

Crítica al Pensamiento de José Medina Echavarría sobre el Papel de la Educación en América Latina

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. IX, nº 1, 1979, pp. 83-95]

Humberto G. Bedoy
Centro de Servicio y Promoción Social
Universidad Iberoamericana
(México)

I. INTRODUCCIÓN

En la historia de la sociología latinoamericana, la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL) ocupa indudablemente un sitio relevante. Aunque sea para disentir, o atacar sus posiciones; pero no se puede prescindir de las teorías que ha elaborado este organismo sobre el desarrollo latinoamericano. Y, en mi opinión, entre los sociólogos que han trabajado en la CEPAL, sin duda destaca la figura del español, de cuño weberiano, José Medina Echavarría, por no pocos méritos. Entre ellos, presidió la tarea de renovación de la sociología como ciencia. Fue Director-Fundador de FLACSO; fundador de la sección de sociología en el Fondo de Cultura Económica e impulsor de la colección "Jornadas" de El Colegio de México, con lo que aparecieron por primera vez en español y, en algunos casos, por primera vez fuera de su idioma original, "Economía y Sociedad" de Weber, los libros de Manhein (Solari, 1977:7); sociólogo de amplia y coherente visión y de notable agudeza en sus observaciones.

La importancia que Medina Echavarría otorga al papel social de la educación, es la razón de haber escogido este tema. Además, debo añadir que estas reflexiones están hechas sobre

la obra de este sociólogo: Filosofía, educación y desarrollo, del que la temática Educación-Universidad ocupa casi la mitad.¹

II. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LOS SOCIÓLOGOS “CIENTÍFICOS” DE LA CEPAL

El exponer los presupuestos teóricos de los sociólogos de la CEPAL, nos dará un marco contextual para situar las ideas de Medina sobre el papel social de la educación en los países en vías de desarrollo y, concretamente, en América Latina. Una aclaración más: Medina Echavarría toma en bloque a Latinoamérica para hacer sus reflexiones; el especificar por países y aun por regiones, rebasa los límites de este trabajo. Por ello, las consideraciones que haga al respecto, serán, igualmente, tomando esta visión global, no obstante las limitaciones obvias y los escollos que esto implica.

Algunos (Dos Santos, 1973: 15s) resumen en cuatro puntos los presupuestos de los sociólogos de la CEPAL acerca de sus teorías sobre el subdesarrollo. Considero que exponerlos ayudará a presentados en una forma breve y sintética:

- Primer presupuesto: hay una dirección única en el proceso histórico de las naciones. Desarrollarse significa, entonces, ir pasando por diversas etapas —de todos los países y regiones— para dirigirse hacia metas generales, universales, que se traducen en progreso del hombre y de la sociedad. La mira está puesta en un paradigma: los países o sociedades más desarrollados, modernos e industrializados, etc., especialmente los Estados Unidos,
- Segundo presupuesto: los países en vías de desarrollo —en nuestro caso América Latina— irán superando esas etapas en la medida en que vayan resolviendo determinados obstáculos (económicos, políticos, culturales e institucionales) que les impiden, en mayor o menor grado, conseguirlo. Esos obstáculos se consideran, generalmente, en términos de sociedades tradicionales, sistemas feudales, restos de feudalismo, etc., según las diferentes corrientes de pensamiento,
- Tercer presupuesto: existe un conjunto de mecanismos y procedimientos económicos, políticos y psicológicos (o ideológicos), que pueden y deben usarse en una planeación adecuada para impulsar el desarrollo. En una palabra, racionalización en el uso de recursos nacionales para obtener las metas apuntadas,

¹ Cfr. José Medina Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo*. Textos del ILPES, 2a. edición. México, Siglo Veintiuno Editores, 1975, pp. 105 a 143; esta obra está constituida por una compilación de trabajos del autor. Desafortunadamente, el límite impuesto a estas consideraciones dejó fuera un análisis sobre las ideas de Medina Echavarría sobre la universidad (pp. 143 a 237), que hubiera dado un panorama completo sobre la educación.

- Cuarto presupuesto: la necesidad de coordinar ciertas fuerzas sociales y políticas especialmente aptas para apoyar la política de desarrollo. Se trata, concretamente, de los sectores medios en los que se hace hincapié. Paralelamente, se subraya también la necesidad de contar con un fundamento ideológico que encauce la voluntad nacional de los diferentes países hacia la realización de las “tareas” del desarrollo.

III. LA EDUCACIÓN EN PAÍSES AVANZADOS Y EN PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO

Tal como lo hace a nivel de sociedades globales, al tomar Medina como punto de referencia y paradigma la función que juega la educación en las sociedades industriales más desarrolladas, necesariamente su análisis del papel de la educación para las sociedades o países en vías de desarrollo lo hará por contraste o, más exactamente, vía de negatividad —las mismas características, funciones o problemas del que sirve de modelo, pero en sentido contrario—. Con este dualismo metodológico se unifican negativamente todos los objetivos de la educación, sea cual fuere el país de que se trate, con respecto al modelo (Europa Occidental y, sobre todo, Estados Unidos). Las diferencias específicas, que debería tener el papel de la educación según las circunstancias y necesidades concretas de los diversos países asociados, son prácticamente ignoradas. Elude la situación específica de éstos, ahistóricamente, conforme al primer presupuesto. No hay consideraciones sobre la historia de la educación en los países o regiones latinoamericanos.

El sociólogo español comienza su trabajo destacando las relaciones entre educación, economía y sociedad. Éstas se presentan hoy —dice Medina— como una toma de conciencia de ello, y señala tres factores que han contribuido en forma relevante: la presión del igualitarismo generalizado; el producto de la democratización fundamental, que presiona en el sentido de una aplicación de las necesidades de mantener y expandir su capacidad productiva y, por último, la tecnificación general de la existencia.

El cuadro que presenta el autor sobre el papel de la educación en las sociedades en desarrollo, puede inscribirse en el segundo y tercero de los presupuestos de los sociólogos de la CEPAL, en sus teorías sobre el desarrollo. Plantean, primero, algunos aspectos de la economía de la educación, es decir, de la educación como inversión y propone un análisis de costos bajo un doble aspecto: desde la perspectiva de su financiamiento, tomando en cuenta los recursos disponibles, y desde la perspectiva de evitar desperdicios. En otras palabras, una nacionalización de recursos en una planeación adecuada para lograr mayor eficacia, teniendo a la vista los obstáculos que presentan estas sociedades o países por su falta de medios y de un uso más racional de recursos para lograr que la educación sea “la utilización eficaz de los recursos humanos y... una inversión de rendimientos más o menos precisables...” (Medina, 1975:110).

En seguida estudia la educación ante la demanda de cuadros profesionales, estableciendo una relación entre el análisis de las necesidades educativas, y las urgencias de un previsible cuadro ocupacional, dentro de determinados horizontes de desarrollo. Y, claro, esos horizontes de desarrollo son las sociedades industrializadas, modernas.

A) LA EDUCACIÓN COMO MECANISMO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Los siguientes párrafos son medulares en el trabajo de Medina Echavarría. Considera a la educación como instrumento de progreso técnico; pero enfatiza la educación como medio de selección y de ascenso social. En efecto, la educación viene a ser para él, por una parte, como un aparato de criba o selección social. Mediante ella, se filtran y decantan los *talentos...*, en vistas a obtener la máxima efectividad, y eso se logrará atendiendo a las capacidades intelectuales en los individuos, detectándolos por el coeficiente intelectual o atendiéndose al todo de la personalidad; y por otra, la educación “rompe o quiebra los estados tradicionales y abre las puertas a un rápido dinamismo en la movilidad social”. Por ello, “la escuela aparece hoy —dice— como el máximo canalizador de las aspiraciones y como un mecanismo distribuidor, a la larga, de la posición social (*Ibid.*: 111 y 129). En estas frases, creo, está la concepción central de este sociólogo sobre la educación, que obliga a hacer varias consideraciones:

- Medina no muestra ninguna preocupación por detenerse a investigar el origen de los talentos. Tal parece que se dan al azar, como por casualidad; la cuestión es localizarlos. Y esto lo lleva a cabo el sistema educativo con un instrumental a base de *tests*, y apoyado en las estadísticas: el coeficiente de inteligencia,
- aquí se asoma, una vez más, el horizonte epistemológico: a nivel social, se coloca en la óptica de los países más desarrollados y desde allí contempla a los que están en vías de desarrollo, con los obstáculos que les impiden ser como los grandes. A nivel de la educación, en la óptica de la eficacia, es decir, en la de los mejor dotados, y con un sistema cuasi-darwinista que criba y decanta los talentos. Como consecuencia de ello, su concepción de la educación como contribuyente al mantenimiento de la cohesión social, “como aglutinante de una sociedad, o sea, como mantenedora de los valores que la sostiene y alimentan” (*Ibid.*: 117s). Debe anotarse, además, en esta perspectiva epistemológica, la identificación implícita que hace el autor entre educación y escolaridad, es decir, que la educación sólo se recibe del modo tradicional, en la escuela.

Desconozco la fecha en que se iniciaron los sistemas educativos “abiertos” o “no institucionales”, y podría caer en un anacronismo al imputar esta ausencia a Medina Echavarría. De no ser así, esta omisión es importante, ya que esos sistemas están destinados, justamente, ayudar a los sectores de la población que carecen de recursos —y a otros— para obtener también educación.

De cualquier manera, aquí hay un problema que debe explicitarse: aunque la apropiación de la cultura como competencia técnica se efectúa, sobre todo, en la educación superior, sin embargo, no sólo esa competencia técnica tiene valor de mercado, sino que debe complementarse con la valoración escolar, es decir, con los títulos y diplomas. Esto significa que se asegura para la escuela —y la escolaridad— un verdadero monopolio en la difusión de conocimientos o, mejor, de escolaridad con valor de mercado. Si se quiere adquirir un estatus social mejor, debe reconocerse que esos conocimientos son los únicos que tienen validez socialmente. Así se introduce sutilmente una confusión entre escolaridad y competencia, que da por resultado el otorgarle a la escuela un mecanismo de verdadera discriminación,

- en forma simplista, su esquema básico sería: la educación es uno de los caminos para que los países en vías de desarrollo avancen y superen etapas para llegar a ser industrialmente avanzados. Pero hay que hacerla “productiva” (inversión, selección de talentos...). Ahora bien, la planeación y la nacionalización de recursos de toda índole nos darán la eficacia y la productividad, que son indispensables para el desarrollo de un país,
- otro punto capital en la posición del autor es que la educación actúa algo así como *ex opere operatum* para adquirir un conjunto de pautas valorales de modernidad y para romper los estados tradicionales... y uno de los efectos principales de esta apertura será un rápido dinamismo en la movilidad social. Esta visión demasiado optimista descansa, me parece, sobre la carencia de un serio análisis de la estructura de clases. De ello se derivan serias consecuencias; verbigracia:
- la interrelación entre pertenecer a una clase social y el éxito escolar es tan patente, que resulta inaceptable esa especie de “ideología carismática” que ve en la inteligencia una especie de don o de gracia *gratis data*, una superioridad cuasi innata; aunque es verdad que Medina Echavarría no va hasta el extremo de esta mitología, pues incluye un correctivo: “no siempre es la pura capacidad intelectual... hay otros influjos de carácter social... un conjunto de disposiciones intelectuales que dependen de definidos medios sociales y familiares...” (*Ibid.*: 111 y 127).

Pero estos elementos que el autor incluye casi como excepciones, como un apéndice, secundario de precisión, son realmente determinantes. Se traducen en ventajas para unos y desventajas para otros, desde el mismo punto de partida y, además, con efectos progresivos, acumulativos, aunque no operen en forma mecánica (Bourdieu y Passeron, 1969:37 ss).

Podría hacerse un análisis, por ejemplo, de la forma en que se inculcan los hábitos culturales, lingüísticos, etc., mediante, quizá una tipología de niños de kindergarten en escuelas de clases altas, medias y bajas, para comprobar cómo la escuela, desde el inicio, responde muy bien a los códigos culturales de la clase dominante, de las capas urbanas, etc. Incluso esto ayudaría a comprobar de qué manera el “capital lingüístico”, el “capital cultural”, etc., son un capital de clase; y ayudaría a explicar muchos de los problemas de selección y de oportunidades para la educación,

como en otras cosas fundamentales y paradójicamente —ya que José Medina es, tal vez, el, sociólogo de la CEPAL que más se ha interesado en la dimensión histórica de los problemas sociales— la historia y la realidad se han encargado de desmentirlo y, en general, a los teóricos de la CEPAL: “la educación empieza a operar como medio de movilidad social a partir de, prácticamente, el estrato de clase media, solamente (Puente Leyva, 1969: 46). Hay, pues, cierta movilidad a causa de la educación pero muy relativa,² y puede constatarse que eso sucede únicamente en las

² Ver: Jean Labrens, “Las universidades latinoamericanas y la movilidad social”, Aportes. N. 2, 1966, donde el autor muestra cómo la universidad apenas contribuye a la movilidad social, tanto porque sólo determinadas capas sociales tienen acceso a la enseñanza secundaria —rara vez gratuita— como porque la, deserción es mayor entre los estudiantes que tienen un origen social bajo.

clases medias y altas. Ni las inversiones en educación han podido garantizar una distribución equitativa del ingreso,³ ni la escolaridad funciona como factor determinante de movilidad social ni como reguladora del equilibrio regional en los países en vías de desarrollo (Muñoz Izquierdo, 1973: 11ss).

B) LOS SOPORTES HUMANOS DE LA EDUCACIÓN

El sociólogo de referencia, centra su atención en la figura del educador, ya que los problemas que presenta el alumnado son excesivamente complicados (y porque, tal vez, sobrepasarían los límites que se impuso a sí mismo, que constituyen esta primera parte de su trabajo). El educador se encuentra sometido a múltiples presiones sociales; entre ellas:

- La tensión entre las tareas tradicionales de la enseñanza (la educación —ya lo hemos visto— “como aglutinante de una sociedad, o sea, como mantenedora de los valores que la sostiene y alimentan”), y las nuevas, que le impone la sociedad (“delicado instrumento de selección y de ascenso social”),
- también una cierta tensión entre el “perfil de los ideales del magisterio y de la enseñanza en general” y la sociedad que se muestra como futuro. Respecto a este problema, en opinión de Medina Echavarría, “para el educador, el proceso del llamado desarrollo económico es completamente neutral: lo que importa y más debe interesarle es la conformación final de ese proceso...” (Medina, *op. cit.*: 115), apreciación totalmente inaceptable; como si los medios fueran indiferentes respecto a los fines.

Supongo que el autor, cuando se refiere a esa “neutralidad”, quiere decir carencia de valoración política —y no simplemente neutralidad axiológica, ya que dos párrafos atrás veíamos que concibe a la educación como “mantenedora de los valores que sostienen y alimentan (a la sociedad)—”. No comprendo por qué considera al magisterio como una isla a salvo y al margen de la valoración del proceso político de una sociedad. La política gravita sobre toda la educación y ésta, a su vez, incide en la política necesariamente.

Los maestros, alumnos y, en general, todo el elemento humano de la educación recoge las diferencias, los conflictos sociales —activos o latentes—, las influencias ideológicas, etc., del sector social en el que vive: de sus familiares, de la formación que ha tenido, del medio social donde desarrolla sus relaciones de amistad, de diversión, de comercio y trabajo, y lo vierte, lo hace confluir, en su labor educativa. Existe un flujo continuo de influencias de una a otra parte.

Las estructuras sociales, como las nuestras en América Latina en general, crean grupos y organismos en los que se concentra la riqueza y el poder de toda índole,

³ Barkin, David, “Acceso a la educación en México. Un enfoque regional”, *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. XXXIII No. 1, 1971, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

y producen determinadas ideologías dominantes que, naturalmente, intentan —y lo logran— que la educación y la escuela sean el instrumento de refuerzo y reproducción del orden social y cultural dominante, una herramienta de creación cultural y científica al servicio de sus intereses. Por otra parte, habría mucho qué decir sobre las presiones, influencias y mecanismos de control de muy diversas naturalezas que ejercen países y culturas dominantes sobre dominados; problemas que Medina ni siquiera menciona y cuyo tratamiento desborda los límites de este trabajo. No; ni la ciencia, ni la educación, ni el magisterio pueden ser “neutros”, sin valoración política respecto a los procesos sociales, aunque se lo propusieran.

Los criterios con que el maestro selecciona los conocimientos, de entre el cúmulo de los existentes, para exponerlos a los estudiantes poseen una buena dosis de valoración política. Otro tanto puede decirse sobre la metodología que proponga y use. Las diferentes enseñanzas de un profesor liberal, comunista, democristiano, etc., son, de ordinario, decisivas para la vida de los alumnos.

En el sistema escolar, en la práctica pedagógica, en los contenidos de la enseñanza, en los fines mismos de la escuela existe, subyacente, una determinación de clase. En la formación de programas académicos y de planes de estudio, la importancia o prevalencia de unos sobre otros es ya una decisión política. En esta perspectiva resultaría muy útil comparar planes y métodos de estudio de escuelas de países capitalistas, con los de escuelas de países de régimen comunista.

En el famoso “Coloquio de Amiens” (1968), quedó claramente manifestado cómo la enseñanza es o no factor de integración social, en cuatro aspectos:

- *en su forma*: si la relación entre profesor y alumno es de tipo autoritario o, más bien, de tendencia democrática,
- *en su contenido*: en la transmisión de modos de pensar de tipo conformista, integrador en un sistema, o de tipo crítico,
- *en sus consecuencias*: si existen alternativas o, prácticamente, se obliga a todos los estudiantes a escoger un oficio determinado, de una vez para siempre,
- *en la relación de maestros-alumnos*: es decir, si la relativa autonomía que discutan en el ejercicio de su profesión, puede o no ocultar al estudiante el hecho de su dependencia del sistema social al que pertenece (Nieto, 1971:67).

Pienso, pues, que las elecciones que determinan la estructura, los programas, el desarrollo y la orientación de los diversos sectores de la educación, dependen de las elecciones políticas de las clases dominantes, tanto sobre el terreno de la política económica, como sobre el de las alianzas sociales. En una palabra, en la escuela “capitalista”, los educadores, por encima de sus propósitos individuales, operan como agentes ideológicos de las clases dominantes, aunque, a nivel de conciencia —o subjetivamente, si se prefiere—, reproduzcan las contradic-

ciones objetivas de esa escuela. Las declaraciones sobre una pretendida neutralidad son, en el fondo y de hecho, una toma de posición en favor de un bando, de un sistema.

No obstante que José Medina postula la neutralidad del educador respecto al desarrollo, económico, reconoce que “según sean los grupos de que se nutran los distintos tipos de profesores, actúan sobre ellos sutiles influencias de la estructura social” que, por lo visto, deberán sufrir pasivamente y actuar en forma neutral.

C) FACTORES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

Para el análisis de la función social de la educación, el sociólogo español utiliza tres categorías económicas: demanda educativa, necesidades educativas y servicios educativos.

1. DEMANDA EDUCATIVA

Viene a ser “el conjunto de las aspiraciones existentes en un momento dado, en un círculo de hombres”; aquí hay que subrayar dos aspectos: la determinación social de los niveles de aspiración o impulsos de ascenso social y las modificaciones de la demanda por la acción misma de la educación.

En el primero, intervienen motivaciones personales y orientaciones normativas o de carácter colectivo, o sea, que existe un nivel de aspiración subjetivo y otro objetivo. Los desequilibrios, continuamente producidos por la determinación social y por la estructura social⁴ son, justamente, los que se dan entre los niveles de aspiración objetivos y subjetivos. Esos desequilibrios pueden ser, a su vez, de dos tipos: unos se dan entre la aspiración manifiesta y la inteligencia realmente existente (la aspiración supera la potencialidad intelectual o ésta supera a la primera) y, otros, entre aspiración y éxito.

Bajo el segundo, la escuela aparece hoy como el máximo canalizador de las aspiraciones y como un mecanismo distribuidor, a la larga, de la posición social. Sin embargo, José Medina establece límites. En efecto, la movilidad social no es un fenómeno uniforme u homogéneo en la totalidad social, sino algo diverso en cada uno de los sectores. La “dialéctica del éxito” puede intervenir en un triple desequilibrio: entre las pretensiones fomentadas por la escuela y los resultados sociales alcanzados; entre las condiciones del éxito social en el medio académico y el éxito en otros sectores de la vida social, y en la continuidad social y formativa entre la escuela y la familia.

Este fino análisis del mencionado sociólogo necesariamente ha tenido que tomar perspectivas psicológicas por la ausencia, tal vez, de un serio análisis de las clases sociales. Falta el estudio del sistema educativo como resultado no de las demandas de la sociedad o de las estructuras sociales sino, principalmente, de las demandas objetivas de calificación, originadas por el desarrollo del aparato productivo de las clases hegemónicas —y, por lo mismo, de la función de las calificaciones en este tipo de sociedad— y de las características asumidas por

⁴ El concepto de “estructura social” que emplea Medina, no es el comúnmente aceptado en la orientación marxista. Parece, más bien, referirse a un equivalente al “sistema social” parsoniano.

la lucha de clases. En este terreno, la escuela posee una singular significación: es el lugar privilegiado de transmisión o imposición de las ideas de la cultura dominante.

2. NECESIDADES EDUCATIVAS

Viene a ser “la expresión de las tareas objetivas determinables que una sociedad requiere en un momento dado” (Medina, *op. cit.*: 131).

Un ejemplo concreto de una consideración ideologizada sería el considerar en bloque a la sociedad, sin tomar en cuenta la diferencia de intereses según las clases. Se generaliza, como si existiese un solo interés, una sola demanda, una sola tarea objetiva de toda la sociedad que se está considerando.

Estas necesidades educativas son consideradas por Medina Echavarría en tres planos: necesidades determinadas por la estructura económica, necesidades exigidas por la cohesión social y necesidades derivadas del ideal educativo.

El segundo plano exige un breve comentario: parece que el sociólogo a que nos venimos refiriendo, se coloca en este punto —por lo demás, en forma coherente con el resto de su posición— en la corriente del modelo “culturalista” (de la antropología cultural). Lo esencial de ese modelo puede reducirse a tres puntos:

Primero, la concepción de su modelo como patrón cultural (*pattern*), en el que la cultura viene a ser un modelo social. Ahora bien, este modelo lleva a resultados, a productos psicológicos (normas y pautas culturales) y materiales (el patrimonio cultural).

Segundo, la cultura se internaliza por medio de aprendizaje, de educación (y esto, generalmente, sobre un modelo conductista americano: necesidad-estímulo-respuesta cultural). El aprendizaje y la educación llevan o hacen referencia a la base personal de la cultura, o sea, a lo que se ha llamado “personalidad de base” (cada persona es como un microcosmos de la cultura global). En torno a esta “personalidad de base” se constituye la “personalidad estatuaria” (así tratan de evitar un proceso mecanicista).⁵

Tercero, la sociedad, en esta perspectiva cultural, viene a ser una estructura de comportamientos culturales (estructura de modelos normativos). Una totalidad que permanece y se transmite de generación en generación.

En este contexto se enmarcan claramente las tareas tradicionales que Medina Echavarría asigna a la educación, y que coloca bajo el título de esas “necesidades exigidas por la cohesión social”, “... por un lado, la transmisión a las generaciones jóvenes por las generaciones adultas de un determinado patrimonio cultural y, por otro lado, el papel que esa transmisión juega en el mantenimiento de la cohesión social de una sociedad dada” (*Ibid.*: 134).

⁵ Linton, uno de los mejores representantes de esta corriente, introduce otro correctivo para evitar el mecanismo: a) variedad de modelos (los “núcleos duros”, muy generalizados; los modelos menos generalizados, y los que tienen carácter alternativo) b) La dinámica de este modelo fundamental establece una dialéctica sobre el estereotipo (imitación) y la invención (innovación). Cfr. Ralph Linton, *Cultura y personalidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1959.

Pero este modelo culturalista es inaceptable, ya que —brevemente— reduce la sociedad a un aspecto parcial de la superestructura (comportamiento y formas de conciencia). Hay una absorción de la sociedad en la cultura, entendida como modelos de comportamiento. Hace a un lado el concepto de estructura social, de relaciones sociales, etc., que no pasan por la conciencia, que no son modelos culturales.⁶ Consecuentemente, oculta y disimula el carácter y el contenido del aspecto clasista de la cultura.⁷

Además, el concepto de personalidad de base es un paralogismo, *una contradictio in terminis*: personalidad de base, individuo general. Una cosa son las bases sociales de la personalidad —que suponen distinción entre estructura social y cultural— y otra, la personalidad de base). Por otra parte, son cuestionables el concepto mismo de “modelo” y la relación individuo-modelo: el científico observa comportamientos y construye el modelo mediante un proceso de abstracción. Por lo tanto, ese modelo no puede operar ni tener influjo.

Finalmente, ese culturalismo reduce, prácticamente, la cultura al concepto de “patrimonio”, que está constituido por modelos aprendidos y transmitidos, al menos de una generación a otra. Con esto, elimina el dinamismo de la cultura: una innovación no es cultura en el momento en que surge, sino *post factum*. Es decir que, al fin de cuentas, cae en el funcionalismo.

También el tercer nivel señalado por José Medina (“necesidades derivadas del ideal educativo”) cae perfectamente en esta corriente, cuando explica que “el esfuerzo pedagógico que acompaña paso a paso el desarrollo de la civilización se ha traducido siempre en un cuerpo doctrinal, cuyos grandes momentos todavía perduran hasta hoy, es decir, el pensamiento que, desde Grecia, llega hasta nosotros, pasando por los ideales medioevales y los del renacimiento humanista...” (*Ibid.*: 134).

3. SERVICIOS EDUCATIVOS

Se trata del aspecto organizativo del proceso de la educación. En efecto, “las aspiraciones de la demanda y los requerimientos de las necesidades —en cualquiera de sus tipos— se satisfacen por los sistemas educativos, que adquieren, en este caso, el carácter de actividades complejas dentro de una sociedad. Resulta por eso —añade Medina— (*Ibid.*: 135) que todo cumplimiento de servicios se traduce por relaciones funcionales dentro de una u otra forma de organización”.

Este apartado se coloca, sobre todo, dentro del segundo y tercero de los presupuestos de los teóricos de la CEPAL, bajo la perspectiva de la productividad (tercer presupuesto). Según Medina Echavarría, el mantenimiento o incremento de la productividad es, en este

⁶ Así, por ejemplo, para esta corriente el capitalismo es: espíritu de empresa + interés de lucro + “espíritu” protestante.

⁷ Linton define al obrero como un conjunto de comportamientos; verbigracia, cómo usa sus instrumentos de trabajo, de qué manera come, forma de relacionarse con sus compañeros de trabajo, etc., (Cfr. *op. cit.*).

sentido, meta general de este tipo de sociedades.⁸ Pero, dentro de ellas hay sectores sujetos a viejas tradiciones de estatus (segundo presupuesto) que resisten la plena aceptación de esa idea. Entre las cuestiones que más interesan al mundo contemporáneo a este respecto —prosigue— se encuentran las siguientes:

Primera, conocer lo que significa la composición social de la unidad escolar para el rendimiento de la misma (tercer presupuesto), y, segunda, hacer frente —problema agudo en los países más avanzados y, en particular, en los de estructura democrática liberal (primer presupuesto)— al hecho de la presencia en una unidad escolar de diversos niveles de capacidad. Es decir, el problema de los alumnos mejor dotados (tercer presupuesto), que son cabalmente los que más importan a las sociedades técnico-científicas actuales...⁹

IV. LA PLANEACIÓN EDUCATIVA Y LOS DISTINTOS DESEQUILIBRIOS

José Medina no concibe, para la educación, un papel crítico (lo hace únicamente a nivel universitario), que tome distancia, que utilice su “espacio” de relativa autonomía social para cuestionar los procesos sociales. Por otra parte, lo hemos visto, establece la *neutralidad* para los educadores respecto a esos procesos. Y, además, se concreta al papel *funcional* de la educación.

Por ello, hablando de la planeación educativa en estos párrafos, señala la necesidad de que dicha planeación se renueve continuamente a fin de “adaptarse a las continuas transformaciones económicas y sociales que el desarrollo económico lleva consigo”. Y el principio en el que se apoya esta afirmación es que, “*todo* (!) desarrollo implica alteraciones de la estructura social y económica, que acarrear enriquecimientos rápidos para algunos, empobrecimientos y pérdidas para otros, y mutaciones de importancia en los sectores y en las localizaciones geográficas del proceso económico”¹⁰.

El objetivo último —la utopía diríamos— que Medina Echavarría asigna a la planeación educativa es “el tipo de hombre que pretende formar para una determinada sociedad”, y el diagnóstico de toda planeación educativa consiste en determinar... la distancia entre la situación educativa real y aquella que correspondería a la sociedad que se persigue como ideal.¹¹ Por supuesto, tanto el ideal del tipo de hombre, como el del tipo de sociedad ideal

⁸ Se trata de sociedades “funcionales”, “en que la retribución corresponde, o debe corresponder, a la prestación o al mérito y en que, por lo tanto, el rendimiento constituye la unidad de medida de semejante correlación” (p. 136).

⁹ He puesto con letra cursiva algunos de los términos clave (p. 139).

¹⁰ Esta especie de determinismo social sobre los efectos de todo cambio social, me parece apoyarse en que Medina pone fuera de sus consideraciones un cambio revolucionario, es decir, estructural, ya que, como los funcionalistas de cuño parsoniano, considera que la sociedad industrializada —concretamente la de los Estados Unidos— está fundamentalmente bien; sólo hay necesidad de corregir abusos e imperfecciones secundarias.

¹¹ Cfr. p. 141.

que propugna Medina, son los que corresponden a las sociedades modernas, desarrolladas, industrializadas, etc., sobre todo los Estados Unidos, con lo que, de nuevo, hace a un lado las particularidades y los procesos específicos de los países o regiones en vías de desarrollo; en el caso concreto, de América Latina.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. y J.C. Passeron

1969 *Los estudiantes y la cultura*. 2a. edición. Barcelona, Edit. Labor, pp. 37, 38, 40, 44, 48, 49, 50, 52, 101, 106.

Dos Santos, Theotonio

1973 *Dependencia y cambio social*. Buenos Aires, Amorroutu Editores, pp. 15-16.

Medina Echavarría, José

1975 *Filosofía, educación y desarrollo*. México, siglo veintiuno editores, p. 110.

Ibid., pp. 111 y 129. *Ibid.*, pp. 117-118.

Ibid., pp. 111 y 127.

Op. Cit. p. 115.

Op. Cit. p. 131.

Ibid., p. 134.

Ibid., p. 134.

Ibid., p. 135.

Muñoz Izquierdo, Carlos

1973 "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo hacen determinado", *Revista del Centro de Estudios Educativos*. Vol. III No. 3, pp. 11-46.

Nieto, Alejandro

1971 *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*. Barcelona, Edit. Ariel, p. 67.

Puente Leyva, Jesús

1969 *La distribución del ingreso en un área urbana. El caso de Monterrey*. México, siglo veintiuno editores, p. 46.

Solari, Aldo E.

1977 *Poder y desarrollo en América Latina*. Compilado por Aldo E. Solari México, Fondo de Cultura Económica, p. 7.

BIBLIOGRAFÍA

BARKIN, David

1971 «Acceso a la educación en México. Un enfoque regional», *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. XXXIII N. 1.

BOURDIEU, P. y J. C. Passeron

1969 *Los estudiantes y la cultura*, 2a. edición. Barcelona, Edit. Labor.

DOS SANTOS, Theotonio

1973 *Dependencia y cambio social*. Buenos Aires, Amorroutu Editores.

LABRENS, Jean

1966 «Las universidades latinoamericanas y la movilidad social», *Aportes*. Vol. 1 N.2.

LINTON, Ralph

1959 *Cultura y personalidad*. México, Fondo de Cultura Económica.

MEDINA Echavarría, José

1975 *Filosofía, educación y desarrollo*. México, siglo veintiuno editores.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos

1973 «Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo hacen determinado», *Revista del Centro de Estudios Educativos*. Vol. III N. 3.

NIETO, Alejandro

1971 *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*. Barcelona, Edit. Ariel.

PUENTE Leyva, Jesús

1969 *La distribución del ingreso en un área urbana. El caso de Monterrey*. México, siglo veintiuno editores.

SOLARI, Aldo E.

1977 *Poder y desarrollo en América Latina*. Compilado por Aldo E. Solari. México, Fondo de Cultura Económica.