se creyó ingenuamente que, en un mecanismo semejante al de la “mano invisible” de Adam Smith, automáticamente se verificaría la movilidad social una vez alcanzado el crecimiento económico; y hacia éste se dirigieron las baterías educacionales. El logro de cambio social vertical fue íntimo. Ahora se cree que el único fin de la sociedad no es el crecimiento económico. La pregunta es: los nuevos valores sociales, ¿quién los propone? ¿Serán aceptados por todos? De ir a fondo la solución, tendrían que dar un vuelco copernicano muchos de los valores de los países occidentales; lo cual no es fácil.

El autor propone un remedio, un paliativo a la situación, en lo que llama “educación recurrente”. El fenómeno que quiere enfrentar es doble: por una parte, ve que el problema de las desigualdades sociales no se elimina con más educación sino que se traslada a

estratos superiores. Cuando la primaria queda saturada y ya no hay allí diferenciaciones sociales, éstas se verifican en la secundaria y más arriba. Cuando la secundaria ha quedado saturada, el problema prosigue arriba. Con la novedad que se van añadiendo más grados superiores arriba —doctorado, postdoctorados, etc.— para abrir el campo de más diferenciación elitista: un proceso in infinitum. Tal parece que la élite no quiere dejarse pisar los talones. Se eleva del vulgo. Por otra parte, ve un problema generacional en que los jóvenes resultan ahora mucho más ilustrados que sus inmediatos predecesores, y en que esa preparación viene más y más concentrada, de tal manera que las diferenciaciones generacionales en lo educativo son de pocos años. Esto crea en los más viejos, y todos excepto una generación no lo son, el problema del desfase, del derrotamiento.

La educación recurrente o es precisamente una educación de adultos en el sentido tradicional. Es ir interponiendo a lo largo de la vida y desde temprana edad el estudio y el trabajo; así tres años de estudio, otros tres de trabajo; volver a las aulas; volver al trabajo. Con esto se estaría prácticamente al día, y no habría por qué los jóvenes adelantaran en

modernidad a los viejos. Se evitaría la obsolescencia de los estudios.

Todo esto demandaría una reorganización masiva de la educación, mucho más gustos, y habría que contar también con la idiosincrasia de naciones y el carácter de las gentes. Aun así habría desigualdades: los que quisieran y pudieran seguir esa más ardua vía de la educación recurrente y los que no. Por lo menos sí presentaría la posibilidad de potenciación del individuo que quisiera progresar.

Hemos llamado paliativo a la solución del Dr. Emmerij, porque creemos que el fondo del problema reside en la concientización o no-concientización del estudiante ante el problema social. Ser o no ser.

Si la educación lo logra, y tenemos esperanza de que lo puede hacer, creemos que la educación habrá aportado la parte que le toca de contribución al cambio, desde los principios de esta nueva era social que se empieza a mover dentro del capitalismo.

A. Hernández-Medina,  
Centro de Estudios Educativos

**Burnett, Jacquetta H. (con la ayuda de Sally W. Gordon y Carol J. Gormley), *Anthropology and Education: An Annotated Bibliographic Guide.***

New Haven: Human Relations Area Files Press for the Council on Anthropology and Education, 1974, 159 pp. + vii.

La mejor definición de la antropología es quizás aquella que refiere simplemente "lo que hacen los antropólogos" (y Foucault diría que ésta es la única definición posible). Así definir el campo de la antropología de la educación con el objeto de preparar una bibliografía sobre el tema debiera ser una tarea igualmente pragmática.

Sin embargo, la doctora Burnett (profesora en la Universidad de Illinois, estudiosa de problemas educativos de niños puertorriqueños en EE.UU.) trata de adoptar criterios epistemológicos más rigurosos —sin mucho éxito, a mi juicio—. Para ella, el tema de la antropología de la educación es la transmisión de la cultura, formal e informalmente; es decir, los procesos escolares y de socialización: la instrucción pretendida. Como todas las instituciones sociales, o casi todas, de alguna manera transmiten ideas, valores, hábitos, etc., y muchas veces el proceso de transmisión ocurre deliberadamente, es difícil pensar qué puede excluirse del tema.