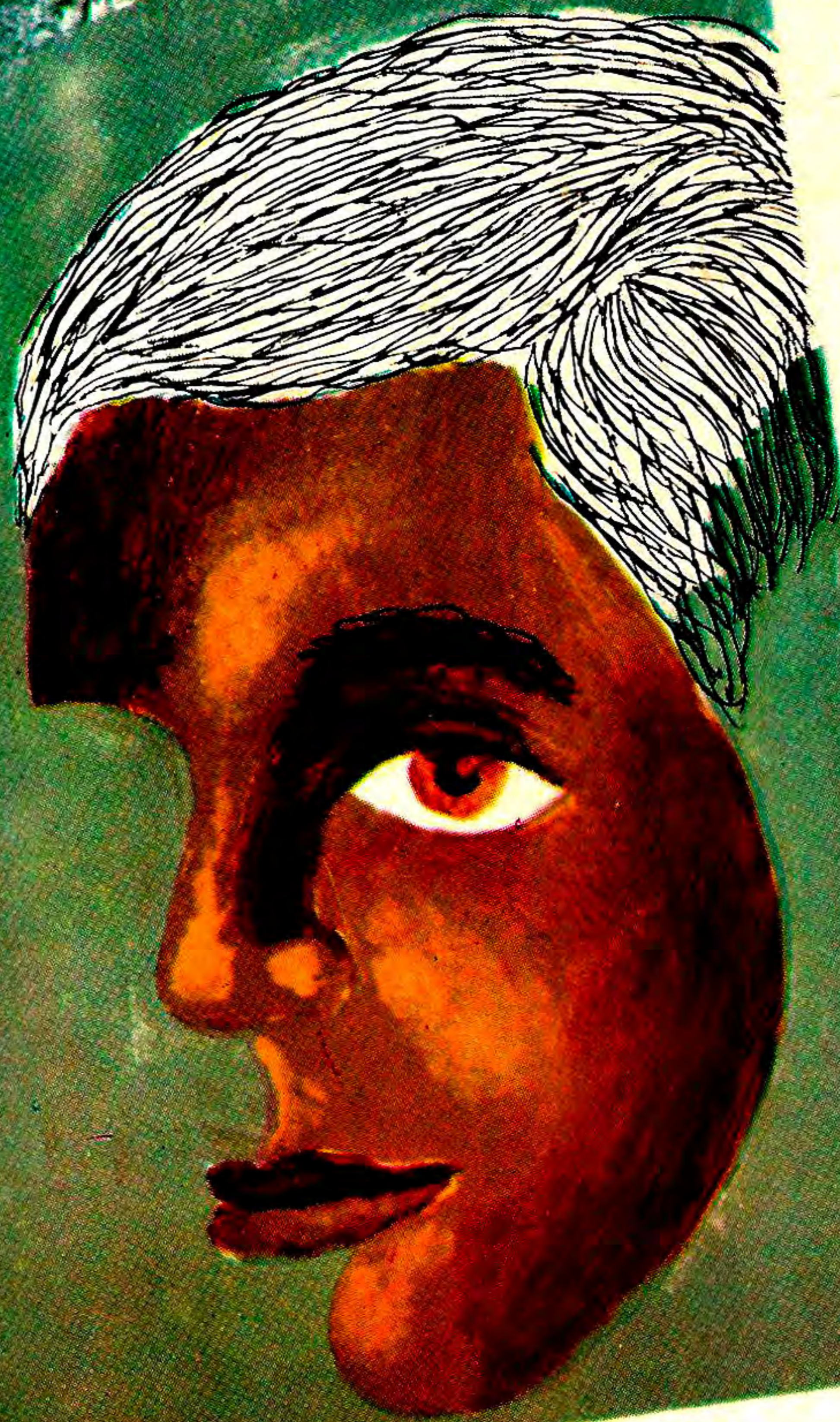


**EDUCACION
NACIONAL
Y
OPINION
PUBLICA**

**pablo
latapí**

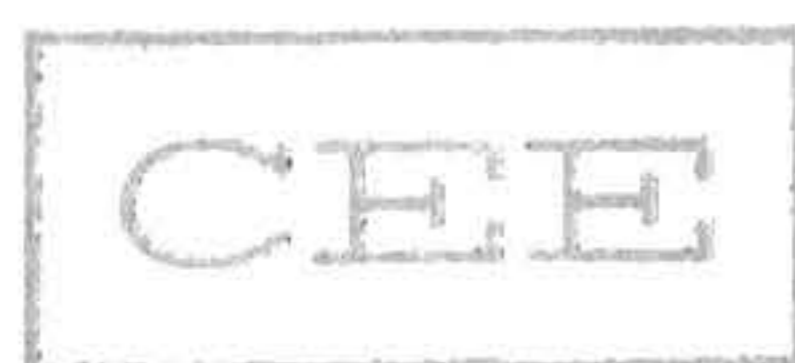


EDUCACION
NACIONAL Y
OPINION PUBLICA

EDUCACION
NACIONAL Y
OPINION PUBLICA

Por PABLO LATAPÍ

Doctor en Ciencias
de la Educación



CENTRO DE ESTUDIOS
EDUCATIVOS, A. C.

México

© DERECHOS RESERVADOS CONFORME A
LA LEY POR PABLO LATAPÍ, CULIACÁN
108-4º PISO, MÉXICO, D. F. EDICIÓN
REALIZADA POR EL CENTRO DE ESTU-
DIOS EDUCATIVOS, A. C.

Primera edición, septiembre, de 1965

Printed in Mexico
Impreso en México

Introducción

DURANTE EL AÑO 1964 y los primeros meses de 1965 publicó el Dr. Pablo Latapí, en las páginas editoriales del periódico "Excelsior," una serie de artículos sobre temas educativos. Muchas personas han manifestado su deseo de ver editados estos artículos en forma de libro. El Centro de Estudios Educativos, A. C., del cual es Director Técnico el Dr. Latapí, se complace en presentar hoy esta recopilación, aun cuando el contenido siga siendo de exclusiva responsabilidad de su autor.

No obstante que la mayoría de estos artículos se escribieron con ocasión de algún acontecimiento transitorio, su temática y el enfoque con que se la trata les otorga un valor que vá más allá del momentáneo interés periodístico. Como labor de orientación de la opinión pública y como esfuerzo de divulgación científica en el campo poco frecuentado de las Ciencias de la Educación, los artículos del Dr. Latapí ofrecen planteamientos originales de nuestros problemas educativos; a su sólida documentación en la que se revela inconfundiblemente al especialista, se une la madurez de criterio y la precisión de expresión que han ganado a su autor el aprecio aun de muchas personas que disienten de sus puntos de vista.

Los temas tratados cubren la amplia gama de la problemática educativa nacional. Para esta edición se han seleccionado 39 artículos, ordenados en cuatro Partes: I.—Planificación escolar y Economía de la Educación; II.—Problemas Educativos Nacionales; III.—La Educación en Otros Países; y IV.—Educación, Civismo y Opinión Pública. Sólo dos artículos —que aparecen aquí bajo

el título “Economía de la Educación”— fueron ligeramente retocados y fundidos en uno, por convenir así a su temática.

Con la publicación de este libro estamos seguros de prestar un servicio a cuantos se interesan por la educación y de ofrecer a la opinión pública del país un valioso punto de referencia en los complejos problemas de la vida educativa nacional.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A. C.

Indice

Introducción	v
Indice	vii

I PARTE

PLANIFICACIÓN ESCOLAR Y ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

1. Economía de la educación	3
2. Planificación escolar y recursos humanos	12
3. La distribución geográfica de los técnicos agrícolas en México	17
4. Planeación de la enseñanza superior	20
5. Futuro universitario	24
6. Planificación económica y pedagógica	28
7. Enseñanza técnica y productividad	32
8. La enseñanza técnica: problema empresarial	36
9. Cantidad vs. calidad	41

II PARTE

PROBLEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

1. Desarrollo escolar y alquimia de las cifras	49
2. Educación y justicia social	55
3. El tercer año de bachillerato en el plano internacional	59
4. Las "máquinas instructoras": Nueva moda pedagógica	63
5. Televisión y escuela	68
6. Humanismo o utilitarismo en la educación	73
7. El sexenio educativo 1964-1970: El rendimiento del sistema escolar	77
8. El sexenio educativo 1964-1970: El plan de once años	81
9. El sexenio educativo 1964-1970: La escuela primaria rural	85

10. El sexenio educativo 1964-1970: La enseñanza primaria mexicana en el escenario educativo latinoamericano	89
11. El sexenio educativo 1964-1970: La economía de la Educación nacional	93
12. La evolución del gasto educativo nacional	97
13. Laicismo y formación del carácter	104
14. Laicismo y occidente	110
15. El futuro del laicismo mexicano	115

III PARTE

LA EDUCACIÓN EN OTROS PAÍSES

1. La pedagogía del comunismo	123
2. México en el panorama educativo latinoamericano	129
3. De Gaulle y el problema escolar francés	134
4. Holanda: Un país libre con escuelas libres	140
5. El laicismo escolar de los EE.UU.	145
6. La plegaria escolar en los EE.UU.	149
7. El origen de la Universidad Medieval	154
8. La educación en la Feria de Nueva York	159
9. La reforma escolar alemana	162
10. La enseñanza en el Japón	167
11. La instrucción sexual en Suecia	171

IV PARTE

EDUCACIÓN, CIVISMO Y OPINIÓN PÚBLICA

1. La Nación como escuela	179
2. La verdadera educación cívica	183
3. Las elecciones y la educación cívica	188
4. Opinión pública y problemas educativos	191

I

Planificación escolar y
economía de la educación

1

Economía de la educación*

EN ESTA ÉPOCA de acelerado desarrollo económico la investigación científica se ha esforzado por determinar exactamente cuáles son las causas del progreso material. Desde hace mucho tiempo se han señalado como factores del adelanto económico de un país, los recursos del suelo y subsuelo, la facilidad de comunicaciones, el clima y otros muchos, pero sólo recientemente (en los últimos 8 ó 10 años), se empezó en forma científica a prestar atención a las sumas invertidas en la educación como a un factor del adelanto económico. Han sido sobre todo economistas norteamericanos quienes han intentado cuantificar la importancia de este factor en el crecimiento económico, y el análisis que han hecho de la rentabilidad de la educación como inversión constituye ya uno de los renglones más interesantes de la nueva rama de la ciencia económica: la "Economía de la Educación."

La investigación económica sobre la rentabilidad de la educación ha seguido fundamentalmente dos caminos. El primero consiste en analizar en forma global la relación entre el gasto educativo total del país y el ingreso bruto nacional; el segundo toma como punto de partida al individuo, y estudia la relación entre su educación y sus ingresos.

Anteriormente a estas investigaciones era rutinario hacer depender el incremento del ingreso bruto nacional simplemente de las inversiones de capital y de horas de trabajo. Varios econo-

* Publicado en Excelsior, 22 y 29 de enero de 1964.

mistas habían criticado este procedimiento, haciendo ver que era necesario diversificar estos factores y especialmente dejar de considerar las horas de trabajo como un factor homogéneo. Pero fue Salomón Fabricant¹ quien dio el primer paso decisivo para plantear el problema en nuevos términos. Al investigar el crecimiento de la población en la economía privada norteamericana entre 1889 y 1957, se encontró con un hecho desconcertante. El índice anual promedio de incremento —que él fijó en un 3.5%— no podía ser explicado ni siquiera aproximadamente por los aumentos de capital y de horas de trabajo de los períodos respectivos, pues estos dos factores combinados habían aumentado sólo en un 1.7% por año. Quedaba, pues, una diferencia no explicada entre el incremento de la producción y el de la inversión en capital y en horas de trabajo, diferencia que Fabricant fijó, en promedio, para el período 1889-1919, en un 1.3% y, para el período 1919-1957, en un 2.1%.

Robert M. Solow,² otro notable economista americano, llevó a cabo cálculos semejantes para el período 1909-1949 y concluyó que sólo un 10% del incremento de la producción por hora de trabajo podía ser explicado por el aumento de capital. También Odd Aukrust y Juul Bjerke,³ investigando el crecimiento económico noruego entre 1900 y 1956, llegaron a la conclusión de que se había sobreestimado la importancia de la inversión de capital y de que era necesario suponer un factor adicional que determinaba en forma decisiva el efecto del capital sobre un número constante de horas de trabajo. Estos autores insinuaron que este factor consistía en la “capacidad de organización” y en la “investigación técnica.” Con esto estaban ya apuntando a la educación de la población, como prerrequisito del progreso económico.

La tarea ulterior de determinar y cuantificar este “factor desconocido” del crecimiento económico —distinto del capital y de las horas de trabajo— resultó sumamente complicada. No se trata, en efecto, de un factor único, claramente definible, sino de un saldo constituido por factores diversos. A la “capacidad de organización” y a la “investigación técnica” ya mencionadas,

¹ Basic facts on productivity change, National Bureau of Economic Research, Occasional Paper Nr. 63, N. York 1959.

² Technical change and the aggregate production function. Review of Economics and Statistics, agosto 1957, pp. 312ss.

³ Real capital and economic growth in Norway 1900-1956, en “The measurement of national wealth,” London 1959, pp. 80ss.

deben añadirse otros múltiples imponderables, como son la vitalidad de un pueblo, sus habilidades, su sentido de disciplina, su gusto por el trabajo, su instinto de descubrimiento, su capacidad para asimilar nuevas técnicas, etc. Estas cualidades, inclinaciones y aptitudes pueden ser despertadas y desarrolladas por la educación y, en todo caso, la instrucción y la educación juegan en todos estos componentes del "factor desconocido" un papel determinante. Si, pues, no se puede suponer que la inversión hecha en educación constituya adecuadamente ese "factor desconocido," al menos figura entre las causas principales del crecimiento económico, junto a las inversiones mensurables de capital y de horas de trabajo.

Ante la imposibilidad de considerar todas las relaciones entre educación y crecimiento económico, los economistas se han restringido a la llamada "formación general," e. d., al cúmulo de conocimientos no especializados ni directamente orientados al rendimiento en la producción, que se adquieren predominantemente en la primera y segunda enseñanza. Se han hecho diversas investigaciones para cuantificar el costo de esta "formación general." Desde luego se acepta hoy día como indiscutible un nuevo concepto del costo de esta "formación general," que no es simplemente el monto de los presupuestos escolares necesarios para impartirla. Este nuevo concepto se debe sobre todo a Theodor W. Schultz,⁴ quien demostró que, en términos estrictamente económicos, los gastos de sostenimiento de las escuelas y universidades no indican sino muy remotamente el costo de la educación porque debe considerarse también el costo de sustitución, e. d., los ingresos a los que renuncian los alumnos y estudiantes por el hecho de seguir estudiando. El costo real de la educación es, por tanto, la suma de los presupuestos de los planteles escolares y el costo ocasionado por la ausencia de la producción, de millones de personas que podrían ser empleadas en ella. Schultz ha calculado, tomando como base sueldos promedio, los ingresos renunciados por la población estudiantil norteamericana mayor de 15 años. En países como los Estados Unidos, en donde un alto porcentaje de jóvenes mayores de 15 años permanecen en escuelas o universi-

⁴ Investment in human capital. The American Economic Review, marzo 1961 y Education and economic growth, en "Social forces influencing american education," Chicago 1961.

dades, los "sueldos renunciados" constituyen sumas muy superiores a las de los presupuestos escolares. Esta cantidad es tan elevada que, si se considerase como inversión neta (como se hace con el capital físico), explicaría totalmente el buscado "factor desconocido" del crecimiento económico.

Pero hay dos obstáculos para seguir este fácil camino. El primero proviene de que la educación es, en parte, consumo. A medida que aumenta el ingreso de un padre de familia puede esperarse, por lo general, que procurará proporcionar más años de escuela a sus hijos; y hará esto, sin pensar en los intereses que esta inversión producirá más tarde. La inversión auténtica, en cambio, no es nunca deseada por sí misma, como lo es la educación. Parece imposible, sin embargo, separar el aspecto de consumo y el aspecto de inversión en el gasto educativo y, en estos cálculos, no queda más remedio que considerar el gasto educativo simplemente como inversión.

El segundo obstáculo se origina de que el gasto educativo es en parte, inversión de sustitución, e.d., una gran parte del gasto educativo sirve solamente para que la generación joven alcance el nivel educativo de sus padres y no produce ningún crecimiento. Estrictamente sólo la inversión neta debería ser considerada como factor del crecimiento económico y, por tanto, esta objeción está justificada. En rigurosa lógica el gasto educativo debería dividirse en dos categorías: inversión de sustitución e inversión nueva. Pero como no es posible cuantificar estas dos categorías, lo único que puede hacerse en la práctica es restar el costo de la educación de los jóvenes que entran cada año a la producción, del costo educativo de la generación que sale ese año de la producción. El resultado es un gasto neto que puede servir de base para calcular la rentabilidad económica de esta clase de inversión.

Este procedimiento ha sido seguido por varios economistas, pero los resultados a que han llegado muestran que la inversión nueva en educación constituye sólo un porcentaje muy pequeño del gasto total educativo. Este porcentaje ha crecido en los últimos años más aprisa que en tiempos anteriores porque obedece a una ley progresiva.

En otras palabras, la conclusión a que llevan estos cálculos resulta un tanto paradójica: el crecimiento del producto bruto nacional en los últimos años obedece a una inversión educativa

mucho menor que la hecha en años anteriores o, lo que es lo mismo, el interés de la inversión educativa es cada vez más elevado.

Los resultados de estos cálculos son, sin embargo, sumamente insatisfactorios por falta de base estadística. En consecuencia, la investigación acerca de la rentabilidad del gasto educativo ha buscado un punto de partido diverso: investigar la rentabilidad de la inversión hecha en la educación de cada individuo, analizando el ingreso total que logra en el lapso de toda su vida.

La investigación sobre la rentabilidad de la educación, que al principio se basó en la relación entre el gasto educativo y el producto bruto nacional, ha encontrado un punto de partida más seguro en la relación entre el costo de la educación de cada individuo y el ingreso que éste logra más tarde en el transcurso de su vida.

Han sido sobre todo economistas norteamericanos quienes han seguido este procedimiento. El sistema estadístico norteamericano ofrece datos suficientes para relacionar el ingreso de cada individuo con la duración y tipo de educación que recibió. Analizando estas estadísticas se puede comprobar que el ingreso anual promedio de los varones egresados del College (1958) es superior en un 65% al ingreso de los varones que sólo han terminado High School. El ingreso promedio de éstos, a su vez, es superior en un 48% al de los varones que sólo han estudiado los 8 años de escuela elemental. Haciendo cálculos más detallados puede, en fin, establecerse que, a grandes rasgos, a cada año escolar corresponde un ingreso más elevado.

Tomando como base el ingreso anual medio es posible calcular el ingreso medio logrado en el transcurso de toda la vida (sin descontar los impuestos). Si se relaciona este ingreso con el costo de la educación recibida, es posible determinar el interés que produce para cada individuo el gasto hecho en su educación. Hermann P. Miller⁵ ha calculado el siguiente cuadro de ingresos promedio totales (desde los 18 años de edad hasta su muerte) de los varones egresados de las escuelas norteamericanas en los últimos 20 años:

⁵ Annual and lifetime income in relation to education 1939-1959, en *The American Economic Review*, diciembre 1960, pp. 962ss.

Egresados de College	U. S. \$ 435,000.00
Egresados de High School	258,000.00
Egresados de la Escuela Elemental	182,000.00

Tomando en cuenta la duración del College puede decirse que cuatro años y medio de educación adicional produjeron una ganancia de U. S. \$ 177,000.00 a lo largo de la vida, e. d., que cada año de College produjo aproximadamente U. S. \$ 40,000.00. Asimismo, los cuatro años de High School produjeron una diferencia respecto al ingreso promedio total de los egresados de la Escuela Elemental, de U. S. \$ 76,000.00, o sea aproximadamente U. S. \$ 20,000.00 por cada uno de los cuatro años de High School.

Si se relacionan estas diferencias de los ingresos con el costo de la educación correspondiente (incluyendo en ese costo los "sueldos renunciados" en el tiempo empleado en la escuela), se obtienen los índices de interés de la educación. Este interés es por lo menos tan elevado como el de las inversiones de capital, pues es aproximadamente el 10% anual.

Es evidente que estos cálculos sobre la rentabilidad de la educación de cada individuo, demuestran también en forma general la rentabilidad del gasto educativo hecho para todo un país, tanto más cuanto que la elevación del nivel educativo de toda la población tiene otras muchas incidencias favorables para la vida económica. A pesar de esta comprobación general, queda todavía por darse un paso muy difícil para llegar a cuantificar en términos precisos la rentabilidad de los gastos hechos en educación por un país, y esta cuantificación es indispensable si se quiere comparar la rentabilidad de la educación con la de otras inversiones económicas. A continuación se indican algunas de las dificultades.

Primero: en los cálculos hechos con base en el ingreso individual, se considera siempre el *promedio* de todos los egresados de un determinado nivel escolar. Es verdad que se han hecho algunas diferenciaciones por grupos, según sexo, raza (blancos o negros), áreas urbanas o rurales, etc.; pero estas diferenciaciones no son suficientes. Otras muchas circunstancias individuales, como son el ingreso económico de los padres, la cultura del medio familiar, las cualidades hereditarias y el nivel pedagógico de la escuela frecuentada, determinan el ingreso posterior de cada individuo tanto o más que la duración de la escolaridad. Además debe tomarse en cuenta que un trabajo de horas extra y más in-

tenso que el ordinario puede ser responsable de ingresos más elevados. Es decir, en suma, que la simple duración de la escolaridad no puede considerarse en cada caso particular como el factor determinante del monto del ingreso. Quizá sea posible algún día aislar más todos estos factores y cuantificar su influencia posterior en la productividad; y quizá se llegue entonces a la conclusión de que el aumento del ingreso, atribuible exclusivamente al costo de la educación escolar, es algo menor que lo que se cree hoy día.

En segundo lugar, hay que considerar que los efectos sobre el bienestar material de un grupo social de la inversión hecha en su educación, son mucho más variados que los que indica su relación con el ingreso futuro. El efecto peculiar de la educación, considerada como "capital espiritual," de actuar como multiplicadora de fuerzas, es evidente cuando se piensa en todo lo que un hombre bien formado puede contribuir al bienestar de otros, en la familia, en el negocio y en la comunidad. Puede afirmarse que todo esfuerzo educativo tiene efectos que sobrepasan en una forma u otra al sujeto que se educa. Peter Lengyel ha analizado este "rendimiento indirecto" de la educación, subrayando que su significado económico no estriba sólo en que desarrolla capacidades y actitudes productoras, sino también en que estimula la disciplina, fija normas de vida más exigentes, crea necesidades y gustos, abre mercados y sensibiliza a la sociedad a rendimientos a largo plazo.

Además de los intereses más o menos precisables como ingreso futuro de la inversión educativa, deben considerarse éstos y otros muchos efectos imponderables, propios del carácter de consumo y de la irradiación social de toda educación. Por estos efectos imponderables de la educación, aun en el caso de que la rentabilidad medible en pesos y centavos del gasto educativo por individuo, fuese igual a la rentabilidad media de iguales inversiones de capital, habría que concederle prioridad desde puntos de vista estrictamente económicos.

El origen de las dificultades para determinar exactamente la rentabilidad económica de la educación, está en que, en el estudio de la relación entre educación y producción, es imposible aislar todos los factores y cuantificarlos con precisión. Tres indicaciones mostrarán suficientemente las causas de esta necesaria vaguedad.

Quizá sea posible en los estudios que relacionan la erogación hecha para fines educativos con el ingreso individual o con el producto bruto nacional en un tiempo posterior, precisar mediante análisis factorial el papel que juegan algunos otros factores sobre el ingreso individual y el producto nacional en ese lapso de tiempo. ¿Pero podrá expresarse en números precisos todo lo que implica el complejo proceso educativo y lo que determina la calidad de la educación?

Además, sólo muy pocos planteles educativos se proponen como fin exclusivo contribuir al aumento de la producción. Prácticamente todos dedican mucho de su tiempo a tareas que no tienen nada que ver directamente con la eficiencia del alumno como futuro elemento activo en la producción. Piénsese en las clases de Literatura, Filosofía y Arte, en la instrucción moral y religiosa y en las muchas horas de escuela dedicadas a actividades no-utilitarias con que se forma un espíritu libre y un alma noble. ¿Es posible relacionar el gasto que todo esto ocasiona con su futura rentabilidad económica?

Igualmente problemático es, finalmente, el gasto de la educación de la mujer. Muchas mujeres no participan jamás en la producción o lo hacen sólo por poco tiempo. Esto significa que sólo una parte muy exigua de la productividad de su educación aparece en la cifra del producto bruto nacional, en tanto que el costo de su educación sí se computa en el costo general educativo. ¿Es, pues, legítimo relacionar el costo total educativo con el producto bruto nacional de un período posterior y calcular sobre esta base los intereses de esa inversión?

En estricta lógica económica estas tres preguntas deben responderse negativamente. Sólo en forma hipotética y aproximativa pueden aventurarse otras respuestas. El punto de partida de todas estas respuestas es que existe, tanto en la comparación de varios países entre sí en un mismo año, como en la comparación sucesiva de varias décadas en un solo país, una estrecha correlación entre la inversión educativa y el producto *per cápita* de la población. Si los gastos hechos en educación no tuviesen que ver con el crecimiento de la producción, esta correlación no sería tan estrecha como de hecho lo es.

La única forma de resolver los problemas metodológicos que ocurren en este tipo de investigaciones, es renunciar al manejo de abstracciones estrictamente económicas y dejar de considerar

la producción como resultado de factores parciales, todos ellos mensurables y orientados exclusivamente al aumento del producto.

El orden económico forma parte de un sistema más amplio de causalidades, en el cual la intención de producir juega un papel ciertamente importante, pero no único. Si se quisiese forzar a una sociedad a vivir exclusivamente dedicada a la producción, decrecería paradójicamente el bienestar material. La capacidad de especialización del hombre es limitada y cuando no se respetan sus límites se trastorna algo más importante que todas las habilidades productoras: el hombre mismo. Lo consciente y lo inconsciente, el trabajo y el juego, lo utilitario y lo artístico, la ocupación y el tiempo libre, se complementan necesariamente. El espíritu de iniciativa, el gusto por el trabajo y las cualidades creadoras resultarían perjudicadas por una educación utilitaria que se orientara demasiado temprana y exclusivamente a lograr conocimientos y habilidades de aplicación práctica inmediata. El incremento de la producción depende de los esfuerzos educativos considerados como un conjunto, no sólo de aquéllos directamente orientados a capacitar para la producción.

No es posible, pues, medir la rentabilidad de la inversión hecha en educación, con la misma precisión con que se mide la rentabilidad de otras inversiones. Pero las investigaciones hechas hasta ahora sobre este tema demuestran que vale la pena aplicar ciertos métodos económicos a la educación. Y, desde luego, permiten concluir que el rendimiento económicamente comprobable de los gastos educativos puede perfectamente competir con el de otras inversiones,⁶ y que sus efectos adicionales imponderables aconsejan otorgarle una clara prioridad al decidir sobre la aplicación de los recursos privados y públicos.

⁶ Nótese que las estimaciones mencionadas anteriormente se refieren a países cuyo sistema económico —sobre todo por lo que hace a la tecnología— y educativo —sobre todo por lo que hace al aprovechamiento del gasto educativo y a la escolaridad media de la población— difieren fuertemente de las condiciones económicas y educativas de nuestro país. Esta diversidad, sin embargo, no obsta a que la tesis de la productividad de la educación se considere válida para todos los países.

2

Planificación escolar y recursos humanos*

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS se han intensificado en todos los países los esfuerzos por planificar la educación. La causa principal de este fenómeno es el reconocimiento creciente de la relación que existe entre la educación y la vida económica. En la medida en que se ha impuesto la necesidad de planificar la actividad económica, se ha ido prestando también un interés creciente a planes de desarrollo educativo estrechamente relacionados con los planes de producción.

El fenómeno ha sido particularmente agudo en los países menos desarrollados. Al tomar estos países conciencia de su subdesarrollo económico y al proponerse alcanzar en el menor plazo posible el nivel de vida de los países más adelantados, han emprendido decididamente la tarea de planificar el futuro de su educación. A su vez, este esfuerzo de planificación educativa de los países menos desarrollados (realizado casi siempre con la ayuda técnica de países que cuentan con más recursos), ha repercutido saludablemente sobre los países más adelantados, quienes aprovechan esas experiencias de planificación integral para resolver sus propios problemas de planeación. Así ha surgido, sobre todo en Europa, en los últimos 10 años, una verdadera especialidad dentro de las Ciencias de la Educación: la Planificación Escolar.

Desafortunadamente para nosotros, los latinoamericanos, la mayor parte de la investigación europea sobre planificación es-

* Publicado en Excelsior, 19 de febrero de 1964.

colar resulta de poca aplicabilidad inmediata. Esto se debe a que ha estado orientada a países cuyo subdesarrollo difiere profundamente —casi puede decirse sustancialmente— del nuestro.

Los tres países europeos que van a la cabeza en investigaciones de este tipo —Inglaterra, Francia y Alemania— no tienen con Latinoamérica lazos culturales o económicos que los muevan a orientar sus estudios de planificación educativa a las necesidades específicas del subdesarrollo de nuestros países. Una rápida revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas en estos tres países, nos revela que Inglaterra ha atendido predominantemente, como es natural, a los países miembros del Commonwealth Británico, Francia se ha preocupado casi exclusivamente por las necesidades del África ex-francesa y Alemania ha dado preferencia (con excepción de algunos estudios sobre “Latinoamérica en general” o sobre algunos países latinoamericanos como Uruguay, Chile y Argentina con los que está cultural y económicamente más vinculada) a los países orientales.

Por estas razones la investigación europea sobre planificación escolar en países menos desarrollados, no nos es de utilidad inmediata. Ante la necesidad urgente de iniciar la planificación educativa en nuestros países, no nos queda otro recurso que investigar por nuestra cuenta y elaborar métodos de planeación que correspondan al subdesarrollo específico de cada uno de nuestros países.

Ya en esta tarea, mucho nos servirán, con las debidas rectificaciones, las experiencias de los países africanos y asiáticos. Más directamente aprovechables nos serán los estudios realizados por los países más adelantados para sus propias necesidades de planeación, en cuanto nos señalan soluciones y métodos que nos serán útiles en un futuro próximo.

El punto de partida de todo esfuerzo de planificación integral de la educación es el análisis y previsión de los recursos humanos. Siendo las necesidades de la producción el criterio práctico de la planificación escolar, para coordinar el desarrollo educativo con el desarrollo económico, es lógico que para determinar los futuros requerimientos educativos deba comenzarse por determinar los requerimientos cuantitativos y cualitativos de fuerza de trabajo de que el país tendrá necesidad en un plazo de tiempo determinado.

Existen variados métodos para efectuar la previsión de recursos humanos. Un magnífico libro recién publicado (F. Harbison y C. A. Myers, "Education, Manpower and Economic Growth," Nueva York 1964, p. 195 s.) discute el valor de los más conocidos e indica como el más sólido el empleado por el Proyecto Regional Mediterráneo, en el que colaboran Turquía, Grecia, Yugoslavia, Italia, España y Portugal. Este método consiste sustancialmente en analizar la actual estructura del empleo por niveles ocupacionales y en proyectarla hacia un término futuro, conforme al ritmo comprobado del incremento de la producción y a los planes económicos adoptados. Haciendo los debidos ajustes por reemplazo y retiro, es posible prever con suficiente seguridad los recursos humanos necesarios en el futuro para cada nivel ocupacional. Por último, relacionando estos datos con los requerimientos de escolaridad propios de cada nivel ocupacional, se obtienen las metas globales a que debe tender el sistema educativo en un plazo determinado.

Tanto este método de previsión de recursos humanos como los demás que suelen proponerse son, por varias razones, objetables. Todos los expertos en planificación escolar ponen de relieve los márgenes de error de semejantes previsiones, pero recalcan también que, no obstante su valor aproximativo, es mucho mejor contar con ellas que renunciar a planificar.

Creemos que es urgente que se lleve a cabo la planeación integral de nuestra educación, si queremos que nuestro desarrollo económico no se vea muy pronto frenado por la falta de recursos humanos calificados. Y creemos además que ya es posible intentar el análisis y previsión de nuestros recursos humanos en forma científica. Hasta ahora el único intento serio hecho en este sentido es un estudio del Departamento de Investigaciones Industriales del Banco de México ("El Empleo del Personal Técnico en la Industria de Transformación," México 1959). Este trabajo, sin embargo, resulta ahora de escasa utilidad, no sólo por las limitaciones de su método de muestreo, de su objeto (la sola industria de transformación) y del año adoptado como término de previsión (1960), sino sobre todo por haberse realizado antes de que se desarrollasen las variadas técnicas con que ahora se cuenta.

Otra razón que evidencia la necesidad de este tipo de investigaciones la constituyen precisamente las realizaciones de la SEP

relacionadas con la planeación escolar. Se habla mucho de “planificación,” sin dar a este término, las más de las veces, su sentido preciso y técnico. Así, por ejemplo, en el Informe presentado por el Secretario de Educación Pública en la Conferencia de Bogotá en agosto del año pasado, se enumeran bajo el rubro de “planificación a corto o a largo plazo” (debido, sin duda a la desordenada redacción de este Informe), diversas actividades normales de la SEP, como son la coordinación de los estudios de nivel primario y medio (p. 136), la reforma de los programas de segunda enseñanza (p. 140) y hasta la distribución de los libros de texto (p. 141) —todo lo cual nada tiene que ver con planificar. La previsión es una consecuencia de la racionalidad que se supone debe normar todos los actos de la administración pública, pero no basta que una medida se adopte con racionalidad y previsión para denominarla “planificación.”

Otro tanto debe decirse de varios “planes” de la SEP que no lo son en sentido estricto, aunque se distingan, como debe hacerse, la “planificación integral” de que arriba se habló y los planes parciales o separados. Prescindiendo del Plan de Once Años —que trata de satisfacer necesidades educativas estadísticamente cuantificadas, conforme a un programa metódico a largo plazo— y de sus planes complementarios para la formación de los maestros necesarios y la construcción de escuelas, faltan a los demás “planes” iniciados por la SEP (el llamado Plan de 4 Años para la expansión de la enseñanza media, el Plan de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agrícola y el Plan de Integración de los Grupos Indígenas, por ejemplo), los elementos esenciales de la planificación, según definió ésta el I Seminario Interamericano sobre Planificación Integral de la Educación (Washington, 1958), que son la previa cuantificación y especificación de las necesidades y la previsión de su progresiva satisfacción en lapsos de tiempo determinados.

Todos estos proyectos de la SEP se verían fuertemente beneficiados con la investigación adecuada de los recursos humanos y sólo entonces cobrarían su verdadero sentido como partes de un plan integral.

Se ha dicho con razón que en materia educativa los errores son muy costosos, no sólo porque representan un irremediable

desperdicio del capital humano de la Nación, sino porque su rectificación requiere lapsos de tiempo extraordinariamente largos.

Lo mismo debe decirse de las omisiones. Podemos levantar una fundición en un año y una presa en dos; podemos establecer fábricas y conseguir créditos en los breves plazos de tiempo que nos impone el ritmo de desarrollo. Pero formar a los directivos, administradores, coordinadores e ingenieros que manejen esas fábricas y fundiciones, requerirá de 15 a 17 años. De este capital humano altamente calificado tenemos la misma o mayor urgencia que del capital físico y para conseguirlo contamos con menos tiempo. Es menester caer en la cuenta de esto, si seriamente pensamos salir algún día de nuestro subdesarrollo y llegar a bastarnos a nosotros mismos.

La investigación de nuestros recursos humanos y la planeación de su adecuado aprovechamiento, debieran ser vistas por los industriales como un asunto vital para su subsistencia, y por el Estado como una grave responsabilidad contraída con la Nación.

3

La distribución geográfica de los técnicos agrícolas en México*

UNA CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL de la economía de los países en proceso de desarrollo es la de tener dedicada la mayor parte de su población económicamente activa a la agricultura y sólo porciones pequeñas a la industria y a los servicios.

Es evidente que para modificar esta estructura de la fuerza de trabajo como lo exige el desarrollo avanzado, hay que empezar por tecnificar los procesos agrícolas. A medida que se tecnifique la agricultura, aumentará la productividad del sector agrícola, lo que equivale a decir que se requerirá un número menor de personas en la producción agrícola y que, por tanto, podrán ocuparse más personas en la industria y en los servicios.

A la luz de esta elemental dinámica del desarrollo económico, analiza un reciente trabajo del Centro de Estudios Educativos la proporción de técnicos agropecuarios que egresan cada año de nuestras escuelas técnicas superiores y compara estas cifras con la producción agrícola de las diversas zonas económicas del país. Creo que será de utilidad pública dar a conocer algunas de las conclusiones de esta investigación.

Como no se dispone actualmente de cifras seguras sobre el número de técnicos agropecuarios que egresan anualmente de nuestros planteles superiores, el estudio referido busca un equivalente de esos egresados en el número de los alumnos en último año de carrera, según los datos que proporciona para 1963 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

* Publicado en Excelsior, 17 de junio de 1964.

El número de alumnos que cursaban el último año de alguna carrera orientada a la agricultura o ganadería en toda la República, fue en 1963 de 268. Baja como es esta cifra para un país de economía predominantemente agrícola como el nuestro, su insuficiencia se hace más patente si se considera su desigual distribución geográfica en las siete zonas económicas de la República, y si se compara el número de egresados que corresponde a cada zona con la importancia de las zonas en la producción agrícola del país.

De los 268 técnicos agropecuarios egresados en 1963, correspondieron 151 a la Zona Central (Distrito Federal 121, Edo. de México 30, Morelos 0, Tlaxcala 0, Puebla 0, Hidalgo 0, Querétaro 0, Guanajuato 0 y Aguascalientes 0). A la Zona Nororiental correspondieron 53 (N. León 44 y Tamaulipas 9). Al Altiplano 32 (Coahuila 27, Zacatecas 5, Durango 0, Chihuahua 0 y San Luis Potosí 0). A la Zona Golfo-Istmica correspondieron 14 técnicos (Veracruz 12, Tabasco 2, Chiapas 0 y Oaxaca 0). En el Noroeste egresaron solamente 11 (Sonora 11, Sinaloa 0, B. California Norte 0 y Territorio de B. California 0). Al Pacífico Sur correspondieron 7 técnicos (Michoacán 7, Jalisco 0, Colima 0, Guerrero 0 y Nayarit 0). Finalmente, para el abandonado Sureste, el egreso de técnicos agropecuarios en 1963 fue nulo (Yucatán 0, Campeche 0 y Quintana Roo 0). En suma, 22 entidades federativas no produjeron en 1963 un sólo técnico agropecuario. La dotación de estos técnicos proviene casi exclusivamente de 3 puntos de la República: el Distrito Federal, el Edo. de México y Nuevo León.

Cuán anárquica sea la distribución geográfica de nuestros planteles superiores destinados a la formación de técnicos agropecuarios, se evidencia más al comparar el egreso anual de estos técnicos con la importancia de cada zona económica en la producción agrícola del país.

A la Zona Golfo-Istmica, que ocupa el primer lugar en la producción agrícola nacional (21.8%), corresponde el cuarto lugar en cuanto al número de técnicos egresados, pues éstos fueron sólo 14 en 1963. La segunda zona en importancia agrícola, que es el Altiplano, responsable del 20% de la producción agrícola nacional, formó en 1963 sólo 32 técnicos agropecuarios. No hay proporción alguna tampoco entre el número de técnicos egresados y la producción agrícola de la Zona Nororiental (que aporta sólo el 5.9%

de la producción agrícola y ocupa el segundo lugar en número de técnicos) ni de la Zona Central (que contribuye con un 16.4% del producto agrícola y ocupa el primer lugar en número de técnicos).

Otra importante conclusión del estudio que comentamos es la enorme proporción de técnicos agropecuarios improvisados, lo cual demuestra la existencia de una fuerte demanda que tiene que satisfacerse con personal impreparado.

En los Estados del Sureste, por ejemplo, en los que no existe plantel alguno superior de enseñanza agrícola, se registraron en el último Censo 496 técnicos agropecuarios; en la Zona Golfo-Istmica cuyo egreso anual de técnicos agrícolas es (1963) de 14, se registraron 2,667; en el Pacífico-Sur cuyo egreso anual es de 7 técnicos agropecuarios se registraron 3,374. Aunque algunos técnicos preparados en el Distrito Federal, el Edo. de México o Monterrey, presten sus servicios en esas regiones, la desproporción es tan evidente que corrobora el hecho —ya en múltiples formas comprobado— de la falta de preparación de la mayoría de nuestros técnicos en ejercicio.

La conclusión es obvia. Es urgente planificar nuestra enseñanza agrícola superior conforme a los requerimientos regionales de la producción; y aun antes de planificar es urgente reajustar los planteles ya existentes a nuestra realidad económica.

Una planeación inteligente de nuestra enseñanza profesional y técnica debe partir de estas dolorosas realidades. Pues si bien es verdad que las cifras globales de nuestro progreso educativo son en algunos aspectos alentadoras, también lo es que, al descender a la escala regional, se comprueban desproporciones injustificables, que ponen de manifiesto el crecimiento anárquico de nuestro sistema educativo y que revelan que la justicia social es, en México, todavía un ideal lejano.

4

Planeación de la enseñanza superior*

EL ANUNCIO, HECHO ANTER, por el Rector de la U.N.A.M., de un plan para expansionar nuestra enseñanza superior, ha suscitado viva curiosidad en la opinión pública.

Tratándose no de un proyecto de planeación ya formulado, sino sólo del anuncio de un futuro proyecto que está por elaborarse, no es posible todavía formarse una opinión definitiva al respecto. Pero las declaraciones del Dr. Ignacio Chávez, que dejan entrever los objetivos básicos de este proyecto, dan ya materia a un comentario.

Hay en estas declaraciones mucho de positivo. Y hay también importantes interrogaciones que quedan aún sin respuesta.

Positivo es, primero que nada, que se reconozca el problema de la falta de cupo en el nivel superior de enseñanza. Positivo es el deseo serio de resolver este problema mediante una planeación técnicamente elaborada. Positivo es también que se piense en una planeación nacional.

Positivos son, además, otros tres puntos más específicos, que se desprenden de las declaraciones del Rector de la U.N.A.M.

Primero, que se piense adoptar el principio regional en la futura planeación de la enseñanza superior, con el fin de distribuir las diversas carreras profesionales en los lugares más propicios a su estudio. En vez de procurar —utópicamente— que cada Universidad Estatal llegue a cubrir todas las líneas del saber pro-

* Publicado en Excelsior, 6 de enero de 1965.

fesional, la planeación regional podrá crear una red de Universidades diferenciadas, que, por la eminencia de dos o tres de sus escuelas profesionales, atraigan al alumnado de toda una región. Esta distribución de los estudios profesionales, que en países más antiguos es el fruto de venerables tradiciones universitarias, entre nosotros será, al menos, una solución más realista y económica.

En segundo lugar, debe juzgarse como un acierto la prioridad que piensa darse, al planear la expansión del sistema, a las carreras de carácter técnico, no obstante el mayor costo de estos estudios. Así lo aconseja, efectivamente, una estrategia de los recursos humanos adecuada a nuestro grado de desarrollo, según los especialistas. Ojalá se atienda debidamente a las carreras técnicas orientadas a la agricultura, cuya expansión es particularmente urgente.

Por último, lo más positivo en las declaraciones del Rector de la U.N.A.M., es el considerar, como el paso fundamental para la expansión cuantitativa de nuestra enseñanza superior, la formación de catedráticos capacitados. Ya parecía un tanto olvidada, entre las diarias noticias educativas —que a veces se reducen a maratones numéricos— la importancia decisiva que tiene la calidad del maestro en toda educación. Aquellas primeras universidades del siglo XIII y XIV, centradas en el saber de egregios maestros —“universitas magistrorum alumnorumque”— así lo comprendían. Y, aunque afectada en múltiples formas por los cambios históricos, la universidad de hoy y del mañana seguirá teniendo, como base de su eficiencia, de su tradición y de su espíritu, la sabiduría y los valores que el maestro transmita.

El anuncio de la planeación de la enseñanza superior deja, como saldo positivo, todo lo dicho. Pero deja también todavía sin respuesta varios interrogantes que el proyecto anunciado deberá resolver.

En primer lugar, el plan anunciado tratará de resolver sólo el problema del cupo en el nivel terciario de enseñanza. Grave como es este problema, no debe olvidarse que existen otros de igual o mayor gravedad, de los que no puede prescindir la misma planeación cuantitativa. Para no mencionar sino uno, recordemos la baja eficiencia de nuestro sistema universitario. La generación que terminó sus estudios en 1963 en la U.N.A.M., por ejemplo, quedó mermada, por reprobación y deserción, en un 75%. Toda-

vía menor es, probablemente, la eficiencia terminal de nuestra enseñanza terciaria en el resto de la República. Simultáneamente a la expansión cuantitativa, debe mejorarse la economía del sistema, si no se quiere, simplemente, tirar el dinero al agua.

Hago esta referencia a otros serios problemas de la enseñanza superior, porque a veces la euforia periodística se desboca al comentar nuestros progresos educativos. Hace tres semanas, cuando se hizo el primer anuncio del plan que nos ocupa, hubo quien lo calificó nada menos que de ser "la definitiva resolución de todos los problemas de la U.N.A.M." El decoro más elemental exige más sentido de las proporciones.

Queda, pues, en pie, la pregunta sobre la manera como se piense resolver o aliviar otros problemas del sistema universitario, tan graves como el de su expansión, y relacionados con él.

Una segunda pregunta, cuya contestación no se desprende de las declaraciones hechas, concierne a los criterios básicos de la planeación que se proyecta. Se enumeran, por una parte, soluciones tendientes a la tan prometida descentralización (reforzar las Universidades de los Estados, ampliar los Institutos Politécnicos, promover las Universidades particulares), pero a la vez parece darse por supuesto que el Distrito Federal seguirá incrementando notablemente su contingente universitario. Sin duda no se ha querido predeterminar estos criterios de planeación que requieren mayor estudio. Pero el acierto del proyecto anunciado dependerá de estos criterios, que siguen siendo, por ahora, una interrogación.

La tercera interrogación se refiere al carácter "extraordinario" del plan anunciado. No se trata, en cuanto es posible inferir, de un plan orgánico, de expansión a largo plazo, en correspondencia con la orgánica expansión de la demanda. Si —muy oportunamente— el plan anunciado va a aprovechar el "respiro" provocado por la introducción del 3er. año de bachillerato, no se habla aún de un plan progresivo que siga adecuando la capacidad del sistema a la creciente demanda, cuando no haya más "respiros."

Relacionada con la anterior, está, finalmente, otra interrogación: ¿Es necesario que casi todas nuestras soluciones educativas sean fruto de la festinación? Si es verdad que la dinámica de nuestro desarrollo educativo nos fuerza a veces a urgentes im-

provisaciones, también lo es que la previsión puede disminuir la necesidad de recurrir a la improvisación.

Se va a empezar a elaborar un plan que deberá estar en marcha en menos de dos años. Por poco que se conozca de técnica de planeación, se comprenderá lo limitado del tiempo. Involuntariamente se piensa en la festinación con que se introdujo, hace un año, el 3er. grado de bachillerato.

La planeación a largo plazo —con su indispensable experimentación controlada, su metódica evaluación de los resultados y sus programas graduales de desenvolvimiento —podría ir conduciendo nuestro progreso escolar hacia un desarrollo más orgánico, más libre de fracasos y más seguro de su porvenir. ¿Se tomará esto en cuenta al elaborarse el proyecto de que ahora se trata?

Ojalá estas interrogaciones reciban acertadas respuestas en el plan anunciado para expansionar nuestra enseñanza profesional. Así, este plan, positivo ya en su anuncio, será excelente en su realización, para bien de nuestra enseñanza superior.

5

Futuro universitario*

ESTAMOS HABITUADOS a considerar nuestros progresos en materia educativa desde puntos de vista demasiado estrechos. Muchos opinan, por ejemplo, que el día en que hayamos resuelto el problema de la falta de escuelas primarias y asegurado un ritmo de expansión del sistema de enseñanza elemental sincronizado con el de nuestro crecimiento demográfico, habremos resuelto nuestro "problema educativo." Son pocos los que, con visión más amplia, incluyen en el "problema educativo" la necesaria expansión de nuestra enseñanza secundaria y técnica y menos aún los que se preocupan por la expansión de nuestra enseñanza superior.

Mucho puede ayudar, para corregir esta estrechez de visión, el reflexionar sobre los problemas de expansión escolar que afrontan actualmente países más adelantados que el nuestro, ya que tarde o temprano, a medida que recorramos el camino que ellos han recorrido, también nosotros tendremos que afrontarlos.

Tomemos como ejemplo los planes de expansión del sistema universitario que elaboran actualmente dos países avanzados: Suiza e Inglaterra.

Suiza, con una población de cinco millones y medio de habitantes, cuenta al presente con siete universidades en las ciudades de Basilea, Berna, Friburgo, Ginebra, Lausanne, Neuchatel y Zurich, además de dos Institutos Politécnicos y una Escuela de Altos Estudios Económicos y Sociales en Saint Gall. La matrícula

* Publicado en Excelsior, 5 de agosto de 1964.

de estas instituciones de enseñanza superior es (1963) de 26,000 estudiantes, de ellos más de la tercera parte extranjeros.

Un reciente estudio sobre la enseñanza universitaria suiza (*L'Avenir des Hautes Ecoles Suisses*, 1964), calcula que el índice de escolaridad universitaria, es decir, la proporción de estudiantes matriculados respecto a la población autóctona entre los 20 y los 29 años, se mantuvo en la década 1950-1960 entre el 17 por ciento y el 19 por ciento. (En México este índice era en 1963 de aproximadamente el 2 por ciento).

Comparando este índice de escolaridad universitaria con el de otros países del mismo nivel de desarrollo económico, afirma este estudio que el índice suizo es notoriamente bajo y ha permanecido casi estático en los últimos años. Efectivamente, la matrícula universitaria de Francia aumentó entre 1955 y 1961 del 21 por ciento al 35 por ciento de la población entre 20 y 29 años; la de Alemania Occidental subió en el mismo período del 15 por ciento al 28 por ciento; la de Inglaterra del 24 por ciento al 35 por ciento; la de Suecia del 28 por ciento al 44 por ciento; y la de los Estados Unidos del 55 por ciento al 77 por ciento.

Dada la íntima relación entre el crecimiento económico y el aprovechamiento del capital humano, particularmente para la formación de los cuadros superiores de la economía, la ciencia, la técnica y la administración, los expertos suizos consideran que es urgente que su país emprenda una expansión de sus sistema de enseñanza superior. Concretamente propone el profesor F. Kneschaurek que Suiza debe alcanzar para 1970 una matrícula de 50,000 estudiantes autóctonos, lo cual significa un aumento del 200 por ciento respecto a la matrícula actual. Sólo así logrará un índice de escolaridad universitaria (aproximadamente del 50 por ciento) semejante al de los demás países avanzados. El costo de semejante esfuerzo se estima en mil millones de francos suizos por año, o sea aproximadamente 2,870 millones de pesos anuales.

Sí Suiza ha llegado a la conclusión de que es necesario expandir su sistema universitario por comparación con otros países de desarrollo económico semejante al suyo, Inglaterra lo ha hecho con base en un estudio exhaustivo de sus propias necesidades de enseñanza superior. El tema de la expansión universitaria es en estos momentos de la mayor actualidad en Inglaterra. En noviembre del año pasado se publicó el Robbins Report, un estudio

oficial en cinco tomos sobre el desarrollo futuro de la enseñanza superior en ese país. Este estudio propone las siguientes metas de expansión del sistema universitario inglés: el número actual (1962-63) de estudiantes, que es de 216,000, deberá aumentarse a 328,000 para 1966-67, a 392,000 para 1973-74 y a 560,000 para 1980-81. Esto significa un aumento del 150 por ciento en 17 años. El número de universidades deberá incrementarse de las 32 que existen actualmente, a 60.

El Gobierno inglés ha aceptado ya en forma general las recomendaciones del Robbins Report y en particular las metas fijadas para 1966-67 y para 1973-74. Actualmente se elabora un Plan de Diez Años para asegurar esta expansión de la enseñanza superior. El costo de este plan se calcula en 3,500 millones de libras esterlinas (aproximadamente unos 122,500 millones de pesos), lo cual significa que el Estado deberá duplicar su actual erogación en la enseñanza superior. (*Education in Britain*, Londres 1964, p. 4).

Es saludable reflexionar sobre problemas ajenos, particularmente cuando se tiene la certeza de que algún día serán propios. Los países más adelantados se enfrentan actualmente a formidables problemas de expansión escolar —en el nivel universitario lo mismo que en todos los demás niveles—, como consecuencia necesaria de su progreso. Su adelanto económico los ha colocado ante ineluctables retos educativos, de proporciones nunca soñadas hasta ahora. Se ha hecho evidente que no hay país alguno, por adelantado que sea, que pueda considerar “resuelto” su problema de capacidad escolar, y que la expansión de las oportunidades educativas no tiene, por hoy, límites previsibles.

La ruta del progreso que nosotros hemos empezado a andar, nos reserva exigencias educativas sin precedente. Debemos trabajar, desde luego, en resolver nuestros problemas inmediatos, pero debemos también situar estos problemas en el vasto horizonte del futuro.

Por esto puede ser gravemente perjudicial el crear en la conciencia nacional la persuasión de que nuestros adelantos en materia educativa deben dejarnos tranquilos y de que nuestros progresos son definitivos e inmejorables. Sólo una mente pueril y simplista podrá alardear de que vamos a “resolver” nuestros problemas educativos en un plazo próximo. La verdad es que estamos apenas empezando a marchar por un camino de exi-

gencias crecientes y que no tenemos aún siquiera la conciencia de lo que el futuro requerirá de nosotros.

Ojalá los encargados de formar la opinión pública sobre estas materias caigan en la cuenta de que informar con objetividad significa no sólo no idealizar vanidosamente lo propio y no recurrir a la mentira estadísticamente exacta, sino también situar nuestros adelantos en el complejo contexto de la realidad nacional e internacional, para relativizar justamente su significado a la luz de lo que nos queda por hacer. Sólo así se formará una madura conciencia nacional sobre nuestros problemas educativos.

6

Planificación, economía y pedagogía*

POR LEY INEVITABLE del espíritu humano el especialista tiende a proyectar el enfoque y el método de investigación propios de su disciplina sobre las demás disciplinas científicas. Este hecho es particularmente comprobable en la reciente intervención de los economistas en el campo educativo. Aunque la colaboración entre economistas y pedagogos resulta hoy día imprescindible y puede ser sumamente fructuosa para la urgente expansión de los beneficios educativos, los pedagogos no han ocultado cierto recelo ante el peligro de que la noble tarea de formar al hombre se convierta en un simple medio de progreso material.

Las consideraciones económicas han pasado al primer plano en las reuniones internacionales sobre educación, y particularmente en las reuniones, cada vez más frecuentes, dedicadas al tema de la planificación escolar. En 1962 la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, organizada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación, escogió, como uno de los dos temas que tradicionalmente se estudian cada año, la planificación escolar. En el mismo año de 1962 otras tres conferencias internacionales se consagraban a los problemas de la planificación escolar: la de Santiago de Chile para América Latina, la de Tokyo para Asia y la de París para África. En todas ellas se hizo resaltar la importancia económica de la educación como "inversión ventajosa."

* Publicado en Excelsior, 5 de febrero de 1964.

La Conferencia para el África (mayo 1962), por ejemplo, declaraba: “Es indispensable coordinar los esfuerzos educativos con las necesidades del desarrollo económico, el cual varía según los lugares y tiempos. No debe hacerse demasiado porque habrá desperdicio, ni demasiado poco porque el desarrollo podría verse frenado y bloqueado. Debe, pues, mantenerse siempre un equilibrio entre los diversos niveles: primario, secundario, técnico, superior... Se ha comprobado también que el esfuerzo orientado a desarrollar la instrucción de los adultos produce rápidas y sustanciales ventajas en el plano económico...”

Si es verdad que ha sido desechado el llamado “enfoque cultural” —e. d., la consideración de la educación exclusivamente como bien de consumo— como criterio de planificación escolar, también lo ha sido el llamado “cálculo de rendimiento” —e. d. la consideración de la educación exclusivamente como inversión productiva— como criterio único de planificación. La norma de planificación escolar que prevalece cada vez más, particularmente en los países en desarrollo, es la adecuación del sistema educativo a los requerimientos de la economía. Rectamente entendida, constituye una vía media entre los dos criterios anteriores, y respeta en la educación tanto su carácter de consumo como su potencial productivo. La necesaria intervención de los economistas en este tipo de planificación no está, sin embargo, exenta de riesgos.

El peligro de someter la actividad educativa al juicio y consejo de los economistas, consiste en que la parte llegue a constituirse en todo, e. d., en este caso, en que el “homo oeconomicus” —consumidor y productor— agote las múltiples y ricas potencialidades del “homo educandus.” Óigase a Krushev caer conscientemente en este peligro: “Para el futuro, establecemos como objetivo educar a todos los niños en escuelas-internado, lo cual contribuirá a una solución feliz de la tarea de la educación comunista de la siguiente generación, y permitirá la participación de millones adicionales de mujeres en el esfuerzo por construir la sociedad comunista.” O a la Sra. Wosznika, delegada de Polonia en la XXIV Conferencia de Instrucción Pública: “El Estado debe crear establecimientos de educación pre-escolar para recibir en ellos a los niños desde la edad de dos meses y permitir así a las madres gozar plenamente de su derecho a producir.”

Aun sin llegar a estos extremos característicos del humanismo marxista, los consejos dados a los pedagogos por algunos economistas parecen implicar la aceptación de una prioridad de los objetivos económicos sobre los demás objetivos de la educación. R. M. Solow asegura que “las inversiones públicas y privadas en educación se recuperan en los EE.UU. en un plazo de 9 ó 10 años, mientras que las demás formas de inversión productiva requieren 12 a 13 años para recuperarse.” Otro economista reduce a 4 los factores del progreso económico: la acumulación de capital, el aumento de población, el aprovechamiento de nuevos recursos materiales y la educación; y asegura que los tres primeros son responsables solamente del 10% del aumento de la producción, mientras la educación lo es del 90% restante. Una Comisión de Expertos que estudió las inversiones educativas de Venezuela (1959) dictaminó que “desde el punto de vista financiero, el dinero que se invierte en educación en Venezuela rendirá un beneficio mucho mayor que la tasa neta de utilidad que podría obtenerse en la mayoría de los negocios o hipotecas.”

No han faltado economistas que deduzcan de estas investigaciones serias y útiles, recomendaciones y consejos que suenan casi a *slogans* publicitarios: “La elevación del nivel educativo hasta tal año escolar os costará tantos millones, pero al cabo de 10 años os producirá tanto por ciento. La inversión necesaria para extender totalmente la enseñanza secundaria os cuesta 4 veces más que vuestro presupuesto actual, pero su rendimiento será pronto 6 a 10 veces más. Prolongad la escolaridad y obtendréis como dividendos nuevas capacidades, nuevas necesidades y nuevos mercados. ¡Condicionad al hombre con ayuda de todas las técnicas de la pedagogía! ¡La educación es una inversión que paga!”

Si el planificador es más economista que pedagogo fácilmente será seducido por el fascinante descubrimiento de la productividad de la educación y sacrificará el bien pedagógico por el bien económico. En sus planes, pondrá entonces el acento en la cantidad más que en la calidad, en la capacitación técnica más que en la formación general, en el trabajo escolar productivo más que en un horario que respete la infancia del niño, y quizá también —dado que los monopolios simplifican la producción— en el monopolio del Estado más que en la colaboración nacional. Tratará de hacer una escuela a la medida de la economía más que

una escuela a la medida del niño, y formará, según las mejores técnicas de la producción en serie, el productor perfecto y el consumidor cabalmente condicionado.

Este es el mejor camino para empobrecer el futuro de una nación. El interés nacional exige que tengamos siempre presente que el hombre se realiza también en el gozo improductivo, en la creación artística, en la caridad desinteresada y en el fervor religioso.

Muy bien ha puntualizado René Maheu, Director General de la UNESCO, las relaciones entre economistas y pedagogos, en las siguientes palabras: "la educación es un derecho del hombre antes que una exigencia del progreso económico y social. El hombre es un fin en sí; el progreso económico y social es sólo un medio para realizar este fin... Para nosotros, si los economistas saben el cómo, sólo el educador sabe el porqué."

7

Enseñanza técnica y productividad*

LA VIGÉSIMA SÉPTIMA CONVENCION PATRONAL, celebrada la semana pasada en esta capital, eligió como uno de sus temas de estudio los problemas de la enseñanza técnica. Seis comisiones estudiaron las ponencias presentadas y acordaron importantes conclusiones que seguramente influirán en el futuro sobre la actitud de los empresarios ante los problemas de nuestra enseñanza técnica.

De las ponencias presentadas quiero comentar aquí una en particular, no sólo porque hizo profunda impresión entre los convencionistas, sino porque aportó un novedoso punto de vista a los problemas relacionados con la enseñanza técnica. Me refiero al trabajo presentado por el Centro Patronal de Jalisco sobre la influencia del factor humano en el aumento de la productividad.

Si bien la exposición detallada del contenido de ese trabajo sería más propia de una revista científica, es posible comentar aquí someramente sus conclusiones.

Es común para los economistas, al analizar los factores del incremento de productividad, aislar la aportación del capital (e. d., de la inversión tangible) y la del trabajo (e. d., de la energía humana, computada en hombres-hora, empleada en la producción). Por productividad de un factor se entiende la relación que guarda su aumento o disminución respecto al aumento o disminución del producto bruto nacional.

Recientemente, sin embargo, se ha prestado atención a un tercer factor del incremento de productividad, que los especialis-

* Publicado en Excelsior, 20 de mayo de 1964.

tas llaman “cambio tecnológico” y que comprende una serie de elementos, como son los métodos y sistemas de producción, el entrenamiento humano, la correcta planificación —en una palabra la tecnología humana—, que afecta el producto generado por inducir una combinación más eficaz de los otros dos factores.

En otros países se han elaborado ingeniosos métodos para cuantificar qué parte del incremento productivo es imputable a este llamado “cambio tecnológico.” En Estados Unidos, por ejemplo, se ha podido concluir que el capital y el trabajo son responsables solamente del 12.5% del incremento del PNB, en tanto que el 87.5% restante corresponde a la aportación del elemento humano. En otras palabras, el “cambio tecnológico” es responsable de las 5/6 partes de ese 3% que aumenta cada año, en términos generales, la economía norteamericana.

Pues bien, al aplicar estas técnicas de medición al caso de México para investigar cuál es la aportación del elemento humano al incremento de nuestra productividad, los resultados nos dejan perplejos.

Nadie esperaría, desde luego, que en nuestra economía el elemento humano o “cambio tecnológico” tuviera un índice de productividad tan elevado como el de los Estados Unidos, o sea el 87.5%, pero todos suponían que el cambio tecnológico alteraría también entre nosotros positivamente la producción. La investigación, sin embargo, parece demostrar que la aportación del elemento humano al incremento del PNB no es siquiera del 0%, e. d., que constituye un factor negativo que está deteriorando la productividad de nuestra economía.

Si se analiza la evolución del producto *per cápita* de la población económicamente activa en la década 1950-1960 (e. d., la cantidad que correspondería a cada mexicano económicamente activo si el PNB se dividiera entre todos ellos), se comprueba que ha aumentado de \$ 4,862.00 a \$ 6,484.00 en términos reales. Este aumento se ha debido al incremento de inversión en ese período, ya que la inversión bruta se triplicó pasando de 93,508 a 279,503 millones de pesos.

La inversión *per cápita* resultante de esa inversión bruta pasó de \$ 11,205.00 en 1950 a \$ 24,665.00 en 1960. Esa inversión bruta hizo posible que el factor trabajo también aumentara, ya que la población económicamente activa creció de 8.3 a 11 millones de personas.

Pero no obstante que aumentó la productividad del capital y del trabajo, como se ha dicho, hubo un deterioro progresivo por lo que respecta a la productividad del tercer factor en la producción: el "cambio tecnológico," e. d. el elemento humano creativo, organizador, planificador, etc.

La pérdida debida a este deterioro fue en la década 1950-1960 de 30,610 millones de pesos a precios constantes, o sea de un 5.4% del PNB. Esta pérdida, cuantificada a precios corrientes, se elevaría a 50,000 millones de pesos, cifra tan alta que equivale a 50 veces el reparto de utilidades estimado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público para 1963 y a 4 veces las sumas gastadas en educación por el Gobierno Federal en toda la década.

En el solo año de 1964, la pérdida ascendió a 5,468 millones de pesos a precios corrientes, o sea el 53% del presupuesto federal de ese año.

De acuerdo con las estadísticas, puede estimarse que el monto de esa pérdida se hubiera distribuido en la forma siguiente: el 40% (o sea, a precios constantes en términos de 1950, aproximadamente 12,244 millones de pesos) hubieran incrementado el capital; y los 18,366 millones restantes hubieran sido percibidos como salarios, los que a su vez hubieran incrementado el consumo, con su correspondiente efecto acelerador sobre la inversión.

Es evidente que bajo el término "elemento humano" cuya aportación a la productividad fue cuantificada, se comprenden muy diversos factores: hombres capacitados, métodos y sistemas de organización, investigación científica y tecnológica, etc. Puede suponerse que la enseñanza técnica tiene un lugar central y opera decisivamente sobre todos ellos, pues es el factor que modifica tecnológicamente al hombre para hacerlo productivo; y que es, por tanto, su insuficiencia cuantitativa y cualitativa una de las causas principales de que nuestro cambio tecnológico resulte negativo.

Si México en estos últimos 15 años hubiera mejorado su enseñanza técnica, de modo que ésta hubiera estado a la altura de las exigencias de las inversiones hechas a partir de 1950, todo mexicano económicamente activo hubiera percibido un salario notablemente mayor, las nuevas inversiones para reponer el equipo gastado y mantener el ritmo de aumento hubieran sido también mucho más elevadas y las fuentes de trabajo se hubieran multi-

plicado proporcionando nuevos ingresos a un número mayor de ciudadanos.

El progreso de nuestra economía se hubiera realizado entonces no sólo bajo el impulso unilateral de la intensificación de capital tangible, sino bajo el doble ímpulso de la inversión y de la tecnología adecuada a esa inversión. De hecho, sin embargo, nuestra ascensión se puede comparar a la del alpinista que por falta de apoyo pierde un metro por cada dos que asciende.

Me parece que estos hechos (cuyo estudio más detallado es de máxima importancia) debieran sacudir a la opinión pública, para iniciar una campaña sin precedentes en favor de un mejor aprovechamiento de nuestros recursos humanos en la producción. Los responsables del adelanto económico de México, particularmente el Estado y los empresarios, tienen en estas consideraciones amplia materia de meditación, de la cual brotarán sin duda resoluciones de gran trascendencia para el bien de nuestro país.

8

La enseñanza técnica: Problema empresarial*

HACE CUATRO DÍAS fueron inaugurados 16 nuevos Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial. Sumados a los 10 que habían sido puestos en funcionamiento desde el año pasado, los 26 Centros del nuevo sistema de capacitación tienen un cupo global de 28,000 alumnos, que reciben en ellos adiestramiento para algún oficio industrial.

En el discurso pronunciado en la ceremonia de inauguración, afirmó el actual Secretario de Educación Pública que el esfuerzo realizado es motivo de legítima complacencia pero, a la vez, que “esta complacencia sería ceguera si creyéramos que lo hecho puede tranquilizarnos durablemente.” Cuánta razón tenga el Secretario de Educación Pública es fácil de comprenderse si se considera la magnitud de la tarea que tenemos por delante, hasta lograr crear un sistema de enseñanza técnica adecuado a los requerimientos de nuestro desarrollo económico. Según datos del Departamento de Investigaciones Industriales del Banco de México, en 1955 sólo el 15% de las industrias del país empleaban personal técnico (profesional y subprofesional) y sólo el 46% de ese personal técnico estaba profesionalmente capacitado. Atendiendo al desarrollo industrial de los últimos años, es muy probable que estas cifras conserven aún su validez.

Al reflexionar sobre las posibilidades de expansionar nuestra enseñanza técnica en el futuro, según lo requiere nuestro acelerado desarrollo industrial, obviamente se piensa en la necesidad de que colaboren los particulares y muy especialmente los empre-

* Publicado en Excelsior, 22 de abril de 1964.

sarios, ya que son las empresas los beneficiarios inmediatos de este tipo de enseñanza. Nuestra enseñanza técnica es predominantemente estatal, a pesar de que nuestras leyes no imponen al Estado obligación de impartirla, como se la imponen respecto a la enseñanza primaria. El sector empresarial, fuera de contadas excepciones (sólo siete empresas, según dijo el Secretario de Educación han contribuido a la creación de Centros de Capacitación), no ha aportado la parte que lógicamente le corresponde en esta tarea nacional.

La comparación con otros países es ilustrativa. En casi todos los países democráticos industrializados la enseñanza técnica se ha desarrollado fundamentalmente con ayuda de las empresas y en estrecha vinculación con ellas; puede decirse que la preparación de mano de obra calificada ha sido considerada por las empresas como un aspecto del bien común particularmente vinculado a su responsabilidad o, al menos, como un renglón de sus costos de producción. Los empresarios de esos países han tomado por su cuenta la expansión de la enseñanza técnica y el Estado, por su parte, ha apoyado sus iniciativas sabiendo que la intervención de los empresarios garantiza la adaptación de la enseñanza técnica a los requerimientos de la producción.

Lo mismo está sucediendo en un buen número de países en desarrollo. Pondré tres ejemplos, tomados de los países hermanos de América Latina: Brasil, Colombia y Venezuela.

En Brasil existen desde hace más de 20 años un Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) y un Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (S.E.N.A.C.). Estos organismos están dirigidos por la Confederación Nacional de Industrias y por la Confederación Nacional del Trabajo respectivamente y operan como entidades autónomas bajo la supervisión del Ministerio de Educación y Salud.

Además de establecer escuelas de entrenamiento industrial y comercial, los organismos dichos se encargan de seleccionar los candidatos para aprendices, de organizar cursos extraordinarios para los empleados de la industria y del comercio, de otorgar becas de perfeccionamiento y de impulsar la investigación científica.

Se calcula que entre 1947 y 1963 se han matriculado en el SENAC más de 480,000 alumnos, de los cuales han terminado

sus cursos cerca de 202,000. En el SENAI, en el mismo período, el número de matriculados se estima en 535,000 y el de egresados en 225,000. Y debe advertirse que además de las escuelas del SENAC y del SENAI, funcionan las diversas escuelas técnicas y comerciales tradicionales del sistema educativo nacional. Actualmente cuenta el SENAC con más de 120 escuelas con cupo para 35,000 alumnos y el SENAI con 130 escuelas para 40,000 alumnos.

Los cursos de estas escuelas son de diversa duración —entre uno y tres años. Predomina el adiestramiento para oficios menores, pero no faltan, en el SENAI, algunas carreras técnicas superiores, orientadas a la industria química, textil y automovilística.

Los recursos del SENAC y del SENAI provienen fundamentalmente —además de donativos, rentas, multas a infractores y otras fuentes— de las empresas, las cuales deben por ley aportar una contribución mensual según el número de sus empleados. Estas contribuciones son recaudadas en cada región del país y se aplican a la misma región de donde provienen.

La fórmula brasileña para promover la enseñanza técnica ha sido señalada por muchos expertos y organismos internacionales —entre otros por la ONU y el BID— como la más adecuada para países en desarrollo. Creemos que el secreto de su éxito está sobre todo en el hecho de que son las empresas mismas las que, bajo la supervisión del Estado, asumen la dirección, organización y administración de la enseñanza técnica.

Muy semejante es el caso de Colombia, donde se creó hace 7 años (Decreto 0118 del 21 de junio de 1957) el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) cuyas finalidades coinciden por completo con las de los organismos de Brasil que hemos comentado.

El Informe de la UNESCO (World Survey of Education, III, p. 375) define al SENA como un organismo independiente sujeto a la vigilancia del Estado. El Consejo Nacional del SENA está integrado por representantes de todos los sectores interesados: el Ministerio del Trabajo, el Ministerio de Educación, la Asociación Nacional de Industriales, la Federación Nacional de Comerciantes y las organizaciones de trabajadores, agricultores y ganaderos. (Estatuto Orgánico del SENA, Art. 7).

Los recursos provienen fundamentalmente de la aportación del 1% de los salarios de los trabajadores y de los patronos, tanto de las empresas privadas como de los establecimientos públicos des-

centralizados que tengan un capital de más de 100,000 pesos colombianos o empleen a más de 20 trabajadores.

La recaudación se lleva a cabo por regiones y los fondos se aplican a las necesidades de cada región, enviándose sólo el 20% a la Dirección Nacional del SENA para estudios de planeación y para promover la formación de mano de obra de las regiones más necesitadas o de las ramas industriales cuyo desarrollo es más urgente.

En Venezuela, finalmente, promueve la enseñanza técnica un organismo de más reciente creación (1959): el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE). Sus finalidades son más amplias que las de los organismos análogos de Brasil y Colombia: además de establecer escuelas de capacitación industrial, organiza programas de alfabetización para campesinos y obreros, sostiene comedores escolares, edita material de lectura para los trabajadores y mantiene un sistema de transporte escolar para los hijos de los obreros.

El INCE es asimismo un órgano autónomo, en el que están representados los Ministerios de Educación y del Trabajo, los trabajadores, los patronos y los maestros. Como se lee en el Art. 7 de la Ley que lo creó, se optó por esta forma de organización "con el fin de que la colaboración prestada no se diluya en la múltiple actividad de los organismos oficiales y de que los fondos colectados puedan ser asignados a una tarea específica."

Las fuentes de financiamiento del INCE venezolano, son las aportaciones de los empresarios (el 1% de sus nóminas), de los trabajadores (el 1/2% de lo que reciben como participación de utilidades) y del Estado (el 25% de las sumas provenientes de los empresarios y trabajadores).

En sus primeros cuatro años, o sea hasta 1963, el INCE capacitó a más de 35,000 obreros y empleados; el último informe del Presidente Betancourt anunció que a partir de 1964, se esperaba lograr capacitar a 80,000 personas cada año.

Quien reflexione sobre estas y otras experiencias extranjeras en el campo de la enseñanza técnica y sobre la razón de su éxito, llegará a dos conclusiones.

Primero, en esos países se ha logrado la colaboración masiva de las empresas. Los empresarios han comprendido la importan-

cia que tiene la enseñanza técnica para sus propios intereses. Su colaboración ha sido facilitada mediante sistemas que les dan el debido lugar en la administración de los fondos recaudados, en la organización de los cursos y en la dirección general. El Estado se ha limitado a tener en esas organismos una representación, mediante los delegados de los Ministerios de Educación y del Trabajo, y una función supervisora como lo exige el interés público; pero en ningún caso ha tratado de poner bajo sus órdenes a los empresarios o a los demás colaboradores.

En segundo lugar, se ha adoptado, en la recaudación y aplicación de los fondos, el principio regional: las aportaciones hechas se aplican predominantemente a la región de donde provienen, con lo cual se logra mantener el interés de todos los contribuyentes.

Quizá sea oportuno reflexionar en estas experiencias extranjeras y sacar de ellas alguna enseñanza. La expansión de nuestra enseñanza técnica es un urgente problema nacional. Y si bien es verdad que puede culparse a nuestros empresarios de falta de colaboración, también es verdad que no se les ha ofrecido hasta ahora un sistema de colaboración que logre motivarlos y que dé su debido lugar a sus justos intereses.

Hay ya afortunadamente algunos indicios de que se busca un mayor contacto entre la enseñanza técnica y las empresas. En el Consejo para el Fomento de Recursos Humanos para la Industria están representados los organismos obreros y las asociaciones de industriales. Asimismo la reciente creación de Comités Asesores (integrados por dos obreros y dos industriales) en cada Centro de Capacitación, contribuirá sin duda a interesar más a las empresas en la tarea de la enseñanza técnica. Pero hay todavía problemas de estructura que requieren soluciones de fondo, si se ha de lograr que los empresarios consideren la enseñanza técnica como asunto de su incumbencia y le presten todo su apoyo.

9

Cantidad vs. calidad*

LOS DIRIGENTES EDUCATIVOS se encuentran continuamente ante difíciles alternativas. Las decisiones con que las resuelven, definen una peculiar estrategia del desarrollo escolar, de la cual depende el futuro de los recursos humanos del país.

Es importante que la opinión pública se esfuerce por comprender la problemática de estas alternativas, para que pueda —como lo exige el proceso democrático— juzgar objetivamente sobre las decisiones adoptadas.

Analizaremos aquí someramente una alternativa fundamental del desarrollo escolar en todos los niveles de enseñanza: la que resulta de la inevitable oposición entre las metas cuantitativas y las cualitativas. Concretamente, los dirigentes educativos tienen que resolver este dilema: ¿Qué es mejor: procurar una educación de alta calidad para menos alumnos o una educación de calidad inferior para más alumnos?

Dada la limitación de los recursos de que se dispone, es evidente que una estrategia del desarrollo escolar que enfatice primordialmente la cantidad resultará en detrimento de la calidad de la enseñanza; y viceversa, una estrategia cualitativa a base de un *currículum* más exigente, de alumnos seleccionados y maestros altamente calificados, redundará en un sistema escolar más eficiente pero a la vez abarcará un número menor de alumnos.

La problemática de este dilema es extremadamente compleja, pues en él confluyen no sólo motivos pedagógicos, sino también económicos, sociales y políticos. La decisión final dependerá de

* Publicado en Excelsior, 19 de agosto de 1964.

la preferencia que se dé a unos sobre otros y la decisión correcta exigirá un adecuado equilibrio entre todos ellos.

Desde el punto de vista exclusivamente pedagógico, es evidente que la calidad tiene preferencia sobre la cantidad, pues un sistema educativo será tanto mejor, cuanto sea mejor la educación que proporcione.

En favor de la calidad militan también las razones económicas. Desde luego, está científicamente comprobado que un rápido desarrollo económico exige dar preferencia (particularmente en los altos niveles escolares) a la calidad del producto educativo; pero, independientemente de los efectos económicos a largo plazo de la educación impartida, la productividad misma del sistema está en razón directa de su calidad. El descuido de ésta (entre otras causas) eleva los índices de deserción y reprobación, encareciendo altamente el costo del producto terminal en cada ciclo educativo y entorpece además el flujo escolar hacia el ciclo siguiente, minando la productividad de los niveles superiores.

La opción por la máxima eficiencia pedagógica tiene, pues, de su parte la justificación económica. Por esto afirman los expertos que "el planificador no debe recomendar que un país consagre a la educación mayores porcentajes del ingreso nacional, hasta no cerciorarse de que se han hecho todos los esfuerzos razonables para eliminar el desperdicio y alcanzar un adecuado equilibrio en el desarrollo escolar." *

Las consideraciones sociales y políticas, en cambio, actúan, en la alternativa entre cantidad y calidad de la enseñanza, en favor de las metas cuantitativas. No sólo porque es más fácil impresionar a la opinión pública con jugosos números que con progresos cualitativos, sino porque hay tesis sociales y políticas insoslayables (por ejemplo, la igualdad de acceso a las oportunidades educativas o la generalización de un determinado nivel cultural), que el Estado debe incorporar a su política escolar. Es importante, sin embargo, que el Estado, al dar vigencia a estas tesis, no las absolutice, sino que las incorpore al conjunto de elementos que determinan su estrategia de desarrollo escolar. Así, por ejemplo, tendrá que relativizar estas tesis de acuerdo con la función social y política de los diversos niveles educativos, con las limitaciones

* F. Harbison y C. A. Myers, *Education Manpower and Economic Growth*, New York 1964, p. 218.

inherentes al grado de desarrollo del país y con el equilibrio total del sistema escolar.

La problemática de la alternativa entre cantidad y calidad puede ejemplificarse en la estrategia escolar que sigue actualmente nuestro país. Esta ejemplificación debe servirnos —y con esta intención se expone— no para buscar en ella elementos de crítica fragmentaria y superficial, sino para lograr una mejor comprensión del problema, requisito indispensable de toda crítica objetiva.

En el nivel primario, la estrategia de los últimos años ha puesto el énfasis más en la expansión cuantitativa del sistema que en su eficiencia cualitativa. Según las previsiones del Plan de Once Años, en 1970 sólo llegarán a sexto año de primaria 794,595 de los 2.091,039 alumnos de primer ingreso, es decir, que la eficiencia terminal del sistema será sólo del 38%. Si además se toma en cuenta la opinión de los expertos de que una escolaridad de cuatro años o menos no basta para alfabetizar funcional y duraderamente a los alumnos, debe concluirse que la eficiencia alfabetizadora de nuestro sistema de enseñanza elemental será en ese año sólo del 45.9%, pues 1.131,485 alumnos no alcanzarán el quinto año de primaria. Ambos índices debieran todavía calibrarse por el porcentaje de reprobación, lo que reduciría el aprovechamiento pedagógico neto del sistema en una quinta parte, aproximadamente.

No obstante que se observa afortunadamente un notable progreso en la retención escolar a lo largo de los seis grados, la estructura de la matrícula primaria será en 1970 marcadamente piramidal, y lo seguirá siendo por algún tiempo si se considera que aproximadamente el 70% de las escuelas elementales del país imparten sólo cuatro o menos grados escolares.

Las consecuencias económicas de esta estrategia predominantemente cuantitativa son fáciles de ver. El elevado desperdicio escolar, inherente a esta estrategia, se traduce en un fuerte desperdicio económico. La deserción y reprobación elevan, por ejemplo, el costo por alumno-ciclo en un 107.3%, que es actualmente la diferencia entre el costo fijo por cada alumno del sistema durante seis años (\$ 1,773.81) y el costo por alumno realmente promovido en sexto año (\$ 3,677.40).

La estrategia cuantitativa de nuestro desarrollo escolar primario tiene afortunadamente también aspectos positivos. Y el hecho de que los dirigentes educativos hayan optado por ella, re-

vela que en su valoración han pesado más estos aspectos positivos hasta hacerlos prevalecer sobre los sacrificios económicos y las desventajas pedagógicas indicadas. La atención exclusiva a la calidad de la enseñanza hubiese implicado medidas odiosas o impracticables, como la selección previa de los alumnos para disminuir dentro de lo posible la deserción y reprobación, la reducción del número de alumnos por maestro (calculado en 54 por el Plan de Once Años), la renuncia a toda medida de emergencia en la utilización de los maestros, como el emplearlos en doble turno o sin título, etc. Pero sobre todo sería poco menos que criminal y contrario a nuestros principios democráticos y a nuestras leyes, el excluir conscientemente a millones de niños mexicanos de los beneficios escolares. Y habría también, por tratarse de la enseñanza primaria que proporciona la cultura básica a todos los ciudadanos, consecuencias negativas para el desarrollo cívico, cultural y económico a largo plazo, así como para el prestigio internacional del país. Estas y otras razones semejantes son las que suelen motivar, —y frecuentemente justificar— una estrategia predominantemente cuantitativa en la solución del problema de la educación primaria.

En los restantes niveles escolares, las grandes líneas de nuestro desarrollo educativo son fundamentalmente las mismas: puede afirmarse que se ha dado preeminencia a la cantidad sobre la calidad en todos ellos. Si bien la eficiencia terminal de nuestra secundaria (federal) fue en 1960-62 del 64.5%, la eficiencia del conjunto del ciclo de preparatoria (federal) fue sólo del 13.6%.

La de nuestra enseñanza superior, a juzgar por el índice de deserción acumulada de la UNAM, que es del 75.4%, puede suponerse que es sensiblemente inferior al 25% en el plano nacional.

Las razones sociales y políticas en favor de una estrategia cuantitativa son, en el caso de la enseñanza media y sobre todo de la enseñanza superior, de mayor fuerza para los países en la etapa de desarrollo en que se encuentra el nuestro. La atención a la calidad sobre la cantidad está recomendada en este caso no sólo por el mayor costo de la enseñanza (y por tanto del desperdicio consiguiente) y por la mayor e inevitable limitación de las oportunidades educativas, sino sobre todo por la importancia que la calidad en estos niveles de enseñanza tiene para un rápido progreso económico del país. En estos niveles, insisten los expertos en que los países en desarrollo deben dar una clara preferencia a las metas cualitativas sobre las cuantitativas. Y algunos

países, como China, Nigeria, Ghana y Jamaica, han seguido con éxito este consejo.

En la enseñanza media y superior, una estrategia cualitativa, basada en la selección previa de los alumnos y en la aplicación de todas las medidas que elevan la calidad educativa, tendría por resultado no sólo sus connaturales efectos pedagógicos, sino otros efectos estructurales de no menor importancia. La selección del alumnado reduciría fuertemente la deserción y la reprobación, elevando la eficiencia neta de cada ciclo y el aprovechamiento de los ciclos subsiguientes.

Pongamos un ejemplo. En las principales escuelas de la UNAM, sobre una población inicial de 11,497 estudiantes, llegaron en 1963 sólo 2,831 al último año de carrera. Ahora bien, si mediante una selección más estricta de los alumnos y el mejoramiento cualitativo de la enseñanza, se hubiese logrado reducir el número de desertores y reprobados en un 50%, se hubiese incrementado la eficiencia estructural del sistema en un 153%, pues hubieran alcanzado el último año de carrera 7,020 estudiantes. Las consecuencias económicas de ambas estrategias en el nivel superior, pueden omitirse por obvias.

Si los dirigentes educativos tienen la obligación de resolver la difícil alternativa entre cantidad y calidad de la enseñanza, conforme al mayor bien del país, todos los mexicanos la tenemos de interesarnos por estos problemas trascendentales para el futuro nacional y de ahondar en sus condicionamientos, para poder opinar sobre ellos con conocimiento de causa y objetividad.

Cantidad y calidad son dos requerimientos urgentes de nuestro progreso escolar. Desgraciadamente los países en desarrollo no pueden alcanzar ambas en forma ideal. La combinación adecuada en cada nivel escolar es un elemento fundamental de toda política educativa acertada. El progreso de la educación no debe, por tanto, juzgarse ni exhibirse exclusivamente a base de números alegres, pues tan importante o más que construir escuelas es la calidad de la enseñanza que en ellas se imparta.

A medida que la opinión pública se interese por la discusión libre y seria de las alternativas de nuestro desarrollo escolar, contribuirá a que las soluciones adoptadas —siempre perfectibles— sean cada vez más acertadas.

II

Problemas educativos
nacionales

1

Desarrollo escolar y alquimia de las cifras*

ALGO NOS DEBE QUEDAR, en esta época de computadoras electrónicas, del sentimiento de admiración que tuvieron nuestros antepasados cuando descubrieron los números y aprendieron, con los dedos de sus manos, el arte de contar.

Los números nos siguen fascinando. Tanto que con frecuencia reducimos toda la complejidad de un proceso, de un problema o de una situación, a la sobria e indiscutible simplicidad de las cifras. Este atavismo pitagórico nos permite pacificar nuestra conciencia y resolver —ganándolas— muchas discusiones.

La magia del número ha sido una de las causas del auge y popularidad, en nuestros días, de las estadísticas. No sólo porque es más fácil contar que pensar, sino porque los números tienen en sí algo de divinamente definitivo, recurrimos a la estadística como al medio inapelable de una demostración. Y las estadísticas —¿quién no lo sabe?— pueden probarlo todo, a condición de saberlas usar. Incluso anda de moda un ingenioso librito (D. Huff, *How to lie with statistics*) que enseñará a la gran masa, sin duda con gran provecho, lo que hasta ahora era secreto esotérico de algunos periodistas: el arte de mentir con las estadísticas.

En materia educativa podrían ponerse muchos ejemplos en los que nuestros medios de difusión se han dejado fascinar por la magia del número. Decir, v. gr., que en nuestro país se construye un aula escolar cada dos horas es más impresionante que decir que en un año se construyeron 4,380 aulas. Lo uno y lo otro, puesto que es lo mismo, es igualmente magnífico para el bien de

* Publicado en Excelsior, 26 de agosto de 1964.

México, pero la mercadotecnia de los números aconseja la primera formulación porque muy pocos se tomarán el trabajo de multiplicar 12 aulas por los 365 días del año.

Otro ejemplo, de mayor importancia para que la opinión pública objetivice sus juicios sobre la realidad nacional, lo ofrece el progreso escolar primario de nuestro país en los últimos años. Se ha construido —con datos rigurosamente ciertos y honrados, por supuesto, pues tales son las reglas del juego de toda alquimia estadística— una versión de nuestra historia escolar, según la cual los gobiernos del siglo XIX (y no se diga la Colonia), desatendieron criminalmente la educación popular, de suerte que el progreso escolar de nuestro país se debe exclusivamente a la acción de los gobiernos posteriores a 1910.

Esta versión del proceso histórico de nuestro adelanto escolar, basada en brillantes estadísticas, requiere, sin embargo, ciertas precisiones, como suele suceder siempre que la complejidad de un fenómeno histórico se reduce a cifras.

Las precisiones a que me refiero no consisten en enfrentar al ejército de “estadísticas blancas” otro ejército de “estadísticas negras,” siguiendo fórmulas semejantes de alquimia numérica. Esto es, desde luego, posible y un espíritu malicioso podría dedicarse a esta ingeniosa tarea, aduciendo, por ejemplo, (datos rigurosamente oficiales) que actualmente hay más del doble de niños mexicanos sin escuela que hace 90 años (3.273,794 en 1963 y 1.396,000 en 1874); o que el número absoluto de analfabetos es aproximadamente el mismo en 1960 que en 1910 (10.573,163 y 10.054,186 respectivamente); o que la proporción de escuelas primarias por número de habitantes apenas si ha variado de 1900 a 1960 (una escuela primaria por cada 1,132 habitantes en 1900 y por cada 1,062 habitantes en 1960), de modo que en 60 años se ha reducido el radio demográfico de la escuela sólo en 70 habitantes.*

No, no es mediante semejantes arbitrios, tendientes a “demostrar” tesis preconcebidas, como deben presentarse a la opinión pública las realidades nacionales. Y tan condenable es el uso de una estadística instrumental y efectista para probar una cosa como su contraria.

* Estadísticas Sociales del Porfiriato, Dir. General de Estadística, México, 1956, p. 233.

El desarrollo histórico del progreso escolar primario de nuestra Patria requiere ser abordado desde puntos de vista más amplios. Para comprenderlo y evaluarlo como realidad histórica, se requiere no sólo saber contar sino saber pensar.

Los datos numéricos son, desde luego, un indispensable punto de partida y por ellos podemos empezar, advirtiendo que recurriremos exclusivamente a datos oficiales, reconocidos como los más seguros por los principales autores que tratan este tema.

En 1874 la población en edad escolar (entre 5 y 14 años) se calcula en 1.868,689 niños, de los que sólo alcanzaban escuela 343,893, es decir, el 18.4%. El porcentaje de alumnos matriculados fue subiendo, con oscilaciones, como sigue: en 1899 el 33%, en 1910 el 28%, en 1927 el 40.3%, en 1940 el 45% y en 1963 el 66.9%. Ha habido, por tanto, un inmenso progreso, de los últimos noventa años para acá, en nuestro índice de matrícula primaria, tanto más de apreciarse cuanto que, particularmente en las últimas décadas la explosión demográfica ha sido sumamente intensa.

Pero para evaluar objetivamente este progreso, se requiere romper la limitación de las cifras (que reducen la realidad a su simple aspecto cuantitativo), lo cual se logra de dos modos: mirando "hacia atrás" para contemplar el fenómeno en su perspectiva histórica y mirando "hacia los lados" para verlo en su contexto internacional.

Si se considera nuestro progreso escolar primario en su justa perspectiva histórica —una buena dosis de historicismo pertenece siempre al sentido común y al rigor científico—, se llega a la conclusión de que es injusto proyectar nuestras categorías actuales a acontecimientos pasados. Tan injusto como sería recriminarle a Colón el haber usado carabelas en lugar de aviones de retropropulsión.

La verdad es que la idea de la educación popular generalizada y su consecuencia, la creación de los sistemas educativos nacionales, no surgieron sino a fines del siglo XVIII y que, en la mayoría de los países europeos, la generalización de la enseñanza primaria se hizo realidad muy lentamente a lo largo del siglo XIX. La enseñanza obligatoria se establece legalmente por primera vez en el Reglamento Escolar General de Prusia en 1763 y el propósito de crear "una instrucción pública común a todos los ciudadanos" es una innovación —producto de una mayor conciencia de las

tareas del Estado moderno y de los derechos de los ciudadanos— de la Constitución francesa de 1791.

Aun establecida en la ley, la generalización de la enseñanza primaria tardó una buena porción del siglo XIX para llegar a ser efectiva en las naciones europeas. Estadísticas fehacientes revelan, por ejemplo, que en Inglaterra, en 1870, sólo un 5.5% de los niños en edad escolar asistían de hecho a la escuela, y en 1885 apenas un 12.3%. Un estudio de la UNESCO muestra que en Finlandia el índice de escolaridad primaria era en 1900 inferior al 15% y que fue en el período 1900-1940 cuando este país alcanzó la plena satisfacción de su demanda escolar primaria.

No aduzco estos datos para comparar situaciones y realizaciones muy difícilmente comparables, sino sólo para mostrar que nuestro retraso escolar del siglo pasado, vicio fue del tiempo y no de México. La conciencia misma del problema no existía aún, como existe ahora, ni aquí ni en ninguna parte, de la misma manera que hoy no existe conciencia de otros muchos problemas por los que nos recriminarán en el siglo XXI cuantos nos juzguen sin perspectiva histórica.

¿No sería, por ejemplo, históricamente más honrado juzgar la situación escolar del siglo XIX y aun la de la “oscurantista” Colonia con el sabio criterio con que el Plan de Once Años distingue la “demanda real” (niños que de hecho requieren una plaza escolar) de la demanda irreal (niños que por diversas causas están incapacitados para asistir a la escuela)? Este justo criterio, aplicado aun a las postrimerías del México colonial —con su carencia de vías de comunicación, su dispersión demográfica, sus agudos problemas lingüísticos y su estructura social y económica— daría por resultado índices de escolaridad de la “demanda real” probablemente comparables a los actuales. Al menos esto lo sugiere el juicio de un ponderado historiador, quien afirma que en el México colonial la instrucción “se hallaba al alcance de todos los que aspiraban a tenerla.” *

Además de mirar “hacia atrás,” miremos también “hacia los lados” para evaluar nuestro progreso escolar de las últimas décadas en su contexto internacional.

El fomento de la educación no ha sido un fenómeno exclusivo de nuestro país sino una corriente internacional universal, en la que toman parte todos los países conforme a su grado de desa-

* J. Bravo Ugarte, Historia de México, II, p. 213.

rollo. Los países avanzados, que ya realizaron la generalización del nivel elemental de enseñanza, están prolongando la duración de éste (hasta 9 ó 10 años de escolaridad) o generalizando el nivel medio; y aun apunta ya, en una media docena de países, la tendencia a prolongar una enseñanza generalizada en el mismo nivel superior. Los países menos avanzados, incorporados —algunos tardíamente sin duda— a esta corriente, han encontrado múltiples obstáculos a su esfuerzo educativo (falta de recursos, presión demográfica, estructura económica, etc.), por lo que se hallan, como en nuestro caso, luchando aún por generalizar la enseñanza elemental.

Desafortunadamente es muy difícil, por la falta de datos y la diversidad de situaciones, establecer comparaciones entre los esfuerzos o logros de un país y los de los demás. Los estudios comparativos existentes son aún raros y fragmentarios, pero voy a referirme al mejor que conozco sobre el tema: el publicado por la UNESCO en 1958,* sobre los incrementos de matrícula primaria en 85 países durante el período 1930-1954.

Según este estudio, la tasa geométrica promedio en que mejoró la relación de los matriculados en la escuela primaria con la población en edad escolar en México, fue en ese período del 0.4%. Si comparamos este índice con el de los demás países latinoamericanos, que se encuentran en circunstancias análogas a las nuestras en este aspecto, encontramos que sólo dos países, Haití y Cuba, tienen, en el período considerado, índices inferiores o iguales al nuestro, en tanto que los países latinoamericanos restantes tienen para ese lapso índices mayores que el nuestro. El índice promedio de incremento para toda América Latina, fue del 1.5%, o sea sensiblemente superior al de México.

Estos datos, fragmentarios e interpretables como todos los numéricos, pueden servirnos al menos para comprender que el resto del mundo también progresa en materia escolar y que algunas naciones progresan más aprisa que nosotros. No los aduzco como un “argumento” sino sólo como una invitación a la reflexión.

El fuerte incremento de nuestra educación primaria a partir de 1954, donde termina el período analizado por el estudio de la UNESCO, mejorará sin duda nuestra posición en el conjunto de los países latinoamericanos; pero si alguna vez se elabora una

* World Survey of Education, II, p. 58.

investigación comparativa sobre el incremento escolar primario en América Latina en el período 1910-1960, no creo, con base en el estudio aludido y en otros datos, que nuestra posición resulte excepcional.

Estas consideraciones —que no implican ningún juicio de valor sobre la Revolución, puesto que el significado de ésta para la educación es mucho más profundo y específico que los logros cuantitativos alcanzados en los últimos 50 años —pretenden sólo contribuir a una apreciación más objetiva de nuestros adelantos escolares. El encapsularnos en los límites de nuestras fronteras y atender exclusivamente a nuestros éxitos, falsea necesariamente la justa interpretación estadística y fomenta un peligroso narcisismo nacional.

Afirmar nuestros éxitos sin envanecernos, apreciar lo propio sin olvidar lo ajeno y situarnos en el presente sin falsear nuestro pasado, son señales de madurez —en las naciones no menos que en los individuos— y condiciones para no sucumbir a los embrujos de la alquimia estadística.

2

Educación y justicia social*

CASI DIARIAMENTE APARECEN en la prensa noticias sobre nuestros progresos educativos. El número de nuestras escuelas y de nuestros maestros crece sin cesar y parece que pronto llegará el día en que queden satisfechos nuestros requerimientos más elementales en materia educativa.

Al comentar estos adelantos es ya rutinario que funcionarios y periodistas nos repitan que, gracias a estos progresos, la “justicia social” en sus implicaciones educativas se va ya convirtiendo en realidad. Esto es verdad y, sin embargo, dista mucho de ser toda la verdad.

Nunca algo cualitativo, como es la “justicia social,” puede ser el resultado de meros factores cuantitativos. La multiplicación de escuelas y maestros, por sí sola, no es sino una condición externa de posibilidad —necesarísima, desde luego— de la verdadera “justicia social” que la educación es capaz de instaurar y promover. Más importante sería fijarnos en el contenido de la educación y examinar si éste está inspirado por una filosofía que fundamente un orden social justo. Pero tampoco el contenido educativo agota la función que corresponde a la educación para instaurar la justicia en las relaciones de convivencia. Por importante que el contenido de la educación sea, para transformar mentalidades, crear actitudes y formar conciencias, hay otros efectos más primigenios, si se quiere más mecánicos, de un sistema educativo sobre el orden social. Efectos que se siguen por el hecho mismo de ser cada

* Publicado en Excelsior, 8 de enero de 1964.

sistema educativo parte integrante y elemento dinámico de una determinada estructuración social. A uno de estos efectos, que llamaremos “estructural,” queremos hoy referirnos: el efecto del sistema educativo sobre la movilidad social.

¿A qué se debe que, entre nosotros, un niño sólo curse hasta el 2º año de Primaria, y otro en cambio pueda terminar su Secundaria? En la enorme mayoría de los casos, a la pobreza del primero y a la situación acomodada del segundo. Aun en el supuesto de que haya escuelas suficientes, la desigualdad económica de la sociedad seguirá influyendo en la desigualdad educativa, la cual, a su vez, cerrará el círculo vicioso determinando una ulterior desigualdad en la capacidad de ingresos de la siguiente generación. A una sociedad de fuertes desigualdades económicas, corresponde un sistema escolar de fuertes desigualdades educativas. Y mientras el criterio que determine el grado de educación de cada ciudadano sea el nivel económico de su familia, no habrá ni podrá haber “justicia social.” En otras palabras, la justicia social es más causa que efecto de la justicia educativa.

Un primer esfuerzo por romper este círculo vicioso por el extremo educativo —e. d., por hacer que la justicia social fuese más efecto que causa de la justicia educativa— se hizo en el siglo pasado al establecer la gratuidad de la enseñanza elemental. Decisivo como fue este paso, todavía estamos comprobando su insuficiencia, por la sencilla razón de que no basta hacer gratuita la escuela para que todos los niños sean iguales ante ella. La pobreza o riqueza de sus familias los acompaña hasta adentro de las aulas y sigue determinando, todavía en forma inexorable, la duración de su escolaridad y, con ello, su futura capacidad de ingresos.

Los países occidentales altamente industrializados rompieron este círculo vicioso por el extremo económico, en el largo proceso que partió del industrialismo liberal primitivo y ha desembocado hoy día en la moderna sociedad industrial móvil. Al presente, el criterio que determina en ellos la duración de la escolaridad y el tipo de profesión futura de cada alumno, no es la situación económica del mismo, sino sólo y exclusivamente su talento. Así sucede, en Europa, que a la vuelta de una generación, el hijo de obrero puede acabar siendo investigador científico y el hijo de banquero puede acabar siendo albañil. Esta movilidad socio-eco-

nómica, determinada sólo por el talento de cada ciudadano (atemperada justamente por la propiedad privada y el derecho hereditario), es favorecida por una "nivelación de prestigio" de todas las profesiones, la cual se funda en una relativa "nivelación de remuneración" entre todas ellas. La igualdad fundamental de todos los hombres, como elemento esencial de "justicia social," conjugada con una concepción humanista del trabajo en toda profesión y con el inteligente aprovechamiento de todos los talentos para el Bien Común, es la médula de este orden social de los países occidentales industrializados, el cual, aunque imperfecto como todo lo humano, es, hoy por hoy, el orden social más "justo" que conocemos.

La función de la escuela en este tipo de sociedad industrial de gran movilidad interna, la ha precisado magistralmente el sociólogo alemán H. Schelsky al definir la escuela como "agencia repartidora de oportunidades sociales" ("Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft," Würzburg 1959, p. 26). Si el juicio de la escuela sobre el talento (nivel y calidad) del alumno, es el que decide qué tipo de estudios debe éste seguir, este juicio equivale a un fallo definitivo sobre el monto de sus futuros ingresos y sobre el sitio social que ocupará probablemente durante toda su vida. En Alemania concretamente, este fallo de las autoridades escolares es realmente de enorme trascendencia, al grado de ser frecuentemente objeto de querellas jurídicas por parte de padres no satisfechos. Pero el sistema funciona, no obstante que, como justamente se critica, la decisión definitiva o cuasi-definitiva de la escuela tiene lugar algo prematuramente, pues se toma al final del 5º año de Primaria, cuando el sistema escolar empieza a diferenciarse.

Tal es el sistema educativo que corresponde a la sociedad industrial móvil. Y tal es en ella la función estructural de la escuela respecto a la "justicia social." Si en México nos orientamos hacia una estructuración socio-económica semejante a la descrita, debemos también ir orientando nuestro sistema educativo hacia una análoga estructuración.

La escuela tiene una función pública mucho más vasta que la que le asignan los que reducen ésta a las implicaciones cívico-políticas de la educación que imparte. Sin minimizar éstas, es menester recalcar que por su función pública, la escuela es un

órgano de “justicia distributiva” y, como tal, opera la justicia social al regular equitativamente las oportunidades sociales y las responsabilidades respecto al Bien Común, de todos los ciudadanos.

Cuanto contribuya a establecer —en las escuelas públicas lo mismo que en las privadas— como criterio para la participación en el beneficio educativo el talento del niño y no su posición económica, y a asegurar a los alumnos una preparación profesional que corresponda a sus habilidades reales y no a la riqueza de sus padres, ayudará a que nuestra educación, nuestro sistema educativo en cuanto sistema, sea verdaderamente factor de “justicia social.”

3

El tercer año de bachillerato en el plano internacional*

LA DECISIÓN RECIENTEMENTE tomada por la U.N.A.M., de establecer el bachillerato de 3 años, es indiscutiblemente una decisión de gran importancia para nuestro sistema educativo. Como ha sido ya diversamente señalado, el éxito del nuevo bachillerato dependerá, más que de la prolongación del tiempo de estudio en sí misma, de la atingencia con que se resuelvan los problemas pedagógicos involucrados en esta reforma: la definición de las finalidades del bachillerato, su articulación hacia abajo con la Secundaria y hacia arriba con la Universidad, la diferenciación de sus estudios y —como resultado de todo esto— la elaboración de un *curriculum* sensato, jerarquizado y practicable.

Junto a estos problemas, la mera prolongación temporal del segundo ciclo del nivel medio de enseñanza, casi parece circunstancia marginal. Y, sin embargo, esa prolongación es un dato básico y una nueva característica de nuestro sistema educativo, por lo que merece ser considerada en su justo valor. Para ello, nada mejor que comparar nuestro flamante bachillerato de 3 años en el plano internacional.

La Pedagogía Comparada conoce muy bien las dificultades inherentes a la comparación de los sistemas educativos de diversos países entre sí, por ser esos sistemas expresiones de tradiciones escolares muy desemejantes. Aun una comparación tan sencilla como la del número de años del bachillerato, tropieza con tantos

* Publicado en Excelsior, 15 de enero de 1964.

obstáculos (entre otros, la falta de existencia del “bachillerato” en todos aquellos países en que no se diferencian los 2 ciclos de la enseñanza media) que resulta irrealizable. Hay, sin embargo, otro enfoque para efectuar esta comparación: es posible comparar internacionalmente la duración global de toda la enseñanza pre-universitaria (excluyendo la enseñanza pre-escolar, que no existe en todas partes), e. d., el número de años empleados en los diversos países en formar a un bachiller. En México, hasta ahora, se requerían 11 años (6 de enseñanza elemental y 5 de enseñanza media); a partir de ahora, en las escuelas incorporadas a la U.N.A.M., se requerirán 12 años. Podemos, pues, preguntarnos cuántos años emplean otros países —consideraremos aquí 34 países— en preparar a un bachiller.

Excluyendo los años de Kindergarten y considerando como años de Primaria los años que el futuro bachiller cursa efectivamente (e. d., no los años de “Primaria prolongada” que cursan quienes no siguen estudios medios, en los países en que la enseñanza elemental tiene esta modalidad), es posible ordenar a los países según la mayor o menor duración de su escolaridad pre-universitaria.

Inglaterra ocupa el primer lugar con 14 años de escolaridad pre-universitaria, 7 de enseñanza elemental y 7 de enseñanza media en sus diversas formas (“grammar,” “modern,” “technical” y “bilateral schools”).

Los países con 13 años de escolaridad pre-universitaria son 3: Alemania Occidental (4 de enseñanza elemental y 9 de “Gymnasium”), Suecia (4 de enseñanza elemental, 5 de Secundaria y 4 de “Gymnasium”) e Italia (5 de enseñanza elemental, 3 de “scuola media” y 5 de “liceo classico” o “scientifico”). Enseguida debe mencionarse a Luxemburgo, Noruega y la URSS con 13 ó 12 años de escolaridad pre-universitaria según la futura carrera, a Irlanda con 14 ó 12 años también según la futura carrera, y a Francia cuyo bachillerato requiere 12 años de estudios, pero que añade otros dos años más como preparación a ciertas carreras (“Grandes Ecoles”).

Vienen enseguida grupos más numerosos de países con 12, 11 y 10 años de escolaridad pre-universitaria. Al mencionarlos añadiremos entre paréntesis el número de años de su Primaria, Se-

cundaria y Preparatoria o, si en ellos no se diferencian los dos ciclos de la enseñanza media, el número de años de su enseñanza elemental y enseñanza media.

En el grupo de países con 12 años de escolaridad pre-universitaria, figuran: Argentina (7-3-2), Austria (4-8), Bélgica (6-6), Canadá (7-4-1 en el Canadá Francés, 6-3-3 en el Inglés), Chile (6-3-3), Dinamarca (7-5), Ecuador (6-6), Grecia (6-6), Irán (6-3-3), Japón (6-3-3), Holanda (6-6), Paraguay (6-3-3), Suiza (5-4-3 en Neuchâtel —en otros Cantones la organización escolar es diversa—), Unión Sudafricana (7-5), Yugoslavia (8-4) y Estados Unidos (6-3-3 u 8-4, según los diversos Estados). A este grupo quedará México incorporado cuando el bachillerato de 3 años se extienda a todo nuestro sistema.

El siguiente grupo, formado por los países con 11 años de escolaridad pre-universitaria, comprende a Australia (6-3-2), Brasil (4-4-3), Colombia (5-6), El Salvador (6-3-2), Portugal (4-5-2), Turquía (5-3-3) y Venezuela (6-3-2).

Dos países, finalmente, Perú (5-3-2) y Filipinas (6-4), cuentan con sólo 10 años de estudios pre-universitarios. (Datos tomados del World Survey of Education (UNESCO), vol. III, París 1961).

Esta rápida revisión de la duración de la escolaridad pre-universitaria en los diversos países, es útil para apreciar mejor lo que significa en su aspecto más elemental —el cuantitativo— nuestro tercer año de bachillerato. Y útil también para comprender algunos puntos de vista en las discusiones en torno a esta reforma: p.ej., la opinión de quienes quisieran un bachillerato de 4 años en vez de 3. La comparación internacional, en estos problemas, siempre arroja alguna luz.

Los mexicanos que han hecho estudios universitarios en el extranjero, sobre todo en Europa o en Estados Unidos han experimentado con mucha frecuencia el contratiempo de que su certificado mexicano de bachillerato no es ahí reconocido; para inscribirse en la Universidad del país huésped se les exige, además del bachillerato, uno o dos años de estudios universitarios. La prolongación de nuestra escolaridad contribuirá sin duda a resolver mejor estos problemas, insoslayables en el mundo internacionalizado en que vivimos.

Pero el prestigio de los estudios hechos en México dependerá, más que nada, —lo repetimos para terminar— de que a esta prolongación temporal, corresponda una reestructuración del *curriculum* hecha con sensatez y, como siempre y sobre todo, de que alumnos y maestros cumplan sus obligaciones con honradez, sacrificio y responsabilidad académica.

4

Las "máquinas instructoras": Nueva moda pedagógica*

EL ÚLTIMO GRITO DE LA MODA en Pedagogía son las "máquinas instructoras." En el país de la automatización, los EE.UU., el espíritu técnico ha invadido la escuela, suscitando discusiones y recelos, pero también abriendo nuevos horizontes a la gigantesca tarea humana que empezó en el paraíso: el aprender.

La historia es fácil de narrar. Puede resumirse en tres nombres: Pressey, Skinner y Ramo.

En 1920, el Prof. Sidney Pressey de la Universidad de Ohio construyó la primera máquina instructora. Se trataba de un sencillo mecanismo que presentaba al alumno una serie de tarjetas con preguntas. El alumno debía seleccionar su respuesta entre cuatro alternativas y oprimir el botón correspondiente. Si la respuesta era correcta, la máquina procedía a presentar la siguiente pregunta; de lo contrario repetía nuevamente la misma pregunta.

Una versión de esta primera máquina instructora, diseñada para niños pequeños, ofrecía un caramelo por cada respuesta correcta. Otra máquina más perfecta omitía automáticamente en su siguiente programa todas las preguntas que habían sido ya satisfactoriamente contestadas.

Pasaron casi treinta años sin que los pedagogos dieran mayor importancia a la máquina de Pressey. Por 1950 la Fuerza Aérea norteamericana se fijó en ella para mejorar sus sistemas de adiestramiento. Con esto y con un estudio del Prof. B.F. Skinner de

* Publicado en Excelsior, 11 de marzo de 1964.

la Universidad de Harvard (1954), que analizaba la psicología del aprendizaje en relación con las máquinas instructoras, se desató la avalancha de investigación sobre el aprendizaje mecanizado.

La gran aportación de Skinner consistió en abrir más amplias posibilidades a los mecanismos instructores. Si la máquina de Pressey confrontaba al alumno con cuatro respuestas ya hechas, Skinner obligaba al alumno a construir él mismo su respuesta y a compararla luego con la respuesta correcta que proporcionaba la máquina.

Pronto se vió que la introducción de máquinas en el proceso del aprendizaje era algo más que proporcionar juguetes instructivos a los alumnos. Se comprendió que la eficacia didáctica de una máquina dependía de que su mecanismo correspondiera a las leyes del aprendizaje y, sobre todo, de que el "programa" que la máquina debía ejecutar fuera lo más perfecto posible. Así, el diseño de las máquinas instructoras empezó a asociarse con la nueva técnica de "instrucción programada," de la que las máquinas son sólo una aplicación.

Hoy existen máquinas instructoras de los más variados tipos: unas se reducen a presentar una simple secuencia de aprendizaje, otras conducen versátilmente al alumno a través de un programa determinado por la misma máquina conforme a las aptitudes y necesidades de cada alumno, otras no sólo corrigen las respuestas equivocadas sino que hacen repasar los conocimientos olvidados de los que depende la equivocación. Las hay para aprender lenguas extranjeras, para enseñar aritmética, física o lógica, para adiestrar al personal especializado de la industria o para entrenar a los aviadores militares.

Los principios pedagógicos en que se basaba la primitiva máquina de Pressey se conservan fundamentalmente también en los grandes mecanismos y computadoras electrónicas que hoy llenan el mercado. Esos principios los resume así un especialista: el carácter progresivo del aprendizaje, la necesidad de participación activa en él, la adaptación del aprendizaje al ritmo personal del alumno, la corrección o confirmación inmediata de la respuesta y la recompensa por el éxito. (A. Lumsdaine y R. Glaser, *Teaching Machines and Programmed Learning*, Washington 1960, página 6).

El nombre de Simon Ramo, un ingeniero electrónico diseñador de cohetes espaciales, está asociado más con el futuro que con el

pasado de las máquinas instructoras. Sus investigaciones han permitido vislumbrar lo que la automatización de la enseñanza puede significar, quizá muy pronto, para la humanidad. Ramo ha descrito la "escuela secundaria del futuro," en la que los maestros confían a máquinas instructoras todas las funciones rutinarias de información, repetición y corrección para dedicarse a inspirar nuevas ideas, a formar el carácter y a humanizar el ambiente escolar. Y concluye que ha sonado la hora de los "ingenieros de la educación" sin los cuales nuestras escuelas no podrán hacer frente a las exigencias de la era técnica.

Sería equivocado ver en las máquinas instructoras un simple entretenimiento educativo o bagatelizarlas como un fenómeno transitorio en la historia de la didáctica. La automatización de la escuela es más bien el efecto, tardío e inevitable, de la técnica sobre la educación.

Hasta ahora se creía que los llamados medios audio-visuales, la aplicación a la escuela del cine, de la grabadora, del disco y de la televisión, eran todo lo que la técnica podía aportar para facilitar el aprendizaje.

El incipiente desarrollo de la "ingeniería de la educación" nos está revelando que los medios audio-visuales constituyen sólo un hilo de una corriente más vasta, que va a transformar profundamente las escuelas del futuro.

Es verdad que la introducción de la técnica en muchos sectores de la actividad humana no ha sido siempre afortunada. Los términos "automatización" y "racionalización" han sido demasiadas veces sinónimos de deshumanización. Y hoy los oímos con instintivo recelo.

Ciertamente no faltan razones para mirar con desconfianza la maquinización de la enseñanza. Hay quien la promueve con mentalidad behaviorista, quien aspira a condicionar mediante ella totalmente el comportamiento humano, quien quiere colocar al alumno ante la máquina instructora de la misma manera como el laboratorista coloca a una rata ante un laberinto experimental.

Pero la técnica en sí no es antihumana. Todo depende del espíritu con que se aplique y de los fines que con ella se persigan.

Tan falso sería decir que las máquinas instructoras deshumanizan necesariamente la enseñanza, como afirmar que nos deshumanizamos por oír a través del radio una sinfonía.

Es confortante comprobar que la mayor parte de la investigación en torno a la maquinización de la enseñanza se orienta precisamente a salvar los aspectos humanos del aprendizaje. Muchos investigadores hacen referencia explícita a que las máquinas instructoras, con su sistema de preguntas y respuestas, se basan fundamentalmente en el antiguo método socrático. Y aunque Sócrates sonreiría al ver reducida su mayéutica a las posibilidades de una computadora electrónica, no cabe duda de que muchas preguntas del hombre pueden ser contestadas, con ahorro de tiempo e incremento de eficiencia, no por una máquina, pero sí por un hombre a través de una máquina.

Ha dicho muy sensatamente Skinner: "No es, por supuesto, la máquina la que enseña. Ella sólo pone en contacto al alumno con la persona que compuso el programa que aquélla presenta. Es un mecanismo que ahorra tiempo y esfuerzo porque puede poner en contacto a un magnífico maestro programador con un número indefinido de estudiantes."

Al principio de la revolución industrial se temió que las máquinas embrutecieran al hombre y —algo mucho peor— lo dejaran sin trabajo. Hoy se ha comprobado lo contrario: la máquina ha liberado al hombre del trabajo burdo e intrascendente, permitiéndole así dedicarse a actividades más elevadas.

Quizá es una fortuna que la revolución industrial haya llegado tan tardíamente a la educación. Las posibilidades y límites de los arbitrios mecánicos se conocen hoy mejor que antes. La maquinización de la enseñanza puede aprovechar una rica experiencia para liberar al maestro de muchas funciones rutinarias y permitirle emplearse plenamente como educador.

Las máquinas instructoras son todavía excesivamente costosas. Si se toma en cuenta que están destinadas al uso individual de cada alumno (en lo cual estriba precisamente uno de sus principales beneficios), se comprende que, desde el punto de vista económico, están en desventaja respecto a los medios didácticos audio-visuales.

No puede por tanto, esperarse por ahora que la automatización de la enseñanza alivie la escasez de maestros. Para la educación de masas la maquinización del aprendizaje es todavía una promesa y no una solución. Universidades norteamericanas como el Earlham College y el Hamilton College, que han emprendido

programas globales con máquinas instructoras, reportan ahorros de tiempo hasta del 30% en el aprendizaje. Pero a la vez se quejan del enorme costo económico de los nuevos sistemas.

A nosotros nos toca sólo esperar que el ingenio humano prosiga investigando cómo facilitar el aprender, hasta que la automatización de la escuela pueda llevarse a cabo en forma útil, humana y practicable. Entretanto las máquinas instructoras representan una frontera del adelanto pedagógico y un notable triunfo del ancestral esfuerzo del hombre por aprender.

5

Televisión y escuela*

HACE ALGUNAS SEMANAS presentó el Secretario de Comunicaciones y Transportes un plan para organizar transmisiones educativas de televisión. El plan consiste en formar una cadena de estaciones que pueda cubrir la región central de la República en la que existe un auditorio potencial de 18 millones de habitantes. Se señala que esta red podrá abarcar a 2.400,000 alumnos de instrucción primaria y 161,000 de escuelas postprimarias.

Fuera de estos cálculos generales, ni la Secretaría de Comunicaciones y Transportes ni la Secretaría de Educación Pública han dado a conocer mayores detalles acerca del modo como conciben las “trasmisiones educativas” de esta cadena de televisión. Pero puede esperarse que, contando ya con la posibilidad técnica, se esté empezando a estudiar su mejor aprovechamiento. Por esto parece conveniente reflexionar sobre las diversas posibilidades que presenta la televisión educativa en nuestros días.

Cuando se escriba en la historia de la cultura, el capítulo correspondiente a la época en que vivimos, se atribuirá a los medios modernos de comunicación —y muy particularmente al invento de la televisión— un papel decisivo en la creación del nuevo tipo de hombre y de sociedad que estamos viendo surgir. Los historiadores de la cultura y los antropólogos señalarán probablemente el milagro de la televisión como un hecho tan fundamental en la evolución espiritual del hombre como sólo lo fue quizá

* Publicado en Excelsior, 26 de febrero de 1964.

la invención de la imprenta. Y asignarán a este hecho un particular mérito en la gigantesca tarea de internacionalizar el mundo, de superar las limitaciones de nuestros sentidos y de liberar así al espíritu humano de las prisiones de espacio y tiempo que constriñen la existencia individual.

La televisión va invadiendo nuestro planeta con una rapidez sin precedentes. Según las últimas estadísticas (H. Richter, UNESCO-Statistik über Rundfunk und Fernsehen, UNESCO-Dienst, Köln, 15 de Enero de 1964, p. 10), si en 1950 sólo 5 países contaban con televisión, en 1960 eran ya 63, con un número total de 2,300 emisoras. La cifra de televidentes subió en este lapso de tiempo de 6 a 49 por cada mil habitantes en Europa y de 122 a 231 en Estados Unidos. Este último país, cuna de la televisión, que en 1950 disponía del 90% de todas las estaciones, en 1960 disponía sólo del 32%, por corresponder a Europa (incluyendo Rusia) el 55%, a Asia el 7% y a América Latina el 4% de las emisoras.

En número absolutos se calcula que en EE.UU., había en 1960, 56 millones de televidentes, en Inglaterra 11, en Japón 6, en Rusia 5, en Alemania 4.6 y, tanto en Canadá como en Italia y Francia, más de 2 millones.

Sin embargo, sabemos que la televisión se halla apenas en sus principios. La técnica está creada, pero estamos sólo empezando a explorar sus aplicaciones. El empresario la está introduciendo en los procesos productivos y el psiquiatra en su sala de observación. La cámara de televisión empieza a aparecer en las estaciones del Metro para aumentar la seguridad, en la sala de operaciones para formar a los nuevos cirujanos y en el satélite espacial para revelarnos los secretos del universo. Y sabemos que esto es sólo el comienzo.

Es sólo natural que también los pedagogos, que saben mejor que nadie que toda comunicación entre los hombres es esencialmente pedagógica, se estén esforzando por descubrir el mejor aprovechamiento del potencial educativo de la televisión. Un libro de la UNESCO (Televisión y Enseñanza, París 1961) intenta por primera vez evaluar la interesantísima experimentación en torno a la televisión educativa en EE.UU., Francia, Canadá, Italia, Japón, Rusia e Inglaterra. Si bien el Prólogo señala que "la experiencia es

todavía muy limitada y sería prematuro extraer conclusiones definitivas sobre todas las posibilidades que ofrece este medio para la enseñanza," la impresión general que deja este estudio es que se está abriendo un horizonte casi ilimitado a las aplicaciones educativas de la televisión. Esto es tanto más de tomarse en cuenta, cuanto que muchas de las experiencias relatadas "demuestran que el empleo de la televisión no es forzosamente tan costoso y complicado como suele creerse" (p. 7).

No es posible aún, con base en las experiencias internacionales, determinar cuál es la mejor aplicación de la televisión a la enseñanza. Conforme a las necesidades de cada país, se han fijado objetivos diversos y se han ensayado fórmulas varias de organización y métodos muy desemejantes en la realización de los programas.

Conviene desde luego, distinguir dentro del género de "televisión educativa" tres especies diversas: los programas de carácter educativo destinados al público general, los programas más directamente didácticos destinados a que los niños y jóvenes complementen su instrucción en el hogar, y la televisión estrictamente escolar.

A la primera especie pertenece, por ejemplo, el experimento de la India (1960-1961) con el programa "La Responsabilidad del Ciudadano," en el cual se trataron temas como la educación vial, los peligros de la salud, la preservación de los alimentos, el trato de la propiedad pública y los proyectos de urbanización.

Ejemplos de la segunda especie son, entre otros muchos, el programa norteamericano "Shakespeare on TV" del Profesor F. Baxter (Los Ángeles) que llegó a contar con 400,000 espectadores, los Cursos sobre Humanidades de las escuelas de Boston, o sobre todo el "Continental Classroom" (NBC), seguido todas las mañanas a las 6:30 por más de 270,000 personas. También las clases de mecanografía, taquigrafía y lenguas modernas, organizadas por innumerables estaciones de televisión, son ejemplo de esta forma de televisión educativa.

Más variadas son las aplicaciones de la tercera especie, e. d., de la "televisión escolar" propiamente dicha.

El Prof. I. K. Tylor (Universidad de Ohio) clasifica así las posibilidades fundamentales del empleo de la televisión en la escuela:

- 1) Enseñanza total por televisión, dejando al maestro de clase una función meramente instrumental.
- 2) Enseñanza por televisión, completada por el maestro de clase. Este sistema suele combinarse con ejercicios y tareas por correspondencia, que los alumnos deben remitir al telemaestro.
- 3) Enseñanza por televisión como complemento o auxiliar didáctico a la enseñanza en clase.

Se está de acuerdo en que el empleo de la televisión en la escuela presenta dos peligros: la pasividad del alumno y la despersonalización de la enseñanza. Ambos pueden ser contrarrestados, sin embargo, mediante el empleo de técnicas adecuadas en la preparación de los programas.

Se está también de acuerdo en otras dos conclusiones. Primero, las transmisiones de televisión escolar no deben durar más de 20 a 25 minutos; el maestro de clase debe preparar previamente a los alumnos y discutir después con ellos la transmisión. Segundo: es insustituible el maestro de clase para actuar como intermediario entre el telemaestro y los alumnos. Aunque existen las dos concepciones de la televisión escolar —como “enseñanza directa” y como “refuerzo de la enseñanza”— en ambos casos es imposible prescindir, según las experiencias internacionales hechas hasta ahora, del maestro de clase.

Un inspector del famoso sistema de televisión escolar de Hagerstown (EE. UU.) afirma que “resulta imposible decir quién es más importante, si el maestro del telecurso o el maestro de clase.”

Es obvio que los técnicos en educación de los países en desarrollo, en los que hay una apremiante carencia de maestros, hayan pensado en la posibilidad de suplir maestros con aparatos de televisión, siendo éstos mucho más baratos —y por lo general más fáciles de manejar —que aquéllos. Pero las experiencias hechas ahora, sobre todo en Francia, Inglaterra y Japón, no sólo han demostrado que el maestro intermediario sigue siendo imprescindible, sino que éste debe tener una mejor preparación que la normal, si la televisión escolar ha de ser eficaz. Desde el punto de vista del ahorro de personal docente, la televisión escolar es de interés sólo por lo que respecta a maestros calificados de segunda enseñanza y de universidad.

En la India se inició en 1962, un programa de televisión escolar con la expresa intención de suplir a los maestros calificados de segunda enseñanza. La misma intención han tenido otros programas en países más desarrollados, como el Chicago Junior College en EE.UU. y la famosa "Telescuola" en Italia. Pero en todos estos casos no se ha conseguido, hablando en términos generales, ahorro en la cantidad de maestros, sino sólo aprovechamiento más amplio de la calidad. El maestro de clase, aunque sus funciones se vean simplificadas y reducidas por el telemaestro, sigue siendo insustituible. Insustituible para el progreso de la instrucción, porque sólo él puede contestar las preguntas, aclarar las dificultades y corregir los ejercicios, pero sobre todo insustituible para la función más importante de la escuela que es educar, formar el carácter y guiar hacia el bien.

Se ignora aún qué planes tengan nuestras autoridades respecto a la cadena de televisión educativa propuesta por el Secretario de Comunicaciones y Transportes. Es un adelanto contar ya con ella. Pero, a la vez, un reto a nuestra imaginación y a nuestra prudencia.

¿Veremos pronto a los jóvenes de nuestras aldeas y ciudades acudir en la madrugada a los aparatos de televisión para seguir un programa educativo, como sucede en la ciudad de Nueva York con el "Sunrise Semester"? ¿Veremos nuestras escuelas urbanas y rurales vivificadas con teleprogramas educativos bien pensados y realizados, que complementen la enseñanza de los maestros? ¿Aliviará la televisión escolar nuestro inmenso déficit de maestros calificados en la segunda enseñanza? ¿Contribuirá, mediante programas de circuito cerrado en nuestras escuelas técnicas y universidades, a formar mejores técnicas y profesionistas? La respuesta a estas preguntas dependerá de que nuestras autoridades estudien concienzudamente las experiencias hechas en otros países y acierten a adaptarlas a nuestras necesidades, y de que todos comprendamos la trascendencia que la televisión escolar puede tener para el futuro del país.

Ha sido siempre el destino de la escuela estar vinculada al desarrollo cultural y técnico de una sociedad determinada. Así, se ha ido enriqueciendo con el libro, con la pizarra, con el ábaco, con el aparato de demostración y con el proyector de cine. Hoy está a sus puertas la televisión. Que sea para bien del México futuro.

6

¿Humanismo o utilitarismo en la educación?*

TUVE OPORTUNIDAD DE ASISTIR en Alemania, a los exámenes de bachillerato de diversos Gymnasiums (escuelas secundarias) de estudios clásicos. Fue una experiencia muy ilustrativa. Las preguntas de los examinadores no tenían por objeto constatar cuántos datos retenía la memoria del alumno, sino algo mucho más importante: la madurez humana de su personalidad.

Recuerdo una pregunta que me llamó particularmente la atención. El examinador sacó de su portafolio tres recortes de revista. Los presentó al alumno y le dijo: "Aquí tiene usted tres anuncios de bebidas alcohólicas. Júzuelos desde todos los puntos de vista que se le ocurran; bajo el aspecto publicitario, artístico, psicológico, moral, sociológico o cualquier otro que le parezca importante."

Aquel maestro podía, mediante la respuesta a esta sola pregunta, comprobar la "formación" del alumno mucho mejor que mediante una docena de preguntas abstractas sobre psicología, sociología, arte o ética. La profundidad con que el examinando efectuase esa comparación, el orden con que procediera, la corrección y armonía de su exposición, harían patente el grado de madurez humana, la amplitud cultural, la estructuración de los valores, la capacidad lógica y el sentido crítico que el alumno había alcanzado en sus años de escuela.

Y esto era, para ese maestro, lo verdaderamente importante. Esto era lo que el examen de bachillerato, llamado antiguamente en alemán "prueba de madurez," debía comprobar.

* Publicado en Excelsior, 1 de abril de 1964.

Al preguntar yo a uno de los mejores maestros de estas escuelas cuál era el ideal educativo a que aspiraba como profesor, me respondió sin titubeos: "Mi ideal es que mis alumnos, al salir de la escuela, sepan leer el periódico."

Esta respuesta puede parecer trivial, pero en realidad expresa una ambiciosa meta pedagógica que no realizan todas las escuelas. Para poder leer inteligentemente el periódico y formarse con su lectura una opinión sólida y equilibrada sobre los acontecimientos diarios, se requiere capacidad crítica, equilibrio entre la inquisición analítica y la visión sintética, un hábito de jerarquizar los conocimientos conforme a su importancia y una inteligencia reflexiva para descubrir, más allá de cada noticia, las relaciones que le dan su sentido. Se requiere, en una palabra, una cabeza que sepa pensar.

En Alemania los estudios clásicos se consideran todavía el mejor medio para alcanzar este ideal de formación humana. Es regla general que los jóvenes mejor dotados sigan la rama clásica del *Gymnasium*, la cual incluye nueve años de Latín, seis de Griego y siete de una lengua moderna (Inglés o Francés). Las carreras universitarias de más prestigio exigen esta preparación (el "groses Latinum") como requisito de admisión. Y aunque la nueva reforma escolar, actualmente en discusión, restringe la amplitud de la formación clásica, establece —precisamente para los alumnos mejor dotados— una rama de enseñanza secundaria (la "Studienschule") consagrada a los estudios clásicos.

Pero con estudios clásicos o sin ellos, la escuela alemana —y lo mismo puede decirse de la francesa, la inglesa, la austríaca o la belga— acentúa la educación formal sobre la simple adquisición de conocimientos. La escuela secundaria es decididamente más para formar que para instruir. Por estar este ideal pedagógico arraigado en la tradición cultural de estos pueblos, el impacto de la técnica sobre los programas de estudio no ha modificado sustancialmente la función formativa de la escuela; sólo ha hecho surgir una nueva especie dentro del género: el humanismo técnico, para el que las asignaturas técnicas siguen siendo primordialmente medios formativos y sólo secundariamente conocimientos útiles.

La educación utilitaria, en cambio, pone el énfasis en el valor útil del conocimiento transmitido y de la experiencia vivida. Su

ideal es equipar al alumno con conocimientos útiles, orientados a la producción. La psicología mecanicista en que frecuentemente se basa, niega la posibilidad de la educación formal y la transferencia de los hábitos. La filosofía educativa en que se inspira, parece comenzar y terminar con el reflejo condicionado. Y toda ella está al servicio de la "adaptación social," entendiendo ésta de tal manera que si en una sociedad determinada nadie sabe leer inteligentemente el periódico, hay que procurar que los alumnos nunca aprendan a hacerlo para evitar que se transformen en desadaptados sociales.

Por fortuna para el hombre, ni proponiéndoselo puede reducirse a la dimensión primaria de lo útil. Aunque no vea en las matemáticas más que un instrumento para levantar una fábrica, su estudio le dejará un poco de disciplina mental: aprenderá a concentrarse, a pensar con lógica y a exigirse precisión. Aunque no vea en la geografía más que la información sobre ríos y capitales y en la historia más que fechas y dinastías, este estudio sembrará en él la inquietud por ubicarse en el tiempo y en el espacio. Y aunque sólo busque en la filosofía memorizar el catálogo de respuestas dadas a los problemas del hombre, un día se sentirá invitado a buscar respuestas propias y —lo más "inútil" de todo— a definir su destino.

La educación utilitaria nunca logra ser tan exclusivamente utilitaria como quisiera, y son sus resultados mismos los que han impuesto la revisión de sus premisas.

El humanismo no depende tanto de las materias de estudio cuanto de la actitud y método de aprender y enseñar. Los estudios clásicos son el medio históricamente mejor probado para desarrollarlo —al menos en aquellos países cuya tradición cultural está vinculada al pensamiento greco-latino.

Pero no son el único camino. Desenvolver armónicamente las cualidades específicamente humanas —la racionalidad, la voluntad, la sensibilidad y el gusto estético— puede lograrse por el estudio de la literatura nacional no menos que por la greco-latina y, en condiciones quizá más exigentes, por el estudio de las ciencias no menos que por el de las letras.

Lo esencial es, supuesto el talento del alumno, que ninguna escuela puede suplir, que el maestro "humanice" lo que enseña. Y esto lo logrará en la medida en que sea una personalidad rica.

En parte automáticamente, por ese misterioso influjo pedagógico, propio de toda comunicación entre los hombres; y en parte por la referencia consciente a ideales humanos de valor general y por la aplicación de un método que universalice el significado humano de las experiencias concretas de su enseñanza.

Se ha dicho con razón que la falla de la educación utilitaria consiste precisamente en no ser suficientemente utilitaria. En su afán por desarrollar habilidades exclusivamente "prácticas," olvida que lo más "práctico" de todo es la formación humana que desprecia.

Curiosamente, ha sido nuestro mundo técnico el que ha vuelto a valorar la importancia práctica de la formación humana. Basta analizar las listas de los requerimientos de puesto que las grandes empresas exigen de sus trabajadores o de sus directivos: en ellas predominan las cualidades humanas generales sobre las capacidades técnicas específicas. De esta manera la formación humana es hoy día una exigencia de la economía, no menos que un valor en sí.

Un pedagogo alemán, H. Becker, resume en tres las características que la vida económica moderna exige de cuantos participan en ella: responsabilidad, agilidad mental y comprensión del mundo en que se vive. No se puede establecer una "clase" para aprender ninguna de las tres. La escuela que las desarrolle lo habrá hecho imperceptiblemente, gracias a que sus maestros las poseen y a que vive una tradición de formación humana. La escuela que no las desarrolle habrá quizá preparado magníficos técnicos, que se quedarán sin empleo porque nunca aprendieron a leer inteligentemente el periódico.

7

El sexenio educativo 1964-70:

El rendimiento del sistema escolar*

NOTA: Este artículo y los cuatro siguientes exponen los problemas principales a los que se enfrentará la nueva Administración de la SEP.

LA TAREA DE TODA Administración educativa está condicionada por la realidad sobre la que tiene que actuar. En nuestro caso, la educación nacional se encuentra en una fase decisiva de desarrollo. Esto significa, por una parte, que hay progreso y, por otra, que hay problemas que deben ser resueltos para continuar ese progreso.

En estos artículos me propongo analizar algunos de los problemas a los que se enfrenta la nueva Administración de la SEP, advirtiéndole previamente que baso este análisis —siempre que no se indique otra cosa— en los datos oficiales más recientes de que se dispone, que son los relativos a 1963.

El primero de los problemas que consideraremos será el bajo rendimiento que, debido a su estructura, tiene todavía el sistema educativo nacional.

El sexenio anterior marcó una etapa importante en la historia de nuestro sistema escolar, desde el punto de vista de la expansión de su capacidad. Así, de 1958 a 1963, la capacidad de la enseñanza primaria se incrementó en un 43%; la de la enseñanza media, en sus dos ciclos, en un 101.8%; y la de la enseñanza superior en un 71.9%.

Si se relacionan estos incrementos en la matrícula con los grupos de edad que constituyen la “demanda” de cada nivel escolar, debe afirmarse que hubo notable progreso en la satisfacción de

* Publicado en Excelsior, 26 de enero de 1965.

esta demanda. La demanda de enseñanza primaria, constituida por los grupos de edad de 6 a 14 años, se satisfizo en un 10.4% más, de manera que quedó cubierto (1963) el 69.7% de esa demanda. La demanda de enseñanza media, constituida por el grupo de 15 a 19 años de edad, se cubrió en un 6.9% más, con lo que se alcanzó un índice de satisfacción del 17.5%. La demanda de enseñanza superior formada por los grupos de edad de 20 a 25 años, se cubrió en un 0.9% más, de manera que se satisfizo en un 2.9% hasta 1963.

La forma en que se procedió en esta expansión del sistema escolar, sin embargo, ha agudizado antiguos problemas y planteado otros nuevos. Toda estrategia cuantitativa, como la seguida predominantemente por la Administración pasada, repercute inevitablemente en el rendimiento del sistema escolar y disminuye la productividad del gasto educativo. De hecho, de 1958 a 1963, la mejoría en el rendimiento terminal (número de alumnos egresados del último grado) de los tres niveles educativos no guardó proporción con los notables incrementos logrados en la matrícula. En el nivel primario, por ejemplo, la mejoría en el rendimiento fue, durante ese período, sólo de 16.8 alumnos por cada cien de primer ingreso.

La nueva Administración de la SEP se encuentra ante un sistema escolar de configuración todavía extremadamente piramidal, e. d., altamente antieconómico. Y si bien es cierto que esta estructura es propia de los sistemas escolares de todos los países en desarrollo, también lo es que, en el caso de México —que va saliendo paulatinamente del subdesarrollo—, deben ponerse todos los medios para “rectangulizar” el sistema y elevar así su rendimiento.

En la enseñanza primaria, de cada 100 alumnos de primer ingreso terminan (1963) su sexto grado sólo 21.2. La deserción y reprobación minan todavía el rendimiento en cuatro quintas partes, causando una fuerte alza en el costo del alumno terminal.¹ Reconociendo las dificultades que implica, en nuestras circunstancias, una estrategia más orientada hacia la eficiencia, conviene

¹ Considero desperdiciar la inversión educativa si el alumno deserta o reprueba el curso, porque el *sistema escolar*, que persigue capacitar al educando para terminar el ciclo que cursa, no lo consigue. Sin duda el alumno y la sociedad aprovechan esa inversión, al menos parcialmente, pero el sistema no alcanza su finalidad.

no perder de vista que otros países, en grado análogo de desarrollo, han alcanzado ya índices de eficiencia, en este nivel escolar, superiores al nuestro. Esta comparación puede ser útil para dejar de considerar como fatalmente irremediables nuestros problemas.

En el escenario latinoamericano, por ejemplo, nos encontramos, desde el punto de vista del rendimiento del sistema primario, en el noveno lugar, pues en otros ocho países los porcentajes de egresados terminales son (1962) superiores al nuestro: Panamá, 46; Cuba, 44; Uruguay, 37; Argentina (con Primaria de siete años), 25; y Costa Rica asimismo 25. (Proyecto Principal de Educación, UNESCO, Abril-Junio 1964, p. 14).

La configuración piramidal es también propia de nuestra enseñanza media. Desgraciadamente no es posible, por falta de datos, precisar la eficiencia de este nivel de enseñanza en forma dinámica (e. d., siguiendo la historia de una misma generación), sino sólo considerar estáticamente la configuración de los diversos grados en un mismo año. En 1962, por ejemplo, el número de alumnos egresados en las diversas ramas de este nivel, representaba los siguientes porcentajes respecto al primer grado del mismo:

Secundaria general	54.1%
Prevocacional	38.1%
Especial	20.5%
Comercial	33.6%
Normal	59.4%

En el segundo ciclo de la enseñanza media:

Preparatoria general	78.2%
Normal	68.2%
Vocacional	64.5%

Si se compara —asimismo en forma estática— el volumen de alumnos en el último grado del nivel medio de enseñanza con el de los matriculados en el primer grado de primaria, se aprecia mejor la estructura agudamente piramidal del conjunto de ambos ciclos: por cada mil alumnos de primero de primaria, sólo siete terminan su enseñanza media. Desde este punto de vista, nos encontramos (1960) en el décimoquinto lugar entre los países latinoamericanos, entre los cuales hay varios (Costa Rica, Uruguay y

Panamá), con coeficientes superiores a 45 por mil. (OEA, *Perspectiva de desarrollo de la Educación para América Latina*, 1960).

La estructura de nuestra enseñanza superior revela asimismo un sistema fuertemente ineficiente. La matrícula del quinto año de carrera en toda la República representa (1962) el 24.5% de la del primero. Esta proporción coincide aproximadamente con el índice de eficiencia terminal (29.6%) de la UNAM y el IPN en la generación que terminó sus estudios en 1963.

Si se relaciona el número de estudiantes en quinto año de carrera con el número de alumnos del primer grado de primaria, corresponde (1960) a México, con un coeficiente de 3 por mil, el séptimo lugar en el conjunto de los países latinoamericanos. Tienen coeficientes superiores al nuestro: Uruguay, 20 por mil; Argentina, 13; Panamá, 9; Chile, 8; Perú, 8; y Bolivia, 6 por mil. Coeficientes iguales al nuestro tienen otros tres países: Ecuador, Venezuela y Guatemala.

El aprovechamiento de los recursos destinados a la educación está en razón directa del grado de "rectangulación" del sistema escolar. Una estrategia cuantitativa que atienda exclusivamente a la expansión global del sistema y descuide el rendimiento del mismo, tendría fatales consecuencias para el futuro. El criterio económico, en cambio, aconseja aumentar el volumen de la matrícula sólo en la medida en que se garantice, dentro de lo posible, la preservación de las generaciones escolares a través de cada ciclo.

Sin entrar aquí a discutir los graves obstáculos que dificultan una estrategia del progreso escolar orientada a la eficiencia —obstáculos, muchos de ellos, que escapan a las posibilidades de acción de la SEP—, debe recalarse que la opinión pública hará bien en no juzgar a una Administración educativa exclusivamente por sus logros cuantitativos, sino por el acierto con que combine la necesaria expansión de las oportunidades escolares, con la mejoría, no menos necesaria, en la eficiencia funcional del sistema escolar.

El próximo sexenio educativo tiene ante sí la compleja tarea de definir un criterio de progreso escolar que, superando la tentación de las cifras impresionantes, atienda, con base técnica, a la normalización estructural de nuestro sistema educativo para elevar su rendimiento. Sólo así se logrará que los enormes esfuerzos que el país hace por su educación redunden en verdadero provecho de México.

8

El sexenio educativo 1964-70:

El plan de once años*

LA EXPANSIÓN DE NUESTRO sistema de enseñanza primaria está ineludiblemente relacionada con la realización del Plan de Once Años, iniciado en 1959. Será tarea de la actual Administración terminar la realización de este Plan hasta el año 1970. Por esto es oportuno examinar el estado en que se encuentra la ejecución de este Plan y los problemas que presenta su continuación.

Como es ya sabido, el Plan de Once Años se propuso tres metas:

- a) Incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños que se encontraban fuera de él por falta de plazas escolares (calculados en 1.000,000 al iniciarse el Plan);
- b) Dotar al sistema, además, de las plazas suficientes para inscribir anualmente en el primer grado de primaria a todos los niños que cumplan seis años; y
- c) Mejorar el rendimiento terminal del sistema primario, de modo que el 38% de los niños que inicien su primaria en 1965 permanezcan en la escuela hasta matricularse en el sexto grado en 1970.

Es superfluo decir que el Plan no pretende ser la "solución definitiva" a nuestro problema escolar primario. Aspira sólo a satisfacer la llamada "demanda real," e. d., a aumentar la capacidad de la escuela primaria para que ningún niño, que tenga la

* Publicado en Excelsior, 27 de enero de 1965.

posibilidad efectiva de asistir a la escuela, se quede sin plaza escolar. Cumplidas las previsiones del Plan, todavía en 1970 quedarán más de tres millones de niños en edad escolar que, por razones extraescolares (como la pobreza o la falta de estímulo familiar) estarán fuera de la escuela.

Es bastante común considerar el Plan de Once Años meramente como un esfuerzo cuantitativo, atendiendo sólo a las dos primeras de las tres metas mencionadas. Más importante para la normalización de la escuela primaria, sin embargo, será el cumplimiento de la tercera meta: mejorar el rendimiento del sistema configurándolo en forma menos piramidal que la que actualmente tiene.

Si en 1959, de cada 100 alumnos de primer ingreso llegaban a sexto grado sólo 16, el Plan se propuso elevar esta proporción a 38, de modo que la configuración de los seis grados se ajustase, por la mejoría en los índices de retención y aprobación, a la que tenían las escuelas del Distrito Federal al elaborarse el Plan.

Considerando exclusivamente las metas cuantitativas que el Plan se propuso, puede decirse que ha habido un adelanto en su ejecución. Efectivamente, según las cifras oficiales, la matrícula lograda ha superado a la prevista para el año correspondiente. Ya en 1963 (último año para el que se dispone de datos oficiales), hubo en todos los grados un excedente de alumnos sobre las previsiones hechas. Estos excedentes no fueron ni iguales ni proporcionales en los seis grados, sino que, mientras en el primero y segundo se alcanzó ya la matrícula prevista para 1970, en el quinto y sexto se alcanzó aproximadamente la prevista para 1965.

Este adelanto en la realización del Plan de Once Años plantea dos serios problemas a la actual Administración.

En primer lugar, el excedente en la matrícula del primero y segundo grados (del 17% y 29% en 1963 respectivamente) ha demostrado que el cálculo hecho por el Plan de la "demanda real," se quedó bastante corto. En consecuencia los esfuerzos requeridos para satisfacer esa demanda tendrán que ser mayores que los previstos.

En segundo lugar, el adelanto desequilibrado en la matrícula lograda en los primeros grados, ha afectado la estructura del sistema: si bien se han alcanzado hasta ahora las tasas de mejoramiento en la eficiencia terminal, que el Plan preveía (21% para 1963), no se han alcanzado las tasas que corresponden a la ma-

trícula efectiva. En otras palabras, la ejecución del Plan se ha adelantado sólo en sus aspectos cuantitativos; en cuanto al rendimiento, que depende de la configuración del sistema, debe hablarse más bien de un retraso respecto a la matrícula lograda.

Desde el punto de vista de la planeación escolar, las realizaciones del sexenio anterior dejan bastante que desear. La expansión de los diversos grados escolares debiera haberse llevado a cabo atendiendo simultáneamente al rendimiento, e. d., ponderando los índices de deserción y reprobación de cada grado escolar, como lo prescribía el mismo Plan. Por descuidarse esto último, no se alcanzaron los coeficientes de eficiencia correspondientes a la matrícula lograda, sino que se ofrecieron plazas escolares en los primeros grados a innumerables alumnos, que, por falta de aulas y maestros en los grados progresivos, se sabe con certeza desertarán después.

Así, por ejemplo, si bien el Plan se propuso expansionar lo más posible la capacidad del cuarto grado —para corregir el estrangulamiento que era ahí particularmente agudo— sólo se dotó de cuarto grado, de 1958 a 1963, a 769 escuelas, siendo así que el incremento logrado en los tres primeros grados hubiese exigido 1,208.

La actual Administración educativa puede considerar que, desde el punto de vista del rendimiento, existe un retraso en la ejecución del Plan, tan real como el adelanto en la matrícula lograda. Este fenómeno tendrá graves consecuencias para el futuro: de poco aprovecharán, efectivamente, los incrementos cuantitativos en la matrícula de los dos primeros grados, si un gran número de esos niños está condenado, por la incapacidad misma de los grados siguientes, a desertar antes del cuarto grado. En 1963, por ejemplo, el 65% de los alumnos habían desertado antes del cuarto grado.

Una estrategia del desarrollo escolar, orientada a la normalización funcional del nivel primario, debe combinar la expansión cuantitativa con la mejoría en la eficiencia. Técnicamente es preferible rechazar a un alumno en el primer grado, que en el cuarto o quinto. Y, puesto que la limitación de nuestros recursos nos enfrenta a este dilema, es aconsejable dar prioridad a preservar las generaciones escolares a lo largo del ciclo y no a aumentar indiscriminadamente el volumen del primero y segundo grados, como se hizo en el sexenio anterior.

Si el índice de deserción en los tres primeros grados es (1963) el 66.8% y en los tres últimos sólo el 12%, una estrategia económica aconseja concentrar los esfuerzos en preservar el mayor número de alumnos que aprueben el tercer grado.

Las consideraciones hechas carecerían de fundamento en la hipótesis de que la deserción escolar fuese provocada exclusivamente por causas extraescolares y el sistema satisficiera ya totalmente la demanda real. De hecho, por razones que aquí resultaría muy prolijo analizar, parece fundado suponer que un buen número de los alumnos desertores, particularmente de los desertores aprobados, no se reinscriben en la escuela por insuficiencia del sistema escolar.

Si esto es así, toca a la actual Administración educativa concentrar sus esfuerzos en aumentar el cupo de los últimos grados y, mediante medidas peculiares, estimular a todos los alumnos que aprobaron el tercer grado a continuar su educación primaria hasta el fin.

Esta estrategia elevaría el rendimiento del sistema primario y haría automáticamente más productivo el gasto educativo. Actualmente, el sistema primario nacional sólo aprovecha —debido a la deserción y reprobación— 61 centavos de cada peso que se gasta en él, y el costo del alumno terminal sufre un alza de más del 100%, respecto al que sería en la hipótesis de que el 100% de los alumnos matriculados en primer grado terminasen el sexto grado.

Disminuir este desperdicio escolar y económico y mejorar el rendimiento de la escuela primaria, es un cometido urgente de la actual Administración educativa.

9

El sexenio educativo 1964-70:

La escuela primaria rural*

LA SITUACIÓN DE LA ESCUELA primaria en el campo constituye uno de los problemas más urgentes y dolorosos que se presentan a la nueva administración de la SEP. Intentaré describir esta situación con base en los datos estadísticos oficiales.

El grupo de edad de 6 a 14 años, que podemos considerar como "demanda potencial" de la enseñanza primaria, se halla distribuido más o menos por igual en el medio urbano y el rural. De hecho en los últimos años ha empezado a concentrarse en las ciudades, de manera que en 1963 el 52.4% de esta población infantil correspondía al medio urbano.

No existen todavía, desafortunadamente, criterios sólidamente fundados para determinar qué proporción de esta "demanda potencial" (niños en edad escolar) debe considerarse como "demanda real" (niños que tienen la posibilidad efectiva de asistir a la escuela y exigen, en consecuencia, una plaza escolar). Como es bien sabido, las condiciones socioeconómicas de la familia, son el factor principal que impide a muchos niños convertirse en demandantes reales, y esas condiciones operan sin duda con mayor extensión e intensidad en el medio rural. Esto debe ciertamente tomarse en cuenta al analizar la satisfacción de la demanda escolar rural, en cuanto que la responsabilidad de la grave situación actual corresponde más a la política social y económica seguida en los últimos años que a deficiencias de las anteriores administracio-

* Publicado en Excelsior, 28 de enero de 1965.

nes educativas; pero no altera en nada la gravedad del problema que hay que resolver para dar vigencia a la justicia educativa que exigen nuestras instituciones democráticas.

Las plazas escolares de enseñanza primaria se distribuyen desigualmente entre el campo y la ciudad. No obstante que la población escolar es, como se ha dicho, aproximadamente la misma en el medio rural que en el urbano, en 1963 la ciudad absorbía un 20% más de oportunidades escolares. Particularmente grave es que no se observó, en los últimos seis años, variación alguna notable en esta desigualdad.

En términos absolutos, puede decirse que de los 2.8 millones de niños que no alcanzan (1963) inscripción, aproximadamente 1.8 millones, o sea las dos terceras partes, corresponden al medio rural.

La situación desventajosa del campo respecto a la ciudad, desde el punto de vista de las oportunidades escolares, revela sus trágicas dimensiones cuando se examina más de cerca la desigualdad estructural de las escuelas primarias en ambos medios. Mientras la proporción de las escuelas que imparten menos de cuatro grados escolares es (1963) sólo el 7.9% en la ciudad, en el campo es el 72.3%; y mientras la proporción de escuelas primarias completas es en el medio urbano el 82.3%, en el rural es sólo el 10.0%.

Atendiendo a la distribución de las escuelas completas en el campo y en la ciudad, puede decirse que, de las oportunidades de cursar la primaria completa, corresponde sólo el 28.6% a los niños que habitan en el campo. Pero si, más realistamente, se considera que la capacidad media de la escuela rural es menor que la de la urbana, debe afirmarse que sólo el 13.5% de las oportunidades de terminar la primaria corresponden al campo.

Las escuelas rurales reciben (1963) sólo el 35.7% de los maestros del país y sólo el 24.5% de los maestros titulados. En consecuencia el número medio de alumnos por maestro es más elevado en la escuela rural (50.5) que en la urbana (45.8).

Si además se considera la proporción de alumnos atendidos por maestros titulados, resulta que casi dos millones y medio de los alumnos urbanos son atendidos por maestros con título, en tanto que en el campo no llegan a un millón.

El asignar los mejores maestros para los alumnos más necesitados —o sea lo contrario de lo que sucede en México— es una

tendencia frecuente en otros países. En EE.UU., por ejemplo, este procedimiento es uno de los puntos del reciente plan para combatir la "pobreza," propuesto por el Presidente Johnson.

El contraste entre la escuela rural y la urbana es todavía mayor desde el punto de vista del rendimiento terminal de la escuela primaria en ambos medios. En tanto que en la escuela urbana, de cada 100 alumnos de primer ingreso perseveran (1963) hasta el fin del sexto grado 44, en la escuela rural sólo perseveran 5. Dicho en otra forma, de cada 10 alumnos que el sistema primario logra retener hasta su último grado, 9 son urbanos y sólo uno rural.

Es verdad que la eficiencia del sistema primario nacional ha ido mejorando lentamente, a medida que se elevan los índices de retención y aprobación. Pero esta mejoría ha sido insignificante en la escuela rural y no guarda proporción con la que ha registrado la escuela urbana.

En el período 1958-1963, por ejemplo, la escuela rural mejoró su eficiencia (e. d., su retención y aprobación conjuntamente) a un ritmo anual del 2.7%; la tasa anual de mejoría de la escuela urbana, en cambio, fue del 8.2%. La desigualdad es tal que, de continuar estas tendencias en el presente sexenio, en 1970 la eficiencia terminal de la escuela urbana será de 62%, fuertemente distanciada de la eficiencia de la escuela rural, que será sólo del 18.9%.

El desperdicio económico que representa el número de alumnos desertores y reprobados en la escuela rural es tan elevado que, de cada peso que se gasta en ella, el sistema sólo ha venido aprovechando en los últimos años 44.9 centavos.

La extrema deseconomía funcional de la escuela rural primaria se aprecia mejor si se compara el costo efectivo de cada alumno terminal durante los seis grados escolares con el costo respectivo en la escuela urbana. Mientras el alumno terminal de la escuela urbana cuesta \$ 2,687.79, en la escuela rural cuesta \$ 10,171.03. Esta alza en el costo por alumno-ciclo es efecto de la fuerte deserción y reprobación, o sea de la ineficacia del sistema en el medio rural. El encarecimiento en el costo del alumno terminal urbano es del 51.5%, en tanto que en el del alumno terminal rural viene a ser del 473.4%.

Es imposible entrar aquí a discutir los obstáculos que encontraría una política escolar que se propusiese elevar la situación de la escuela rural al mismo nivel de la urbana. Piénsese, por ejemplo, que el 57.6% de nuestras localidades tiene menos de 100 habitantes y el 87.8% menos de 500 habitantes y considérese, en consecuencia, el elevado costo que tendrían, dado el pequeño número de alumnos, futuras escuelas en esas poblaciones. La planeación regional resolvería, en parte al menos, este problema, pero quedarían aún por afrontarse los complejos factores que contribuyen a la deserción, cuales son la pobreza, la temprana incorporación del niño a las actividades productivas, la falta de estímulo familiar, las malas comunicaciones y otros muchos.

Reconociendo la complejidad de las causas, es importante, sin embargo, como primer paso hacia la solución, empezar por reconocer honradamente el problema. La comparación entre la situación de la escuela urbana y la rural, fundada en datos estrictamente oficiales, revela cuán diletantemente se habla a veces de este tema. Los fabricantes profesionales de discursos cívicos llegan incluso a afirmar que ha habido, por parte de nuestra política escolar, una atención preferente por la escuela rural. La realidad es muy distinta. Y merece más respeto.

La situación de nuestra escuela rural primaria, cincuenta años después de la Revolución, debe invitarnos a reflexionar en que la realización de la justicia social no es cuestión de leyes y discursos, sino penosa tarea que pesa cotidianamente sobre toda la Nación. La justicia escolar, como aspecto básico de esa justicia social, constituye un urgente problema al que se enfrenta todo el país y, en particular, la actual Administración de la SEP.

10

El sexenio educativo 1964-70:

La enseñanza primaria mexicana en el escenario educativo latinoamericano*

EN ESTE ARTÍCULO COMPARAREMOS el estado actual de nuestra educación primaria con la del resto de los países latinoamericanos. La comparación con otros países semejantes al nuestro es útil no sólo para apreciar mejor nuestro desarrollo escolar sino para orientar nuestra acción educativa en el futuro.

Los especialistas han elaborado diversos métodos que permiten establecer semejantes comparaciones con fundada validez. Aquí, adoptaremos la metodología de un reciente estudio de la UNESCO (Proyecto Principal de Educación, Abril-Junio de 1964, pp. 9 ss.), para comparar la posición de México en Latinoamérica desde el punto de vista del desarrollo de la enseñanza primaria.

Son cinco los índices fundamentales que determinan el grado de desarrollo escolar en un nivel de enseñanza, el índice de escolaridad, la proporción de alumnos terminales egresados, el número medio de alumnos por maestro, el porcentaje que representa su gasto educativo en primaria dentro del presupuesto del gasto gubernamental y el ritmo al que se va aumentando la capacidad del sistema de enseñanza. Estos cinco índices, promediados, proporcionan un índice general del progreso escolar, que fundamenta la comparación internacional.

Considerando el primero de estos índices —el grado de escolaridad alcanzado en el nivel primario respecto a la población en edad escolar— México ocupa, según los datos más recientes (1962) de que se dispone, el décimo lugar entre los países latinoameri-

* Publicado en *Excelsior*, 30 de enero de 1965.

canos. Con un coeficiente de 74% de matrícula respecto a la población de 7 a 14 años de edad, vamos a la zaga de Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; y superamos, en cambio, a los diez países latinoamericanos restantes.

El segundo índice, que considera la proporción de alumnos egresados del último grado de primaria respecto a los matriculados en el primero, refleja aproximadamente la eficiencia del sistema escolar. Digo "aproximadamente" porque compara datos estáticos de un mismo año, siendo así que la eficiencia del sistema (imposible de analizar por falta de datos comparativos) está dada por las variaciones de una misma generación escolar a lo largo del ciclo.

La proporción de alumnos egresados del sexto grado de primaria respecto al primero, es (1962) en México el 22%. Este índice coloca a nuestro país en el noveno lugar en Latinoamérica, pues Panamá (con 46%), Cuba (con 44%), Argentina y Uruguay (con 37%), Chile (con 30%), Venezuela (con 28%), Costa Rica y Perú (con 25%), nos superan bajo este aspecto. El porcentaje de México coincide aproximadamente con el porcentaje promedio de todos los países latinoamericanos que es el 21.5%.

El número medio de alumnos por maestro en la enseñanza primaria, que constituye el tercer índice del progreso escolar, es particularmente importante en cuanto que connota indirectamente la calidad de la enseñanza impartida. México, con un promedio de 44 alumnos por maestro, se encuentra (1962), junto con Haití, en el penúltimo lugar en Latinoamérica desde este punto de vista, superando sólo a la República Dominicana, cuyo promedio es de 46 alumnos. Promedios de 35 o menos alumnos por maestro tienen, en cambio, doce países, en tanto que el promedio latinoamericano es de 32 alumnos.

Nótese, de paso, cuán carente de fundamento es la peregrina tesis de que "sobran maestros en México," cuando bien podríamos emplear de inmediato a cerca de 45,000 maestros más, sólo para alcanzar el promedio latinoamericano de 32 alumnos por maestro. La actual "sobreproducción" de maestros indica sólo deficiencias de planeación; de ninguna manera una saturación de la profesión magisterial.

El cuarto índice del progreso escolar lo da la proporción del presupuesto federal que se dedica a la educación primaria. Desde

este punto de vista México, con un 20.9% del presupuesto federal asignado a la enseñanza primaria, ocupaba en 1962 el segundo lugar, superado sólo por Panamá.

Finalmente, el quinto índice del progreso escolar está dado por el ritmo al que en los últimos años (en este caso durante el plazo 1957-1962), se ha expandido la capacidad del sistema escolar primario. Si se proyectan hacia el futuro las tasas anuales de incremento en el coeficiente de matrícula, puede calcularse el plazo en el que, de mantenerse esa velocidad, cada país logrará la plena satisfacción de la demanda escolar. Estas estimaciones no tienen valor profético; sólo permiten apreciar con mayor precisión el ritmo del progreso escolar de los diversos países.

Haciendo estos cálculos, México requerirá, con base en su tasa del 4.6% anual, 9.6 años para alcanzar su máxima escolaridad primaria. En el escenario latinoamericano ocupamos el décimo lugar desde este punto de vista, puesto que los siguientes países, según su ritmo de progreso, requerirán plazos menores: Cuba (un año), Venezuela (1.6 años), Bolivia (4.7), Chile (5.5), El Salvador (7.2), Costa Rica (8.3), Uruguay (9.2) y Paraguay (9.7 años). A estos países debe añadirse Argentina en donde, por estar ya prácticamente satisfecha la demanda escolar, la tasa de incremento resulta nula y, en consecuencia, es imposible aplicar el método indicado.

La ponderación de estos cinco índices de progreso escolar arroja un indicador general de la situación de la enseñanza primaria en cada país. Con base en este indicador pueden jerarquizarse todos los países latinoamericanos según su progreso escolar en este nivel de enseñanza.

La jerarquía de los países así obtenida es la siguiente:

1	Cuba	11	Venezuela
2	Uruguay	12	Bolivia
3	Panamá	13	Ecuador
4	Argentina	14	Honduras
5	Costa Rica	15	Nicaragua
6	El Salvador	16	Brasil
7	Paraguay	17	Colombia
8	México	18	Rep. Dominicana
9	Chile	19	Guatemala
10	Perú	20	Haití

México ocupa, por tanto, el octavo lugar en el conjunto de los países latinoamericanos desde el punto de vista de su adelanto escolar en el nivel primario.

Esta comparación puede contribuir a orientar la política escolar del siguiente sexenio, pues de ella se desprenden algunas de las prioridades (la eficiencia del sistema escolar o el promedio de alumnos por maestro, por ejemplo), a las que debe atenderse para alcanzar un desarrollo escolar equilibrado. El ejemplo de otros países hermanos, agobiados por dificultades semejantes a las nuestras, debe servirnos de estímulo en nuestros esfuerzos.

De la comparación hecha se infiere asimismo que estamos muy lejos de ser, en materia educativa, el “niño prodigio” que a veces nos presenta cierta prensa sensacionalista. En ninguno de los cinco aspectos analizados ocupamos el primer lugar en Latinoamérica; la situación de nuestra educación primaria refleja más bien un aceptable promedio en el conjunto de estos países hermanos.

Tomando esto en cuenta, puede decirse que la actual Administración educativa se enfrenta también a un problema peculiar: el de educar a la opinión pública hacia una mayor madurez en la apreciación de nuestros progresos. La sobriedad al publicar los éxitos, la honradez al reconocer las deficiencias, la seriedad técnica en el enjuiciamiento de los problemas —y otras muchas virtudes que los antiguos denominaban con la palabra “humildad”— son también un indispensable requisito de una fructuosa Administración educativa.

11

El sexenio educativo 1964-70:

La economía de la educación nacional*

LA BASE DE LA OBRA EDUCATIVA que pueda realizar la actual Administración son los recursos económicos de que disponga. Por esto es conveniente examinar aquellos aspectos de la economía de nuestra educación, que permitan prever la evolución del gasto educativo nacional en los próximos seis años.

Se ha recomendado a los países que se encuentran en una fase de desarrollo semejante a la nuestra, que procuren, a la mayor brevedad posible, elevar su gasto educativo hasta que éste logre ser el 4% del PNB. Con esta proporción se considera que estarían suficientemente atendidas las necesidades educativas básicas de estos países.

Durante el sexenio anterior (hasta 1963) fue posible elevar la proporción del PNB que representa el gasto educativo nacional, del 1.5% al 2.7%. La SEP reconoce que todavía en 1964 (año para el cual no hay aún datos consistentes) no se había alcanzado la meta del 4%: "La parte del PNB erogada en la educación, con ser ya importante, no iguala aún la de otros países que gozan de un desarrollo económico semejante al nuestro y no alcanza la meta del 4%, señalada por la Conferencia de Santiago de Chile en marzo de 1962." (SEP, *Obra Educativa en el Sexenio 1958-1964*, México, D. F. 1964, p. 501).

Con el fin de poder prever la evolución futura del gasto educativo nacional, deben examinarse las tendencias que han seguido,

* Publicado en *Excelsior*, 29 de enero de 1965.

en los últimos años, los diversos sectores que contribuyen a la educación nacional.

En el período 1958-1963, el gasto educativo de la Federación, que en 1963 llegó a constituir el 67.7% del gasto educativo nacional, aumentó en un 194%. Los recursos destinados a este ramo por las Entidades Federativas, que en 1963 constituían el 16.3% del total, aumentaron en esos seis años en un 119.5%. Otros organismos públicos, cuya participación en el gasto educativo nacional representaba en 1963 el 2.9% del mismo, incrementaron sus erogaciones para este ramo en un 120.6%. Finalmente, el gasto educativo de los particulares, que en 1963 aportaron el 13.1% del gasto educativo nacional, se incrementó, en esos seis años, en un 220.8%.

A la luz de estos datos puede preverse que en el próximo sexenio resultará francamente imposible mantener la misma tasa de incremento en el gasto educativo nacional, registrada en el sexenio anterior, que fue un 38.8% anual.

Efectivamente, debiéndose el fuerte incremento logrado en los últimos seis años a que se elevó la proporción del gasto educativo federal en el presupuesto de la Federación (del 13.7% en 1958 al 25.5% en 1964), y representando el gasto federal educativo las dos terceras partes de los recursos que el país dedica a la educación, es evidente que la tendencia hasta aquí seguida en el incremento del gasto educativo nacional se verá fuertemente frenada en lo sucesivo. No siendo posible elevar ya sustancialmente la proporción en que participa el ramo educativo en el presupuesto de la Federación, en los próximos años los recursos federales destinados a este ramo aumentarán sólo en la proporción en que aumente el presupuesto federal total y en la limitada medida en la que, sin trastornar el ahorro, la capitalización y la capacidad de compra, pueda elevarse la carga fiscal sobre el ingreso nacional.

Así lo demuestra, por cierto, el presupuesto que ha enviado el Ejecutivo al Congreso de la Unión para el ejercicio 1965, en el cual se destina al ramo educativo la misma proporción que en 1964, e. d., el 25.5%.

Alcanzar un gasto educativo que represente el 4% del PNB hubiese significado en 1964 —sin tomar en cuenta el inevitable aumento del costo de la educación— 2,040 millones de pesos más. Ahora bien, atendiendo a las limitaciones, ya indicadas, que afec-

tarán el incremento del gasto federal educativo, debe analizarse la vitalidad que los demás sectores contribuyentes vienen mostrando en sus erogaciones en favor de la educación.

Por lo que hace a las Entidades Federativas —las cuales elevaron ya entre 1958 y 1964, en promedio, su contribución a la educación, del 37% al 41.7% de sus presupuestos— difícilmente puede esperarse de ellas un mayor esfuerzo, tanto más cuanto que su contribución al gasto educativo total disminuyó proporcionalmente entre 1958 y 1963, del 25% al 16.3%.

Asimismo las demás instituciones públicas que contribuyen al gasto educativo del país, han disminuido su participación en éste, de 1958 a 1963, del 3.6% al 2.9%.

En cambio el sector privado, al que correspondió, como ya se indicó, el mayor incremento proporcional en los seis años pasados, aumentó su participación en éste durante el mismo período, del 11.3% al 13.1%. Este hecho demuestra una particular vitalidad de la inversión educativa privada, a la cual es imprescindible atender, al definir, para los próximos años, una política de economía educativa que corresponda a nuestra realidad.

En el supuesto, por una parte, de que el gasto educativo de los Estados y demás entidades públicas se incremente durante el actual sexenio paralelamente al PNB, y de que, por otra parte, se mantenga constante la actual proporción del presupuesto federal que se dedica a la educación (calculando a la vez la creciente participación de la Federación en el ingreso, conforme a su actual tendencia), el sector público destinará a la educación en 1970, 9,413 millones de pesos. Esta cantidad representará sólo el 2.9% del PNB en ese año.

Si además se lograra mantener durante los próximos seis años, la misma tasa de incremento en el gasto educativo privado, en 1970 aportarían los particulares a la educación 1,971 millones de pesos. Con esta suma, el gasto educativo nacional llegaría a ser, en ese año, el 3.5% del PNB. Aunque todavía faltarían 1,576 millones de pesos para alcanzar la meta del 4%, esta previsión demuestra la importancia que, desde un punto de vista técnico, tiene la inversión educativa privada que, en la hipótesis hecha, constituirá en 1970 el 17.3% del gasto educativo total del país.

En resumen: el problema económico que afronta la actual Administración de la SEP, se origina fundamentalmente en la

imposibilidad de mantener la misma tasa de incremento en el gasto federal educativo. Atendiendo a la etapa crítica de progreso escolar en que nos encontramos, es imprescindible definir una política económica que tome en cuenta diferencialmente las potencialidades de los diversos sectores contribuyentes y estimule, por todos los medios posibles, el incremento del gasto educativo nacional.

La evolución del gasto educativo nacional*¹

EL DOCTOR MANUEL GERMÁN PARRA comentó, en la página editorial de *Excelsior* del jueves 4 de este mes, uno de los artículos que bajo el título "El Sexenio Educativo 1964-70" publiqué en días anteriores. Mucha satisfacción me ha producido el hecho de que se discutan públicamente nuestros problemas educativos, satisfacción que crece en este caso, dada la reconocida capacidad del doctor Germán Parra —quien fue secretario general de la Comisión que elaboró el Plan de Once Años— y el tono objetivo y caballeroso de su artículo.

Dada la importancia del tema que comenta mi distinguido crítico —puesto que se trata de la evolución previsible del gasto educativo nacional durante el sexenio que se inicia— me parece conveniente contribuir a que se esclarezca esta cuestión.

Al analizar la probable evolución futura del gasto educativo nacional, afirmé que resultará imposible mantener en los próximos años el ritmo de crecimiento que siguió el gasto educativo nacional durante el sexenio anterior, debido fundamentalmente a que el gasto educativo federal, que en los últimos seis años se elevó del 13.7 al 25.5 por ciento del presupuesto federal total, ha alcanzado ya una proporción máxima o quasi-máxima, difícilmente

* Publicado en *Excelsior*, 10 de febrero de 1965.

¹ Este artículo contestó a las impugnaciones del Dr. Manuel Germán Parra, hechas al pronóstico del Dr. Latapí sobre la evolución del gasto educativo nacional en los años futuros. Quien se interese por esa polémica de prensa en la que el Dr. Parra dejó sin contestación la argumentación del Dr. Latapí, puede ver en *Excelsior* los artículos de ambos: 4, 10, 18 y 19 de febrero y 1º de marzo de 1965.

superable. Este pronóstico le parece a mi distinguido crítico que carece totalmente de validez, por fundarse en un análisis del gasto educativo *presupuestado* y no del gasto educativo *realmente ejercido* por la Federación. Esta objeción, que constituye el núcleo de la argumentación del doctor Germán Parra, merece examinarse con detenimiento, y así me propongo hacerlo en este artículo. Antes, sin embargo, quisiera hacer tres aclaraciones respecto a algunas afirmaciones que me atribuye mi crítico.

a) En primer lugar, el doctor Germán Parra opina, al referirse al examen que hice de la evolución del gasto educativo nacional en el sexenio anterior que “las tasas anuales del incremento están totalmente equivocadas” y señala más adelante que “el método de cálculo que consiste en dividir los aumentos registrados en el sexenio entre los seis años del período, en vez de aplicar la fórmula del interés compuesto, conduce a calcular tasas de incremento verdaderamente astronómicas que se hallan por completo fuera de la realidad,” lo cual califica mi comentarista de una “grave equivocación.”

Si se analiza con detenimiento la exposición que hice, se verá que, al examinar la evolución del gasto educativo en el sexenio anterior, utilicé las tasas aritméticas de crecimiento exclusivamente como una medida que permita comparar la velocidad del incremento del gasto de los diversos sectores contribuyentes, ya que, siendo una medida homogénea, permite determinar la vitalidad relativa de la inversión de cada sector. En mi opinión, se incurriría en una “grave equivocación” si se utilizaran las tasas aritméticas de crecimiento para elaborar progresiones que no son de ese tipo o si se comparan tasas aritméticas con tasas geométricas; pero no si se emplean las tasas aritméticas simplemente para apreciar la magnitud de fenómenos simultáneos.

La conclusión que se obtiene con este método es exactamente la misma que con el empleo de tasas geométricas, puesto que unas y otras jerarquizan en la misma forma las inversiones educativas de los diversos sectores, aunque los valores de las diversas tasas sean evidentemente distintos. La siguiente tabla de ambos tipos de tasas, para el período 1958-63, dilucida plenamente la cuestión:

CRECIMIENTO DEL PRESUPUESTO EDUCATIVO

	<i>Tasas aritméticas</i>	<i>Tasas geométricas</i>
Gobierno Federal	32.3	24.1
Entidades Federativas	19.9	17.0
Otros organismos públicos	20.1	17.1
Particulares	36.8	26.2

La jerarquización de los sectores es, pues, la misma con ambos métodos.

Si se examina atentamente mi artículo se verá que nunca utilicé tasas aritméticas para las progresiones, aunque reconozco que la forma sumaria de mi redacción pudo dar pie a la interpretación que hizo el doctor Germán Parra. Al verificar las extrapolaciones necesarias para estimar el gasto educativo en 1970 utilicé obviamente funciones exponenciales; pero por la razón ya indicada me pareció innecesario hacerlo al analizar el crecimiento del gasto educativo en el sexenio anterior desde el punto de vista de la vitalidad relativa de los diversos sectores contribuyentes.

b) En segundo lugar, opina el doctor Germán Parra que el emplear las cifras del gasto presupuestado como base para estos cálculos es un grave error, ya que estas cifras "no tienen la menor relación con la realidad." Si se analiza con detenimiento mi exposición se verá que utilicé las cifras presupuestarias para medir en términos absolutos el monto de la inversión educativa federal. Empleadas así, sí tienen relación con la realidad, ya que son prácticamente iguales a las sumas realmente ejercidas. Así lo demuestra la siguiente tabla comparativa que he elaborado con base en las Cuentas Públicas de la Federación (en millones de pesos):

GASTO EDUCATIVO FEDERAL

<i>Año</i>	<i>Presupuestado</i>	<i>Ejercido</i>
1959	1,428.8	1,506.3
1960	1,884.7	1,958.8
1961	2,112.3	2,196.1
1962	2,577.9	2,512.8
1963	3,012.3	2,880.0
TOTALES:	11,070.0	11,054.0

En consecuencia, la diferencia de mis estimaciones con “la realidad” es del 0.1 por ciento.

c) En tercer lugar, no afirmé que el gasto educativo nacional del sexenio 1964-70 se incrementará al mismo ritmo (6 por ciento) en que crezca el producto nacional bruto. La estimación que hice, basada en cuatro hipótesis que explícitamente indiqué en mi artículo, arroja una tasa anual acumulativa del 10.7 por ciento, es decir, muy superior a la que me atribuye mi comentarista. Esto es tan evidente que estimé que en 1970 el gasto educativo nacional llegará a representar el 3.5 por ciento del PNB, en vez del 2.7 por ciento que representa actualmente.

Hechas estas tres aclaraciones, vengamos a la objeción principal que expone en su artículo el doctor Germán Parra. Según él, mi pronóstico de que el incremento del gasto educativo federal durante la actual Administración será menor que el logrado en el sexenio anterior, “carece totalmente de validez” por basarse en el análisis de la proporción que representa el gasto educativo federal respecto al presupuesto y no respecto a las erogaciones realmente ejercidas por la Federación.

El haber basado mi pronóstico en el análisis del gasto educativo federal *presupuestado* y no del *ejercido*, no se debe —como benévola mente supone mi crítico— a que haya yo ignorado la gran diferencia que ha habido, en los últimos años, entre la proporción que representa el gasto educativo federal respecto al presupuestado y la que representa respecto al ejercido; sino a que me parece que este hecho en nada afecta la validez de mi pronóstico por las razones que en seguida indico.

Efectivamente, el que el gasto educativo federal realmente ejercido (que representa actualmente el 25.5% del presupuesto federal) constituya sólo un 14% del gasto total ejercido por la Federación, no significa automáticamente que en el siguiente sexenio podamos elevarlo hasta hacer que represente, por ejemplo, un 20 ó 25 por ciento del gasto federal ejercido, como parece esperarlo el doctor Germán Parra.

En la argumentación de mi distinguido crítico, el gasto educativo federal podría crecer en el futuro por dos conceptos: o porque se destine a la educación parte de las sumas de tributación excedente o porque se le destinen cantidades obtenidas mediante crédito público. Aunque la discusión de este tema co-

rresponde más bien a los expertos en política fiscal y monetaria, analicemos aquí someramente ambas posibilidades.

Respecto a la primera de ellas —es decir, un crecimiento del gasto educativo federal no a base de préstamo público sino a base de excedente tributario—, hay dos razones que considerar.

a) Primero, la posibilidad de crecimiento del gasto educativo federal mediante asignaciones de excedente tributario es tan limitada que resulta prácticamente insignificante. Así lo muestra, al menos, el análisis de los últimos años. En el período 1959-63, por ejemplo, la recaudación tributaria superó sólo en cinco por ciento a la estimada en los presupuestos (59,695 contra 56,805 millones de pesos). En el supuesto de que este excedente tributario se hubiese aplicado al ramo educativo en la proporción que representaba el presupuesto de este ramo en cada ejercicio, la participación del gasto educativo federal respecto al presupuesto de la Federación hubiese crecido *sólo en uno por ciento*, es decir, el gasto federal educativo hubiese llegado a representar el 20.57 en vez del 19.49 por ciento que representó de hecho respecto del presupuesto federal (11,687.4 en vez de 11.070.0 respecto a 56,805.0 millones de pesos). En cuanto cabe suponer, en el sexenio siguiente la posibilidad de que el gasto educativo federal crezca mediante asignaciones del excedente tributario, se mantendrá dentro de límites semejantes.

b) La segunda razón que obliga a considerar como sumamente limitada la posibilidad de que el gasto educativo federal se incremente mediante la tributación excedente, es que de hecho en los últimos años la Federación no ha aplicado esos excedentes al ramo educativo. De manera que, aun concediendo la muy limitada posibilidad de incremento por este capítulo, puede concluirse fundadamente que esta posibilidad es sólo teórica y no basta, por sí misma, para establecer el optimista pronóstico que hace mi comentarista.

Pasando a la segunda posibilidad, (en la cual parece fundamentar su argumentación principal el doctor Germán Parra) —la de que el gasto educativo federal se incremente mediante préstamos públicos— ocurren las siguientes razones para desecharla como base seria de un pronóstico.

a) El endeudamiento de la Federación, a que da lugar la necesidad de elevar los ingresos federales más allá de los egresos, tiene límites sumamente peligrosos, entre los que sobresale la estrecha capacidad de tolerancia de la presión inflacionaria, íntimamente vinculada a toda política fiscal deficitaria. No basta, por tanto, señalar que el gasto educativo federal representa sólo un 14 por ciento del gasto federal ejercido, para concluir sin más —como parece sugerirlo el doctor Germán Parra— que, a base de préstamo, la Federación podrá elevar su gasto educativo.

El que nuestros gobiernos se hayan esforzado por contrarrestar la inflación causada por el endeudamiento, no significa que pueden hacerlo en forma indefinida. Hay diversos indicadores que hacen suponer fundadamente que esta política deficitaria sí ha fomentado la inflación. Así, por ejemplo: el bajo nivel de la deuda pública colocada entre los particulares, el crédito concedido por el Banco Central al Gobierno Federal, que sólo en 1963 se elevó de 416 a 2,115 millones de pesos, etc.

Sin entrar a examinar aquí las razones por las que el Gobierno Federal ha adoptado esta política y la forma en que ha financiado los déficits, puede afirmarse que los límites del desequilibrio presupuestario que venimos practicando, son sumamente estrechos y que sobrepasarlos significaría minar la estabilidad monetaria de que disfrutamos.

b) La política de endeudamiento es tolerable sólo en inversiones tangibles y recuperables a corto plazo. Así lo confirmaría un examen de las inversiones a las que nuestros gobiernos han asignado de hecho los préstamos públicos. Ahora bien, en el caso de las inversiones educativas —cuya productividad he comentado alguna vez desde estas páginas—, se trata de inversiones recuperables sólo a largo plazo, por lo que los economistas de la educación desaconsejan financiarlas a base de este tipo de crédito. Esta consideración, confirmada por el hecho de que en los años pasados nuestros gobiernos no hayan asignado partidas de endeudamiento al ramo educativo, obliga a desechar el crédito público como un medio para aumentar sustancialmente en los próximos años el gasto educativo de la Federación.

c) La tendencia que de hecho ha seguido nuestro Gobierno en su política fiscal obliga a considerar como irreal la posibilidad de incrementar el gasto educativo federal a base de préstamo. El que los egresos federales se hayan mantenido —como lo hace

notar el doctor Germán Parra— casi constantes en los últimos cuatro años, a pesar del incremento de los ingresos, demuestra que nuestra política fiscal tiende conscientemente hacia el equilibrio. No hay fundamento, por tanto, para esperar, en este marco concreto de nuestra política fiscal, que nuevos incrementos del gasto educativo federal graven aún más el endeudamiento de la Federación.

Por las razones expuestas me parece que ninguno de los dos caminos indicados por el doctor Germán Parra para incrementar el gasto educativo federal en el próximo sexenio —el excedente tributario y el préstamo— permiten fundar una argumentación válida. Y, en consecuencia, a pesar de que desearía poder estar de acuerdo con su optimista pronóstico —porque, como él, deseo el mayor progreso de la educación nacional en el futuro— me veo obligado a mantener mi afirmación: la actual Administración no podrá incrementar su gasto federal educativo al mismo ritmo que en el sexenio pasado.

Así lo demuestra ya palmariamente el hecho, citado también en mi artículo anterior, de que el presupuesto enviado por el Ejecutivo al Congreso para el ejercicio 1965 destine a la educación, en números absolutos, sólo un 12 por ciento más que lo destinado en 1964, o sea que el aumento ha sido proporcional al del presupuesto federal total y nada más. Este incremento es el que asignaba, en mi pronóstico, al gasto educativo federal.

El doctor Germán Parra afirma, en relación con esto, que el ejercicio 1965 destina al ramo educativo “una tercera parte más que en 1964.” Ignoro las fuentes en que se basa para hacer ésta, para mí inexplicable, afirmación, ya que según las cifras del Diario Oficial del 31 de diciembre de 1964 (p. 12), el ramo educativo recibió, como he dicho, sólo un 12 por ciento más que en 1964. Lo cual confirma la tesis que he sostenido.

Ojalá estas consideraciones contribuyan a esclarecer algunos de los problemas relacionados con la evolución futura del gasto educativo nacional.

13

Odisea de un pedagogo

Laicismo y formación del carácter*

“DESDE LA APARICIÓN del ‘Emilio’ de Rousseau ningún otro autor ha tenido una influencia mundial tan grande como F. W. Foerster” —ha escrito un historiador de la pedagogía.

Si este juicio sobre Foerster puede parecer un tanto audaz, al menos el tiraje de las obras de este ilustre pedagogo —diez de las cuales sobrepasan ya el medio millón de ejemplares— muestra elocuentemente que Foerster ha conquistado un puesto definitivo en la pedagogía mundial contemporánea y que, al lado de Otto Willmann, George Kerschensteiner, Edouard Spranger y Aloys Fischer, es una de las grandes figuras de la pedagogía alemana de este siglo.

Friedrich W. Foerster nació en Berlín en 1868. Después de iniciarse en la docencia universitaria en Zürich, ocupó la cátedra de pedagogía de la Universidad de Viena y luego la de Munich, donde enseñó largos años. Perseguido por el régimen nacional-socialista, el cual le negó la ciudadanía alemana y mandó quemar públicamente sus obras, huyó en 1935 a los Estados Unidos, en donde desarrolló lo mejor de su actividad como maestro y escritor. En marzo del año pasado regresó a Suiza para cumplir el último de sus deseos: esperar la muerte en ese tranquilo país.

Desde su retiro suizo, este anciano de 96 años, ciego y enfermo, puede contemplar su larga vida, en tanto que sus obras —35 libros y más de 5,000 artículos— siguen siendo reeditadas, traducidas a 20 lenguas, como prueba palpable de su valor perenne. Y,

* Publicado en Excelsior, 3 de septiembre de 1964.

lo que es más significativo, puede ver ejemplificada en su propia vida la odisea de la pedagogía en el último medio siglo.

Foerster es el pedagogo del carácter. Probablemente nadie ha profundizado como él en esa misteriosa energía, integradora de la personalidad, que llamamos "carácter." En su análisis pedagógico de la formación del carácter, Foerster ha puesto en relieve que la unidad es la base de toda personalidad integrada. Esta unidad sólo se logra, según él, cuando se establece una relación entre la motivación subjetiva del educando (en todas sus acciones, por mínimas que sean) y los valores jerárquicos del ser. El conocimiento y el comportamiento reciben su sentido de la verdad y del bien objetivos. Y el proceso pedagógico consiste en ir relacionando al educando con las diversas formas de la realidad y jerarquizando las relaciones con los seres particulares, bajo la relación suprema con el ser absoluto. Así surge el "carácter," que viene a ser la correspondencia entre la unidad esencial del individuo y la conducta que de él depende.

Este enfoque ontológico de la pedagogía del carácter es el fundamento de lo que los críticos han llamado el "realismo foersteriano." El mismo Foerster así lo entiende al articular su sistema en la corriente realista de la historia de la pedagogía: "Comenio describe en sus 'Laberintos del Mundo' toda la desconcertante multiplicidad de las aspiraciones humanas. En otra de sus obras, el 'Unum Necessarium,' muestra al alma el camino para salvarse de esta multiplicidad. Para él es evidente que el pedagogo debe ser un organizador del espíritu, que arranque al hombre a la dispersión que destruye el carácter, poniendo en el centro lo más importante y trazando límites a las cosas secundarias... En este sentido se puede decir que la verdadera educación es la capacidad de distinguir en la vida entre lo esencial y lo accidental y que el carácter es la energía para manifestar en la conducta esta distinción."

Pero el significado de Foerster para la pedagogía contemporánea no puede captarse en una simple exposición de su sistema. Es menester analizar el arduo camino que siguió para elaborarlo: un camino que parte del laicismo y que termina en el repudio de éste como pedagógicamente insostenible.

Porque Foerster fue inicialmente un apasionado defensor del dogma laico, propio del relativismo filosófico de fines de siglo. Su búsqueda tenaz y estrictamente empírica de los condicionamientos pedagógicos de la formación del carácter, fue lo que lo condujo, paso a paso, al reconocimiento de la necesidad de una sólida motivación moral y a la proclamación de los valores religiosos como centro de esa motivación. El mismo nos narra su historia: "El autor de estas páginas fue originalmente un libre-pensador que creyó en todas las ilusiones de la pedagogía moral arreligiosa. Durante ocho años dirigió cursos juveniles, primero en Zürich y luego en Lucerna, para aplicar y comprobar sus convicciones teóricas a este respecto. La profundización en los problemas y la observación pedagógica misma, lo hicieron comprender que estaba en un error y que para conocer realmente al hombre y acertar con el único modo sólido de educar su voluntad, tenía que regresar al Antiguo y al Nuevo Testamento." (*Moderne Jugend und Christliche Religion*, Recklinghausen 1960, p. 15).

No hizo Foerster, por tanto, una refutación "deductiva" del laicismo ni enfrentó un dogmatismo a otro. Como él mismo lo repite insistentemente, fue la práctica pedagógica misma lo que lo condujo al reconocimiento de la imposibilidad de educar sin religión: "Mientras más nos apartamos de las abstracciones y nos volvemos a la naturaleza concreta del hombre en nosotros y en los demás, mientras más nos adentramos en el oscuro enigma del egoísmo, en la dinámica de las pasiones, en la psicología de la tentación y de la seducción en masa, tanto más comprendemos qué inadecuados son los sustitutos modernos para las realidades y necesidades de nuestra naturaleza y qué profunda es la psicología que fluye de los medios de salvación que ofrece la religión al hombre en su lucha consigo mismo y con la vida." (*Ibid.* p. 21). Por esto afirma Foerster estar "íntimamente convencido que todos aquellos pedagogos modernos que procedan de modo semejante de lo abstracto o lo concreto, experimentarán la misma evolución" y opina que "este cambio en la actitud hacia la religión se deja ya sentir en toda la literatura pedagógica moderna." (*Ibid.* p. 21).

Foerster no teme afirmar que el laicismo, como corriente pedagógica, se halla en franco retroceso. "Hoy día —escribía en 1960— precisamente aquellos pedagogos que habían intentado prescindir de la religión y educar a la juventud y a sí mismos

con los sustitutos modernos de la religión, empiezan a retroceder con unanimidad creciente, o al menos a comprobar y a reconocer francamente la insuficiencia pedagógica de toda educación arreligiosa y de toda escuela antirreligiosa. Poco a poco han ido cayendo en la cuenta de cuán diletante y abstractamente resolvió el radicalismo moderno el gran problema de la relación entre religión y formación del carácter; de cuán fácilmente se permitió que abstracciones, programas de Kulturkampf y otros objetivos y doctrinas políticas influenciaran las soluciones; y de cuán poco se profundizó en los datos psicológicos y pedagógicos del problema. No es ya —prosigue— sino cuestión de tiempo, el que todos los pedagogos serios, que profundicen los problemas fundamentales de la educación y la autoeducación, vuelvan a comprobar la necesidad pedagógica de la religión en el sentido explicado. Se trata aquí simplemente de adentrarse en las leyes de la dinámica del alma humana. Hemos desarrollado en grado sumo la dinámica de la fuerza eléctrica, pero nos hallamos aún apenas empezando a conocer la dinámica volitiva y sus condicionamientos psicológicos. A esto debe atribuirse la superficialidad del movimiento antirreligioso. ¿No podría suceder que la profundización de estos problemas psicológicos nos condujese en línea recta quizá hasta la religión cristiana?” (Ibid., ps. 21 y 22).

Como suele suceder a muchos pedagogos, el interés por la educación lo llevó también a interesarse por la otra ciencia poiética: la política. Varios de sus libros (por ejemplo “Autoridad y libertad” y “Ética política y ética pedagógica”) pertenecen hoy día a las obras clásicas para el estudio de las relaciones entre pedagogía y política. Por esto fue sólo lógico que confrontase su superación del laicismo educativo como corriente pedagógica, con la realidad política contemporánea.

Sus consideraciones sobre el fenómeno histórico de la introducción de la escuela laica como fórmula político-escolar, concluyen con la afirmación de que la escuela laica tendrá que ser superada como “un inevitable fenómeno de transición.”

Con cabal realismo histórico comprende que la vinculación del secularismo político con la educación tiene “una larga y triste historia tras de sí.” “La Iglesia era en el siglo XIX no sólo una institución religiosa de salvación, sino también una defensora de

la tradición en cuestiones políticas y sociales, titular y representante de un derecho de vigilancia en múltiples cuestiones sociales y pedagógicas —y no siempre supo adaptar con sabiduría y visión sus métodos de organización y dirección a los requerimientos del progreso cultural y a la creciente diferenciación de las funciones. Así se explica la violenta oposición de amplios círculos de maestros a la Iglesia y a su propósito de “mandar en su propia casa” en materia educativa. Los fuertes intereses prácticos involucrados en la lucha por la autonomía, dieron por resultado que fuese pretermitida o liquidada con los más superficiales de los argumentos la cuestión fundamental: a saber, si es realmente posible formar el carácter sin religión.” (Ibid., p. 12).

Mirando a la vez hacia el pasado y hacia el futuro concluye Foerster que la escuela laica “puede ser a lo más un estadio de transición por el que se supere la época de la religión impuesta por el Estado. Sobre la base del mutuo respeto deberá sobrevenir el entendimiento y la buena voluntad, para encontrar nuevas fórmulas que garanticen mejor a la vez la justicia y las condiciones para formar eficazmente el carácter. Para preparar esta evolución es indispensable, sin embargo, revisar a fondo y sin prejuicios las seguridades, aceptadas demasiado aprisa, acerca de la posibilidad de formar el carácter sin religión.” (Ibid., ps. 18 y 19).

Para todos aquéllos que sepan distinguir entre la función educativa de la escuela y las implicaciones políticas que las nuevas formas de organización escolar le han impuesto, estas reflexiones de un gran pedagogo contemporáneo pueden ser de inestimable valor. Tanto más que, como Foerster mismo lo indica, hay una base común que facilitará el acuerdo entre todos los que se interesen auténticamente por la educación: “Cuando los libre-pensadores se rebelan —añade en otro pasaje— contra estos requerimientos de la pedagogía, hay que recordarles que estos requerimientos no son sino el resultado del mismo sentido crítico y realista que ellos invocaban en su lucha contra la religión y la Iglesia.” (Ibid., p. 51).

Al presentar en estas líneas el pensamiento de un ilustre pedagogo (por cierto no católico), sobre el laicismo educativo, no pretendo lastimar las libres convicciones de quienes piensen lo contrario. En pláticas con innumerables maestros mexicanos he podido comprobar su preocupación por la formación del carácter y la educación moral de sus alumnos. Ellos y otros muchos

son conscientes de que la educación nacional se enfrenta a problemas más difíciles y trascendentales que la falta de escuelas y de recursos económicos: los problemas referentes a los contenidos formativos y a la filosofía educativa de la escuela mexicana.

Es ley inevitable del espíritu humano progresar. La maduración de nuestra conciencia nacional conducirá, tarde o temprano, a la opinión pública a interesarse por estos problemas fundamentales y, ejerciendo el derecho que le compete en todo orden democrático, a buscar mejores soluciones que garanticen la función educadora de nuestras escuelas. A la luz de ese futuro todos debemos desear que las discusiones en torno a este problema se fundamenten en el amor a México que a todos nos une y nadie puede monopolizar, en el mutuo respeto que todos nos debemos y en el conocimiento objetivo de lo que se discute.

Las consideraciones de Foerster sobre este tema —que él mismo llama en el epígrafe de una de sus obras “nuevas fundaciones de viejas verdades”— podrán interesar a la opinión pública, en cuanto aportan un autorizado punto de vista sobre un aspecto del complejo problema del laicismo escolar.

14

Laicismo y occidente*

CON OCASIÓN DE UNA ASAMBLEA educativa que se celebra estos días en la ciudad de México, el tema del laicismo escolar ha vuelto a ocupar la atención de muchos mexicanos.

No han faltado quienes propongan la tesis laica como una fórmula progresista de política escolar. Para juzgar sobre la verdad o falsedad de esa afirmación, parece conveniente examinar el estado actual del laicismo escolar en la legislación internacional.

Son tantas las confusiones a que se presta la expresión "laicismo escolar" que conviene aclarar desde el principio lo que aquí entendemos por ella: una reglamentación jurídica que prohíbe en las escuelas públicas toda instrucción religiosa. Para mayor claridad denominaremos, con varios juristas, este modo de reglamentar la orientación filosófica de la enseñanza pública "régimen imperativo," contraponiéndolo a todas aquellas reglamentaciones de "régimen optativo" que, en una forma o en otra, permiten la instrucción religiosa de los alumnos de la escuela pública de acuerdo con la voluntad de sus padres.

Es claro, por tanto, que prescindimos del caso insólito del laicismo obligatorio para la enseñanza privada —tan insólito que México es el único país, entre todos los países donde existe enseñanza privada, en el que las leyes imponen a ésta una orientación laica. Prescindimos asimismo de la variadas formas que puede adoptar el régimen optativo en la reglamentación de la clase de religión. Y prescindimos también, por supuesto, de todas

* Publicado en Excelsior, 19 de septiembre de 1964.

las implicaciones filosóficas, pedagógicas y políticas del laicismo escolar. Sólo pretendemos aquí analizar hechos fácilmente comprobables: la situación actual del régimen imperativo del laicismo escolar en la legislación de los países occidentales. Y dejar que los hechos hablen por sí mismos.

El movimiento laico fue una tardía repercusión de la filosofía secularizada de la Ilustración. Como solución al problema de la orientación ideológica de la educación pública, apareció ya, en Francia, en los agitados años de la Revolución, pero no se consolidó legalmente en este país sino hasta el último tercio del siglo XIX, al establecer la legislación de Jules Ferry el triple principio de la enseñanza pública: enseñanza obligatoria, gratuita y laica.

Como reacción que fue contra el predominio de la Iglesia Católica en la actividad educativa —predominio connatural a toda sociedad religiosamente homogénea (sea católica o protestante o musulmana o budista) y a la acción civilizadora que la Iglesia Católica tomó sobre sí en el Occidente Cristiano—, la fórmula del laicismo imperativo fue en sus orígenes más una expresión de anticlericalismo que un intento de honradez y de respeto a la conciencia.

Con Francia como centro de irradiación, la tesis del laicismo imperativo de la escuela pública se propagó rápidamente por los países latinos de Europa y de América.

Las naciones de Europa septentrional no se vieron afectadas por este movimiento, debido sobre todo a que el conflicto Iglesia-Estado que lo propició en el mundo latino, revestía en ellas caracteres diferentes. Por esto los países europeos no latinos, como Inglaterra, Irlanda, Suiza, Holanda, Austria, Suecia, Finlandia, Dinamarca, Noruega, Luxemburgo y otros nunca han implantado un régimen imperativo de laicismo escolar. En todos ellos está actualmente en vigor una reglamentación que permite la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de acuerdo con la voluntad de los padres de familia. Las fórmulas adoptadas son diversas, pero cumplen todas ellas con las características del régimen optativo.

Los países tanto europeos como latinoamericanos que, por el ejemplo de Francia o por otras razones, adoptaron alguna vez el régimen imperativo de laicismo en la escuela pública, han seguido después una evolución diversa.

Desde luego se comprueba una tendencia mayoritaria a restablecer el régimen optativo en la enseñanza pública. Algunos ejemplos, en orden cronológico, ponen de manifiesto esta tendencia: Bélgica impuso el régimen imperativo en 1879 y lo suprimió en 1895; Perú lo impuso a principios de siglo y lo suprimió en 1913; Italia lo impuso en 1879 y lo suprimió en 1923; Brasil lo impuso en 1890 y lo suprimió en 1931; España lo impuso en 1931 y lo suprimió en 1936; El Salvador lo impuso en 1883 y lo suprimió en 1945; Alemania lo impuso en el período nacionalista y lo suprimió en 1948; y finalmente Francia, la abanderada del régimen imperativo laico, lo impuso en 1882 y lo suprimió en 1959.

Estos y otros países han vuelto a establecer, después de un período de laicismo imperativo, un régimen optativo que reglamenta la enseñanza religiosa en la escuela pública según la voluntad de los padres de familia.

Otros países, en cambio, conservan aún el régimen imperativo de laicismo escolar. En seguida se indicará cuáles son.

Quien se tome el trabajo de analizar la legislación escolar de Occidente bajo el punto de vista que nos ocupa, puede elaborar el "mapa" actual del laicismo imperativo.

En primer lugar, en la Europa occidental no existe hoy día ningún país de régimen imperativo de laicismo. Todos los países europeos no comunistas reglamentan la orientación ideológica de la educación pública según fórmulas que permiten la enseñanza religiosa conforme a la voluntad de los padres de familia. En ninguno de ellos (ni siquiera, como algunos creen, en los países en que hay Iglesia de Estado, como Suecia y España) se impone una ideología o religión determinada en forma obligatoria y sin posibilidad de excepción.

Pasando al continente americano, vige el régimen optativo en los siguientes países: Canadá, El Salvador, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Panamá, Perú y Venezuela. A estos países deben añadirse Costa Rica y Haití, en donde no hay reglamentación legal al respecto, pero de hecho se enseña religión en las escuelas públicas según voluntad de los padres de familia. Asimismo parece que debe añadirse Argentina, donde no obstante la legislación federal de 1955, prevalece en la mayoría de las Provincias el régimen optativo.

El régimen de laicismo imperativo, en cambio, está en vigor en los países restantes que son: Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. Cuba puede adscribirse al régimen imperativo, aunque no es el laicismo sino el marxismo lo que se impone sin posibilidad de excepción. El sistema vigente en los Estados Unidos puede considerarse también, según la letra de la ley, como régimen imperativo laico, pero se trata de un laicismo muy peculiar (de origen enteramente diverso al del movimiento que comentamos), que admite múltiples elementos religiosos no confesionales en la instrucción pública y aun, en algunos Estados, enseñanza religiosa según el sistema llamado "released time."

He omitido a Guatemala, cuya nueva Constitución se promulgará en noviembre y a la República Dominicana cuya reciente legislación aún desconozco (la Constitución del 29 de abril de 1963 no es suficientemente explícita sobre este punto).

La conclusión es clara. El régimen de laicismo imperativo se halla hoy día confinado a siete u ocho países de los 38 países occidentales. Nada denota una probable expansión de este régimen en el Occidente, sino que —todo lo contrario— se comprueba que el movimiento laico está en franco retroceso.

Ningún espíritu democrático puede oponerse a que los partidarios del laicismo escolar lo defiendan y realicen las asambleas que les venga en gana. Pero la opinión pública tiene derecho a saber que estos juicios sobre el laicismo escolar son opiniones particulares y en ninguna forma "representativas" u "oficiales" del mundo occidental. Oficial y representativo es el régimen legal de cada país, que acabamos de examinar. Oficiales y representativos son los documentos internacionales, votados por delegaciones auténticas de las diversas naciones, tales como la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de la ONU y la reciente Convención contra la Discriminación en la Enseñanza, también de la ONU, que claramente propician el régimen optativo en la cuestión que nos ocupa.

La opinión pública tiene además derecho a que se le proporcionen los datos necesarios para juzgar si el régimen imperativo laico es "progresista" o no. A la luz de la evolución de la legislación escolar de Occidente en los últimos ochenta años, resultaría demasiado audaz afirmarlo.

Hoy ya no vivimos en la época optimista de Jules Ferry. Los bellos argumentos de esos tiempos (como el de “debe haber libertad sólo para nosotros porque sólo nosotros defendemos la libertad”) se han evidenciado como ingenuas razones para suprimir la democracia. Hoy, en el Occidente democrático al que pertenecemos, la libertad de conciencia y de religión tiene vigencia también en el orden escolar. El régimen optativo —que da escuela laica al que la quiera laica y escuela religiosa al que la quiera religiosa— parece ser, en la conciencia de Occidente, el único modo de respetar la libertad de todos por igual y la única consecuencia lógica de la igualdad de todos ante la ley.

15

Asamblea Mundial de la Educación

El futuro del laicismo mexicano*

LA ASAMBLEA MUNDIAL de la Educación toca a su fin. Según se ha anunciado, mañana se propondrá a la votación de sus delegados el texto de una "Carta de los Derechos y Deberes a (sic) la Educación, la Ciencia y la Cultura." En ese documento culminarán los trabajos de esta reunión.

A juzgar por varias editoriales y numerosos artículos aparecidos en la prensa nacional sobre esta Asamblea, la opinión pública se ha hecho muchas preguntas respecto a ella y las ha contestado en forma diversa. No me refiero a la información sobre las exterioridades de este evento, sino a su trasfondo político. Parece que no hay unanimidad sobre cuestiones como las siguientes: qué clase de reunión es esta Asamblea, qué autoridad y qué valor representativo tienen sus delegados, qué fines concretos pretendió su convocación por un órgano considerado por algunos como oficioso del Gobierno mexicano, hasta qué grado se identificará nuestro Gobierno con sus conclusiones y qué sentido pueden tener estas conclusiones a diez semanas del cambio de poderes.

No pretendo contestar aquí estas interesantes preguntas, pero quizá puedan surgir algunos puntos de reflexión relacionados con ellas examinando uno de los trabajos presentados en esta Asamblea por la Academia Mexicana de la Educación: el titulado "El Derecho a la Educación," que sirve de fundamento al proyecto de la "Carta de los Derechos y Deberes Humanos a la Educación" que votarán mañana los delegados.

* Publicado en Excelsior, 23 de septiembre de 1964.

El mencionado trabajo tiene por fin exponer la filosofía jurídica que en materia educativa sostiene la Academia Mexicana de la Educación. Si bien hay en él amplios párrafos que creemos inobjetables, su tesis central, envuelta en una redacción cautelosamente vaga, suscita algunas inquietudes. Esta tesis consiste en establecer como fundamento del derecho el bien colectivo.

Destruído u olvidado el concepto de persona humana (que afirma a la vez la realización del bien personal y del bien social mutuamente condicionados) y convertido el bien colectivo en el fundamento único del derecho, el trabajo que comentamos aplica esta doctrina a la educación. Esta es considerada exclusivamente como fenómeno social; sus obvias funciones de mejoramiento personal quedan relegadas al olvido o subordinadas total y exclusivamente al bien de la colectividad.

Siendo entonces la educación mero instrumento del bien colectivo, se concluye que la única fuente de los derechos educativos es “la sociedad,” representada por el Estado. Es sólo en virtud del bien colectivo por lo que el individuo tiene derecho a ser educado, de modo que —afirma el estudio de la Academia— “sólo el educando es sujeto de este derecho (a recibir educación) y frente a él, los encargados de guiarlo no tienen sino deberes.” (Página 5).

De la armoniosa trabazón jurídica que elaboró la secular filosofía del derecho educativo de Occidente, no queda aquí rastro alguno. Se deja sólo a la colectividad y al individuo: la colectividad con todos los derechos sobre el individuo (aunque eufemístamente se proponga en otra forma) y el individuo con el único derecho a ser educado por la colectividad.

A través de frases hábilmente manipuladas para diluir expresiones demasiado comprometedoras, se vislumbran suficientemente los distorsionantes efectos de esta óptica socializante sobre el derecho educativo de los padres de familia. Este derecho, reconocido explícitamente en casi toda la legislación escolar de Occidente, resulta aquí simple “costumbre” y su objeto se restringe a la “convivencia en sociedad”: “La responsabilidad de educar corresponde, pues, en principio, a la sociedad... pero por antiquísima costumbre recae en la familia y en el Estado según se trate de la educación de los hijos, para su convivencia en sociedad, o de la formación ciudadana, para el desempeño de

funciones políticas, el ejercicio de los derechos legítimos o el cumplimiento de los deberes patrióticos.” (Pág. 8).

Ni siquiera resulta necesario evidenciar las consecuencias totalitarias de semejante filosofía educativa, pues el mismo trabajo de la Academia Mexicana de la Educación se encarga de hacerlo: “Establecida la tesis —dice— que considera a la educación como un hecho social... se plantea la necesidad de discernir quién debe señalar los rumbos, los principios, las normas que habrán de seguir las instituciones encargadas de impartirla... En el transcurso de la historia, esa función se ha organizado siempre para satisfacer las necesidades del orden social establecido, representado por las leyes vigentes.” (Nótese nuevamente la ausencia de toda referencia a la persona humana). “El Estado tiene hoy esa función en todas las naciones del mundo —prosigue este trabajo— y la delega o no, en otras entidades o instituciones, de acuerdo con las necesidades del servicio, la conveniencia social y los sentimientos populares.” (Pág. 11).

El esquema es, pues, sencillo. La colectividad como bien absoluto, el individuo como instrumento de la colectividad y el Estado como árbitro supremo del destino individual, son —según este trabajo— los tres elementos esenciales de la filosofía educativa de la Academia Mexicana de la Educación. Lo son también de todas las filosofías educativas totalitarias.

A la luz de estos textos no puede menos de reflexionarse en la evolución que ha seguido, en el mundo occidental, el movimiento en favor del laicismo escolar. Este movimiento, hoy en franco retroceso en la legislación de Occidente, ha seguido dos derroteros.

Por una parte, se ha acercado más al neutralismo, purificándose de los resentimientos anticlericales bajo cuyo signo nació. Vuelto razonable con la edad, se ha incorporado a la sociedad democrática olvidando sus pretensiones impositivas y sus gritos de guerra santa. Ha aceptado por fin el requisito mínimo de la convivencia democrática, que consiste en comprender que la tolerancia empieza por no querer imponer a los demás ni siquiera un determinado modo de concebir la tolerancia. Así, esta derivación del ideal laico sobrevive en Occidente como una de tantas expresiones de la libertad de conciencia y tiene derecho a ello.

Por otra parte, el movimiento laico ha seguido un rumbo extremista, aparentemente en contradicción con sus postulados: el socialismo marxista. Basta observar en el panorama político europeo el contubernio de algunos "laicos" con los partidos marxizantes.

Este fenómeno, que parece inexplicable en un movimiento que proclamaba no querer otra cosa que acabar con las ideologías y especialmente con las impositivas, se hace comprensible si se consideran ciertos elementos que integraban la filosofía laica primitiva. Junto a su aspiración de neutralidad y a su laudable esfuerzo por respetar mejor la conciencia, había en el antiguo laicismo una base suficiente de agnosticismo, de inmanentismo y de relativismo histórico, como para poder, llegado el tiempo, efectuar un pacífico matrimonio con el materialismo marxista.

Suplantado el absoluto divino por el absoluto de la razón individual y comprobada la insuficiencia de ésta para cumplir con sus funciones de absoluto, el paso al absoluto colectivo no era sino obvio.

Los textos de la Academia Mexicana de la Educación, que he comentado, parecen mostrar que esta segunda derivación del laicismo tiene algunos adeptos también en México.

Del respeto que proclamaba el laicismo a la autodeterminación de la conciencia del niño, no parece quedar mucho en afirmaciones como ésta: "El objetivo práctico de la educación no puede ser otro que captar la conciencia de los hombres para conducirla dentro de los ideales e intereses de la sociedad de que forman parte." (Academia Mexicana de la Educación, "Los Problemas de la Educación en América Latina," p. 10). Y de marxismo explícito dan suficiente testimonio, entre otras muchas, estas palabras: "Indudablemente, todas las manifestaciones del arte y de la ciencia, de la investigación y de la creación humanas en sus más nobles expresiones, dependen del cambio de las estructuras sociales, cambio que sólo puede ser alcanzado cuando se creen las nuevas relaciones de producción." (Ibid., p. 32).

A la luz de estos textos de un órgano que se tiene por oficioso del Gobierno mexicano, la opinión pública se pregunta cuál será la evolución futura de nuestro laicismo oficial.

Un delegado mexicano, representante de la Academia Mexicana de la Educación, afirmó en una de las sesiones de la Asam-

blea, que hubo una época en la que “la Constitución de nuestro país empleó término más avanzado (que el de “laicismo”), como lo es “socialismo,” pero fue sustituido por la palabra “laico” por razones tácticas.” (Últimas Noticias, 10 de septiembre de 1964).

No creemos que el Gobierno mexicano se identifique ni con la afirmación de esta persona ni con la filosofía educativa subyacente en muchos párrafos de los trabajos presentados por la Academia Mexicana de la Educación en esta Asamblea. Suponemos que las reformas constitucionales, como la del Artículo 3o. en 1946, obedecen a razones más serias que las “tácticas,” que implicarían un engaño de los ciudadanos. Pero sería muy conveniente que se evitaran los equívocos y que las autoridades precisaran el alcance que debe darse a la posición de un organismo que algunos suponen refleja el pensamiento oficial educativo, en un evento para el que el mismo Gobierno le ha prestado todo su apoyo.

Mañana conocerá con más precisión la opinión pública —en el voto de la Academia Mexicana de la Educación a las conclusiones de la Asamblea— cómo interpreta esta Academia el laicismo escolar de nuestro país.¹ Si la “Carta de los Derechos y Deberes a la Educación” (que se pretende denominar —no se sabe en qué sentido— “Carta de México”) llegase a estar en contradicción con nuestras leyes, resulta difícil comprender lo que se pretendió al organizar esta Asamblea Mundial de la Educación.

La opinión pública está sobre aviso. Y juzgará si esta “Carta” es conforme a nuestras tradiciones jurídicas y a nuestros compromisos internacionales.

¹ La “Carta de México,” por discrepancias entre los delegados, no llegó a votarse.

III

La educación
en otros países

1

La pedagogía del comunismo*

“LA EDUCACIÓN COMUNISTA debe estar subordinada a las tareas que afronta el Partido y el Estado soviético. La tarea fundamental y más importante de la educación comunista consiste en promover por todos los medios posibles la lucha de clases.” (M. I. Kalinin, Ueber kommunistische Erziehung, Berlín 1951, p. 91). Quien así se expresa no es un crítico imperialista norteamericano, sino un pedagogo comunista.

Siempre he creído que para formarnos un juicio justo sobre el comunismo, mejor que recurrir a los muchos escritos que “hablan sobre” el comunismo resulta “dejar hablar” a los mismos autores comunistas.

Al intentar en este artículo describir cuatro rasgos de la pedagogía comunista, he preferido, por tanto, que sean los mismos pedagogos comunistas quienes expongan su pensamiento sobre la educación comunista. Confío en que el lector perdonará el inevitable abuso de las citas que implica este método, a cambio de la seguridad documental que proporciona. Citaré, por tanto, en este artículo, exclusivamente a autores comunistas (rusos, alemanes o polacos).

La primera característica de la pedagogía comunista es su dogmatismo. No es una ciencia objetiva, abierta a la indagación de la razón, a la experimentación descubridora y a la libre discusión, sino una aplicación ciega de los principios, asimismo dogmáticos, del marxismo-leninismo.

Dogmática y conscientemente partidaria es la ideología que le sirve de base, como lo afirma M. S. Selektor: "Uno de los principios básicos de la ideología socialista es el principio marxista-leninista del partidismo proletario y comunista; él es la brújula orientadora que dirige la evolución de todas las formas de la conciencia socialista en la dirección deseada." ("El principio del partidismo comunista en la ideología," en "Woprosy filosofie," Moscú 1957, No. 5). El dogmatismo de los principios marxistas-leninistas no pretende ocultar su insoslayable círculo vicioso, como puede apreciarse en el siguiente texto de Kalinin: "El marxismo es el único método verdadero para alcanzar el conocimiento no sólo de los fenómenos sociales sino también de todos los fenómenos naturales. Por esto todos los esfuerzos orientados a conocer los fenómenos del universo refuerzan nuestra posición partidista bolchevique, si proceden conforme al marxismo-leninismo." (M. I. Kalinin, "Ueber kommunistische Erziehung," Berlín 1951).

La pedagogía comunista, basada totalmente en la referencia a los principios del socialismo científico, es plenamente consciente de su carácter dogmático y de su posición partidista. La Gran Enciclopedia Soviética, por ejemplo, define así la educación: "Educación es el influjo totalmente determinado, consciente de sus fines y sistemático sobre la psyché del educando, con el fin de desarrollar en él aquellas características que el educador desea... Esta formulación comprende todo lo que entendemos por educación, como el inculcar una filosofía y moral determinada, reglas de comportamiento en el trato con los demás, rasgos determinados de carácter y voluntad, hábitos e inclinaciones, etc." (Grosse Sowjet-Enzyklopädie, Berlín 1954, p. 17).

En otras palabras, educar es, por definición, educar para el comunismo, aplicando todos los medios, sin más criterio que su eficacia para hacer de los alumnos comunistas perfectos. Por esto afirma con toda razón K. Semberg: "Lo específico de la pedagogía soviética consiste en ser una ciencia partidista." (Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Demokratisierung der deutschen Schule, en "Pädagogik," V, 10, p. 10).

Intimamente ligada con la anterior está la segunda característica de la pedagogía comunista: su instrumentalismo. La educación tiene que estar al servicio incondicional de la causa comunista.

Ya Lenin había señalado esta tarea a la escuela: "La escuela debe convertirse en instrumento de la dictadura del proletariado, e. d., no sólo debe ser el vehículo de los principios del comunismo, sino ser el instrumento de la acción educativa del proletariado sobre los elementos no-proletarios de las masas trabajadoras, con el fin de aniquilar definitivamente la resistencia de los explotadores y de implantar el orden social comunista." (Obras completas, T. VIII, p. 63). En el mismo sentido hablaba Kruschew, en un discurso sobre la formación del verdadero comunista: "Es imprescindible estudiar a Lenin y aplicar a la vida su imponente herencia teórica, ser un propagandista convencido de las ideas leninistas y educar de tal manera que todo joven soviético se esfuerce por heredar los rasgos de carácter de Lenin." (Prawda, 19 de abril de 1958).

Dos pedagogos comunistas hacen patente la función instrumental de la pedagogía en la maquinaria comunista y su subordinación incondicional a los fines del comunismo: "La pedagogía soviética está llamada a equiparar al ejército de millones de trabajadores en la teoría progresista de la educación comunista de la siguiente generación... La educación comunista se distingue de la educación burguesa no sólo por sus fines, sino por su esencia toda. Es una parte integrante de la lucha en favor del comunismo y el factor más importante en el desarrollo integral de la personalidad, mientras que la educación burguesa es un instrumento del dominio de clase, de la burguesía, y propicia la esclavitud cultural de las masas trabajadoras." (I. T. Ogorodnikow y P. N. Schimbirew, Lehrbuch der Pädagogik, Berlín-Leipzig 1951, página 9).

Para cumplir con su función instrumental la escuela comunista debe inculcar la fidelidad absoluta a todas las decisiones del Partido: "En la tarea pedagógica debe recalcarse decididamente la gran importancia que corresponde en la sociedad soviética a la función directiva del Partido Comunista... El maestro debe educar a la juventud en el espíritu de intolerancia respecto a toda desviación de la línea general del Partido, así como también respecto a todo ataque al Partido, venga de donde viniere." (Sowjetskaja pedagogica, mayo 1957, p. 8).

La tercera característica de la pedagogía comunista es su ateísmo. Radicalmente atea en sus bases, tiene que ser también radicalmente atea en sus fines.

Lenin, quien se refería al Cristianismo como a “ese chismo-
rreo de curas, asqueroso y hediondo,” fue muy explícito al res-
pecto. Nada afirmó con tanto énfasis como el carácter ateo de la
filosofía comunista y la oposición irreductible entre comunismo
y religión: “La base filosófica del marxismo es el materialismo
dialéctico. . . , un materialismo absolutamente ateo y enemigo de
toda religión. La religión es el opio del pueblo— esta expresión
de Marx es el pilar de toda la filosofía marxista en asuntos reli-
giosos.” (Marx-Engels-Marxismus, Moscú 1947, p. 203).

Ningún gobierno comunista ha cesado jamás en su afán anti-
religioso. Entre otras muchas frases citables de Krushev recor-
demos una: “Una propaganda atea, profunda, tenaz y hábilmente
organizada entre quienes creen, contribuirá a liberarlos por fin
de sus errores religiosos.” (Prawda, 11 de noviembre de 1954).
La cuestión religiosa, por lo visto, nunca será objeto de la “coexis-
tencia pacífica.”

La Gran Enciclopedia Soviética afirma categóricamente: “La
perspectiva mundial materialista y científica es irreconciliable
con la fe en Dios; surgió y se desarrolló una pugna constante y
violenta con la religión.” (T V, p. 336s.) Y entre los autores co-
munistas abundan las frases como ésta: “La religión es la fuente
de la hipocresía y de la mentira. Todo lo que predica es inten-
cionadamente falso y no contiene un solo grano de verdad.” (P. F.
Kolonitzkij, Kommunistische und religiöse Moral, Berlín 1953,
página 15).

Este ateísmo, esencial a la filosofía comunista, en el plano
educativo se convierte lógicamente en el objetivo fundamental de
la escuela. Los pedagogos soviéticos B.P. Jessipow y N.K. Gonts-
sharow afirman: “En la escuela debemos transmitir a la siguien-
te generación conocimientos auténticamente científicos. Debemos
aclarar sin ambages que la religión y sus poderes sobrenaturales
son irreconciliables con la verdadera ciencia y están en contra-
dicción con ella.” (Pädagogik, Berlín 1947, p. 147).

La revista pedagógica rusa “Natschaljnaja schkola” (octubre
1957, p. 11) reafirmaba el carácter antirreligioso de la escuela
comunista en estos términos: “La escuela soviética lucha por la
educación antirreligiosa, por la educación de un hombre libre de
supersticiones y de prejuicios de cualquier clase, incluyendo los
prejuicios religiosos.” Y, por citar otro ejemplo más, el Prawda
del 21 de agosto de 1959 decía: “Puede ser que fuera de la escuela

el niño aprenda una religión y practique un culto, pero en las escuelas la primera obligación del maestro será arrancar del alumno toda convicción religiosa.”

La reciente fundación de un Instituto Científico del Ateísmo en Rusia no es un hecho que deba sorprender, a no ser en cuanto revela que después de medio siglo el comunismo no ha logrado aún aniquilar la religión. La fundación de este Instituto constituye sólo un nuevo impulso en la tarea ininterrumpida de acabar con todo vestigio de religión. Del éxito de esta tarea depende la supervivencia del comunismo como filosofía y, consiguientemente, como régimen político, social y económico. De ahí la insistencia con que los autores comunistas reiteran la necesidad de llevarla a cabo por todos los medios, escolares y extraescolares, como lo expone, por ejemplo, A. N. Schelepin: “Bien sabido es cuánto perjudica la religión a la causa de la educación comunista de la juventud. Los Komsomoles deben realizar una amplia propaganda científico-atea y difundir la ideología materialista en la juventud. Convenciendo, probando, argumentando, sin herir los sentimientos de los que creen, debe ayudarse a todos los jóvenes de ambos sexos que han caído bajo la influencia de la Iglesia, a liberarse de sus errores... Para reforzar esta propaganda atea deben organizarse conferencias sobre las más recientes conquistas de la ciencia y de la técnica, discusiones individuales, veladas y exposiciones antirreligiosas; los museos, el cine, y la radio deben reforzar su acción en este sentido.” (Komsomoljskaja Prawda, Moscú, 16 de marzo de 1958).

La cuarta característica, finalmente, de la pedagogía comunista es su preocupación por formar el sentido moral del educando. Desde luego, se trata de la concepción comunista de la moral. Según Lenin “moralmente lícito es todo aquello que contribuya a aniquilar la antigua sociedad de explotadores y a unir a todos los trabajadores en torno al proletariado.” (Ausgewählte Werke, Berlín 1953, T. II, p. 790).

Esta concepción de la moral se ha mantenido invariable en la filosofía comunista: “El criterio de la sociedad soviética para juzgar qué es legal o ilegal, moral o inmoral, es el que tal o cual acción favorezca o perjudique al movimiento comunista.” (Problemas de la filosofía, Moscú 1954, No. 2, p. 78).

Este es el sentido moral que la escuela comunista se esfuerza por desarrollar. Para lograrlo será necesario, como afirma P.F.

Kolonitzkij, destruir el concepto de moral tradicional: "La educación comunista está indisolublemente unida al desenmascaramiento y destrucción de la moral religiosa reaccionaria." (Kommunistische und religiöse Moral, Berlín 1953, p. 26).

En particular, una de las metas que tiene que alcanzar la educación moral comunista, consecuente con su definición, es enseñar al niño y al joven a odiar, porque el odio es el motor de la lucha de clases. Por esto, "hay que saber no sólo odiar, sino también entablar la lucha con el enemigo, desenmascararlo a tiempo y, si no se da por vencido, aniquilarlo." (B.P. Jessipow y N. K. Gontscharow, Junge Welt, Berlín 1951, No. 90, p. 5).

Es tan importante este odio orientado a la destrucción de todo lo que obstaculiza al comunismo, que un pedagogo comunista lo califica de "criterio de toda teoría y práctica educativa." (B. Sucholdowski, Fundamentos de la educación marxista, Varsovia 1961, p. 410). De esta escuela del odio es de donde han de salir los ciudadanos amantes de la paz mundial y de la coexistencia pacífica.

Siempre que termino de leer un libro comunista me queda la impresión de haberme asomado a un caleidoscopio. En la filosofía comunista todas las piezas se acomodan armónicamente, a condición de haber sacudido el caleidoscopio de determinada manera. En ella, como en una geometría no-euclidiana, los más absurdos teoremas se deducen lógicamente de la hipótesis irreal inicial.

Me viene a la memoria aquello que cuenta un autor inglés, que recomendó a un amigo suyo el mejor método para llegar tarde a su casa sin que lo notara su señora. El amigo siguió el consejo: se quitó los zapatos, amarró cuidadosamente las agujetas entre sí, tomó el par de zapatos con los dientes, trepó sigilosamente la escalera, abrió la puerta y se halló... en la parte más alta de la Torre de Londres.

La lógica es útil cuando las premisas son verdaderas. La pedagogía comunista es lógica, pero conduce a la Torre de Londres: al dogmatismo partidarista que esclaviza el espíritu, al instrumentalismo que hace de la escuela un simple engrane del Partido, al ateísmo que quita a la vida todo sentido trascendente, y a una moral prefabricada y simplista que suplanta la bondad por el odio y la conciencia por la consigna.

2

México en el panorama educativo latinoamericano*

PARA QUIENES NOS INTERESAMOS por el progreso educativo de nuestra patria, las marchas forzadas que la nación se ha impuesto para alcanzar su pleno desarrollo escolar tienen el valor dramático de un avance hacia una cita con el destino. Pero el destino en cuestión no es sólo el destino de nuestro país, sino el de todo un continente: América Latina. Un continente empeñado en los mismos esfuerzos, angustiado por los mismos temores, sacudido por la misma esperanza y decidido con la misma tenacidad que la nuestra, en su propósito de superar el subdesarrollo cultural al que lo condena su insuficiencia escolar.

Este inmenso continente, en el que viven 200 millones de personas y que crece anualmente en 6 millones más —como ninguna otra región del mundo— es, desde el punto de vista demográfico, un continente joven. Más del 40% de sus habitantes son menores de 15 años y casi el 50% menores de 21. Este hecho plantea requerimientos extraordinarios al desarrollo escolar futuro.

Voy a intentar, en la brevedad de este artículo, dar una especie de informe de los diversos frentes en que libra la batalla de su desarrollo escolar el continente latinoamericano; y para no perder nuestra perspectiva de mexicanos, a indicar la posición que guarda México en cada uno de los problemas comentados.

Desde el punto de vista del desarrollo escolar, propone un experto, C. H. Hauch, distinguir en el panorama latinoamericano

* Publicado en Excelsior, 29 de abril de 1964.

tres grupos de países. En el primero figuran los países más adelantados: Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica, Cuba y Panamá. En el segundo grupo, países de adelanto medio con relación al conjunto: México, Paraguay, Colombia, Ecuador, Venezuela, Brasil, Perú y República Dominicana. En el tercer grupo, los países menos adelantados: El Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Bolivia y Haití.

Como todas las clasificaciones, ésta es ciertamente deficiente, pero tiene un buen fundamento en índices de desarrollo escolar cuidadosamente elaborados.

Sirviéndonos de esta clasificación, es posible recorrer los aspectos más importantes y reveladores del desarrollo escolar: analfabetismo, educación de la población adulta, matrícula de los diversos niveles y deserción escolar. Desgraciadamente hay fuertes divergencias entre las diversas estadísticas disponibles y, así, ha sido necesario hacer una selección de los datos conforme a la autoridad de las fuentes en cada caso particular. El año considerado, si no se indica otra cosa, es 1960, pues es prácticamente imposible disponer de datos posteriores para todo el continente.

La situación del analfabetismo en América Latina puede juzgarse conforme a dos criterios diversos: si se adopta como criterio de analfabetismo el "no saber leer y escribir" el índice de analfabetos en América Latina oscila actualmente entre el 40% y el 45%. Si, en cambio, se considera el llamado "analfabetismo funcional" (que suele medirse estadísticamente por el número de habitantes mayores de 15 años que han terminado 4 años de escuela o más), hay que afirmar que todavía el 70% de los latinoamericanos son analfabetos funcionales.

Conforme al primer criterio —el simple "no saber leer y escribir"— el primer grupo de países tiene menos del 30% de analfabetos, el segundo entre el 30 y 60%, el tercero 60% o más. El índice de México era, para 1960, el 37.8%.

Conforme al segundo criterio, el primer grupo de países tiene un 65% de analfabetos funcionales, el segundo grupo un 75% y el tercero un 90%. México tenía en 1960 un 85.7% de analfabetos funcionales, pues éste era el porcentaje de su población mayor de 15 años que no había alcanzado cuatro años de escolaridad.

Considerando el fenómeno del analfabetismo dinámicamente, es triste comprobar que los resultados de los esfuerzos por con-

trarrestarlo no van logrando superar el empuje del crecimiento demográfico y que, a nivel continental, aunque el índice de analfabetismo disminuye ligeramente, el número absoluto de analfabetos crece cada vez más. México no es excepción en este proceso, pues si bien nuestro índice de analfabetos en 1950 era un 42.5% y en 1960 se había reducido a un 37.8%, el número absoluto de nuestros analfabetos creció de 8.942,399 en 1950 a 10.573,163 en 1960.

El segundo aspecto del desarrollo escolar de América Latina es el estado de educación de la población adulta. Desgraciadamente no existen datos recientes al respecto. Pero para 1950 el promedio de años escolares cursados por la población adulta latinoamericana era de 2.2. En México, según los datos del Censo de 1960, el promedio de años escolares cursados por la población era 1.5, o sea una cifra inferior al promedio latinoamericano de 1950.

Si se considera solamente la población que alcanzó alguna escolaridad, el promedio latinoamericano de años cursados por esa población era en 1950 4.4 años, (5.3 en Chile y 3.2 en la República Dominicana). En México, el promedio de años escolares cursados por la población que alcanzó alguna escolaridad, era (1960) 4.4 años, o sea idéntico al promedio latinoamericano de 1950.

Pasando a considerar los índices de matrícula de los diversos niveles escolares en el panorama latinoamericano y —primero en el nivel primario— puede decirse que en los países del primer grupo, al menos el 80% de la población escolar primaria está matriculada (1960); el segundo grupo de países tiene matriculado el 55% o más de su población escolar; y el tercer grupo, el 45% o más. México tenía matriculado en 1960 el 62.7% de su población escolar primaria.

En promedio continental, se calcula conservadoramente que América Latina tiene una matrícula del 60% (otros suben la cifra hasta el 78.5%) de la población entre 6-7 y 13-14 años de edad. Ese 60% equivale en números absolutos a 26 millones de los 46 millones de niños de esa edad. A nivel continental, el incremento de matrícula primaria en la década 1950-1960 fue de más del 60%. En México, en el mismo período, el incremento respectivo fue del 61%.

En el nivel medio de enseñanza, la proporción de alumnos matriculados en secundaria y preparatoria respecto a los matriculados en primaria es (1960) para América Latina el 11%, mientras que en México (1960) es algo inferior: el 7.8%. Esta proporción tiene sólo el significado de un índice relativo.

La matrícula de enseñanza media en el plano continental, representa el 15% (1960) de la población escolar respectiva. En México esta matrícula representa (1960) el 10.2%.

La matrícula de la enseñanza superior en América Latina representa (1960) un 17% de la matrícula de enseñanza secundaria y sólo un 2% de la de primaria. Semejantes a estos promedios continentales son los índices respectivos de México, pues la matrícula de nuestra enseñanza superior representa (1960) el 20.7% de la matrícula de enseñanza secundaria y el 1.6% de la de primaria.

El fenómeno de la deserción escolar mina dolorosamente la eficiencia de todos los sistemas educativos latinoamericanos. Aun en los países del primer grupo, el índice de deserción acumulada en el nivel primario es aproximadamente el 75% (o sea que de cada 100 niños de primer ingreso sólo 25 llegan a completar el 6º año).

La retención escolar hasta 6º año en los sistemas de enseñanza primaria latinoamericanos, muy rara vez alcanza el 25%. En México se calcula que, en 1958, el índice de retención del nivel primario era el 15.1%, y que en los últimos años se ha logrado elevarlo en un 4 ó 5% más.

El índice de retención varía fuertemente entre las zonas urbanas y las rurales. Esto puede ejemplificarse en el caso de Colombia, cuyas escuelas primarias urbanas logran una retención del 30%, en tanto que las escuelas rurales alcanzan sólo un 1%. Los datos respectivos de México dan asimismo un porcentaje de retención del 30% en zonas urbanas y del 2% en zonas rurales.

Finalmente, se calcula que, en promedio, el 45% de los maestros de enseñanza primaria en todo el continente latinoamericano carecen de título. Las cifras de México (1960) indican que entre nosotros la proporción de maestros no titulados de enseñanza primaria es del 57% (49% en zonas urbanas y 65.8% en rurales).

En suma, puede decirse que actualmente México ocupa un sitio medio entre los países latinoamericanos, desde el punto de vista del desarrollo escolar. Nuestros índices relativos a los principales aspectos de este desarrollo se aproximan, por lo general, a los índices promedio del continente latinoamericano.

Es de esperarse que el esfuerzo extraordinario de los últimos años por acelerar la expansión de nuestro sistema escolar en sus diversos niveles, nos haga superar pronto ese promedio y nos coloque un poco más adelante en la competencia educativa latinoamericana.

3

De Gaulle y el problema escolar francés*

UNA DE LAS GLORIAS menos discutidas del ilustre huésped que nos visita es la de haber resuelto, a satisfacción de todos los franceses, el espinoso problema escolar de su país. La ley escolar que su ministro Debré hizo aprobar el 31 de diciembre de 1959, cierra para siempre el largo período de un régimen político-escolar que dividió al pueblo francés en dos bandos irreconciliables, y abre una nueva era de concordia, fundada en el reconocimiento práctico de la libertad de enseñanza.

Al subir al poder De Gaulle, la "question scolaire" se ha convertido en uno de los problemas más explosivos de la política interna francesa. Es necesario analizar en detalle los tres problemas que constituyen esa "question scolaire," para comprender el alcance de la solución dada por el Gobierno de De Gaulle.

En primer lugar existe un agudo problema respecto a la orientación filosófica de la escuela pública, que es laica. Desde los días de la Revolución, el proceso de secularización de la vida pública ha ido suprimiendo de la enseñanza todo elemento religioso, hasta llegar a establecer, con la legislación de Jules Ferry (1882-1887), el carácter laico de la escuela pública en todos sus niveles como principio fundamental de la política escolar francesa.

Sin embargo, los repetidos intentos del Estado por construir una moral independiente de cualquier religión positiva, no han

* Publicado en Excelsior, con ocasión de la visita oficial del Gral. De Gaulle a México, 18 de marzo de 1964.

alcanzado resultados satisfactorios. A esto se añade que el laicismo escolar, en vez de realizar la neutralidad confesional de la enseñanza, se ha convertido en la práctica en una pseudoreligión racionalista, particularmente desde que Poincaré y Jaurés lo definieron oficialmente como "la filosofía que parte del racionalismo absoluto y para la cual sólo hay una cosa cierta: que no existen verdades sagradas." (Debate del 11 de noviembre de 1895). El resultado de esta interpretación ha sido que la escuela pública francesa se torne en la práctica, frecuentemente, antirreligiosa y contribuya a ahondar la división ideológica del pueblo francés.

A pesar del carácter laico fundamental de la escuela pública, una legislación fragmentaria ha venido introduciendo, bajo ciertas condiciones, capellanías en algunos planteles públicos y enseñanza religiosa en los mismos, impartida los jueves, día de vacación. Pero estas excepciones no obstan a que el Estado persista en mantener la orientación laica de la enseñanza pública.

En segundo lugar, se presenta en el panorama escolar francés, al llegar De Gaulle al poder, otro problema de urgente solución: la cuestión de las subvenciones a la enseñanza privada. Asisten a escuelas privadas (1957-58) en el nivel primario el 15.1% de los alumnos; en el nivel secundario el 40%; en la enseñanza técnica el 44.7%. En números absolutos, 1.700,000 alumnos. Las escuelas privadas son en su mayoría (93%) católicas, organizadas por la Iglesia y sostenidas por los padres de familia católicos. La situación económica de estas escuelas es cada vez más angustiosa. Y el Gobierno sabe que, de cerrarse estas escuelas, tendrá él que atender a sus 1.700,000 alumnos.

La cuestión de las subvenciones tiene ya una breve pero intensa historia. En 1940 el Gobierno de Vichy otorgó algunos subsidios a las escuelas privadas, pero éstos fueron suprimidos después de la Liberación. En 1949 el Consejo de Estado favoreció grandemente la causa de las escuelas privadas al declarar que los alumnos de la enseñanza privada tenían igual derecho que los de la enseñanza pública a la ayuda financiera del Estado. Dos años después, al resultar electos 300 diputados afiliados a la Asociación Parlamentaria para la Defensa de la Libertad de Enseñanza, se aprobó la Ley Marie que reconocía en principio el derecho de todos los alumnos, tanto de escuelas privadas como públicas, a la ayuda económica del Estado. Finalmente la Ley

Barangé determinó en 1951 las primeras subvenciones regulares en forma de abonos trimestrales, pagados por el Estado a las Asociaciones de Padres de Familia, para todos los niños de 6 a 16 años de las escuelas privadas primarias.

Este sistema de subvención de las escuelas privadas era todavía muy insatisfactorio. La deseada igualdad quedaba sin cumplirse, pues la ayuda recibida cubría sólo el 16% de los gastos por alumno; el resto seguía siendo cubierto por los padres de familia y por campañas de caridad. La situación era ya insostenible y el problema cobraba cada vez mayor peso político. El aumento de la población escolar (Francia es, después de Holanda, el país europeo con mayor crecimiento demográfico), la planeada prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y las crecientes exigencias de la economía, forzaban al Estado a hacer posible la subsistencia de las escuelas privadas mediante un subvencionamiento adecuado.

Un tercer problema, finalmente, está en la base de la cuestión escolar, cuando De Gaulle toma en sus manos el gobierno: el antagonismo, ya secular, entre la enseñanza privada y la pública. En gran parte este problema es sólo el resultado de los otros dos: la diversa orientación ideológica de ambos sistemas de enseñanza y la desigualdad económica entre ellos. Pero a esto se suma el que los planes y programas de estudio de las escuelas privadas no están sujetos al control del Estado. A juicio de éste, es imprescindible una mayor vinculación entre ambos sistemas como condición de alcanzar la unidad espiritual del país.

Estos eran los tres problemas fundamentales que constituían la "question scolaire," cuando el Gobierno de De Gaulle encargó a una comisión de especialistas (Commission Lapie) el estudio de su solución. El resultado de ese estudio fue la Ley del 31 de diciembre de 1959.

La nueva ley empieza por afirmar que "el Estado proclama y respeta la libertad de enseñanza y garantiza su ejercicio a los planteles privados regularmente establecidos." En seguida ofrece una solución a los tres problemas arriba referidos.

Por lo que hace a la reglamentación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, la nueva ley establece en su Art. 1 que "el Estado tomará todas las medidas necesarias para hacer po-

sible a los alumnos de las escuelas del Estado el libre ejercicio de su religión y su instrucción religiosa." Un decreto posterior (Decreto No. 60-391 del 22 de abril de 1960) determina en detalle la introducción de capellanes escolares (católicos, protestantes o judíos) en las escuelas públicas y la reglamentación de la clase de religión en las mismas. Puede ser de interés conocer esta reglamentación con cierto detalle:

1) En las escuelas públicas en que no exista aún capellanía escolar, puede ésta establecerse sólo por deseo expreso de los padres de familia; toca a la dirección de la escuela decidir si debe corresponder a este deseo. Si se trata de internados, el director de la escuela debe acceder a la petición de los padres de familia, sea cual fuere el número de éstos que hagan la petición, y el capellán impartirá las clases de religión dentro del local escolar. Si se trata de escuelas con alumnos externos, el director de la escuela deberá juzgar sobre la oportunidad de establecer la capellanía escolar y la conveniencia de que la clase de religión tenga lugar dentro del local escolar. (Circular del 8 de septiembre de 1961).

2) Para las escuelas que ya cuentan con capellanía, se reglamenta el modo como los padres de familia deben expresar su voluntad acerca de la educación religiosa de sus hijos.

3) Los costos de la instrucción religiosa y festividades religiosas en la escuela, deben ser cubiertos por los padres de familia. A este objeto pueden concederse subvenciones públicas.

Dos años después de promulgada la nueva ley (hasta octubre de 1961), se habían establecido 520 nuevas capellanías en las escuelas públicas, impartándose la clase de religión dentro del local escolar en 280 de los casos.

El segundo problema —el subvencionamiento de las escuelas privadas— quedó resuelto conforme a un sistema novedoso. La ley ofrece cuatro opciones a las escuelas privadas: pueden elegir entre integrarse plenamente en el sistema público de enseñanza (o sea convertirse en escuelas públicas), o permanecer como hasta ahora con absoluta libertad en su orden interno, pero sin subvencionamiento alguno, o cerrar con el Estado un contrato, sea "simple" o "de asociación."

En el régimen de "contrato simple" las escuelas privadas se obligan a impartir su enseñanza "conforme a los principios fun-

damentales del Estado” y “con referencia a los programas de la enseñanza pública.” A cambio de ello el Estado toma por su cuenta la remuneración de los maestros de acuerdo con sus títulos. (Arts. 5 y 9).

Por el “contrato de asociación,” en cambio, las escuelas privadas se obligan a adoptar “los programas y reglas de la enseñanza pública” y a aceptar un número determinado de maestros oficiales propuestos por el director de la escuela. El Estado, por su parte, toma a su cargo la totalidad de los gastos de las clases sujetas a contrato, e. d., no sólo los gastos de personal sino también los de funcionamiento. (Art. 4). En ambos contratos queda plenamente a salvo el carácter confesional, si lo tiene, de la escuela.

Se trata, pues, de un sistema de subvencionamiento que hace depender el monto de la ayuda financiera de una mayor o menor restricción de la libertad interna de la escuela.

Hasta septiembre de 1961 se calculaba que 11,500 de las 13,972 escuelas privadas habían solicitado algún tipo de contrato.

Tanto mediante la reglamentación de la clase de religión en las escuelas públicas según la voluntad de los padres de familia, como mediante el régimen de subvenciones que extiende el control del Estado sobre la enseñanza privada, la nueva ley propicia un mayor acercamiento entre la enseñanza privada y la pública. En esta forma aporta una solución a los tres problemas de la “question scolaire.”

La paz escolar que con esta ley ha dado De Gaulle a Francia demuestra que la mayoría de los franceses juzgaron justas y acertadas las nuevas medidas y vieron en la introducción de la clase de religión en la escuela pública según la voluntad de los padres de familia un avance de la libertad de conciencia, y en el régimen de subvenciones a la enseñanza privada una consecuencia lógica de la paridad legal, de la justicia distributiva y de la efectiva libertad de elección del tipo de educación, según la proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su Art. 26, 3.

Las profecías demagógicas de los opositores de la nueva política escolar quedaron sin cumplirse. Ni se derrumbaron las “esencias nacionales,” ni el Estado perdió la autonomía que le garantiza su laicismo político, ni se privó de su libertad de con-

ciencia a ningún partidario de la filosofía laica. Simplemente se respetó la conciencia de todos los franceses por igual.

En la ardua tarea de realizar la unidad nacional de Francia —que E. Gilson definió como “reconciliar la Francia del espíritu con la Francia de la razón”— la nueva ley escolar constituye un paso adelante. Establece las bases para que las dos vertientes ideológicas de la historia de Francia —la racionalista de Voltaire y Renan y la espiritualista de Lacordaire y Ozanam— se acepten mutuamente como expresiones diversas de una sola Francia y aprendan por fin a coexistir en la paz que funda el derecho.

Con la nueva ley escolar quedaron definitivamente proscritas las pretensiones de cualquier grupo de imponer su modo de pensar sobre quien disienta de él. Quedó la libertad espiritual de cada familia constituida en pivote de la política escolar nacional, y la libertad de conciencia hecha fundamento de la unidad del pueblo francés. Quedó, finalmente, un nuevo concepto de unidad nacional: la unidad que resulta no de la uniformidad de las conciencias impuesta por la fuerza, sino de la armonía de tradiciones diversas, expresadas con libertad y con respeto a los demás. Y quedó la paz escolar, como fruto de respeto al derecho y como premio a la madurez de Francia.

4

Holanda: Un país libre con escuelas libres*

LAS VISITAS OFICIALES cada vez más frecuentes de diversos gobernantes a nuestra patria contribuyen, entre otras cosas, a dar a conocer mejor a México en el extranjero. Pero a la vez nos ofrecen la agradable oportunidad de profundizar en el conocimiento de otros pueblos.

Si por una parte nos alegramos de que un intercambio diplomático más intenso vaya dando a conocer la realidad de nuestra patria en muchos sitios donde hasta ahora el nombre de México quizá sólo evocaba imágenes románticas de nuestro folklore, debemos por otra esforzarnos por trasponer las imágenes simplistas a que quizá reducimos a otras naciones —en el caso de Holanda, los quesos, los suecos y los molinos de viento— y alcanzar un conocimiento documentado de su realidad.

Uno de los mejores caminos para conocer a otro pueblo es estudiar su educación. Tanto porque el sistema educativo de un país refleja casi siempre los valores específicos que lo caracterizan, como porque son los ideales y prácticas educativas lo que ha dado y sigue dando a ese pueblo su particular manera de ser. Descubriremos, por tanto, el rasgo más peculiar del pueblo holandés, a través del rasgo más peculiar de la educación holandesa.

Es fácil determinar cuál es la característica fundamental de la educación holandesa: es la libertad.

* Publicado en *Excelsior*, con ocasión de la visita oficial de la Reina Juliana a México, 8 de abril de 1964.

El informe oficial sobre el sistema educativo holandés (*World Survey of Education*, II, UNESCO, París 1958, p. 737 s.) empieza con estas palabras: "Quien desee comprender la educación de Holanda, deberá antes que nada penetrar el carácter nacional holandés. Descubrirá entonces que la característica sobresaliente de toda nuestra vida espiritual y social es la libertad. También la educación holandesa tiene esta característica. Por esto el párrafo relativo a la educación en la Constitución Holandesa (Art. 208) después de asignar al gobierno una responsabilidad permanente en esta materia, pasa enseguida a afirmar que la educación —y no sólo la educación sino también la instrucción— deberá ser libre, en el sentido de que los padres de familia obtendrán para sus hijos el tipo de educación que deseen. El gobierno ha hecho realidad esta libertad al proporcionar a los planteles privados recursos adecuados. Generosos subsidios públicos, que cubren frecuentemente la totalidad de los gastos de esas escuelas, estimulan el establecimiento y operación de las escuelas privadas que cumplan las condiciones estipuladas en las leyes escolares. Estas condiciones, relativas al plan de estudios, al estado del edificio escolar y a la preparación intelectual y moral de los maestros, son idénticas para las escuelas públicas y para las escuelas privadas. Así se asegura la uniformidad de nivel, necesaria en materia educativa."

En otras palabras, todo el sistema educativo holandés, está construido sobre el principio de que debe garantizarse efectivamente a los padres de familia la libertad de elegir el tipo de escuela, e. d., la orientación ideológica o religiosa de la enseñanza, que desean para sus hijos. La equiparación económica de todas las escuelas, privadas y públicas, con absoluta independencia de su orientación ideológica, hace efectiva esa libertad al impedir que la presión económica influya en la elección de los padres de familia. En esta forma se concilia la efectiva gratuidad de la enseñanza para todos indiscriminadamente con el respeto a la libertad de conciencia en sus consecuencias educativas.

Hoy día predominan en Holanda las escuelas privadas sobre las públicas en todos los niveles educativos. En la enseñanza pre-escolar existen sólo 699 planteles públicos contra 3,243 privados (1,161 protestantes, 1,485 católicos y 597 no-confesionales). En la enseñanza primaria, hay 2,544 escuelas públicas contra

5,338 privadas (2,251 protestantes, 2,936 católicas y 151 no-confesionales). En el nivel secundario, el número de escuelas públicas es de 166, y el de las privadas 270 (82 protestantes, 154 católicos y 34 no-confesionales).

Particularmente en la enseñanza técnica es mayor el predominio de las escuelas privadas sobre las públicas, pues hay 109 escuelas públicas y 1,152 privadas (160 protestantes, 349 católicas y 643 no-confesionales). En suma, son privadas el 92.3% de las escuelas pre-escolares, el 67.7% de las primarias, el 61.9% de las secundarias y el 91.3% de las técnicas.

La actual situación, que hace a Holanda el país modelo de la libertad de enseñanza y de la paz escolar, no se dio regalada a los holandeses. Es el resultado de un largo proceso en el que, a través de enconadas luchas escolares, triunfó la razón y la justicia sobre las pretensiones monopolizadoras del Estado.

Como en los demás países europeos, hasta principios del siglo XIX la enseñanza holandesa estuvo organizada por las autoridades religiosas —católicas o calvinistas según la religión de los gobernantes. Sólo después de que las tropas francesas trajeron a los Países Bajos las ideas de la Revolución, empezó la Corona a organizar un sistema público de enseñanza.

No se hizo esto sin abusos. Guillermo de Nassau pretendió en 1811 imitar el monopolio educativo napoleónico, sometiendo a todas las escuelas, incluso a las destinadas a la formación del clero, al férreo control de la Universidad Real con miras políticas.

A partir de entonces empezó la reivindicación de la libertad de enseñanza, hecha posible por el sentido práctico de los holandeses y por la progresiva maduración del Estado en su política escolar. Los primeros pasos, de importancia restringida, fueron la Ley del 25 de mayo de 1830 que amplió las garantías de las escuelas privadas, la del 18 de enero de 1842 que reglamentó los derechos de las autoridades religiosas en la administración escolar y, sobre todo, la incorporación, en la Constitución de 1848 (Art. 194) del principio de libertad de enseñanza.

No obstante estas modificaciones legales, los gobiernos liberales del segundo tercio del siglo XIX persistieron en las tesis fundamentales de la política escolar entonces común en varios países europeos: el laicismo de la escuela pública y la hostilización de la enseñanza privada.

La cuestión escolar pronto se convirtió en uno de los problemas domésticos de mayor peso político. El partido "Coalición Cristiana," formado fundamentalmente por grupos calvinistas y católicos, se propuso dar al problema escolar una solución basada en el respeto a las convicciones religiosas de los alumnos (también de la escuela pública) y en la equiparación económica de la enseñanza privada con la pública. Al alcanzar este partido la mayoría parlamentaria en las elecciones de 1889, fue posible promulgar la Ley Mackay, conforme a la cual la orientación religiosa de la escuela pública debería determinarse en cada región según el credo religioso de la mayoría de la población y el Estado tomaría a su cargo la remuneración de todos los maestros de la enseñanza privada.

Era un paso importante. Pero la solución definitiva al problema escolar, que consistía en la plena equiparación económica de la enseñanza privada con la pública, no se consiguió sino hasta 1914-1916, al elaborarse una nueva reforma constitucional. Gracias a la sensatez y al sentido de justicia de todos los partidos políticos, incluyendo a los socialistas y liberales, fue posible llegar a un acuerdo. Las Cámaras aprobaron el 25 y 29 de noviembre de 1917, una reglamentación escolar que satisfizo a todos. Como principio fundamental de esta reglamentación escolar se estableció la libertad de los padres de familia para determinar el tipo de educación de sus hijos, y como corolarios necesarios de ese principio se prescribió que la orientación religiosa de la escuela pública se normase conforme al deseo de los padres de familia y que se equiparase económicamente por completo a las escuelas privadas y públicas.

Esta reforma constitucional y las dos leyes reglamentarias subsiguientes (1920 y 1922) constituyen desde hace 40 años los pilares de una organización escolar ejemplar en el mundo entero y de la paz escolar de que Holanda ha disfrutado desde entonces.

Sobre estas bases opera el sistema escolar de Holanda. El Estado distribuye su presupuesto educativo de casi 4,000 millones de pesos para promover las oportunidades educativas de todos los holandeses por igual, dejando a los padres de familia determinar la orientación ideológica o religiosa de la educación de sus hijos.

En la escuela pública puede optarse por una enseñanza neutra o por una determinada instrucción religiosa. Las escuelas priva-

das son asimismo o protestantes o católicas o neutras. “Al Estado le es indiferente —dice un pedagogo holandés— que los niños aprendan a leer en libros católicos, protestantes, judíos o laicos; lo que le importa es que sepan leer. No le importa que los alumnos aprendan a escribir con métodos católicos, protestantes, judíos o laicos; le basta que sepan escribir.” (T. Verhoeven, *Die Lösung des Schulproblems in Hollan, Holland, La Haya, 1926, p. 8*).

Las escuelas privadas, sobre las que recae el mayor peso de la tarea educativa, conservan tres prerrogativas fundamentales ante el Estado. El Informe Oficial de Holanda (*World Survey of Education, II p. 738*) las expone así: “Primero, el Gobierno no tiene parte alguna en la designación de los maestros de las escuelas privadas. En segundo lugar, la dirección de la escuela privada es completamente libre para optar por los subsidios públicos que desee. Finalmente, si en opinión del inspector escolar el programa de estudios de cualquier escuela privada o pública no satisface los requisitos de una enseñanza adecuada y progresiva, no será el Ministerio de Educación, Artes y Ciencias quien juzgará el caso, sino un organismo totalmente independiente del gobierno, el Consejo de Educación.” Estas tres prerrogativas de la enseñanza privada han hecho de Holanda el país ideal para la experimentación pedagógica.

Es un hecho que el sistema escolar de Holanda se basa en el respeto a la libertad. Es un hecho también que el pueblo holandés tiene un hondo sentido de la libertad. Que hay una relación de causalidad recíproca entre ambos hechos, es evidente para quien sepa que un sistema escolar es a la vez causa y efecto de las características de un pueblo.

La obligada convivencia con personas de diversa religión o ideología, ha hecho necesaria en Holanda la libertad como única solución eficaz al problema de la unidad nacional.

Y esa unidad nacional es también un hecho. Un hecho que corrobora que la libertad en materia escolar da resultado, a condición de que todos tengan la madurez necesaria para vivir esa libertad no como una oportunidad de aplastar a quien no piensa como ellos, sino como un compromiso de respetar la libertad de los demás como se quiere que se respete la propia.

5

El laicismo escolar de los EE. UU.*

SUELE DECIRSE QUE LA ESCUELA pública de los Estados Unidos es laica. Suele decirse que esto es una consecuencia de la separación entre la Iglesia y el Estado, en que se basa la forma de gobierno de los Estados Unidos. Suele decirse que los Estados Unidos son el país típico del régimen de separación entre el poder civil y el religioso. Estas tres afirmaciones no son, sin embargo, exactas.

El laicismo de la escuela pública de los Estados Unidos ha sido siempre un laicismo relativo. Por principio de cuentas hay que decir que el término "laicismo," en la acepción histórica frecuente entre nosotros por la que significa "abstención de elementos religiosos," es del todo inadecuado en el caso de la escuela norteamericana. Esta, más que laica, es "non-denominational," es decir, neutra ante las diversas religiones; pero, al igual que otras varias instituciones públicas de ese país, ha conservado siempre una orientación general definitivamente religiosa. Ninguna ley ha prescrito allí jamás que la escuela deba ser laica. La neutralidad confesional de la escuela pública norteamericana no sólo no ha derivado nunca a la irreligiosidad —como sucedió en algunas épocas con el laicismo escolar de los países latinos—, sino que ha admitido y admite todavía hoy elementos religiosos positivos.

Así, existe desde mediados del siglo pasado (legalmente a partir de 1913), el llamado sistema de "released time," según el cual los alumnos de las escuelas públicas reciben instrucción religiosa

* Publicado en Excelsior, 3 de junio de 1964.

de su propia confesión fuera del horario escolar, ya sea dentro o fuera de los locales escolares. En 1948 este sistema funcionaba en 45 Estados y abarcaba a cerca de 2 millones de alumnos. Según datos de una encuesta existía entonces alguna forma de enseñanza religiosa en el 26.8 por ciento de las escuelas públicas; en las ciudades con más de 100,000 habitantes, la enseñanza religiosa estaba organizada en el 45.9 por ciento de esas escuelas.

Asimismo, no obstante las recientes decisiones de la Suprema Corte contra la plegaria escolar, ésta se mantiene aún en 15 Estados: en seis de ellos por ley, en los otros nueve por tradición.

Quien se tome el trabajo de analizar las decisiones de la Suprema Corte en los últimos cincuenta años, que conciernen a la neutralidad escolar en los EE.UU., comprobará fácilmente el carácter relativo de esa neutralidad.

Si la afirmación de que la escuela pública de los Estados Unidos es laica requiere, pues, múltiples precisiones, no lo requieren menos las afirmaciones de que ese laicismo escolar es el resultado del principio de separación entre la Iglesia y el Estado y de que los Estados Unidos son el país típico de esa separación.

Se trata aquí de generalizaciones simplistas. El principio de separación de la Iglesia y el Estado no indica una forma precisa de relaciones entre la autoridad civil y la o las autoridades religiosas. El elemento mínimo de esta separación parece ser la prohibición de establecer oficialmente una Iglesia de Estado; un segundo elemento sería la prohibición de subvencionar a una o a varias corporaciones religiosas. Progresivamente, los especialistas en teoría del Estado y en Derecho Público eclesiástico añaden otros varios elementos que concretan el carácter de esa "separación" y que no son sino resultado de la forma en que se reglamentan las diversas "res mixtae," que por su naturaleza caen bajo la competencia tanto de la autoridad religiosa como de la civil.

En el proceso histórico de la secularización del Estado, la fórmula "separación entre la Iglesia y el Estado" ha significado cosas muy diversas, desde el simple reconocimiento de la autonomía de ambos poderes (significado, por ejemplo, con el que defienden algunos teólogos católicos esta fórmula en el Concilio Vaticano II), hasta la privación de los derechos de la Iglesia (significado en el que fue condenada por León XIII).

En la historia de los Estados Unidos el famoso “muro de separación entre la Iglesia y el Estado” ha tenido un significado determinado, muy distante de la separación absoluta que algunos imaginan. Así lo hace notar un especialista, W. W. Brickmann (*Religion, Government and Education*, N. Y. 1961, p. 215): “Como todo el mundo sabe, la Constitución no menciona específicamente la necesidad de mantener un muro de separación entre la Iglesia y el Estado. Esta frase de Jefferson fue escrita en un mensaje privado a un grupo de bautistas, pero no apareció en documento alguno de las actas legislativas oficiales. En las recientes decisiones de la Suprema Corte (contra la plegaria escolar), al igual que en algunos escritos de la controversia sobre las relaciones entre la Iglesia y el Estado, se trata de la “separación” como si fuese un dogma. La verdad, sin embargo, es que jamás ha habido en la historia de los Estados Unidos una plena, completa, definida y absoluta separación de la Iglesia y el Estado —y particularmente no la ha habido nunca en materia educativa.”

Los llamados Padres Fundadores de la nación norteamericana eran todos espíritus religiosos. Benjamín Franklin sugirió que las sesiones de la Convención Constituyente empezaran con una oración, recitada por algún ministro de culto. Todavía hoy, el Senado y la Cámara eligen su capellán (hasta ahora ha habido 108), entre cuyas funciones figura el recitar una breve oración antes de cada sesión. Capellanes oficiales tiene también el ejército norteamericano. El nombre de Dios es invocado en los juramentos de oficio y aparece en el lema “In God we trust,” acuñado en la moneda del país.

La religiosidad de algunos presidentes ha sido notoria y ha trascendido en muchas formas en el desempeño de su cargo. Eisenhower afirmó frecuentemente que la fuerza moral de la democracia norteamericana debía provenir de la fe religiosa y Johnson propuso hace tres meses construir en Washington “un digno monumento al Dios que nos creó a todos.”

La fórmula norteamericana de la “separación” no tiene más elemento constitutivo que la prohibición en la Primera Enmienda Constitucional, de que el Congreso establezca oficialmente una religión. Está muy lejos del significado que dio Francia a la “separación” con sus leyes de 1904 y 1905. Mejor que decir que los Estados Unidos son el país típico de la separación entre la Iglesia

y el Estado, habría que decir que el régimen norteamericano representa una de las formas posibles de esa separación.

La transposición al plano educativo del principio de "separación" entre lo religioso y lo civil, ha sido siempre un problema espinoso. Principios legítimos en el orden político no funcionan necesariamente en el orden educativo. En el caso de los Estados Unidos, donde el muro de separación ha tenido y sigue teniendo muchas ventanas, la aplicación de esa separación al orden educativo no ha sido siempre asunto fácil.

En general puede decirse que quienes acentúan el carácter oficial de la escuela pública y ven en ella predominantemente una institución del Estado, se inclinan a excluir de ella, más y más, los elementos religiosos. En cambio, quienes ven en la escuela pública primariamente su función educadora y sólo en segundo término su carácter estatal, propenden a salvaguardar esa inspiración religiosa, no confesional pero positiva, que la escuela pública de los Estados Unidos ha conservado hasta nuestros días.

Es muy útil reflexionar sobre la forma en que, en los diversos países democráticos, se esfuerza el Estado por mantener una actitud de respeto a las conciencias de súbditos, particularmente en el campo escolar. En otra ocasión intentaré una comparación de la política escolar de varios países desde este punto de vista. Pero antes, en mi próximo artículo, volveré sobre un conflicto particular de la neutralidad escolar norteamericana: la actual controversia en torno a la plegaria escolar en las escuelas públicas.

6

La plegaria escolar en los EE. UU.*

EN JUNIO DE 1962, la Suprema Corte de los Estados Unidos declaró inconstitucional una ley del Estado de Nueva York que prescribía, para uso voluntario de los alumnos de las escuelas públicas, la siguiente oración: "Dios Omnipotente, reconocemos nuestra dependencia de Ti e imploramos Tus bendiciones sobre nosotros, nuestros padres, nuestros maestros y nuestra patria." Por seis votos contra uno, la Suprema Corte decidió que, en virtud de la primera y decimocuarta enmiendas constitucionales, "el gobierno de este país, tanto estatal como federal, carece de autoridad para prescribir legalmente forma alguna de oración," aun cuando esa oración sea confesionalmente neutra y su recitación por los alumnos voluntaria.

Un año después, en junio de 1963, la Suprema Corte declaró inconstitucional la autorización dada por el distrito escolar de Baltimore de recitar el Padre Nuestro en las escuelas públicas, así como también una ley del Estado de Pennsylvania que prescribía la lectura de pasajes de la Biblia en las escuelas oficiales.

Estas dos decisiones de la Suprema Corte han provocado una agitada controversia en los medios religiosos y educativos norteamericanos. Los motivos de esta controversia son fáciles de entender, si se toma en cuenta el carácter peculiar de la neutralidad, en asuntos religiosos, de la escuela pública de los Estados Unidos y el hecho de que la oración escolar era hasta ahora una práctica tradicional en muchos Estados de la Unión Americana. Todavía

* Publicado en Excelsior, 10 de junio de 1964.

hoy, a un año de la segunda decisión de la Suprema Corte, seis Estados (Alabama, Arkansas, Delaware, Florida, Georgia e Idaho), prescriben por ley ciertas prácticas religiosas escolares y otros nueve Estados (Indiana, Kansas, Mississippi, North Carolina, Oklahoma, South Carolina, Tennessee, Texas y Virginia), las mantienen por tradición.

En el Congreso se trabaja activamente en favor de una nueva enmienda constitucional que contravenga las decisiones de la Corte y restaure las prácticas tradicionales de las escuelas. Se han presentado ya 147 proposiciones de reforma constitucional en este sentido. Una de ellas, la presentada por Frank J. Becker y otros 60 diputados, ha encontrado fuerte apoyo en los medios políticos; en ella se establece que no hay nada en la Constitución de los Estados Unidos que prohíba la oración o la lectura de la Biblia, en forma voluntaria, en las escuelas públicas o en otras instituciones oficiales.

El Comité Judicial de la Cámara ha empezado una serie de interrogatorios de personalidades representativas, con el fin de conocer sus puntos de vista sobre los diversos proyectos de reforma constitucional.

Si hemos de formarnos una opinión justa sobre este problema, es necesario, como siempre, examinar los argumentos de ambas partes y tratar de comprenderlos dentro del contexto legal, político y religioso de los Estados Unidos.

Son tres los principales focos de la controversia. La opinión que secunda las decisiones de la Suprema Corte, es decir, la que considera justa la prohibición de la oración escolar y de la lectura de la Biblia en las escuelas públicas, invoca en primer lugar el principio de la separación entre la Iglesia y el Estado, arguyendo que, por depender la escuela pública del Estado, debe mantenerse ajena a todo elemento religioso.

La opinión contraria sostiene que en la tradición jurídica norteamericana la "separación entre la Iglesia y el Estado" tiene un sentido definido, que no justifica las recientes decisiones de la Corte. Lo que establece la primera enmienda constitucional es la prohibición de que el Congreso establezca por ley una religión oficial o impida el ejercicio de religión alguna. Si éste es el contenido jurídico concreto del principio de separación entre la Iglesia y el Estado, arguyen los defensores de la plegaria escolar

que las decisiones de la Corte han extremado la interpretación de este principio hasta darle un sentido que nunca pensaron sus autores y que está en desacuerdo con la interpretación tradicional.

En segundo lugar, la opinión contraria a la plegaria escolar invoca el peligro de que estas prácticas religiosas en la escuela induzcan paulatinamente una religión de Estado o, al menos, que el Estado utilice la religión como instrumento político. Este argumento, lo mismo que el anterior, no proviene en general de animosidad contra la religión como tal, sino de una concepción particular de la neutralidad del Estado en asuntos religiosos y de la forma en que esta neutralidad debe trasponerse al plano educativo.

A esta objeción responden los defensores de la plegaria escolar que ningún grupo religioso desea en los Estados Unidos el establecimiento de una Iglesia oficial. Ciento cincuenta años de prácticas religiosas en las escuelas públicas, dicen, parecen demostrar que ese peligro es irreal. En cambio las decisiones de la Corte —se arguye— privan a la educación, de un elemento positivo, en consonancia con las tradiciones culturales del país.

Un tercer punto de la controversia, finalmente, se refiere a un aspecto práctico. Dado el pluralismo confesional de la población norteamericana, arguyen los opositores de la plegaria escolar que es muy difícil, si no imposible, encontrar una fórmula de oración en la que convengan todas las religiones. La opinión contraria, en cambio, juzga que sí es posible encontrar esa fórmula común. Preguntado monseñor Sheen obispo auxiliar de Nueva York, por el Comité Judicial del Congreso, cuál sería esa oración común, contestó: "La oración que todos los diputados llevan en sus bolsillos: *In God we trust.*" Prohibir la oración escolar por no encontrar una fórmula común, equivaldría, según esta opinión, a resolver el dilema de la libertad de orar y libertad de no orar, suprimiendo el dilema mismo que es esencial a esa libertad.

En suma, puede decirse que la opinión que defiende las decisiones de la Corte contra la plegaria escolar, subraya el carácter público de la escuela oficial, tanto en el sentido de que la enseñanza oficial está organizada por un Estado independiente de toda confesión religiosa, como en el sentido de que debe estar abierta a todos los alumnos sin distinción. La opinión favorable a la plegaria escolar, en cambio, además de sostener que el carácter

público de la escuela no implica, en la tradición jurídica y en la filosofía específica del Estado norteamericano, la supresión de prácticas religiosas en ella, juzga que el hecho de que la escuela sea organizada y sostenida por el Estado es accidental a la naturaleza de la escuela; si la educación se beneficia por esas prácticas religiosas, congruentes con la tradición del país y voluntarias, debe mantenerse la posibilidad de esas prácticas por ser pedagógicamente convenientes.

Cada quien opinará como quiera sobre este complejo problema de la plegaria escolar de los Estados Unidos. Aquí sólo he tratado de ofrecer algunos elementos de juicio. Pero un espíritu maduro puede aprender dos lecciones de esta controversia.

La primera es que aun problemas espinosos, complicados necesariamente por los sentimientos personales más profundos, pueden ser discutidos con razones en vez de ser zanjados primitivamente por pasiones.

Es desgraciadamente frecuente entre nosotros que quienes defienden un punto de vista sobre complejos problemas de política escolar, proyecten sobre ellos sus sentimientos personales en favor o en contra de una Iglesia, y crean simplistamente alcanzar mediante este fácil expediente una opinión fundada.

Los conflictos de la política escolar requieren un estudio serio y desapasionado de sus aspectos jurídicos, pedagógicos, sociales, religiosos y políticos. Una solución estable y justa nunca podrá provenir de sectarismos políticos o religiosos.

La segunda lección de esta controversia concierne a su contenido. La forma en que la neutralidad del Estado en asuntos religiosos debe ser trasladada al plano de la educación pública puede ser, y es de hecho, diversa. Las tradiciones jurídicas y el concepto que la nación y el Estado tienen de sí mismos, son datos específicos de cada nación. Ninguna de las soluciones ideadas constituye un dogma ni está exenta de rectificaciones o mejoras. Ha quedado a la razón humana, en este caso como en otros, la tarea de buscar la solución en la que se realice mejor la justicia.

El día en que nuestro Congreso llamara a los representantes autorizados de las diversas opiniones acerca de nuestros problemas educativos para escucharlos, con el fin de ajustar mejor la legislación a la voluntad popular, nuestras soluciones serían más

justas y, por corresponder mejor a la realidad nacional, más estables.

Quizá no sea injustificado esperar que la creciente madurez política de México va haciendo más cercano ese día. Por lo pronto, cada vez que el pueblo y el Gobierno distingan claramente, en la apreciación de nuestros problemas, los *slogans* sectarios de las razones, darán un paso adelante hacia la realización de la justicia.

7

El origen de la universidad medieval*

AL ACERCARSE LA FECHA del comienzo de cursos en las Universidades europeas, es un verdadero espectáculo el ver llegar a los estudiantes a los centros universitarios. Unos llegan en trenes especiales que los ferrocarriles ponen a su disposición en esas fechas; otros muchos vienen en autobuses, recorriendo rutas venerables en la historia universitaria: Heidelberg, Oxford, Bolonia, París. Pronto los albergues estudiantiles despiertan del letargo de las vacaciones, el barrio universitario vuelve a resonar con su acostumbrada algarabía y las aulas y bibliotecas abren sus puertas a una nueva generación en la que revive una vez más el impulso que creó y mantiene la cultura de Europa: la búsqueda del saber.

Año con año la institución creada por el ansia humana de sabiduría —la Universidad— reanuda su noble tarea de guiar a los espíritus hacia la verdad. Las formas de gobierno se han sucedido unas a otras, las estructuras sociales se han modificado, pero la Universidad sigue aún sustancialmente la misma. Y es fácil, tras las caravanas de los modernos autobuses en que llegan hoy los estudiantes, adivinar la azarosa peregrinación de los primeros universitarios de hace ocho siglos; y evocar tras el entusiasmo con que maestros y alumnos empiezan un nuevo curso, el impulso que dio vida a la Universidad medieval.

Probablemente nunca sabremos con precisión cuándo empezó a existir la primera Universidad. Las fechas que las Universida-

* Publicado en Excelsior, 21 de mayo de 1964.

des más antiguas celebran como aniversario de su fundación conmemoran más bien acontecimientos históricos que suponen ya la existencia de esas instituciones.

La Universidad medieval fue el resultado de ese resurgimiento del saber de los siglos XII y XIII, tan importante o más, en opinión de Haskins, que el del Renacimiento y la Ilustración (*The Rise of Universities*, N. Y. 1959, p. 4). No nacieron las primeras Universidades de Juntas de un Patronato ni fueron el producto de Cédulas Reales; como tantas cosas en la Edad Media "simplemente brotaron" —como brotaron también las catedrales y los parlamentos.

Entre 1100 y 1200 invade a Europa un nuevo saber. A través de Italia y Sicilia, pero sobre todo a través de España, se difunden las obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeo, los olvidados textos del Derecho Romano, los escritos médicos de los griegos y la matemática de los árabes. Esta ola de ciencia redescubierta inunda muy pronto las escuelas de las catedrales y monasterios y provoca una verdadera conmoción en los espíritus.

Pero no basta este renacimiento científico para explicar el origen de la Universidad. Renacimientos semejantes y conmociones análogas las hubo también en el siglo XV y en el XVIII, sin que produjeran nuevas y perdurables instituciones de cultura. Lo específico de la Universidad sólo pudo darlo la Edad Media porque sólo ella poseyó el sentido corporativista que fue el germen de la Universidad. Fue la unidad orgánica de las estructuras medievales y la cohesión comunitaria dada por la Iglesia a Europa, lo que institucionalizó el saber y le dio la forma de una "universa societas magistrorum discipulorumque."

La palabra "Universidad" no tuvo al principio conexión alguna con la "universalidad del saber," acepción que se desarrolló conaturalmente más tarde y culminó en la "idea de una Universidad" de Newman. Originalmente "Universidad" significó sólo gremio o corporación, lo mismo de carpinteros que de maestros y estudiantes; pero el término no tardó mucho en restringirse a estos últimos.

Fueron dos los primeros modelos de Universidad: Bolonia, que sirvió de prototipo a todas las Universidades del sur de Europa, y París que lo fue para los países septentrionales. La primera era fundamentalmente un gremio de estudiantes, mientras la segunda un gremio de maestros.

A Bolonia, llamada "Bononia docta" ya en 1119, suele adjudicarse la gloria de la primera Universidad y, si se prescinde de la escuela de ciencias médicas de Salerno cuya existencia desde mediados del siglo XI nos consta, esta gloria es merecida, pues Bolonia desarrolló muy pronto, al derredor de su famosa escuela de Derecho, otras varias facultades y tuvo un influjo decisivo en el establecimiento de muchas otras Universidades.

El maestro que dio fama a Bolonia fue Irnerio, quizá el jurista más notable de toda la Edad Media. El fue quien estableció el método de glosar los textos legales utilizando todo el *Corpus Iuris* y quien separó el Derecho Romano de la Retórica dándole autonomía como estudio profesional. Cuando poco después (1140), el monje de San Felipe, Gracián, compuso su célebre "Decretum" (compilación de documentos que había de perdurar por varios siglos como texto de derecho canónico), el prestigio de la escuela jurídica de Bolonia quedó definitivamente asegurado.

El Centro de la organización universitaria de Bolonia eran los gremios estudiantiles. Los estudiantes se asociaron, ante todo, para protegerse de las injustas exigencias de los vecinos, que elevaban el precio de las habitaciones y alimentos, y de los librerros y copistas que pedían sumas exageradas por la venta o renta de los escasos libros disponibles. Unidos, los estudiantes podrían amenazar a la ciudad con abandonarla, pues la Universidad no tenía edificios propios y podía, sin más, trasladarse a otra población. Esto sucedió repetidas veces y semejantes dispersiones dieron origen a nuevas Universidades. Así nacieron, como sucesiones de Bolonia, por ejemplo, Padua, Reggio, Vicenza, Arezzo y Siena.

Pero además la cofradía estudiantil de Bolonia servía para protegerse de los maestros. Los estudiantes redactaron reglamentos que les aseguraran la enseñanza pagada por sus cuotas. Estipularon, por ejemplo, que el maestro no podría ausentarse de la ciudad sin hacer un depósito como garantía de su regreso; que debería empezar puntualmente su clase y terminarla un minuto después del toque de campana final; que no debería omitir capítulo alguno del texto comentado ni dejar la solución de las dificultades para el fin de la clase. Los maestros, a su vez, organizaron también su propio gremio y reglamentaron sus derechos y privilegios. Así surgió el primer título académico, la "licentia docenti," cuyos requisitos y exámenes fueron cuidadosamente determinados.

Con el tiempo, junto al estudio del Derecho, aparecieron en Bolonia otras facultades, pero fue la tradición jurídica de Bolonia lo que más influyó en el sinnúmero de Universidades que brotaron, siguiendo el modelo boloñés, por Italia, España y el sur de Francia.

El origen de las universidades del norte de Europa, hay que buscarlo, en cambio, en la escuela catedralicia de Notre Dame de París. La Universidad parisiense celebra como fecha de su fundación el año 1200, cuando el Rey Felipe Augusto promulgó un decreto que reconocía a los estudiantes el privilegio de exención de la jurisdicción secular. Pero ya antes de esa fecha funcionaban diversas escuelas universitarias, primero junto a la catedral, en la Ile de la Cité, y después en la orilla izquierda del Sena, o sea en el actual Quartier Latin.

En contraste con Bolonia, la Universidad de París fue desde el principio una corporación de maestros. El Canciller se reservaba el derecho de conceder la "licentia docenti" que permitía enseñar "en la Universidad de París y en todo el orbe, en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo," pues entonces toda enseñanza sagrada o profana se consideraba una participación del magisterio de la Iglesia.

Los maestros estaban agrupados en cuatro facultades, cada una bajo un decano: artes, derecho canónico, medicina y teología. Los maestros de artes se agrupaban en cuatro "naciones": los franceses (que incluían a todos los latinos), los normandos, los ingleses (que incluían a Alemania y las regiones del Norte) y la Picardía (que incluía a los Países Bajos). Las cuatro "naciones" elegían al Rector de la Universidad, cuyo cargo duraba sólo unos meses.

En París nació además, desde el siglo XII, otra institución universitaria: el "Colegio." Los Colegios, al principio meros albergues para estudiantes pobres, se convirtieron paulatinamente en el foco de la vida académica. En 1500 funcionaban en París 68 Colegios y el sistema sobrevivió hasta la Revolución Francesa. Hoy todavía alude el nombre de la Sorbona a aquel "Collège de la Sorbonne" fundado por el confesor de S. Luis en el siglo XIII para estudiantes de teología. En cambio en las universidades inglesas (Oxford se fundó a fines del siglo XII por una dispersión de París), los Colegios siguen siendo el centro de la vida universitaria. Algo semejante sucede en Escandinavia, por ejemplo en

la Universidad de Uppsala, donde los Colegios universitarios, llamados ahí "naciones," constituyen la estructura fundamental de la Universidad.

Al finalizar la Edad Media existían, dispersas por toda Europa, unas 80 Universidades, erigidas sobre el modelo de Bolonia o de París. Muchas de ellas —como Salamanca y Coímbra, Praga y Viena, Heidelberg y Leipzig, Oxford y Cambridge— mantienen hasta nuestros días una tradición ininterrumpida y gloriosa.

El desarrollo de la vida universitaria a lo largo de la historia ha complicado su problemática. Para definir el sentido de la Universidad resulta hoy más necesario que nunca regresar a su origen: una comunidad de alumnos y maestros en búsqueda del saber.

La revolución técnica amenaza convertir a la Universidad en una fábrica de profesionistas. ¿Pero no parece que también las carreras técnicas pueden ser vivificadas por un auténtico espíritu universitario que busque no sólo el resultado pragmático sino la penetración y el goce de la verdad?

El poder civil, hoy como otras veces, extiende en algunos países sus ambiciones hasta la Universidad. ¿Pero acaso no muestra la historia que la Universidad triunfa siempre sobre los intentos de instrumentalismo político, si mantiene viva la energía espiritual de la verdad que hace libres?

El creciente influjo de los centros del saber sobre las transformaciones sociales de los pueblos, ha hecho inevitable cierta política universitaria. ¿Pero no podría esta política ser genuinamente universitaria, si se orientara a vincular a la Universidad con las tradiciones y anhelos auténticos de la comunidad nacional a la que sirve?

Estos y otros problemas pueden ser iluminados por la reflexión sobre el origen de la Universidad, reflexión obligatoria para cuantos tienen la responsabilidad de proteger la herencia de esta institución fundamental de nuestra cultura.

8

La educación en la Feria de Nueva York*

LOS VISITANTES DE LA Feria Mundial de Nueva York tienen la oportunidad de asomarse a lo que —según dicen los guías de la Feria— será la educación del futuro.

En un pabellón especial, el “Hall of Education,” se exponen los últimos adelantos en materia escolar. Los visitantes pueden manejar, por ejemplo, máquinas instructoras de diversos tipos. Oprimiendo un contacto eléctrico, pueden hacer aparecer en una pantalla las lecciones de un pequeño programa de aprendizaje y contestar las preguntas actuando determinados botones. La máquina se encargará de corregir sus respuestas equivocadas, de hacerles repasar los conocimientos cuyo olvido motivó el error y hasta de darles un caramelo si su aprovechamiento es satisfactorio.

En otras máquinas más perfectas, destinadas al aprendizaje de idiomas, puede el visitante introducir una lección grabada en video-tape y hacer aparecer la imagen a color de una maestra de francés que le enseñe pacientemente la complicada gimnasia bucal necesaria para decir un “Bonjour, monsieur,” casi perfecto.

Pero la atracción principal de la Feria para un educador es probablemente la “demostración de una escuela del futuro,” que tiene lugar cada hora en el Pabellón de la Educación. En ella, una maestra, rodeada de aparatos electrónicos, da una breve clase a doce alumnos (niños y adultos elegidos entre el público). La clase se desarrolla a base de transparencias, proyectadas simultáneamente por tres aparatos, según un programa previamente

* Publicado en Excelsior, 12 de agosto de 1964.

preparado. Al final, la maestra examina a su clase mediante preguntas proyectadas en la pantalla, a las que los alumnos deben responder oprimiendo diversos botones eléctricos desde sus pupitres. Leyendo los medidores de sus aparatos, la maestra puede saber no sólo qué alumnos han contestado correctamente cada pregunta, sino el porcentaje acumulativo de aprovechamiento de cada alumno y el porcentaje de aprovechamiento de toda su clase.

(Como simple curiosidad añadamos que el equipo electrónico de una de estas "clases del futuro" para un grupo escolar de 40 alumnos, cuesta 812,500 pesos, de donde podemos inferir que nos espera un futuro muy próspero).

Desde el punto de vista pedagógico, estas innovaciones en las técnicas del aprendizaje son sin duda muy valiosas. La ciencia, aplicada a hacer más fáciles, rápidas y agradables las operaciones intelectuales del hombre, ha logrado realizaciones impresionantes. Quien vea, en esta misma Feria Mundial, los aparatos que traducen electrónicamente del ruso al inglés (en el pabellón de la IBM), o los cerebros electrónicos que en cuatro segundos proporcionan al visitante una extensa bibliografía sobre cualquier punto que le interese (en el pabellón de los Estados Unidos), tiene una razón más para alegrarse de vivir en este siglo.

Las máquinas instructoras, el aprendizaje programado, la enseñanza por televisión, el control automático del aprovechamiento, todo esto tiene un valor positivo para la educación. Y aunque todavía muchas de estas innovaciones estén en su fase experimental, es fácil ver lo que pueden significar para individualizar el ritmo del aprendizaje, para facilitar la tarea de corrección del maestro y para hacer asequibles los mejores profesores a un gran número de alumnos. En una palabra, para ayudar al hombre del futuro a dominar más fácil y eficazmente el cúmulo siempre creciente de conocimientos que necesitará para sobrevivir.

Pero el educador se pregunta qué relación guardan estos inventos pedagógicos con la tarea —tan antigua como el hombre—, de ayudar al niño y al joven a poseerse a sí mismos. Se pregunta si estas máquinas maravillosas van a alterar sustancialmente el proceso por el que un hombre ayuda a otro a alcanzar su plenitud humana. Se pregunta si lo que hasta ahora se ha considerado

esencial en ese proceso educativo —que es una peculiar relación y comunicación entre educador y educando— podrá llegar a ser suplantado por la técnica, en la educación del futuro.

Es evidente que no. Precisamente el valor que pueden tener para la educación las aportaciones de la técnica, consiste en hacer posible que el educador se comunique más fácil y eficientemente con el educando y nada más. Los arbitrios mecánicos y eléctricos que denominamos “pedagógicos” suponen la existencia de los contenidos educativos encarnados en y vivificados por una persona humana. La técnica nunca creará esos contenidos, sólo contribuirá a comunicarlos mejor.

En un aspecto parcial de la educación —el del simple aprendizaje de conocimientos— es mucho lo que los inventos técnicos pueden lograr. Pero en el vasto campo de la formación humana, que implica la asimilación de ideales, el amor de valores y la adquisición de hábitos (que los antiguos llamaban virtudes), será siempre insustituible la comunicación directa entre los hombres. Y es confortante pensar que hay en nuestra Naturaleza misma necesidades radicales que nos defienden, en esta era técnica y en las futuras, de la deshumanización total.

Desde este punto de vista puede decirse que el progreso educativo de la Humanidad ha sido relativamente pequeño al menos en los últimos milenios de que tenemos noticia. Piénsese, si no, en la educación que daba Sócrates, sin equipos de 65,000 dólares, según la pinta algún viejo Diálogo de Platón. Uno de esos venerables Diálogos de Platón que, por cierto, también se encuentran en la Feria de Nueva York, no en un sitio de honor en alguno de los pabellones, sino —y esto es quizá más honorífico— en algún estante de “pocket books” a la entrada de un “snack-bar” de segunda clase.

9

La reforma escolar alemana*

ES TENTACIÓN FRECUENTE, entre los responsables de la educación de un país, el implantar “al vapor” nuevas reformas del sistema escolar. Esta tentación es perfectamente comprensible si se considera que ellos ven como nadie la urgencia de las necesidades y quisieran remediarlas en el corto tiempo de que disponen en su puesto.

Sin embargo, no siempre es laudable la festinación en materia de reformas pedagógicas, donde —como alguien ha dicho— los errores cuestan veinte años. La historia de los sistemas escolares, sin excluir el nuestro, está llena de reformas y proyectos que o no se llevaron plenamente a cabo o resultaron, a la larga, perjudiciales para la educación. Faltó el estudio necesario y la experimentación indispensable para asegurar su éxito.

Un ejemplo positivo de la seriedad con que debe procederse para implantar una reforma escolar lo ofrece en la actualidad Alemania.

El sistema escolar alemán fue reorganizado en la postguerra conforme a sus lineamientos anteriores al nacionalsocialismo. Pronto, sin embargo, las autoridades educativas se dieron cuenta de que la estructura tradicional del sistema escolar no se adaptaba a las profundas transformaciones que la postguerra y la acelerada industrialización traían consigo.

* Publicado en Excelsior, 19 de noviembre de 1964.

La escuela media (Gymnasium) acentuaba el academismo, conforme a la concepción introducida por Humboldt en una época en que este nivel de enseñanza era privilegio de las clases acomodadas y tenía la función de formar la élite intelectual para las instituciones de enseñanza superior. Los otros tipos de escuela media de segundo rango (Mittelschule, Realschule, etc.) eran compromisos entre las necesidades de formación general, la preparación para carreras técnicas medias y el prestigio social del bachillerato.

En una época en que la enseñanza media se extiende gratuitamente a las masas y en que los alumnos ven su futuro económico vinculado al certificado final que logran obtener, se hacía inaplazable reestructurar las opciones educativas, tomando en cuenta las necesidades culturales, económicas y de investigación científica y regular en alguna forma el acceso a los diversos tipos de enseñanza postprimaria.

Hace seis años se encargó a una comisión, integrada por los mejores pedagogos del país, que estudiara estos problemas y presentara una solución practicable. La comisión publicó el 14 de febrero de 1959, bajo el título de "Rahmenplan," un proyecto de reformas estructurales al sistema escolar. El proyecto abarca exclusivamente la escuela de formación general, prescindiendo de la enseñanza técnica y superior.

Ni la comisión propuso su plan como definitivo ni las autoridades educativas pensaron en ponerlo inmediatamente en ejecución. Más bien se publicó, junto con el plan, una invitación a todos los sectores de la opinión pública para discutirlo.

Conforme al nuevo plan, la escuela primaria será común para todos los alumnos hasta el cuarto año escolar. A partir del quinto año se desprenderán de ella solamente aquellos alumnos excepcionalmente bien dotados, de quienes se espere fundadamente que podrán terminar el bachillerato. Estos alumnos pasan inmediatamente a la "Studienschule" o escuela académica, que dura nueve años más, según después se explicará.

El resto de los alumnos siguen en la escuela primaria un período adicional de dos años, es decir hasta el sexto año inclusive. Este período ("Förderstufe") constituye la innovación más importante del plan y ocupa el centro de las discusiones en torno

a la reforma. Su finalidad es conocer durante estos dos años las aptitudes de los alumnos, de modo que sea posible seleccionarlos y distribuirlos en los diversos tipos de escuelas medias conforme a sus aptitudes.

Las posibilidades son tres. Primero, los alumnos menos dotados pasarán, al terminar su sexto año, a la llamada "escuela fundamental" (Hauptschule), que no es sino la prolongación de la escuela primaria. La única innovación al respecto consiste en que la duración de esta escuela, que hasta ahora había sido de dos años (hasta el octavo año de escolaridad), será ahora de tres y más adelante de cuatro años. Esta prolongación obedece a la tendencia general en los países europeos de extender la educación obligatoria hasta el noveno y décimo año escolar.

En segundo lugar, los talentos medios pasarán a la llamada "Realschule," que es una escuela secundaria en la que se acentúan las asignaturas positivas y el carácter práctico de la enseñanza, dentro de su función de formación general. Dura cinco años (o sea hasta el undécimo año de escolaridad), de manera que equivale en duración a nuestro bachillerato antes de su reforma.

Finalmente, los mejores talentos (prescindiendo de aquellos alumnos excepcionales que han pasado ya directamente del cuarto año de primaria a la "escuela académica"), entrarán, al terminar su sexto año, al "Gymnasium" o escuela media que acentúa la educación formal. Esta escuela termina con el bachillerato en el décimotercero año escolar y tiene dos ramas: la rama lingüística en la que predominan las asignaturas literarias y la rama científica que pone el énfasis en las ciencias naturales.

Siendo tradicionalmente las lenguas extranjeras estudiadas, el elemento diferencial de los diversos tipos de escuela media en Alemania, conviene añadir una explicación más detallada del "Gymnasium" bajo este aspecto. El inglés, empezado ya en el quinto y sexto años de primaria, continúa como materia obligatoria en ambas ramas del "Gymnasium." La rama científica añade además, desde el principio, francés o ruso a elección. La rama lingüística incluye, también desde el principio, latín y, más adelante, a partir del noveno año escolar, francés o ruso a elección.

La "escuela académica" (Studienschule) para los alumnos excepcionalmente bien dotados, empieza en el quinto año escolar con latín, en el séptimo con inglés o ruso y en el octavo con una tercera lengua, que puede ser griego o francés.

Resumiendo, se pretende lograr cuatro tipos de egresados: 1) alumnos con primaria prolongada hasta el noveno (y más tarde hasta el décimo) año escolar; 2) alumnos egresados de la "Realschule," con once años de escolaridad, orientados hacia las carreras técnicas medias; 3) alumnos egresados del "Gymnasium," con trece años de escolaridad, que tendrán acceso a la enseñanza universitaria; y 4) alumnos de la "escuela académica," asimismo con trece años de escolaridad, destinados a ser la élite de investigadores científicos.

Para el observador técnico lo más encomiable de la reforma escolar alemana es la seriedad científica y el modo democrático como se lleva a cabo. Hace ya cinco años que este plan se propuso a la opinión pública y transcurrirán probablemente otros varios antes de que se adopte definitivamente. La comisión responsable sigue trabajando y publica sus evaluaciones de la crítica recibida. Funcionan además varias escuelas experimentales mediante las cuales se investigan los resultados futuros del plan.

El punto más discutido de esta reforma escolar es la "Förderstufe" o período de promoción durante el quinto y sexto año escolar, del cual depende, como de pieza maestra, todo el plan. Puede comparárselo al "ciclo de observación," introducido en la reforma escolar francesa de 1959 y anteriormente en la belga. Se objeta su pretensión dirigista, dado que no se han definido con precisión las atribuciones de la escuela y las de los padres de familia en la decisión sobre los estudios futuros del alumno. Se objeta también su practicabilidad, ya que parece psicológicamente prematuro el juicio definitivo sobre las capacidades del niño.

Otros puntos sobre los que abunda la discusión son: la coordinación de la "escuela académica" con los cursos universitarios, la degradación del "Gymnasium" tradicional que antiguamente cumplía las funciones que ahora se asignan a la "escuela académica" y —en otra esfera de problemas— la pretensión del plan de orientar a todos los alumnos hacia "ideales comunes de formación y moralidad".

La comisión ha declarado que no pretende alterar el carácter confesional tradicional de la escuela primaria pública en muchos Laender ni mucho menos contravenir la prescripción constitucional de que la clase de religión (católica o protestante) es "asignatura ordinaria" en todas las escuelas públicas. Pero queda

aún por explicarse en qué forma habrá de realizarse esa "comunidad de ideales".

La opinión pública alemana ha entablado un amplio debate sobre la reforma propuesta. Pedagogos, sociólogos, sicólogos, padres de familia, maestros, empresas y sindicatos exponen sus puntos de vista y las autoridades educativas saben apreciar esta colaboración. Sin duda que, cuando la reforma se implante definitivamente, será un proyecto maduramente estudiado y tendrá asegurado el éxito.

Este modo de establecer una reforma escolar, basado en la seriedad científica y en la discusión democrática, no es exclusivo de Alemania. Podría aducirse también el ejemplo de la reforma escolar sueca, propuesta en 1949 e iniciada hasta 1955. Estas y otras reformas escolares demuestran que lo que se pierde en tiempo, se gana en solidez y en efectividad.

El respeto debido a la niñez de México, cuyo futuro está en juego en cada nueva reforma, el respeto a los maestros de la nación, en quienes las reformas improvisadas provocan desconcierto e inseguridad y el respeto también a la opinión pública que tiene derecho a opinar sobre el futuro del país, debe movernos a reflexionar en que toda reforma escolar —como responsabilidad nacional que es— exige, por parte de las autoridades, maduro estudio y, por parte de la opinión pública, libre discusión democrática.

10

La enseñanza en el Japón*

LA PRÓXIMA VISITA de sus Altezas Imperiales, el Príncipe Akihito y la Princesa Michiko, nos ofrece la agradable oportunidad de conocer más de cerca al venerable y atractivo país japonés.

Como en otras ocasiones semejantes, creo que el aspecto educativo es uno de los que mejor pueden revelarnos la actual situación de este gran país oriental en hondo proceso de transformación.

El Japón puede gloriarse de contar con un sistema escolar sumamente desarrollado y con una educación del más alto nivel académico. Tanto si se considera la calidad pedagógica como si se atiende a los edificios y al equipo de los planteles escolares, el Japón, en opinión de un crítico alemán, supera a la mayoría de los países europeos.

El analfabetismo, en este complejo país en cuyas islas viven 100 millones de habitantes, es prácticamente inexistente (1.7%); sólo Suecia tiene un índice menor de analfabetos. En ningún otro país del mundo se publican tantos periódicos y revistas como en el Japón. La circulación de sus diarios asciende a 24 millones (36 millones si se incluyen los matutinos y vespertinos). El "Asahi" solo, uno de los diarios más influyentes, tira más de 5 millones de ejemplares. Las revistas semanarias, entre las que sobresale la "Bungei Shunju" con un tiraje de medio millón, sobrepasan fácilmente los 13 millones de ejemplares.

* Publicado con ocasión de la visita del Príncipe Heredero del Japón, Excelsior, 6 de mayo de 1964.

La enseñanza primaria ("Shogakko") dura seis años y la secundaria —dividida en secundaria inferior ("Chugakko") y superior ("Kotogakko")— otros seis. La educación obligatoria comprende no sólo la primaria sino los tres años de secundaria inferior. De hecho, una gran parte de la población continúa su educación por varios años más, pues se calcula que un 60% de los graduados de la secundaria inferior pasan a la secundaria superior y un 20% de los egresados de ésta ingresan a la enseñanza universitaria.

El Japón es un pueblo ávido de aprender. Su tradicional pasión por la sabiduría y su concepto de "hito-tsukuri" (formación humana), se manifiesta hoy en la intensa competencia de todas las escuelas por alcanzar mejores niveles académicos. Nada es tan importante para los japoneses como lograr ingresar a una "buena" escuela. "Buenas" escuelas son aquéllas que aseguran a un alto porcentaje de sus graduados el ingreso a una "buena" universidad.

"Buenas" universidades son ante todo las universidades públicas (particularmente las cinco antiguas Universidades Imperiales) y unas cuantas universidades privadas.

Las mejores escuelas se esfuerzan por mantener su prestigio mediante un exigente *curriculum* intelectualista, que descuida, con demasiada frecuencia, los aspectos sociales de la educación y la formación moral.

La falta de una sólida formación moral es una de las deficiencias del actual sistema educativo japonés. El "shushin," un curso obligatorio de moral fundado en los principios de Confucio, fue abolido por presión de la Ocupación norteamericana, que lo hacía responsable de fomentar el militarismo y el absolutismo político. La Misión Educativa de los EE.UU. que llevó a cabo la reforma del sistema escolar, juzgó que "la enseñanza de la ética debe considerar menos los preceptos y más el conocimiento proveniente de experiencias adquiridas en situaciones concretas, en la escuela y en la comunidad."

Semejante ética a la John Dewey puede tener resultados positivos para pueblos más pragmáticos como Inglaterra y los EE.UU.; pero su repentina introducción en el Japón, acostumbrado a un férreo sistema vertical de obligaciones y compromisos, no produjo sino el libertinaje.

En el nuevo sistema escolar de la postguerra se prescribió que la formación moral correspondía a los “estudios sociales” (“shakaika”), los cuales deberían inspirar nuevas normas éticas que no hicieran referencia a autoridad alguna sino que se fundamentaran exclusivamente en la conveniencia social. Muy pronto, sin embargo, el aumento de la delincuencia juvenil y del espíritu de indisciplina hizo ver a las autoridades la necesidad de introducir una enseñanza moral más acorde con la mentalidad japonesa y más sólidamente fundamentada. No obstante la oposición del Sindicato de Maestros (600,000 afiliados) de clara tendencia izquierdista, se introdujo el curso de moral en la enseñanza primaria y secundaria inferior hace algunos años, y en la secundaria superior desde el año pasado.

A juicio de muchos japoneses la situación no es aún satisfactoria, pues consideran que la carencia de elementos religiosos en la educación —consiguiente a la crisis de las antiguas religiones provocada por la derrota de 1945— constituye una seria deficiencia educativa que urge subsanar.

La enseñanza privada hace una importante contribución a la educación nacional, particularmente en el nivel pre-escolar, en la secundaria superior y en la enseñanza universitaria. El 64.8% de los planteles pre-escolares son privados, así como el 28.9% de las secundarias superiores, el 76.9% de los Colleges pre-universitarios y el 58% de las universidades, pues son privadas 145 de las 250 universidades del país.

Estas cifras son tanto más sorprendentes cuanto que es muy difícil la competencia con las escuelas públicas, no sólo por el alto prestigio de éstas, sino porque la enseñanza pública es gratuita en sus grados inferiores y casi gratuita en los superiores. Las escuelas privadas no reciben subsidios del Estado, fuera de la exención de impuestos y de pequeñas cantidades para el mejoramiento del equipo escolar. La mayor parte de las escuelas privadas están financiadas por fuertes organizaciones filantrópicas o empresariales, que establecen fundaciones perpetuas en provecho de esas escuelas. Hay cierta renuencia entre las escuelas privadas a recabar subsidios estatales, por temor de que esos subsidios restrinjan su libertad pedagógica.

Entre la enseñanza privada resulta interesante observar la evolución de las escuelas católicas. Después de dos siglos y medio

de supresión, la Iglesia Católica reanudó en el siglo pasado su interrumpida misión en el Japón y, aunque con lentitud, ha levantado un sistema de escuelas de todas clases.

Al presente (1963) cuenta con 437 planteles pre-escolares, 52 escuelas primarias, 200 secundarias, 21 Colleges y 10 Universidades. Estas cifras representan porcentajes insignificantes dentro de la educación nacional (5.6% de la enseñanza pre-escolar, 0.2% de la primaria, 1.7% de la secundaria, 6.2% de los Colleges y 3.2% de la enseñanza universitaria). Corresponden, si así se quiere considerar, al bajo número de católicos japoneses, que es apenas un 0.3% de la población total.

Pero las escuelas católicas del Japón no tienen una finalidad directamente proselitista ni están consagradas exclusivamente a la educación de los alumnos bautizados. Su finalidad es más típicamente misionera: dar testimonio, destruir prejuicios y facilitar un conocimiento objetivo del Cristianismo en un medio pagano y materialista.

Por esta razón las escuelas católicas, que están abiertas a todos indistintamente, prefieren no establecer cursos obligatorios de enseñanza religiosa sino ofrecerlos con carácter opcional y orientarlos, las más de las veces, a una formación moral basada en principios de razón natural más que en el Evangelio Cristiano.

Una de las principales preocupaciones de las escuelas católicas por ahora es llegar a ser en la apreciación de los japoneses "buenas" escuelas, que añadan a una alta eficiencia pedagógica una sólida formación moral.

El Japón es un ejemplo de una extraordinaria vitalidad y tenacidad en la lucha por la cultura. El destacado puesto que ocupa su educación entre los países asiáticos, es el resultado no sólo de una venerable tradición cultural, sino de un perseverante esfuerzo por democratizar esa cultura y adaptarla a las exigencias de los nuevos tiempos. Este esfuerzo es digno de ser imitado.

11

La instrucción sexual en Suecia*

INFORMA UN DIARIO INGLÉS, el "Observer" de Londres, que 140 médicos y maestros suecos han sometido al gobierno de su país una petición. En ella protestan contra la excesiva instrucción sexual que proporcionan las escuelas suecas y que ellos juzgan inadecuada para el grado de madurez de los alumnos. Invocan algunas estadísticas sobre el aumento de las enfermedades venéreas en su país en los últimos años y sugieren diversas reformas, particularmente la intensificación de la enseñanza religiosa para poner un dique al desenfreno sexual.

Es frecuente oír la opinión de que Suecia es un país de moral laxa y costumbres relajadas. Si bien es verdad que esta opinión tiene algún fundamento en el naturalismo nórdico del pueblo sueco, quienquiera que haya tenido algún contacto con este país habrá podido comprobar que su moralidad pública no difiere sino ligeramente de la de los demás países europeos altamente industrializados.

Todos los suecos confiesan que entre ellos está en franca decadencia la Iglesia Luterana, que es la Iglesia oficial del Estado, a la que pertenece la mayoría de los ocho millones de suecos (los católicos, en su mayoría extranjeros, no llegan a 0.3 por ciento). Al faltar la adecuada motivación religiosa, el sorprendente progreso material del país ha contribuido a que la porción de pecado original que tienen también los pueblos septentrionales, tome más carta de ciudadanía en Suecia que en otras partes.

* Publicado en Excelsior, 15 de abril de 1964.

Tuve oportunidad recientemente de hacer un viaje de estudios a Suecia, invitado por el Instituto Sueco, para realizar una investigación sobre la interesantísima reforma escolar de ese país. Con este motivo pude también conocer más de cerca la experiencia, famosa en el mundo pedagógico, realizada por Suecia respecto a la instrucción sexual.

Hace aproximadamente 20 años los suecos emprendieron una cruzada nacional para, según decían, acabar con el "tabú" del sexo. A la escuela correspondió la función principal en esta campaña; se le encomendó proporcionar a todos los niños una instrucción sexual completa. El tema del origen de la vida debería tratarse con la misma naturalidad y la misma franqueza con que se explica una reacción química. La instrucción se daría en grupos, por lo general mixtos, para crear una común valoración social respecto al sexo. No faltaron muchos pedagogos, que se prometieron de esta campaña la desaparición de los conflictos psicológicos, al liberar a la juventud de toda inhibición perniciosa, y que aseguraron que muy pronto todos los ciudadanos colaborarían por propio convencimiento en la ambiciosa política social del gobierno sueco, la cual abarcaba desde la planificación familiar hasta las formas más refinadas de la asistencia social. En una palabra, se creía ver en la instrucción sexual la llave de oro del paraíso de la Tierra.

Hoy, el pedagogo que estudia el desarrollo de esta experiencia sueca hasta el presente, no puede menos de sonreír. La "instrucción sexual" sigue en pie como materia obligatoria en los programas escolares, pero los criterios que la norman ya no revelan el ingenuo optimismo que olvidaba la vieja realidad de la congénita tendencia del hombre a la maldad, sino la honda y humana sabiduría que resume la experiencia.

Quien hojee el "Manual para Instrucción Sexual en las Escuelas Suecas" del Ministerio de Educación de ese país, encontrará asentado allí que "la mejor solución sería que los niños recibieran esta instrucción en su hogar, impartida por sus padres," por lo cual el maestro debe ser consciente de que al impartir esta enseñanza actúa en nombre de ellos; debe "buscar su acuerdo y colaboración" y "mantenerlos bien informados sobre la sustancia y la forma de la instrucción que imparte." "A los padres debe dár-

se les oportunity de expresar sus preocupaciones y experiencias en esta materia," pues "la cooperaci3n entre el hogar y la escuela es lo 3nico que puede asegurar el 3xito pedag3gico de esta instrucci3n."

Los principios que, seg3n el manual, deben guiar la iniciaci3n en la vida sexual son "antes que nada el respeto hacia ella y, en segundo lugar, el deseo de ayudar a los j3venes." "Las lecciones deber3n impartirse con tacto, sensatez y sensibilidad," poniendo particular cuidado en "adaptar la enseanza al grado de desarrollo del alumno." Es menester procurar tambi3n un "equilibrio entre los diversos aspectos de esta instrucci3n; si s3lo se explicara el aspecto biol3gico y m3dico de estas cuestiones, los ni os recibir3n una imagen parcial y deformada de lo que es el sexo." Dado que "el sexo s3lo alcanza su pleno florecimiento unido al amor," debe insistirse en que "es la expresi3n de una relaci3n m3s honda entre el hombre y la mujer."

"El pudor natural —prosigue el manual— debe protegerse como una valiosa defensa. Es un error querer ser demasiado franco y pretender liberar a los ni os y j3venes de este sentimiento natural, como si fuese una inhibici3n innecesaria, puesto que, de hecho, ese pudor es una protecci3n contra experiencias para las que no est3n maduros.

Adem3s, "esta instrucci3n deber3 aspirar a mostrar qu3 actos no son moralmente deseables y no pueden, por tanto, aceptarse como normas de comportamiento. Los j3venes ser3n as3 iniciados en la formaci3n de actitudes que contribuir3n al desarrollo sano de su personalidad.

"El elemento moral en la instrucci3n sexual deber3 poner de relieve la tensi3n entre las tendencias antag3nicas dentro del individuo pero tambi3n deber3 mostrar la necesidad de controlar el instinto sexual con la fuerza de voluntad y la autodisciplina. Al obrar as3, el joven tiene que imponerse a s3 mismo restricciones que quiz3 le parecen costosas, pero hay que mostrarle que a la larga esto es mejor que ceder a los deseos del momento."

Entre los consejos al maestro se recalca, en consecuencia, que "debe sostener que la continencia durante la adolescencia es el 3nico comportamiento que la escuela puede recomendar con buena conciencia. S3lo la continencia da al individuo las mejores garant3as para una vida feliz m3s tarde." Se ensear3, pues, a los alumnos "el valor positivo de la continencia" y se les inculcar3

que “los conceptos de honor y de respeto a los demás son absolutamente esenciales en cuanto concierne a la vida sexual.”

El manual desciende también a tratar del “efecto desastroso” que los libros impropios, las películas morbosas, la bebida y ciertos bailes modernos pueden tener sobre los jóvenes. Finalmente afirma que “la mejor forma de tratar la cuestión sexual es considerándola objetivamente a la luz tanto de la biología como de las convicciones religiosas.” Por esto “el profesor de biología deberá aludir en sus clases a los aspectos morales, no menos que a los biológicos.” “Es evidente —añade— que el profesor de Sagrada Escritura (la clase de religión es en Suecia obligatoria en todas las escuelas públicas primarias, secundarias y normales) tratará concienzudamente las cuestiones morales relacionadas con estos temas,” ya en clase, ya en conversaciones privadas con sus alumnos.

La cuestión de la conveniencia de impartir la instrucción sexual a grupos mixtos o a varones y mujeres por separado, es también analizada en el instructivo que comentamos. Se afirma que el problema “depende fundamentalmente de la persona que imparta esta instrucción” y que “aunque la instrucción en común es deseable por varias razones, la instrucción por separado es necesaria al abordar ciertos temas.”

La lectura de estas normas deja en todo educador una impresión confortante: la de que hay en la Humanidad un misterioso sustrato de sensatez que le impide caer en los abismos hacia los que, a veces, imprudentemente se aventura.

Estas directivas para la instrucción sexual en Suecia no son, a mi juicio, perfectas. En varios puntos dejan algo o mucho que desear. Y la reciente petición de los 140 médicos y maestros suecos indica que hay en Suecia conciencia de las deficiencias del sistema actual y deseo de rectificar las desviaciones. Tanto esta protesta como la evolución de la instrucción sexual en Suecia en los últimos años hablan muy alto de la capacidad del hombre para rectificar sus errores. Capacidad, por cierto, que demostramos también en México al suprimir aquel exabrupto de barbarie que fue la llamada “educación sexual” de los tiempos de Bassols.

Desde el punto de vista pedagógico no conozco normas más sabias sobre el problema de la educación sexual que las propues-

tas por la Iglesia Católica en los diversos documentos en que trata de este delicado asunto. Y me parece ver, en la trayectoria que Suecia ha seguido en este problema, una inconsciente y paulatina aproximación a las normas pontificias. La sabiduría de la experiencia y de la razón natural converge sin pretenderlo con otra sabiduría por la que los cristianos libremente nos dejamos guiar.

IV

Educación, civismo y
opinión pública

1

La nación como escuela*

CUANDO TERMINAN LAS VACACIONES escolares y se reanudan las clases, los padres de familia suelen experimentar una sensación de alivio. Consideran que, estando los hijos en la escuela, hay una preocupación menos y que la vida familiar ha vuelto a su curso normal.

Malo sería, sin embargo, que esta justificada sensación de alivio de los padres de familia, resultase en despreocupación por la educación de sus hijos, y que pretendiesen delegar totalmente en la escuela sus responsabilidades educativas. Todo educador sabe que la escuela es sólo parcialmente responsable del éxito de la educación y que su contribución a la formación de un hombre no se puede comparar en importancia a la del medio ambiente extraescolar. Los pedagogos llaman "educación funcional" al conjunto de influencias educativas involuntarias que el niño y el joven reciben, y enseñan unánimemente que éstas son más decisivas que las medidas educativas adoptadas conscientemente por el educador (la "educación intencional").

La frase de Ortega "Yo soy yo y mi circunstancia" difícilmente encuentra en otra actividad humana aplicación tan honda y tan vasta, como en la educación. Para el educador la unidad del educando y de su "circunstancia" es tan inseparable, que muchas veces honradamente se pregunta si su tarea no tiene más que ver con ésta que con aquél. Y las más de las veces se responde afirmativamente.

* Publicado en Excelsior, 12 de febrero de 1964.

Debiéramos tomar más en cuenta este hecho todos los que nos preocupamos por la educación en nuestra Patria. Nuestra responsabilidad educativa no queda cubierta con los esfuerzos del Gobierno y de los particulares por multiplicar el número de escuelas y por mejorar la educación impartida en ellas. Lo que formará a la generación siguiente será más que nada el ver en nosotros, los adultos, un orden valoral aceptado, vivido responsablemente y vigente en todas nuestras instituciones. No entregaremos a los jóvenes, e. d., al México del futuro, otra forma de vida que la que realicemos nosotros mismos; y no se consolidará en México una tradición de valores culturales y espirituales si no aseguramos la continua vigencia de un orden vital, que no puede ser otra cosa que el imperio de la moralidad en todos los aspectos de nuestra vida nacional.

¿Qué idea de "justicia" puede formarse un niño mexicano que desde sus primeros años se entera de las venalidades de nuestros juzgados? ¿Qué concepto de "ley" y de "honradez," puede tener quien crece en un medio donde se ha institucionalizado el soborno? ¿Qué idea de "verdad," quien se acostumbra a ver que el dinero es más poderoso que ella? ¿Qué idea de "autoridad" quien vive en un sistema político viciado? ¿Y qué idea de "respeto" podrá tener quien crece en un ambiente de cinismo y de desvergüenza?

No nos consolemos diciendo que las páginas rojas de nuestros diarios son iguales a las de cualquier metrópoli moderna. Aparte de que el mal de muchos sólo es consuelo de tontos, sabemos que no es verdad. Nuestra Patria ocupa un triste lugar en las estadísticas internacionales de delincuencia, y la imagen del mexicano de machete y pistola, que exhibe su machismo primitivo y glorifica su vacuidad valoral gritando "la vida no vale nada" es, por desgracia, algo más que una fantasía de nuestro cine nacional. En el complejo proceso de constituirnos en pueblo civilizado, nuestras virtudes nacionales no van superando a nuestros instintos bestiales. Y la educación de las siguientes generaciones se vuelve por ello más difícil.

Educar es introducir al niño a un orden valoral vigente. Hacer que tome conciencia de él, se someta a él libremente y se responsabilice de su futura vigencia. La escuela es sólo una parte en este proceso y ni el plantel educativo más perfecto podrá

formar a un hombre en una sociedad de bárbaros. La escuela se limita a ofrecer —a través sobre todo del maestro— una réplica pedagógica, e. d., asimilable por el niño, de los ideales y normas de vida que constituyen la tradición viva de un pueblo.

Si el Cristianismo no nos hubiera enseñado la verdad de la “comunidad de los santos” —esa comunicación del Bien entre todos los hombres que lo realizan— la Pedagogía hubiera tenido que descubrirla. Los educadores saben que no hay acción, ni buena ni mala, que no tenga repercusiones pedagógicas; que el Bien “edifica” y el Mal “escandaliza”; y que todos somos responsables de todos.

Cada vez que un mexicano se niegue a dar una “mordida” y otro a aceptarla, la educación de nuestro pueblo adelantará tanto o más que con la creación de una nueva escuela. Cada vez que un mexicano sea fiel a su conciencia por encima de la conveniencia y del miedo personal, hará más por México que muchas reuniones de Ministros. Cada vez que rectifiquemos ante el grupo de amigos la noticia tergiversada por una prensa vendida, la “verdad” dará un paso adelante en su camino hacia el corazón de todos los niños de México. Y cada vez que tengamos “respeto” a nosotros mismos y a los demás, a la Ley y a las normas morales, al orden y a los valores que dignifican al hombre, nuestro comportamiento, por callado que sea e intrascendente que parezca, habrá ayudado a educar, en alguna escuela de México, a un niño mexicano.

La Nación entera es una escuela. Querámoslo o no, todos somos maestros de todos. El deber de educar no se limita a los propios hijos; es un deber comunitario. Y los deberes comunitarios nunca se delegan totalmente en el Estado, porque el fin de la sociedad —el Bien Común— sólo se alcanza con la vigilante y responsable colaboración de todos sus miembros.

Entregar a la generación siguiente lo que recibimos, mejorar lo que se nos dio imperfecto, crear lo que nuestros antepasados no tuvieron tiempo o voluntad de darnos —es educar al México futuro.

Para un pueblo, la tradición es insustituible. Ella es quien gana las guerras y protege la paz. Y lo que es más importante, ella es quien forma las virtudes de la siguiente generación. La

tradición nacional —que Vasconcelos magistralmente definió como el Espíritu que habla por nuestra raza— somos todos los mexicanos en la medida en que ese Espíritu viva en nosotros y se manifieste como “orden,” como “ley,” como “justicia,” como “honradez” y como “verdad” —para seguir viviendo en todos los niños de México.

2

La verdadera educación cívica*

CUANDO SE PIENSA en que los niños que cursan en estos años su enseñanza primaria serán hombres maduros en el año 2000 y que a ellos tocará entonces decidir el futuro de nuestra patria, la reflexión suscita algunas inquietudes. El educador sabe que la vida nacional, lo mismo que la vida humana individual, no admite seguros contra posibles catástrofes y que a él le toca cumplir lo mejor posible su tarea y confiar en que la libertad formada de sus alumnos sabrá superar las asechanzas impredecibles a lo largo de los inciertos caminos del futuro.

No por pretender imposibles seguridades sino por prever racionalmente lo previsible, los educadores consideran que la educación de un pueblo requiere el sometimiento a un examen permanente que descubra en qué puntos la tarea educativa no está quizás a la altura de los requerimientos del porvenir. Uno de estos puntos resulta ser —en todo lugar y en todo tiempo— la educación cívica.

Porque la función de la escuela es introducir a la vida y porque la vida no es vida a secas sino convivencia solidaria en un sistema social y en un orden político determinados, la educación cívica es tarea esencial de toda escuela. Por esto todo sistema pedagógico que merezca este nombre, así difiera su marco histórico como difiere el de Platón del de Dewey, ha dado siempre un lugar relevante a la formación del futuro ciudadano.

* Publicado en Excelsior, 4 de marzo de 1964.

Particularmente a partir del siglo XIX, con el nacimiento de los grandes estados nacionalistas y la organización de la enseñanza en sistemas escolares públicos, la vinculación más estrecha entre la escuela y el Estado nos ha hecho más conscientes de las funciones públicas de toda educación. Y hoy puede decirse que una de las tareas principales de la pedagogía consiste en analizar si la escuela está desarrollando adecuadamente las virtudes cívicas y políticas de los futuros ciudadanos. Lo hace Rusia para lograr al perfecto ciudadano comunista; lo hacen los Estados Unidos para dar un contenido concreto a los "ideales democráticos" en perpetuo peligro de convertirse en palabras; lo hace el Egipto de Nasser, preocupado por fortalecer su régimen a base de educación nacionalista; y lo hace Alemania Occidental en sus esfuerzos por borrar de su educación todo rastro del totalitarismo nacional-socialista. La problemática es diversa, la filosofía subyacente distinta, pero el propósito fundamental el mismo: preparar al niño para vivir en un régimen social y político determinado.

Cabe, pues, preguntarnos si nuestra educación está formando adecuadamente a los futuros ciudadanos de México. Y puesto que nuestras instituciones políticas son democráticas, cabe preguntarnos concretamente si nuestra educación cívica atiende suficientemente a los dos elementos fundamentales que pueden asegurar la vida democrática en el futuro: la instrucción acerca de los grandes problemas de nuestra vida pública —sin la cual no habrá interés por participar en ella— y la formación de la conciencia cívica, sin la cual no se relacionarán esos problemas con la responsabilidad individual.

Lo primero que salta a la vista es que nuestra carencia de una tradición cívica vigorosa se manifiesta con demasiada frecuencia, lo mismo en escuelas particulares que en escuelas oficiales, en el descuido de la educación cívica. No hablemos de casos extremos, que no son, desgraciadamente excepcionales: de los directores de escuela que consideran pérdida de tiempo las clases de civismo y emplean en ellas a maestros mediocres; de los padres de familia que quisieran proyectar sobre la escuela su propio indiferentismo cívico y abstencionismo político; o de algunos alumnos que terminan su primaria sin saber siquiera cómo funciona un juzgado en su patria.

La generalidad de nuestras escuelas propician todavía el individualismo egoísta de sus alumnos. Esto vale particularmente para aquellas escuelas que imparten, o al menos creen impartir una educación de más alto nivel. ¿Qué sentido tiene el tratar de formar a un hombre y a la vez anular la irradiación social de esa formación? ¿Qué sentido tiene el coartar la acción comunitaria precisamente de aquéllos que disponen de una mejor preparación? Cuanto mejor quiera ser una escuela y cuanto mayor sea su ambición pedagógica, tanto más debe preocuparse por vincular a sus alumnos con los problemas de la comunidad.

Grave como es la carencia de educación cívica, más grave es que se la haga consistir en lo que no consiste. Porque el resultado es entonces la deformación cívica. Hay múltiples ejemplos de semejantes desviaciones, pero aquí nos referimos sólo a dos.

La primera desviación de la educación cívica consiste en confundirla con el nacionalismo y, frecuentemente, con un nacionalismo desorientado. Se cree que se satisfacen los requerimientos de la educación cívica con sólo inculcar en los alumnos un barato y no pocas veces irracional júbilo patriotero. Toda exageración, no importa cuán ridícula, todo dogmatismo, no importa cuán absurdo, y toda mixtificación, no importa cuán truculenta, son considerados por ciertas personas como justificados por tratarse de la propia patria.

Ninguna carga de nacionalismo sentimental podrá jamás suplir la fuerza de la verdad en el enjuiciamiento de la realidad nacional y la fuerza de la conciencia que nos vincula a la patria con responsabilidades trascendentes.

Mucho nos está perjudicando ante otros países la superficial actitud nacionalista que algunos medios de difusión parecen empeñados en propiciar. Al autoproclamarnos ejemplo del mundo y modelo de los cinco continentes, el europeo sonríe compasivamente, el norteamericano nos mira perplejo y el sudamericano se siente ofendido. Nos falta madurez para afirmarnos sin envanecernos, para situar objetivamente lo propio sin desconocer lo ajeno y para evaluar nuestros progresos sin olvidar nuestras deficiencias. Más importante será para el futuro que nuestros éxitos nacionales nos sirvan de estímulo en la labor nunca terminada de hacer una patria mejor y no para hacernos creer que hemos resuelto todos nuestros problemas.

Un justo sentido nacional forma parte de la educación cívica, pero en ninguna manera la suplanta. El buen ciudadano será conaturalmente patriota, pero el simple patriota no será necesariamente un buen ciudadano. Sólo profundizando el patriotismo hacia el civismo, viendo detrás de la casualidad local del nacimiento la responsabilidad de un destino colectivo, ahondando el detalle folklórico hasta el valor humano que encierra y viendo en la patria no sólo el bien que se disfruta sino el bien que compromete, podrá el sentido nacional contribuir a la formación cívica. Porque, al fin de cuentas, un buen mexicano no será aquél a quien se haya hecho creer que México es el dechado de todas las perfecciones, sino aquél que se sabe solidario de la tradición de valores que constituyen nuestra patria y que acepta la responsabilidad de perpetuar, purificar y enriquecer esa tradición con lo mejor de sí mismo.

Otra frecuente desviación de la educación cívica, sobre la que conviene reflexionar, consiste en confundirla con el adoctrinamiento político.

Ha sido una tentación demasiado fuerte para el Estado moderno considerar la escuela más como instrumento de su poder que como servicio a la comunidad. Desde el "corps d'enseignants" del sistema escolar napoleónico, que reducía al maestro a ejecutor de los designios imperiales hasta la escuela nacional-socialista que era una simple agencia del partido, la escuela ha visto demasiadas veces prostituida su dignidad y desvirtuada su función por la ambición del poder.

La verdadera educación cívica consiste en ser consecuentes con la función pública de la educación. Esta exige que la escuela contribuya a mantener un orden público justo, lo cual se logra fundamentalmente en un Estado democrático, cuando promueve el consenso de los futuros ciudadanos a los principios que inspiran ese orden político, cuando forma una conciencia responsable y cuando inculca la dignidad irrenunciable a la persona humana ante el Estado. Sólo haciendo esto contribuirá la escuela a "integrar la nacionalidad."

La formación política, como parte de la formación cívica, debe comprender además la instrucción sobre la organización del poder público, sobre los partidos políticos existentes y sus programas

y, muy particularmente, sobre la libertad del sufragio, el deber de votar y el respeto a la libertad de asociación con fines políticos.

Hay un abismo entre esta formación política, superior a toda intención partidista, y el mezquino propósito de adoctrinamiento político que usa de la escuela con fines de propaganda y del maestro como agente electoral.

Pesa sobre todos nosotros la responsabilidad de que la educación cívica que dan hoy nuestras escuelas sea la que México requiere para madurar como nación.

3

Las elecciones y la educación cívica*

LA JORNADA CÍVICA del domingo próximo tiene un sentido profundo que trasciende sus resultados electorales inmediatos. Como todos los grandes acontecimientos del país, estas elecciones dejarán su huella en el alma de la nación, serán una experiencia única e irrepetible que conformará su ser y su conciencia de una manera determinada. Por esto el voto del próximo domingo tiene un significado pedagógico que debemos tratar de comprender.

El voto es el acto por el que se elige libremente a un candidato. Esta función electoral no agota, sin embargo, todas sus finalidades. Es la expresión de los principios y convicciones de cada ciudadano respecto al orden político. Es un acto que manifiesta los derechos de los gobernados y recuerda a los gobernantes la fuente inmediata de su poder. Es un mecanismo que mantiene viva la conciencia cívica. En ciertas circunstancias puede ser una protesta o una advertencia o un repudio. Por todo esto puede decirse que el voto es la contribución más solemne, formal y directa del ciudadano al bien común y, por ello, es una obligación moral.

La potencialidad educativa del voto radica precisamente en que es un deber. El cumplimiento del deber nos educa porque nos da la oportunidad de confrontar los motivos subjetivos que nos llevan a realizar esa acción con las razones objetivas por las que esa acción tiene sentido y es obligatoria. Mediante esta con-

* Publicado en Excelsior, 1 de julio de 1964.

frontación podemos llegar a la perfección del cumplimiento del deber, que consiste en identificar nuestra motivación personal con la finalidad esencial de nuestras acciones. Es esta identificación lo que nos integra en un orden valoral reconocido como obligatorio y lo que nos hace realizar como valor el cumplimiento del deber.

En otras palabras, el cumplimiento del deber nos educará en la medida en que el motivo consciente por el cual cumplimos nuestro deber refleje la finalidad que nuestros actos tienen en sí mismos. Sólo así el cumplimiento del deber nos perfecciona como seres racionales, responsables y realizadores de valores.

Aplicando esto al voto, deber cívico, su potencialidad educativa radica en que nos ofrece la oportunidad de confrontar los motivos por los que votamos con la finalidad esencial del voto y, mediante esta confrontación, de ajustar nuestra motivación a la razón de ser del voto. En la medida en que lo logremos, nuestro voto tendrá sentido como acto de un ser racional y responsable. En consecuencia, las dos decisiones implicadas en el voto —“voy a votar” y “voy a votar por fulano”— deben estar motivadas por lo que es el voto y no por razones fútiles.

Asombra oír las razones por las que votan (o se abstienen de votar) muchos mexicanos. Con frecuencia son razones totalmente ajenas a la finalidad esencial del voto e indignas, por tanto, de un ser racional. Los que se abstienen de votar invocan con frecuencia, por ejemplo, la ineficacia del voto (“no voto porque el voto no sirve”), como si en la eficacia electoral radicara toda la finalidad del voto y como si la obligatoriedad del deber dependiera de su éxito externo. A no ser que se acepte una ética pragmatista que identifique lo bueno con lo útil, no puede confundirse la finalidad esencial del voto con su eficacia inmediata, ni deja de ser el cumplimiento del deber la realización de un valor por el hecho de que manejos fraudulentos frustren sus naturales efectos. Otros abstencionistas están motivados por la comodidad (“no voto porque no me gusta hacer cola o porque prefiero jugar golf”), subordinando, conforme al clásico esquema hedonista, el deber al egoísmo.

Razones igualmente fútiles son las que aducen, no ya los que no votan, sino aquéllos que votan mal. Así, por ejemplo, la conveniencia (“voto por fulano porque me da ventajas materiales”),

o el temor (“voto así porque luego necesito el comprobante”), o el infantilismo (“porque así me dijo el líder del sindicato”), o una absurda dependencia (“porque lo recibo todo del gobierno”).

Ni faltan razones más grotescas, en las que la función del voto sucumbe ante la estética (“porque me gustan los colores de ese partido”), o ante normas dignas de un concurso de belleza (“porque ese candidato me cae bien”), o ante un dislocado espíritu deportivo que denigra el voto a la categoría de una apuesta (“porque me gusta irle al que gane”). ¿Qué tienen que ver estas razones con la finalidad del voto como elección de un buen gobernante en orden al bien común?

Quien vote por estos o semejantes motivos, vota mal. Destruye la esencia del voto como elección racional, como contribución al bien común y como deber de conciencia.

En la medida en que en estas elecciones abunden los votos motivados por semejantes razones, en esa medida los mexicanos habremos dejado pasar la oportunidad de educación cívica que estas elecciones nos brindan. La maduración cívica que anhelamos no consiste fundamentalmente ni en las colas ordenadas, ni en la perfección de la maquinaria computadora, ni siquiera en la cifra de empadronados y votantes; consiste en que todos los mexicanos motivemos nuestro voto como una elección orientada al bien de México y lo ahondemos como una decisión moral. Son esta clase de votos los que constituyen la medida de nuestro progreso cívico.

Que el voto nos eduque cívicamente depende antes que nada de nosotros. De que hagamos del voto un deber de conciencia y no un efecto de nuestro egoísmo, ligereza, conveniencia o tontería.

Pero depende también de los partidos políticos, que deben procurar una correcta motivación de los votantes. Depende de nuestras escuelas, que deben orientar en este sentido sus clases de civismo. Y depende asimismo del gobierno, que debe estimular a los ciudadanos a votar libre y conscientemente y patentizar con hechos —sobre todo con el respeto al voto— la dignidad de este deber cívico.

4

Opinión pública y problemas educativos*

LA EXISTENCIA de la opinión pública no es un fenómeno de origen más o menos fortuito y carente de finalidad. Este fenómeno, tan antiguo como el carácter social del hombre, ha sido analizado por los sociólogos, quienes han llegado a la conclusión de que la opinión pública es un elemento integrante de todo sistema de convivencia humana, con leyes, relaciones y funciones específicas, determinadas por el tipo de organización social.

Se ha estudiado el modo como se forma la opinión pública, los factores que la constituyen en fuerza política, los mecanismos con que opera, los medios con que se la dirige y las técnicas con que se la mide.

En la filosofía del Estado democrático moderno se asigna a la opinión pública una importancia particular. Su alcance político es fácil de comprenderse si se considera la relación entre los conceptos de opinión pública y soberanía popular, según aparece ya en Locke, Montesquieu o Rousseau y, sobre todo, en Jefferson. Politólogos como Tocqueville y Lord Bryce identificaban prácticamente el régimen democrático con el imperio de la opinión pública y estadistas como Lincoln opinaban que el apoyo de la opinión pública era indispensable al éxito de toda decisión política.

Considerando la opinión pública en el sentido en que el sociólogo Tönnies la denominaba "opinión pública articulada," es decir, no como simple conglomerado de pareceres yuxtapuestos

* Publicado en Excelsior, 24 de junio de 1964.

sino como expresión de una voluntad común, pueden distinguirse en ella dos funciones fundamentales. Por una parte, una función de crítica, por la que aprueba o reprueba las decisiones de la autoridad. Por otra parte, una función de preservación en cuanto encarna, representa y tiende a perpetuar las tradiciones nacionales.

Para el Estado democrático, por tanto, la opinión pública no significa exclusivamente una fuerza política que debe esforzarse por controlar, sino también un regulador necesario de su poder y una energía que contribuye a consolidar el sentido nacional.

El conocimiento objetivo y preciso de la opinión pública proporciona al Estado democrático mucho más que simples elementos de orientación de su política práctica; le permite ir ampliando la base del consenso de los gobernados y, de este modo, vincularse más íntimamente con la nación y afianzar efectivamente su carácter representativo.

Pocas actividades del Estado hay que interesen tanto a la opinión pública como la educación. Las decisiones mayores en esta materia afectan a los ciudadanos, por lo general, desde múltiples ángulos: como padres de familia, como contribuyentes, como empresarios o trabajadores, como miembros de un grupo religioso, de una asociación de intereses o de un partido político. Por esto, todo ciudadano incorporado activamente a la vida del país, se forma necesariamente una opinión respecto a las soluciones dadas a los problemas educativos. Esas opiniones individuales, en las sociedades democráticas normales y maduras, se integran en la opinión de un grupo social y se consolidan como una corriente de la opinión pública.

En México, sin embargo, parece que aún nos queda un largo camino por andar en la consolidación de una vigorosa opinión pública sobre asuntos educativos. Sucesos como la introducción de un nuevo plan de estudios, la reforma del bachillerato o una huelga de maestros, no provocan, por lo general, sino superficiales y transitorias confrontaciones con las soluciones dadas. Muchos grupos sociales que debieran opinar, en cuanto tales, sobre semejantes problemas, permanecen al margen de la discusión y dan la impresión de no tener una opinión propia, clara y consistente, que participe en la confrontación dialéctica necesaria a una sociedad democrática.

Un análisis sociológico de nuestra opinión pública sobre los problemas educativos revelaría probablemente una inmensa mayoría de opiniones indiferentes y, dentro de la minoría de opiniones formadas, una gran proporción de juicios superficiales y lógicamente desintegrados.

Los especialistas en el conocimiento de nuestra opinión pública, podrán determinar la magnitud de esta deficiencia y si es peculiar, o al menos más marcada, en materia educativa que en otras materias. Probablemente comprueben en forma general un positivo progreso en la consolidación de las corrientes de nuestra opinión pública —dentro de los límites impuestos por el estado rudimentario de nuestra cultura de masas— y señalen, a la vez, algunos sectores de intereses nacionales (los asuntos fiscales, por ejemplo) en los que este progreso es más notable, y otros sectores (entre los que estará el educativo), en los que la maduración de la opinión pública y de sus técnicas de formación y expresión deja aún mucho que desear.

Siendo el Estado falible y sus realizaciones esencialmente perfectibles, lo menos que puede afirmarse es que esta situación no es normal y que es de desear que se analicen sus causas. Por lo que hace a los problemas educativos, ¿será quizá que los grupos sociales carecen aún de una clara conciencia de sus normas de juicio respecto a estos problemas? ¿Será quizá que las agencias encargadas de orientar y dirigir a la opinión pública —el Gobierno, los partidos políticos y los medios de difusión— no proporcionan suficientes elementos de juicio sobre estas cuestiones? ¿O habrá que ir más atrás y buscar la causa en la falta de una investigación seria de los problemas educativos, que alimente a las agencias orientadoras de la opinión? ¿No habrá también factores de ambiente que frenen la expresión de las opiniones individuales en forma de opinión pública organizada?

Sean cuales fueren las causas, la comprobación del hecho debe estimularnos a procurar una participación más intensa de los diversos grupos sociales en la gestación de las decisiones relativas a la educación nacional, para que la opinión pública cumpla, también en esta materia, con su función crítica y su función preservadora, para bien de todos.

El día en que nuestros problemas educativos sean discutidos públicamente por todos los grupos interesados, con la objetivi-

dad y la madurez que se merecen, el Estado se enriquecerá con esa discusión y los grupos sociales cumplirán, también en este aspecto, con la misión que les corresponde en nuestra organización social. Entonces habremos dado un paso adelante hacia un orden educativo verdaderamente democrático.

ESTA EDICIÓN SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EL DÍA 10 DE SEPTIEMBRE DE 1965, EN LOS
TALLERES DE IMPRESORA DE LIBROS, S. A.,
CALLE DE MESONES No. 62,
MÉXICO, D. F.

CONSTA LA EDICION DE 2 000 EJEMPLARES
EN PAPEL ESPECIAL

*El Centro de Estudios Educativos, A. C., es una institución no lucrativa y
el importe de la venta de este ejemplar se dedica exclusivamente
a los estudios e investigaciones que realiza el Centro*

EDUCACION NACIONAL Y OPINION PUBLICA

Por el Doctor PABLO LATAPÍ

EL DR. PABLO LATAPÍ nació en México, D. F. en 1927. Además de la Licenciatura en Filosofía recibió el doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Estatal de Hamburgo, después de cinco años de estudio en esa Universidad y en la de Munich (Alemania). Ha publicado numerosos artículos en diversas revistas especializadas, tanto nacionales como extranjeras. Actualmente desempeña el puesto de Director Técnico en el Centro de Estudios Educativos, A. C. (México, D. F.).

Tanto por su labor de investigación como por sus actividades como conferencista y articulista, en las que se traslucen su gran capacidad técnica y su juicio maduro y equilibrado, se le reconoce como una autoridad en materia educativa.

De su tarea de difusión periodística sobre temas educativos da testimonio este libro.

EDUCACION NACIONAL Y OPINION PUBLICA reúne una selección de los artículos publicados por el Dr. Latapí durante 1964 y principios de 1965 en las páginas editoriales del periódico EXCELSIOR (México, D. F.) Organizados sistemáticamente para esta edición, estos artículos ofrecen, independientemente de la ocasión que los motivó, un panorama de los problemas educativos nacionales. Por su sólida documentación y originales planteamientos, las colaboraciones periodísticas del Dr. Latapí conservan un interés permanente para cuantos se preocupan por el futuro de la educación mexicana. "Educación Nacional y Opinión Pública" es una importante contribución a la formación de una opinión pública más madura sobre la realidad educativa de México.

PUBLICACIONES DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A. C.:

1. La educación en el Desarrollo Económico Nacional, México, D. F., 1964.
2. Estimación del Cambio Tecnológico en la Productividad de la Economía Mexicana durante el Período 1950-1960, México, D. F., 1964.
3. Diagnóstico Educativo Nacional, México, D. F. 1964.
4. Educación Nacional y Opinión Pública, México, D. F. 1965.

Además de sus Estudios Especializados, el Centro de Estudios Educativos, A. C., publica mensualmente un Boletín Informativo y un Folleto de Divulgación y bimensualmente la revista Noticias y Comentarios. Informes sobre su sistema de suscripciones pueden obtenerse escribiendo a las oficinas del CEE: Culiacán 108, 4º piso, México 11, D. F.

El Centro de Estudios Educativos, A. C. es un organismo de investigación, dedicado al estudio de los problemas educativos nacionales. Sus estudios son realizados por investigadores especializados en las diversas ramas de las Ciencias de la Educación. El CEE no persigue fines lucrativos.