

Editorial

En las dos últimas décadas se ha registrado una explosión educativa generalizada: escuelas, como hongos, por la geografía de los países. En los últimos años el esfuerzo se ha fincado también en el mejoramiento cualitativo: exploración de nuevos métodos, avance hacia nuevas áreas, “reciclaje” del personal docente, mejoramiento general de la academia. La secuencia ha sido lógica: diríamos, de lo material a lo formal. Con resultados más fáciles y más tangibles en la primera que en la segunda fase, sin que haya quedado ninguna de ellas terminada, por interminables, en cualquier cantón del mundo.

Se nota que ese aumento y consolidación educativos están causando una especie de malestar de crecimiento, de continuo reacomodo de todo el organismo. (Aquel mal latín, *natura non dat saltus*, se antoja oportuno). Pero los gobiernos consideraron deber de urgencia la tarea de expansión, y la hicieron; y está bien que la hayan hecho, aunque sean discutibles o perfectibles muchos de sus ángulos.

Los tres grandes objetivos de la educación en América Latina se centran en conseguir: que se democratice más; que se adecue más a los requisitos del desarrollo de cada país; que robustezca su calidad y eficacia. Sabemos de los esfuerzos que se hacen por llegar a esas metas; pero conocemos también las penosas leguas que faltan para alcanzarlas (Cfr. UNESCO, *Evolución reciente de la educación en América Latina*, México, SEP, 1974, I y II).

* * *

De especial importancia y dificultad es la democratización de la educación, por todo lo que ella demanda. El problema no se acaba con sólo abrir la puerta a una creciente demanda social de educación, o sea con dar a todo mundo “igualdad de acceso”, lo cual en sí es ya un reto; el problema se agranda al tratar de establecer la “igualdad de oportunidad”: el más pobre, aunque vea las puertas de la Secundaria o de la Universidad abiertas, tiene impedimentos para aprovechar esa oportunidad de entrada. Pero el significado de la democratización va más allá todavía. Significa que la educación es realmente algo que ayuda al individuo en su ascensión social; sin esto la educación tiene sólo un pobre significado. El planear una democratización de esta clase, una real oportunidad educativa, rebasa la planeación meramente escolar y se va a enclavar en lo social y económico, que han desbordado a su vez hasta hoy a los gobiernos latinoamericanos.

La enseñanza no se ha democratizado en América Latina. Sigue siendo elitista, discriminatoria y antisocial. La solución de este problema es muy ardua y requeriría cambios muy drásticos para ser efectiva. Así concluye la UNESCO:

La búsqueda y la puesta en marcha de modelos fundamentales no discriminatorios constituye en la actualidad una de las empresas más importantes que pueda haber. Pero choca en todas partes con obstáculos de orden político y financiero, con resistencias psicológicas y sobre todo con la rigidez de las estratificaciones sociales. En realidad sólo en las sociedades en trance de realizar su integración por un destabcamiento general del edificio social, la función selectiva y distributiva de la educación puede cesar de tener el carácter negativo de un filtrado para revestir el carácter positivo de una promoción (*Aprender a ser*. París: UNESCO, 1972: 120).

* * *

Esta lucha por la democratización de la enseñanza en América Latina ha perseguido diversos objetivos. Por una parte, ha pretendido contribuir a consolidar procesos de integración cultural —iniciados hace más de cuatro siglos— con el deseo de asegurar el consenso mínimo que sería indispensable para el buen funcionamiento de los sistemas políticos de los respectivos países. También ha tratado de formar los recursos humanos para los modelos del desarrollo económico que han elegido dichos países. Sin embargo, la principal inquietud ha consistido, sin duda, en proporcionar a los miembros de los estratos sociales inferiores una herramienta que les permita mejorar su posición social. Este objetivo ha sido propuesto, en términos formales, para mitigar los contrastes que ha habido ancestralmente entre los sectores sociales que han tenido acceso marcadamente diverso al poder, a la riqueza, al ingreso y al prestigio. Con todo, últimamente se ha hecho notar que este objetivo ha obedecido más bien a la necesidad de desviar —o por lo menos postergar— los profundos conflictos sociales involucrados en los sistemas de estratificación, que son característicos de las sociedades latinoamericanas.

La limitada capacidad que tienen los sistemas de educación formal para contribuir a la consecución de estos objetivos se hizo manifiesta desde mediados de la década pasada. Desde entonces se han multiplicado los escritos que, con mayor o menor apoyo en investigaciones empíricas, han subrayado la imposibilidad de que los sistemas escolares logren los objetivos que se les han asignado. En ellos es posible detectar una amplia gama de criterios que han permitido evaluar el funcionamiento de los sistemas de educación y han servido para fundamentar las propuestas de renovación surgidas en los últimos años.

Como estos criterios son bastante conocidos, es innecesario describirlos nuevamente... Cabe, empero, subrayar que cada uno proviene de una filosofía social diferente. Por tanto, las soluciones que se derivan de los mismos incluyen tanto las que sólo pretenden mejorar el funcionamiento de

los sistemas sociales conocidos, como aquellas otras que pretenden inducir algún cambio cualitativo en la naturaleza de los mismos sistemas.

Ha pasado más de un lustro desde que la problemática educacional empezó a ser analizada a partir de los criterios mencionados. Por tanto, diversas recomendaciones de los investigadores y técnicos han sido aceptadas por algunos agentes encargados de tomar decisiones en materia de política educacional. Así, en algunos países latinoamericanos se han adoptado determinados modelos de educación formal que prescinden de los mecanismos de aprendizaje y de los recursos utilizados por los sistemas escolares. En otros países del área se han introducido innovaciones importantes en los currículos de la educación formal. En otros, en fin, se ha pretendido vincular más directamente la educación con diversos conceptos del desarrollo social. Se empieza a advertir que, en términos generales, las actitudes que los agentes responsables de la educación pública y algunos otros encargados de ciertos sectores de la educación privada han asumido ante el cambio educacional (y ante las relaciones que puede haber entre este cambio y la transformación social), difieren de las que han adoptado los responsables del grupo de la educación privada no empresarial, que no persigue fines lucrativos. A esta conclusión hemos llegado después de realizar un breve sondeo sobre este tema en algunos países de la región latinoamericana. Nos ha parecido de interés presentar en seguida algunos ejemplos que puedan ilustrar esta tendencia.

* * *

Se puede afirmar que las ideas de transformación social han incidido con cierta fuerza en esos grupos no lucrativos de la enseñanza privada. En realidad, han incidido con fuerza más vivencial que en los cuerpos meramente burocráticos.

No podemos afirmar que esas ideas de cambio hayan penetrado con igual fuerza todo ese sector a que nos referimos. Hay en él una vanguardia decidida, que promueve las nuevas ideas y que lanza el reto de la democratización y transformación social de la educación. Hay documentos perentorios; existen experimentos que se están haciendo en el mismo sentido. En otras palabras, aunque el cuerpo todo no se haya decidido a seguir las nuevas líneas, el reto está por doquier; por fuera y sobre todo por dentro de esos grupos privados.

A nivel latinoamericano, se nota en ellos la insatisfacción por sus largos años de servicio a la clase pudiente. Muchos de los elementos se han pasado a trabajar con el pobre, ya sea en el agro, ya con más frecuencia en la barriada suburbana, más allá de "donde termina el asfalto". El primer momento fue ése, sencillamente el de ir hacia el pobre. Ahora se piensa que eso no ha bastado, después de unos doce años de experiencia, y que es menester una educación más concientizadora, es éste un segundo paso lógico hacia la consolidación de la democratización.

La gente joven de este sector educativo está optando por esa línea y ha abandonado ya el amplio *campus* del colegio elitista tradicional, que se está quedando más bien con gente mayor. La transferencia del personal

del colegio rico al pobre no ha sido fácil: un colegio de barriada es pobre y deficitario. Pero se ha contado con la ayuda de los vecinos del lugar para la edificación de las aulas y se ha contado —en la mayoría de los países— con la ayuda gubernamental para el pago de profesores. En realidad, el colegio elitista de grandes dimensiones no se construye más. En el área latinoamericana, prácticamente cesaron esas construcciones hacia 1970. Los actuales colegios de esa categoría están tratando de verificar ciertas transformaciones internas con miras a su desclasamiento.

Sobre todo a nivel universitario se han generalizado las llamadas “cuotas diferenciales”, que favorecen al más pobre. Asimismo, se han establecido en varias universidades los “créditos educacionales” que serán cubiertos una vez terminada la carrera. Hay quien haya establecido esos créditos desde la secundaria, aunque ello envuelva una recuperación riesgosa por ser tan largo el plazo.

Otro fenómeno de desclasamiento viene dado por las becas, que o son generosamente ofrecidas por el colegio a los más pobres, o son obligatoriamente impuestas por el gobierno o son dadas por éste en compensación a congelamientos de pensiones o colegiaturas.

Se está repitiendo en el área el caso de transformación del colegio elitista en colegio por cooperativa. El colegio ofrece la planta; los padres de familia aportan diferencialmente, según sus posibilidades, para el mantenimiento del colegio. Hay controles para que el porcentaje de los padres más pobres no descienda del estipulado por el colegio.

La modalidad de cooperativa abarca generalmente un plan de mayor profundidad: englobar el todo —familias, profesorado, dirección, alumnos y plantel— en una comunidad educativa. Las dificultades son obvias al pretender hacer entrar en escena a las familias latinoamericanas, por su idiosincrasia no muy acostumbradas a la labor cooperativa ni a considerar más de cerca su participación en la educación formal de sus hijos.

Se dan también algunos casos, más bien pocos, en que el colegio se está sosteniendo a base del trabajo de los estudiantes; sea porque éstos trabajan y estudian en los talleres en que se produce para la venta en los mercados exteriores, sea porque salen a trabajar en empleos sencillos para ayudar al colegio, sea en fin porque se ocupan de todo el mantenimiento del colegio. La modalidad estudio-trabajo conlleva un espíritu de dedicación más comprometida, de aprovechar todo el día, de cooperación mutua en el vivir cotidiano.

Existe también la ya vieja salida de añadir una extensión al colegio, dedicada a los pobres; extensión que se sostiene gracias a los excedentes de un colegio rico o que funciona por medio de los muy en boga “grupos adicionales”, que son subvencionados por los gobiernos del área en varios países y que funcionan en turnos vespertinos y nocturnos. Se da incluso el caso en que se mezclan los dos niveles, rico y proletario, en los mismos horarios. La diferencia con épocas anteriores estriba en que entonces se obraba más bien por motivos de caridad y actualmente existen motivaciones que tocan más al sentido social moderno. Toda esta modalidad, con todo, tiene todavía mucho del primer sabor paternalista

De gran significación en el momento actual son las varias modalidades desescolarizadas. Por ejemplo, las escuelas radiofónicas en medios rurales o suburbanos que se dedican tanto a la escolarización como a la maduración social de los receptores. Hay unidades de escuela abierta, desde los niveles de alfabetización hasta el universitario. Hay otros grupos también que se dedican a preparar directamente al hombre y a la mujer para el trabajo. Todos estos grupos de acción están roturando tierras nuevas, experimentando en lo que no es fácil; pero cabalmente son los grupos más concientizados y concientizadores del sector. Son la vanguardia.

* * *

La evidencia nos muestra a todo este grupo educativo privado no lucrativo cuestionado por lo social. El reto está en el aire. Cierto, cada uno lo siente y lo internaliza a su manera: desde meros paliativos hasta entregas totales, en una gama muy amplia de entender el compromiso, en lo real y en lo ideológico: desde San Vicente de Paul hasta Carlos Marx.

Tal vez ya no se oiga tanto el estrépito de la lucha ideológica dentro de este sector ni tampoco la confrontación intergeneracional, como hace tres o seis años. Ahora más bien se vive la etapa, no tanto del pensar o del decir, sino del quehacer, de la concreción. El cambio ideológico y actitudinal de todo un grupo supone el avance de las nuevas ideas por entre un sinnúmero de barreras adversas, que surgen o del temor de lo nuevo o del dolor de abandonar lo adquirido, lo establecido. En realidad gran parte de este sector educativo vivió hasta hoy de la idea, inmensamente larga en el tiempo, de que educando a la elite se educaba a los “rectores natos” de la ciudad. Esta idea llega hasta nuestros días desde la aristocrática *paideia* griega, desde Vittorino da Feltre o Sir Thomas More. Ahora estos grupos quieren emplearse en potenciar la masa más desheredada para insertarla en una verdadera democracia: el cambio es copernicano. Pero se ha asumido y, en muchos casos, en medio de una verdadera “agonía” entre lo antiguo y lo de ahora.

Pero no todo el sector aquí considerado, hasta hoy por lo menos, se ha sentido tocado así en lo profundo. Parte de él se ha afianzado más en lo tradicional. Parte continúa en la duda de la entrega o en una entrega dudosa.

Este sector en general, y sus instituciones y miembros en particular tendrán que pulsar seriamente la validez actual de sus diversas posiciones. La reflexión se torna impostergable.

