

Editorial

EDUCACIÓN FORMAL, EDUCACIÓN INFORMAL Y CAMBIO SOCIAL

Durante los últimos años hemos presenciado una notable difusión de los escritos de quienes encabezaron la llamada “corriente desescolarizante”.¹ Como se sabe, estos autores defienden la tesis de que la abolición de los sistemas escolares es condición *sine qua non* para resolver los innumerables problemas que afectan a estos sistemas, y para evitar algunas repercusiones indeseables que su funcionamiento ha tenido en las demás instituciones y estructuras de la sociedad. Paralelamente, se han publicado diversas investigaciones que han respaldado algunas de las opiniones de los autores citados, al comprobar especialmente que la contribución de los sistemas escolares a la movilidad social ascendente ha sido bastante modesta, tanto en los países industrializados como en los de economía subdesarrollada.²

Varias reacciones ha provocado esta corriente en diversas partes del mundo. Por un lado, se han hecho diversos intentos por transformar o modernizar los sistemas de educación convencional (Estos intentos se han hecho a nivel nacional, regional, o simplemente institucional). Por otro lado, se ha tratado de desarrollar nuevas modalidades de educación extraescolar (tanto de carácter formal como informal). Los esfuerzos realizados para modernizar y complementar los sistemas escolares de los países de economía industrial son bastante semejantes —en sus objetivos, estructura y contenidos— a los efectuados en las zonas urbanas de los países de economía subdesarrollada; en cambio, los “modelos” de educación extraescolar que están siendo experimentados en las zonas rurales de los países subdesarrollados persiguen finalidades distintas, y utilizan, por ende, diversos contenidos, estructuras organizativas y modos de funcionamiento.

Lo anterior es atribuible, seguramente, al alto grado de dependencia existente entre las economías de los países subdesarrollados y las de los industrializados. Esto ha provocado, entre otras cosas, que dentro de las

¹ Véase, por ejemplo, la bibliografía compilada por Ohliger, John y David Gueulette (1974).

² Es de destacar, especialmente por el número de países que abarca, el estudio de R. Boudon (1974).

economías de los primeros funcione un pequeño “sector moderno” —principalmente urbano— en el que aparecen muchos elementos propios de las economías industrializadas. Luego las ramas de los sistemas educativos de los países subdesarrollados que se encuentran funcionalmente vinculadas con dicho sector tienden a asimilarse a sus contrapartes de los países industrializados. En cambio, el sector tradicional de las zonas rurales de los países subdesarrollados, que por muchos años ha permanecido prácticamente abandonado por los diseñadores de las políticas de educación y de desarrollo nacional, presenta una serie de características totalmente distintas de las que aparecen en los países industrializados. Por tanto, los problemas educativos que se han venido acumulando en estas zonas exigen soluciones nuevas, en lugar de las que han utilizado los países de economía avanzada.

Las modificaciones que se han hecho a los sistemas de educación convencional incluyen aspectos como los siguientes: la modernización del currículum (procurando incrementar su relevancia para las necesidades de la vida moderna y no limitar en lo posible las fuentes abastecedoras de sus contenidos); la sustitución de una actitud pasiva en el educando, por una mayor participación de éste en el proceso de aprendizaje; la transformación de los “ambientes educativos” para que sean más atractivos para el educando; el desarrollo de la afectividad del individuo —para lo cual se utilizan a veces métodos tan sofisticados como los de terapia de grupo—; la descentralización administrativa de los sistemas escolares; el fomento de las llamadas escuelas y universidades “libres”; el uso de tecnologías avanzadas para reforzar e individualizar los procesos de aprendizaje, etcétera.

No menos importante ha sido la preocupación por desarrollar nuevas formas de educación no convencional. Así, en las zonas urbanas de los diversos tipos de países se están generando modelos de educación extraescolar con la intención de complementar las funciones desempeñadas por los sistemas de educación convencional. (Entre éstos se encuentran los que tratan de fomentar el desarrollo de los niños en edad preescolar, para que puedan incorporarse al sistema escolar en condiciones favorables; los modelos que pretenden ofrecer a los estudiantes incorporados a los sistemas escolares la oportunidad de adquirir algunas experiencias educativas adicionales a las que pueden obtener en las escuelas y universidades, y los modelos que se proponen facilitar a los egresados de los sistemas de educación convencional el que en cualquier momento de su vida tengan la oportunidad de actualizar y perfeccionar sus conocimientos y habilidades, al tenor de lo que se ha llamado “educación permanente o recurrente”). En cambio, en las zonas rurales de los países subdesarrollados se están experimentando modelos de educación extraescolar con los cuales se pretende reemplazar los sistemas convencionales, ya que se considera que éstos no son susceptibles de adaptarse a las condiciones prevalecientes en dichas zonas.

* * *

El panorama brevemente descrito más arriba refleja de algún modo la preocupación de los educadores y administradores de los sistemas educa-

tivos por responder a las nuevas demandas planteadas por la sociedad, al mismo tiempo que a las críticas de que ha sido objeto la educación escolar. Sin embargo, es importante destacar que los objetivos perseguidos por la mayoría de estas innovaciones consisten, o en proporcionar distintas modalidades de educación que rebasen los límites institucionales de los sistemas escolares convencionales —para poder ofrecer oportunidades de educación y entrenamiento que no serían compatibles con las estructuras organizativas de dichos sistemas—, o bien en modificar la metodología de la enseñanza, con el objeto de eliminar los obstáculos que podrían estorbar el desarrollo de las facultades de los educandos. Las innovaciones que persigue el primero de estos objetivos se basan en el supuesto de que, al modificar la organización de los sistemas educativos (a través del establecimiento de sistemas de educación abierta, de educación continua, u otros similares), es posible ofrecer las mismas oportunidades de educación a todos los integrantes de la sociedad. Esto supone, a su vez, que todos los individuos están o pueden estar en “igualdad de condiciones” en cuanto a sus motivaciones, sus capacidades y su grado de información sobre las oportunidades disponibles. Por su parte, las innovaciones que se proponen el segundo objetivo se apoyan en el supuesto de que la educación sólo debe “cultivar” las habilidades del sujeto (como lo pretenden, por ejemplo, la llamada “educación activa” o la educación preescolar de tipo compensatorio), según lo sugiere la corriente pedagógica de corte “romántico”.

Es fácil advertir que estos dos tipos de objetivos se inspiran en la filosofía neoliberal en que se apoyan las proposiciones de Iván Illich y sus asociados; pues en última instancia su *rationale* consiste en que bastaría “liberar”, por un lado, los recursos educativos de que disponen los sistemas escolares y, por otro, las habilidades y capacidades de los estudiantes (en lugar de limitar su desarrollo por medio de planes de estudio relativamente rígidos o de sistemas de educación pasiva), para que toda la sociedad se pudiera beneficiar en igual medida de la educación de que dispone. De este modo se favorecería el desarrollo integral del hombre, de conformidad con los principios filosóficos que defendieron dichos autores. Baste recordar que la “educación ideal” concebida por ellos es aquella que “respeta la autonomía del sujeto... y por ende su iniciativa personal para decidir lo que ha de aprender, y para aprender lo que le guste, en lugar de lo que sirva a cualquier otro propósito” (Illich, 1971). Esto supone, por supuesto, la libertad de cada quien para determinar la razón de su propia existencia, y el papel que sus conocimientos han de desempeñar en la misma. Sólo de este modo se obtiene lo que los autores anglosajones denominan “educación liberadora” —concepto muy distinto del que se ha acuñado en América Latina—. Esta educación, según Katz, sería capaz de liberar la “individualidad y sensibilidad del hombre, lo que le permitirá trascender esta porción de la historia en que le ha tocado vivir” (Katz, 1972).

Sin embargo, cuando se ha tratado de llevar a la práctica las proposiciones desescolarizantes se han detectado notables diferencias entre la

filosofía subyacente en estas proposiciones y las condiciones reales de la situación que pretenden subsanar. Hay varias indicaciones de que los sistemas escolares no pueden ser eliminados. Por esta razón, lo único que ha sido factible hasta ahora es tratar de transformarlos, de complementarlos y de suplir sus deficiencias a través de otras medidas. En estas condiciones, muchos sistemas educativos contemporáneos están acusando los síntomas que el mismo Illich atribuiría a un proceso “acrítico” de desescolarización (Illich, 1971). Algunos de estos síntomas son los siguientes: la producción y consumo de aprendizaje vulgar, orientado a fines utilitarios inmediatos o a la obtención de prestigio; la proliferación de agencias que imparten educación extraescolar de segunda clase;³ la generalización de formas de manipulación más profunda, como las que utilizan los medios masivos de comunicación; la aparición de nuevos criterios para distribuir y diferenciar las funciones sociales; la extensión, a toda la población, de los procesos alienantes que ahora sólo afectan a quienes participan en los sistemas escolares, etcétera.

Sin embargo, resulta paradójico señalar que estos síntomas habrían aparecido aun en el caso de que la desescolarización hubiera sido factible; sólo que en tal caso sus efectos hubieran sido todavía más lamentables.

En realidad, la “educación liberadora” —en el sentido anglosajón del término— produciría los mismos efectos que la economía liberal; es decir, propiciaría la acumulación de poder y prestigio en pocas manos; aumentaría la opresión en la medida en que los ambiciosos aprovecharan sus conocimientos para someter a los menos afortunados, etc. (Véase al respecto el análisis de Gintis) (Gintis, 1972). Desde el punto de vista estrictamente educativo, un enfoque como éste provocaría en la cultura un efecto semejante al que predice, en el campo económico, la ley de Gresham (es decir, lo malo elimina lo bueno; lo frívolo desplazaría a lo serio), pues los individuos nunca tratarían de aprender lo que no les gusta, y desafortunadamente, muchas verdades importantes son dolorosas (Pearl, 1972). Todo esto se debe a que, como dice Gintis, a pesar de que la descripción de la realidad que hace Iván Illich es suficientemente crítica, su análisis es simplista; luego sus proposiciones son sólo un sustituto de la inmensa tarea que aún falta por hacer para reconstruir completamente nuestras relaciones sociales (Gintis, 1972).

* * *

Lo anterior tiene, obviamente, diversas implicaciones. Significa, entre otras cosas, que las discusiones en torno a si la educación informal es más idónea que la que imparten los sistemas escolares, carecen de sentido mientras no se refieran a planteamientos más profundos. No se trata, en

³ Los estudios de J. Bruno y C. J. Van Zeyl (1975) y de T. J. La Belle y Verhine (1975) comprueban esta afirmación.

efecto, de decidir nada más cuál es la educación “más eficiente” (aunque por esto se entienda la más capaz de incorporar a los sectores marginados), ni de buscar la educación que más se adapte a las necesidades de determinados sectores. Tampoco se trata de “liberar” recursos educacionales monopolizados por los sistemas de educación convencional.

Si el análisis y la discusión de estos problemas se limitan a aspectos como los señalados, las conclusiones pueden conducir a diseñar modelos educativos que más bien contribuirían a congelar las condiciones en que se encuentra la mayoría de la población de los países del Tercer Mundo.

Por el contrario, lo que se necesita es alterar las condiciones por las cuales la educación escolarizada funciona inadecuadamente en las regiones menos desarrolladas y no favorece la movilidad ascendente de quienes se encuentran en las capas de población que participan en menor grado de los beneficios sociales. Ya en otras ocasiones hemos señalado, entre estas condiciones, los efectos generados por la estrategia de desarrollo adoptada por la mayor parte de los países del Tercer Mundo. Sin embargo, no creemos que sea posible modificar esta estrategia de desarrollo mientras no se satisfagan determinados prerrequisitos. Entre éstos cabe mencionar la necesidad de que las decisiones que tomen las empresas, en relación principalmente con el manejo de los factores que determinan las utilidades (v. gr. las remuneraciones de los distintos tipos de personas que colaboran con la firma, incluyendo al personal directivo), y con el uso que se haga de las mismas (v. gr. la distribución o reinversión de ganancias) sean acordes con los intereses de toda la sociedad.

* * *

A la luz de lo anterior parecería recomendable el ir introduciendo determinadas modificaciones en la organización tradicional de las empresas, con el objeto de asegurar, por ejemplo, que los trabajadores participen activamente en la gestión de las mismas. Pero estas modificaciones requieren, a su vez, que la educación que reciben tanto los empresarios, como los cuadros intermedios y los trabajadores, sea capaz de promover un conjunto de valores esenciales como la justicia y la solidaridad con los menos favorecidos socialmente. De otro modo, cualquier alteración de este tipo podría resultar irrelevante para el objetivo a que nos estamos refiriendo. (En efecto, algunas experiencias han mostrado que estas modificaciones tienden, en cuanto tales, a favorecer los intereses individuales de los trabajadores y no a promover el bien común).

Si se modificasen en este sentido los mecanismos que regulan la toma de decisiones en las empresas, tal vez podría esperarse un aumento relativo en la demanda agregada de recursos humanos y en sus niveles medios de remuneración. En la actualidad, nuestro sistema económico sólo es capaz de incorporar productivamente a una escasa proporción de la fuerza de trabajo. Este fenómeno está ligado con la estructura de nuestra demanda agregada (determinada, a su vez, por las pautas de distribución del ingreso) la cual repercute, a su vez, en el uso de tecnologías inadecuadas a la dotación de factores existente en el país. (Uno de los procesos por medio

de los cuales la demanda total influye en el uso de tecnologías inapropiadas consiste en la constante diversificación de la oferta de bienes y servicios —para satisfacer los requerimientos de una minoría— en lugar de homogeneizar la producción agregada con el fin de satisfacer las necesidades mínimas del grueso de la población.) También es posible, sin embargo, que el uso de este tipo de tecnologías sea atribuible en ocasiones a la tendencia a adoptar sistemas de producción mecanizados con la intención de minimizar la posibilidad de que ocurran conflictos laborales.

* * *

Como es evidente, un cambio de la naturaleza y orientación que apenas hemos esbozado no puede lograrse instantáneamente. Esto constituye, sin embargo, la meta hacia la cual habría que orientar nuestros esfuerzos.

Al tratar de dirigir el funcionamiento del sistema social hacia este objetivo, mediante el aprovechamiento de los mecanismos y las capacidades de que dispone dicho sistema, tendríamos que discernir cuál es el papel que los distintos tipos de educación pueden desempeñar en el proceso.

Este discernimiento, a su vez, implica establecer algunas premisas. En primer lugar, es necesario que en dicho proceso participen todas las agencias educativas de la sociedad (*v. gr.* las familias, las escuelas, los medios masivos de comunicación, las universidades, etc.) Es necesario también, por tanto, definir la función que puede y debe desempeñar cada una de estas agencias. En segundo lugar, habrá que definir precisamente el tipo de educación que cada una de ellas deberá impartir. Sólo en tercer lugar interesa decidir la forma más adecuada en que se pueden repartir las tareas correspondientes al sistema educacional entre sus distintos niveles y tipos. Al hacer este análisis se podrá apreciar con claridad que es precisamente el sistema escolar (en particular en sus niveles superiores) el que cuenta con los actores que podrán y deberán poner en marcha los procesos conducentes al cambio deseable. Consecuentemente, la preparación y el aprovechamiento de tales actores ha de ser tarea prioritaria de los educadores interesados en propiciarlo.

Por último, las funciones de la educación extraescolar deberán también ser revisadas y, en consecuencia, la educación de los modelos existentes tendrá que ser evaluada nuevamente. Así, por ejemplo, podrán ser disfuncionales a este proceso muchas versiones de este género de educación que pretenden adaptar el currículum (a partir de sus mismos objetivos) a las “necesidades sentidas” de los llamados “sectores marginados”; ya que en términos generales esta forma de enfocar la educación corresponde a conceptos tales como el “autodesarrollo” o la “autoayuda”, cuya invalidez ha sido demostrada en diversas circunstancias. Es probable también que resulten menos funcionales a este proceso los “modelos educativos” que —como decíamos más arriba— proporcionan “educación de segunda clase”, es decir, preparación académica o técnica a la que se atribuye un prestigio

menor que a la educación formal. Asimismo, resultarían disfuncionales —al menos a mediano plazo— algunas versiones de educación que intentan adaptar la pedagogía a las condiciones de aprendizaje de los integrantes de los distintos sectores sociales.⁴ También es probable que produzcan efectos contrarios a los deseados (v. gr. represión) las iniciativas de educación que, sin formar parte de programas más amplios de transformación social, intentan dinamizar culturalmente a los grupos de población que han permanecido al margen del sector moderno de la economía.

En cambio, las versiones de educación extraescolar que parecerían más promisorias en un contexto como el que hemos delineado pueden ser aquellas que, por un lado, contribuyan a capacitar a la población trabajadora para tomar parte activa en la gestión de las empresas; y, por el otro, las que apoyen acciones tendientes a transformar los sectores rezagados de la economía, en la dirección deseable. (En otros países se han obtenido experiencias satisfactorias en estos dos tipos de educación, sobre la base de integrar la educación extraescolar en programas más amplios). Sin embargo, es indispensable insistir en que estas dos líneas de educación son absolutamente inviables si no se cuenta de antemano con la voluntad política de lograr el objetivo señalado, y con las capacidades administrativas y técnicas indispensables. Así pues, los contingentes que han sido preparados —y están siendo preparados— por el sistema escolar estarían en condiciones de coadyuvar en este proceso, si estuvieran dispuestos a aprovechar en este sentido las oportunidades que tienen para participar en los cuadros tecno-burocráticos de las empresas privadas y del sector público.

* * *

Son verdaderamente ingentes los problemas que hay que resolver para que la educación, de cualquier tipo, contribuya efectivamente a preparar a aquellos que deberán promover el cambio social que es necesario para que nuestros países alcancen una situación tal que les permita garantizar a todos sus habitantes una vida acorde con su naturaleza humana. Las dificultades pueden parecer insalvables, especialmente si se recuerda que ni siquiera se ha logrado un consenso en torno a ninguno de los planteamientos analíticos que de ellas se han hecho. Mucho menos puede esperarse un acuerdo en relación con la estrategia más eficaz para vencerlas.

Con todo, la responsabilidad de promover el cambio —y por ende la de concebirlo, apoyarlo, diseñarlo e implementarlo— recae sobre la sociedad total. Es indispensable, en consecuencia, coordinar y reforzar las iniciativas

⁴Por ejemplo, en algunos países está siendo considerada la posibilidad de diferir la edad de ingreso de los campesinos a la educación primaria (Cf. Coombs, 1973). Independientemente de las ventajas pedagógicas que esta medida pudiera reportar, ella resultaría contraproducente por cuanto limitaría las oportunidades de movilidad ocupacional a que tendrían acceso los integrantes de ese grupo social.

de todos aquellos que, desde distintas posiciones sociales, están tratando de buscar caminos, de sugerir soluciones, o de poner en práctica distintas medidas encaminadas al objetivo deseado.

Si, por el contrario, estos problemas sólo reciben como respuesta la pasividad y el desánimo o se siguen proponiendo soluciones dogmáticas —que sólo provocan reacciones estériles—, nos expondremos al juicio que las nuevas generaciones hagan de nosotros, en relación, especialmente, con los valores que de hecho inspiraron nuestra vida política y social.

Centro de Estudios Educativos, A. C.

REFERENCIAS

Boudon, Raymond

1974 *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley and Sons.

Bruno, James y Cornelis J. Van Zeyl

1976 “Innovación educativa e ideología social en un sector de Venezuela”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. V, no. 1.

Coombs, Philip

1973 *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. Connecticut: International Council for Educational Development.

Gints, Herbert

1972 “Toward a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich’s Deschooling Society”, en *Harvard Educational Review*, 42, February.

Illich, Ivan

1971 “After Deschooling, What?”, en *Social Policy*, September/October.

Katz, Jerry

1972 *Liberating Education*. New York, N. Y.: Morgan and Morgan.

La Belle, Thomas J. y Robert E. Verhine

1976 “Education, Social Change, and Social Stratification”, en Thomas J. La Belle (comp.), *Educational Alternatives in Latin América*. Los Ángeles: UCLA, Latin American Center Publications.

Ohliger, John y David Gueulette

1974 “Bibliografía y comentarios sobre las tesis de desescolarización de Illich y Reimer”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, No. 4.

Pearl, Arthur

1972 “The Case for Schooling America”, en *Social Policy*, March/April.