

EDUCACION POPULAR

EN

AMERICA LATINA

¿AVANCE O RETROCESO?



COLECCION ESTUDIOS EDUCATIVOS 7

**Educación popular en
América Latina:
¿Avance o Retroceso?**

Primera Edición 1982

Dr. © Centro de Estudios Educativos, A.C.

Av. Revolución 1291
México C.P. 01040

Impreso en México
Made in Mexico

ISBN: 968-7165-99-6

INDICE:

Prefacio	7
Discurso inaugural del Lic. Enrique González Torres	9
Introducción	11
I. <i>Análisis de la situación educativa en algunos países latinoamericanos</i>	
La orientación ideológica del sistema educativo boliviano en los últimos veinticinco años, por José Subirats	27
El sistema educativo colombiano, por Luis Agudelo Ramírez	39
La economía política y la educación para adultos en Cuba, por Jorge Werthein	55
II. <i>Algunas experiencias de educación para la justicia.</i>	
(Brasil)	
Sistema integrado de educación rural (Sier). La experiencia de Pernambuco, por Jorge Werthein	91
(Colombia)	
CODECAL: Búsqueda de respuesta a la educación para la justicia en la educación social no formal, por Hernán Quevedo Sáenz	115
CIEC: Búsqueda de respuesta a la educación para la justicia, por Carlos Hernández	125
(Chile)	
La Vicaría de la Solidaridad: una experiencia de educación para la justicia, por Daniela Sánchez	135

Experiencia piloto de formación y promoción colectiva en un sector de Santiago, por Liliana Vaccaro, Ernesto Schiefelbein, Ana María Cerda, Verónica Edwards, Bernardita Ballasty y Oscar Errázuriz	161
La pedagogía de la fe como aporte a una educación para la justicia a partir del marco escolar	171
El proyecto educacional del gobierno: interpretación en el contexto, por Tomás Valdivia	183
(México)	
Formación de educadores para la justicia: relato de una experiencia, por María de Jesús Salinas de Pantoja	197
(Perú)	
Las oficinas regionales de educación católica: posibilidades de una educación por la fe, comprometida con la justicia y la paz en el contexto nacional, por Clara Silva Santander	207
Una experiencia peruana de educación para la justicia y los derechos humanos, por Shona V. García Valle	217
III. <i>Un método para la revisión de casos concretos.</i>	
Instrumentos para el análisis de la práctica educativa, por J.B. Libanio .	229
IV. <i>Discusiones Teóricas.</i>	
Los elementos de la justicia, por Howard Richards	265
Derechos intelectuales y represión académica en América Latina, por Jeffrey M. Puryear	321
Derechos humanos y reforma educativa, por Betty A. Reardon	353
V. <i>Hacia una estrategia de desarrollo alternativo.</i>	
Educación y cambio social: resultados obtenidos, su explicación y posibles alternativas, por Centro de Estudios Educativos	363
Reconstrucción económica, social y educativa: el límite de lo posible, por Carlos Alberto Torres Novoa	385
Respuesta a los comentarios del Mtro. Carlos Alberto Torres, por Carlos Muñoz Izquierdo	403

PREFACIO

Una reflexión coyuntural sobre la situación de América Latina —regímenes militares represivos, desaparición de presos políticos, regresión en la participación democrática, orientaciones restrictivas en la economía, reversión en las reformas educativas—, sugirió la posibilidad de organizar una reunión para evaluar la situación de los sistemas educativos en las actuales circunstancias históricas y para rastrear las brechas por las que la educación podría contribuir a la promoción de la justicia y los derechos humanos.

Se pensó también que para llegar a conclusiones sólidas y prefigurar alternativas viables, en tal reunión deberían estar presentes tanto representantes del ámbito académico, así como personas con experiencias prácticas en la promoción de la justicia.

Los objetivos propuestos para el seminario fueron los siguientes:

- Proporcionar una plataforma para comunicar, comparar y evaluar algunas experiencias educativas significativas respecto a la promoción de la justicia.
- Discutir las posibilidades y límites de los sistemas educativos para contribuir a la promoción de la justicia.
- Trazar algunas líneas de teorización del concepto operativo de justicia.
- Proponer algunos modelos alternativos para la promoción de la justicia, factibles de ser aplicados en la práctica.

Con la asistencia de unos sesenta participantes procedentes de diversos países de América, el evento, denominado “Seminario Interamericano de Educación para la Justicia y los Derechos Humanos”, se llevó a cabo en la ciudad de Toluca, México, entre los días 23 y 27 de julio de 1979, con el auspicio del Centro de Estudios Educativos, A. C.

Los materiales que conforman el presente volumen corresponden a algunas de las ponencias presentadas en dicho seminario. Atendiendo a la diferente naturaleza y objetivo de los trabajos, los mismos fueron divididos en cinco grandes capítulos, en tanto que las recomendaciones formuladas por los diversos participantes fueron estructuradas en el trabajo introductorio al libro.

Confiarnos en que la divulgación de estas experiencias contribuya a profundizar en el estudio acerca de las relaciones entre educación, justicia y derechos humanos, así como a la elaboración y puesta en práctica de nuevas alternativas educativas acordes con estos ideales.

DISCURSO INAUGURAL DEL LIC. ENRIQUE GONZALEZ TORRES

Hoy iniciamos un periodo de reflexión y análisis sobre un tema todavía poco tratado en círculos de intelectuales y en las comisiones y consejos de las grandes agencias educativas y de desarrollo: *La Educación para la Justicia y los Derechos Humanos*.

De cada uno de estos términos se ha hablado mucho; se han enfocado las conceptualizaciones desde distintos ángulos teóricos o marcos de referencias. Sin embargo, la integración de estos conceptos ha sido más bien soslayada, no diría yo rechazada, pero sí indebidamente dada por respuesta o explícitamente puesta a un lado.

Esta falta de decisión para afrontar el análisis y la reflexión de un tema tan prioritario puede deberse a la dificultad del mismo tema, al temor de fuertes confrontaciones ideológicas o a un temor todavía mayor de llegar a constatar y explicitar las violentas injusticias de nuestro mundo moderno, injusticias a las que nuestra educación no ha sido capaz de atacar y, en muchas ocasiones, ha favorecido.

Habrà sin duda quien piense que estos riesgos no existen, porque la educación —nuestros sistemas educativos— sí ha sido diseñada para promover la justicia (al menos en algunos de nuestros países), y ha favorecido, aunque lentamente, la instalación y extensión de regímenes justos y libres donde cada día los hombres ejercen sus derechos con más libertad y felicidad.

Labor urgente de estos pensadores es explicar el porqué de sus afirmaciones y dialogar con profunda honestidad con otros pensadores, que en un intento de dar un paso adelante hacia un mundo más justo han denunciado las injusticias de la organización actual y la contribución implícita o explícita de la misma educación a esas injusticias.

El día de hoy es urgente y grave analizar toda la estructura educativa desde el marco de referencia de la justicia, para profundizar así, en un análisis cada vez más claro y explícito, sobre qué tipo de justicia queremos.

Justicia y derechos humanos son conceptos demasiado manipulables y ma-

nipulados, y es responsabilidad de quienes quieren vivir su vocación de educadores, clarificar, precisar y proponer alternativas educativas teóricas y prácticas para el beneficio real de aquéllos que durante muchos años han sido víctimas de agresión, de dolor, de esclavitud.

Este seminario, al reunir a intelectuales, investigadores y promotores de la educación de varios países de nuestro continente, es una oportunidad de avanzar tanto en la profundización de los conceptos educativos, como en la presentación de alternativas de acción.

Agradezco a ustedes, señores, su presencia y entusiasmo, y agradezco en forma especial al Sr. Director de la escuela Normal Superior del Estado de México, a las Autoridades educativas del estado de México y a todos los amigos de esta institución educativa, su apoyo y colaboración. Esperamos poder ofrecer conclusiones interesantes que puedan ayudarles en la mejor formación de sus alumnos.

INTRODUCCION

I. DIAGNOSTICO

La mayoría de los países latinoamericanos están integrados al sistema capitalista, constituyen la periferia subdesarrollada y dependiente del mismo y, por tanto, han generado estructuras internas de dominación y dependencia.

Desde el punto de vista económico, los países capitalistas dependientes son llamados a cumplir tres funciones fundamentales en la división internacional del trabajo:

1. La producción de materias primas para el desarrollo de la industria transnacional.
2. La provisión de mano de obra barata exigida por ese modelo de desarrollo.
3. La expansión de un mercado de consumo selectivo de los productos que el centro del sistema ofrece a través de su red transnacional.

Dentro de este contexto, el sistema educativo cumple con importantes funciones que aseguran la consolidación y reproducción de las estructuras del capitalismo:

- a) Preparando la *mano de obra necesaria para la producción primaria e industrial.*
- b) Legitimando las relaciones capitalistas de producción y contribuyendo así a perpetuarlas.
- c) Enajenando a amplios sectores poblacionales que ven en la educación un instrumento de movilidad social.

Dentro del marco jurídico-político, el Estado es llamado a preservar el orden que permite la reproducción del modelo de desarrollo elegido, y adquiere así, según los países, el momento histórico y el grado de desarrollo de las contradicciones, modalidades distintas en función del grado de autoritarismo requerido para ello. De esta manera, podemos hablar de regímenes claramente represivos, regímenes pseudo-democráticos —en los cuales los límites de la disidencia están más o menos establecidos— y regímenes que presentan mayores oportunidades de innovación y expresión.

Dependiendo del modelo de Estado operante y vigente en un momento determinado, habrá mayor o menor necesidad de exigir a la educación la tarea de reforzar las funciones ideológicas de control y selección social.

Es sabido, además, que el capitalismo subsiste y se reproduce con base en un sistema de explotación. En este sentido la burguesía juega un papel determinante, pues sus intereses se encuentran identificados con el modelo de desarrollo existente. Para el encubrimiento de dicho sistema, los Estados recurren a diferentes mecanismos ideológicos que aseguran la reproducción del *status quo*. Así, el énfasis en la conciliación, el uso de postulados doctrinarios como el humanismo cristiano, el rechazo acrítico de todo análisis marxista, la transmisión de diversos mitos relacionados con la educación (la educación es el canal por excelencia de movilidad social, el sistema educativo proporciona igualdad de oportunidades, el que no progresa es porque no quiere educarse, la educación es políticamente neutra, la educación es un mecanismo de participación en la sociedad y de integración nacional, la culpabilidad del fracaso educativo es individual, no social, la escolaridad equivale a conocimientos adquiridos, etc.), no constituyen sino algunos ejemplos.

El desarrollo capitalista requiere de la concentración de la propiedad de los medios de producción. Esta característica, aunada a la consecuente mecanización de la producción, ha generado un proceso cada vez más evidente de proletarianización, donde los campesinos son despojados de sus tierras, los artesanos de la posibilidad de competir en el mercado, etc.

El cambio en las relaciones de producción que sufren estos sectores en nuestros países, impone a los sistemas educativos la función no ya de contribuir al desarrollo nacional de los recursos comunitarios, sino precisamente de formar "buenos" asalariados, conformistas y acríticos.

Aunque este fenómeno es especialmente evidente entre campesinos, artesanos y pequeños industriales y comerciantes, puede hablarse de un cierto paralelismo con respecto a los profesionales, quienes están sufriendo también un proceso de proletarianización y burocratización en una sociedad que concentra cada vez más los medios de producción. En esta situación, pues, el profesional no encuentra el campo propicio para desarrollar su actividad y, consecuentemente, es sub-empleado.

Pero, lo que es más grave aún, el sistema educativo forma personal calificado para que trabaje al servicio de los sectores dominantes. En este sentido, la educa-

ción que se imparte en nuestras universidades conduce a la preparación de los profesionales que requiere el gran capital, y no a la satisfacción de las necesidades de las grandes mayorías. Así, pues, la demanda de trabajo de personal calificado está determinada fundamentalmente por las grandes empresas privadas.

Considerando las características anteriormente mencionadas, el sistema educativo, como hemos dicho, cumple una función reproductora dentro de este modo de producción, la cual es llevada a cabo mediante tres formas o tipos específicos. La diferencia entre ellos está dada por el grado de elasticidad dentro del cual el sistema educativo posibilita la mayor o menor criticidad para asumir en su interior la función de reproducir el *status quo*:

- a) El tipo *estereotipado* realiza la reproducción de manera forzosa o compulsiva.
- b) El tipo *parametrizado* permite una elasticidad no mayor a los cánones dentro de los cuales se desenvuelve normalmente el sistema, sin dejar estallar los conflictos.
- c) El tipo *crítico* permite confrontar el modelo expresado en la ideología dominante y prefigurar una alternativa.

En América Latina los modelos dominantes son el estereotipado y el parametrizado. El modelo crítico ha estado en vigencia sólo en ciertos periodos y, como ensayo, anuncia al menos las posibilidades que tendrían las fuerzas democráticas de América Latina de desarrollar la lucha ideológica al interior de la escuela, así como las alternativas que podrían impulsar los grupos menos favorecidos para explicitar, elaborar racionalmente y difundir su proyecto de vida colectiva, en igualdad de condiciones respecto a los grupos favorecidos.

II. CRITERIO PARA EL ANALISIS DE LAS RELACIONES ENTRE EDUCACION Y JUSTICIA

Para la formulación de un diagnóstico de la situación educativa de América Latina desde la perspectiva de la Justicia y los Derechos Humanos, es necesario recurrir a una serie de criterios que permitan caracterizar a los sistemas de educación formal. Cada uno de estos criterios constituye una dimensión del complejo concepto de Justicia y es concebido, además, como un *continuum* que va desde un extremo de injusticia a un extremo de justicia, con gradaciones intermedias. De esta manera, en América Latina un sistema educativo formal es más o menos justo según:

A) El tipo de reproducción

Esto es, el modelo adoptado por el sistema educativo para reproducir la estructura social, ya sea éste estereotipado, paramétrico o crítico.

B) Acceso/exclusión

En la actualidad no puede considerarse que un sistema educativo es justo si está diseñado de tal forma que sus beneficios no son usufructuados por todos los sectores sociales. En América Latina existe un rezago educativo considerable. En muchos de nuestros países, más del 10% de los niños no tiene oportunidad de asistir a la escuela, en tanto que los sectores marginados cuentan con escasas posibilidades de acceso a los distintos niveles educativos.

C) Retención/expulsión

Intimamente ligado con el problema anterior está el de la retención escolar. En la mayoría de los países latinoamericanos, aproximadamente el 50% de quienes ingresan en la educación básica no logra completarla. Las causas que originan este hecho provienen básicamente de dos grandes vertientes: el mismo sistema educativo y las condiciones socioeconómicas del educando.

a) Un sistema educativo deshumanizado no resulta gratificante para el alumnado y propicia la deserción porque no ofrece a éste suficientes estímulos para el esfuerzo.

Además, el sistema educativo desconoce las condiciones particulares del educando, pues lo considera como parte de una masa cuyas respuestas han de ser uniformes. En este sentido, el sistema mismo va coartando las posibilidades educativas de aquéllos cuyas características atípicas reclaman tratamientos adecuados que no se ofrecen en un sistema educativo mecánico.

Es preciso señalar también que la falta de correspondencia entre el medio escolar y el medio social familiar del educando, da como resultado un ambiente escolar inhóspito o ajeno a las preocupaciones del alumno.

Por otra parte, la obligatoriedad de la enseñanza no tiene por respuesta en la práctica que el sistema educativo se esfuerce por retener al educando. De hecho, se sigue el camino del menor esfuerzo en el sentido de que, ante la alternativa de relegar al educando-problema, o bien de prestarle una atención especial, se opta por aprobarlo aun cuando presente serias carencias en las áreas educativas o del currículum.

- b) Un sistema educativo inserto en condiciones socioeconómicas injustas —como la desnutrición, el desorden o desafecto familiar, la necesidad del alumno de contribuir al sostenimiento económico de la familia, etc.— provoca la deserción escolar de quienes pertenecen a los sectores más pobres de la sociedad.

D) Educación aislada de la comunidad/educación integrada a la comunidad

La desvinculación entre la educación y la comunidad en las que ésta se inserta es muy frecuente en los sistemas educativos latinoamericanos. Tal situación resulta en una *participación mínima, cuando no nula*, de la comunidad respecto al proceso educativo. De esta manera, se soslaya una de las funciones básicas del sistema educativo: responder a las necesidades concretas de la comunidad mediante un contenido educacional apropiado. Se desecha asimismo la importancia que en sí conlleva la interrelación de los intereses comunitarios con el desarrollo del proceso educativo.

E) Diversificación para mantener el *Status Quo*/diversificación para la promoción

Es posible afirmar que en América Latina se ofrecen diferentes “calidades” de educación a los distintos grupos, de acuerdo a la posición que éstos ocupen en la estructura social. De esta manera, la mayor cantidad y los mejores recursos se canalizan hacia los grupos dominantes, lo que se traduce, obviamente, en una mejor educación. Otros grupos que en determinado momento estuvieron en condiciones de ejercer presión sobre los sectores dominantes, consiguieron mejorar en alguna medida sus servicios educativos. Por último, los sectores marginados, con menor capacidad de presión y niveles de organización incipientes, reciben una educación de ínfima calidad. Sin embargo, la aparente uniformidad de los planes y programas de estudio oculta esta diversificación del currículum.

F) Disociación estudio-trabajo vs. fusión estudio-trabajo

En los sistemas educativos latinoamericanos hay una evidente disociación entre estudio y trabajo, lo que implica reproducir el viejo esquema academicista de los griegos, quienes consideraban que el trabajo era privativo de los esclavos, en tanto que el estudio era propio de los hombres libres, quienes eran “escolares” porque podían dedicarse al *ocio*. Tal disociación da por resultado no sólo una ignorancia total de los sistemas educativos respecto a la realidad del trabajo, sino que, al no incorporar a este último como parte del proceso de aprendizaje, lo desvalorizan.

G) Educación como mercancía vs. educación como derecho humano-social

El sistema capitalista tiende a convertir todas las fuerzas productivas, incluyendo la fuerza productiva-fundamental (la ciencia, la técnica y, en general, la cultura), en una *mercancía*. De esta manera, la fuerza libre de trabajo, una vez calificada y según el grado de calificación, es convertida en un valor de cambio regido por la oferta del mercado laboral. En este sentido, el sistema educativo asume las características de una empresa o fábrica de capacitación, donde los individuos compran un bien con el que posteriormente podrán competir en una rama determinada, con una masa de aspirantes supuestamente calificada en las mismas condiciones. De hecho, la racionalidad o irracionalidad de esta “fábrica de diplomas” no está interesada más que en “mercantilizar” este servicio. Esta situación tenderá a acentuarse en América Latina en tanto crezca la privatización de la educación y el Estado siga subsidiándola (directa o indirectamente).

Por otro lado, el sistema capitalista necesita contar con un mercado secundario de mano de obra barata, lo cual resulta en una distribución desigual de las oportunidades educativas y genera el analfabetismo y la marginación educativa.

En países con abundancia de mano de obra, la orientación hacia formas empresariales capital-intensivas genera desempleo y cierra posibilidades educacionales y laborales. Además, esto cobra características agudas con la actual política de autofinanciamiento de la educación pública, que parte del criterio de que la educación es un bien que debe ser pagado por los consumidores.

Mediante la dicotomía producción-consumo el hombre es considerado como un instrumento de producción y consumo, desvirtuándose así su valor como persona y su naturaleza de ser social libre. En este sentido, los medios de comunicación masiva, controlados por las clases dominantes, cumplen con las funciones de incentivar el consumismo y desestimular la protesta social mediante una sistemática estrategia de alienación. De esta manera, se desaprovecha un poderoso instrumento potencial de educación y promoción de la justicia.

Es preciso señalar además que la dependencia científica y tecnológica de nuestros países, con la consecuente dominación económica y cultural que ésta conlleva, subsidiariza la educación superior de acuerdo a moldes, financiamiento, contenidos y estructuras que permiten su mejor inserción en el sistema capitalista.

H) Al servicio de una élite/al servicio del pueblo

Los planes y programas educativos responden a los intereses de los sectores do-

minantes y utilizan su propio lenguaje. Es así como la educación —particularmente en el nivel superior—, diseñada como un “mecanismo” que asegura la conservación del *status* socioeconómico de los sectores dominantes, permite en casos individuales tener acceso a esta élite. El éxito de tal “mecanismo” mantiene vigente el mito de la “movilidad social” y la “meritocracia”.

I) Educación vertical/educación horizontal

En América Latina predomina una educación verticalista, perceptible desde los niveles administrativos hasta la situación concreta del aula. Este verticalismo significa la concentración de la toma de decisiones en la cúspide y la delegación de autoridad para la ejecución de las mismas. Es posible afirmar, en consecuencia, que prácticamente no existen oportunidades de participación en la toma de decisiones, ni siquiera para los propios actores del proceso. En la mayoría de los casos, pues, la educación no es asunto de los educadores.

Al respecto, y desde la perspectiva de una educación más justa, han sido sugeridas diversas reformas como, por ejemplo, la descentralización. Sin embargo, tales reformas tienen el gran peligro de que con frecuencia sólo implican la multiplicación de instancias de delegación de autoridad. Cuando no presenten una intención clara de delegar la capacidad de decisión y de incorporar a los docentes a programas de formación continua que les permita participar en procesos de aprendizaje más horizontales, estas acciones pueden significar un enmascaramiento que contribuya a mantener la verticalidad de la educación.

J) Tecnología intensiva/presencia del maestro

En muchos de los sistemas educativos latinoamericanos hemos observado una creciente utilización de la tecnología aplicada a la educación en sus diversas modalidades —radio, videocassette, televisión, etc.— que, bajo el pretexto de suplir la escasez de recursos humanos, desplaza la figura del docente.

Como consecuencia inmediata detectamos una centralización y homogeneidad del mensaje educativo que resulta en una debilitación de la función del docente, una evidente disminución de la interacción docente-alumno y la pasividad del alumno.

Además, la homogeneidad del mensaje educativo —encubierto detrás de un objetivo igualitario— restringe la posibilidad de atender las diferencias regionales que presentan los receptores del mismo.

Por otra parte, la centralización del mensaje permite un mayor control del

contenido curricular, evitando que de la interacción docente-alumno surjan los inevitables cuestionamientos al sistema, además de que neutraliza las demandas del magisterio en países con altas tasas de desempleo, con maestros desempleados y, por tanto, contrarios a la introducción de una tecnología aplicada a la educación que limita sus posibilidades de empleo y que cuyo costo operativo, ya ha sido comprobado, es superior al de los métodos tradicionales (la eficiencia de dicha tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido poco evaluada).

K) Disociación vs. fusión de la escuela y los medios masivos de comunicación social

Por lo general, los sistemas educativos latinoamericanos han descuidado el “tiempo libre” de los educandos, el cual es manipulado por los medios masivos de comunicación social. Mientras que los primeros centran su tarea en el aprendizaje intelectual, laboral y de patrones de comportamiento más o menos tradicionales, los medios masivos de comunicación social refuerzan el aprendizaje de sistemas valorativos funcionales a la sociedad de consumo. De esta manera, el sistema productivo crea bienes superfluos, en tanto que los medios masivos de comunicación social desempeñan la función de generar o estimular el apetito artificial de esos bienes, sin atender a las necesidades reales de la población.

L) Valorización/desvalorización del aprendizaje adquirido fuera del sistema educativo formal

El aprendizaje debe ser considerado como un proceso que se da tanto dentro del sistema educativo formal, como fuera de él, en el seno de la familia, del trabajo, etc. Sin embargo, el sistema educativo formal puede valorizar este aprendizaje no formal incorporándolo al proceso de aprendizaje que se da en su interior, o bien puede negarle todo valor y reconocer como verdadero sólo el que se imparte en sus aulas.

Si el aprendizaje fuera evaluado desde el exterior del sistema educativo formal, los educandos de los sectores sociales menos favorecidos tendrían más oportunidades frente a los que pertenecen a los sectores sociales favorecidos, pues podrían hacer valer su experiencia y otras destrezas que no son apreciadas por los sistemas educativos formales. La tendencia general de los sistemas educativos latinoamericanos es a desvalorizar el aprendizaje no formal.

LL) Educación para el individualismo o para la responsabilidad social

Los sistemas educativos formales de América Latina han tendido y tienden a impartir una educación que fomenta el individualismo. Conforme a esto, los individuos que ingresan al sistema educativo persiguen como objetivo su realización personal, sin considerar las consecuencias que ésta pueda tener para el resto de la sociedad.

III. CARACTERIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO A LA LUZ DE LA JUSTICIA

Como hemos señalado en los capítulos precedentes, los sistemas educativos latinoamericanos no responden a los intereses de las mayorías y, consecuentemente, pueden ser caracterizados como injustos. De manera, pues, que es tarea imperiosa considerar, analizar y plantear soluciones adecuadas a los diversos problemas que entorpecen la plena realización del ideal de justicia y derechos humanos. Para que los sistemas educativos contribuyan a impulsar efectivamente estos ideales, deberán remediar los siguientes aspectos:

1. Desde la perspectiva de la justicia y los derechos humanos, es *imprescindible* que los diversos sectores sociales, sin distinción, tengan la posibilidad de acceso al sistema educativo.
2. El incremento de las oportunidades educativas deberá ir aunado a un mejoramiento de la eficiencia interna del sistema (es decir, aumentar la retención y, consecuentemente, *abatir el rezago escolar*). Además, la expansión del sistema educativo deberá estar orientada prioritariamente hacia los sectores sociales menos favorecidos (fundamentalmente hacia las zonas rurales y urbanas marginadas). Es necesario, pues, que los diferentes gobiernos adopten políticas claras de asignación de recursos en beneficio de los marginados.
3. Una educación más justa deberá considerar los intereses de los diferentes sectores sociales, especialmente de los marginados. Esto no sería posible sin la utilización de un lenguaje adecuado para cada sector. Sin embargo, si no se modifican los contenidos de los mensajes, en casos extremos —particularmente entre las minorías indígenas— tal medida podría implicar remover los obstáculos que aún dificultan la recepción de la ideología dominante. Además, para que los mensajes educativos no continúen siendo una imposición cultural, deberán ser elaborados con la participación de los sectores marginados.
4. Una educación más justa debe tender hacia la horizontalidad, permitiendo

en la toma de decisiones la participación orgánica de los docentes, alumnos y la comunidad en general. Es decir, entonces, que debe procurarse que los sujetos involucrados en el proceso educativo sean actores y no meros receptores pasivos del mismo. Para ello se impone una interacción constante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe incluso transgredir los límites del aula para generalizarse entre los padres de familia, con la coordinación de los docentes. Por otra parte, un sistema educativo que incida positivamente en la comunidad debe tomar de ésta, a partir de su participación, los conocimientos indispensables que permitan generar una respuesta educativa coherente con las necesidades detectadas por y en la comunidad. Sólo entonces podremos hablar de un proceso educativo justo en el cual la comunidad participe en la toma de decisiones y, de esta manera, afecte el propio proceso educativo. La participación comunitaria, pues, irá quebrando paulatinamente el verticalismo que tradicionalmente ha regido el funcionamiento de los sistemas educativos.

5. Desde el marco de la justicia y los derechos humanos, la educación no debe ser planteada únicamente en términos de igualdad, puesto que entonces sólo contribuiría a mantener las diferencias vigentes. La justicia educativa implica, en este momento histórico, una educación diversificada destinada a promover a los sectores marginados, para que de esta manera, a partir de la conciencia crítica de su realidad objetiva, puedan generar sus propias organizaciones de reivindicación de sus intereses y necesidades.
6. En la actualidad existen diversas limitaciones de acceso al sistema educativo. Muchos alumnos no pueden pagar la matrícula de los centros de educación particular (de alta calidad), y aun cuando en la enseñanza pública (de menos calidad) los costos de matrícula son bajos o nulos, existen sectores sociales que no pueden afrontar los costos indirectos, así como tampoco los costos de oportunidad. Para que al respecto se hiciese justicia, es necesario incrementar las inversiones destinadas a las escuelas de los sectores mayoritarios, elevar en dichos sectores el nivel nutricional, especialmente el de los niños, eliminar las discriminaciones étnicas y lingüísticas, motivar la participación familiar en el proceso educativo y promover la adecuación entre los valores e intereses impartidos por la escuela y los que el educando adopta de su medio ambiente familiar.
7. Educar para la justicia implica acercar al estudiante a su realidad social, haciéndolo consciente de ésta y de sus posibilidades de acción y modificación de la misma. Esto no podrá lograrse en tanto los programas académicos no

incluyan trabajos productivos que nazcan de la propia comunidad y beneficien al sector social al que pertenece el educando.

En cuanto a este proceso de integración educación-trabajo, el panorama es todavía poco satisfactorio, sobre todo en el ámbito de la educación formal. Al respecto han habido ciertas iniciativas por parte de diversos grupos de educación popular no formal, que han promovido la creación de cooperativas y otras formas de trabajo comunitario.

8. Es necesaria una adecuación estrecha entre los planes de estudio y el mercado laboral, puesto que la falta de correspondencia entre éstos trae como consecuencia la fuga de cerebros hacia los países desarrollados.
9. La situación de la mujer en el ámbito educativo sigue siendo discriminatoria. Por tanto, una educación justa debe abogar por la integración de todos los sectores sociales, sin discriminación de raza, sexo, posición social o ideología.
10. El currículum, como parte integrante fundamental del sistema educativo, debe ser diseñado para el desarrollo de una conciencia crítica, capaz de generar cambios constantes y permanentes. Además, debe tender a la igualdad y no a la reproducción de las desigualdades sociales.
11. En la perspectiva de una educación para la justicia, el docente debe:
 - a) Desarrollar las actividades de aprendizaje en un ambiente en el cual las relaciones docente-alumno sean democráticas, no autoritarias, fomentando la participación en todos los niveles del proceso curricular (planificación, desarrollo y aplicación de currícula).
 - b) Fomentar y estimular la educación comunitaria, la criticidad y la conciencia colectiva.
 - c) Evaluar el conocimiento en función del desarrollo de la capacidad crítica respecto a la realidad circundante, así como en su aplicación a una práctica concreta que permita reafirmar o modificar dicho conocimiento.
 - d) Fomentar la interrelación entre trabajo intelectual-trabajo manual, entre teoría y praxis, para lograr una formación integral en los educandos.
 - e) A nivel de metodología de trabajo, cada área debe orientarse básicamente al desarrollo de las potencialidades del alumno, y no a la repetición mecánica de conocimientos.
 - f) Los sistemas de evaluación y promoción deben tender más a medir la calidad y capacidad de interrelación de conceptos en el contexto de la realidad social de cada sector, que a la memorización de los alumnos.
12. El currículum más justo es el que integra la realidad como una totalidad en la formación del alumno, elimina dicotomías tales como educación formal-educación no formal, docente-alumno, etc.; tiende a satisfacer los requeri-

mientos de la educación concebida como un proceso permanente, estimula el respeto por la persona y la dignidad del hombre, desarrolla valores de solidaridad y justicia, estimula el pensamiento crítico y la creatividad, y centra su acción pedagógica en el aprendizaje y en el alumno, de tal manera que las escuelas sean entidades en las que verdaderamente se “aprenda a aprender”.

13. En lo que se refiere a la formación del docente, es necesario que para poder contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje su capacitación sea permanentemente reciclada y reforzada. Además, la labor docente en las zonas rurales no debe recaer sobre personas con escasa vocación y preparación.

Es necesario, asimismo, que el docente tome conciencia de su labor y adquiera un compromiso con la comunidad, para que de esta forma no rehúya los problemas que se le presenten, sino que desarrolle instrumentos para combatirlos y superarlos en beneficio de los grupos con los cuales se ha comprometido.

14. Es necesaria la formación y organización gremial del magisterio independiente, donde se representen sus intereses genuinos e inquietudes reivindicativas.
15. Una educación en y para la justicia debe fomentar también la libertad de cátedra y el pluralismo intelectual a todos los niveles. Asimismo, la ideología oficial debe ser confrontada permanentemente.
16. Los alumnos deberán ser educados en la lectura crítica de los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación social, y entrenados en la interpretación del lenguaje de las imágenes y los sonidos. De esta manera, tanto docentes como alumnos estarán capacitados para cuestionar la sociedad de consumo y plantear una reorientación de la producción en función de las necesidades reales de las grandes mayorías.

IV. CONCLUSIONES

En América Latina existe un importante sector poblacional con escasa escolaridad, al cual deben dirigirse prioritariamente los esfuerzos tendientes a la promoción de la justicia. Estos esfuerzos pueden ser enfocados desde tres puntos de vista:

- a) A través de las experiencias en la escuela.
- b) A través de la elucidación de los mecanismos de dominación.
- c) A través del esclarecimiento del concepto de enajenación del pueblo (elevación de la conciencia de clase).

Ahora bien, para que la asignación de recursos se efectúe acorde con la justicia, es necesario:

- Fomentar los elementos de la educación parasistemática que puedan aportar alguna creatividad.
- Trabajar alternativas de índole económica que posibiliten la justicia.
- Establecer un marco de referencia acorde con la justicia (por ejemplo, analizar el efecto crítico del movimiento intelectual en Ciencias Sociales que va conceptualizando un nuevo orden internacional).
- Unificar la calidad de la educación en las diversas regiones geográficas.
- Reforzar la educación de los grupos marginados.
- Asignar recursos orientados hacia una mayor cobertura del sistema educativo.
- Considerar diversas experiencias que puedan ser aplicables en nuestro contexto. Así, por ejemplo, el Club de Roma plantea:

- a) Ante los problemas del mundo contemporáneo la humanidad cuenta con los mecanismos adecuados para aprender. Sin embargo, existe la necesidad de aprender a aprender, ya que el aprendizaje debe ser participativo y anticipativo.
- b) El aprendizaje ha sido confinado al plano individual, y no se han descubierto aún los mecanismos adecuados para el aprendizaje institucional-social.

Dentro de este panorama general, existen experiencias que han intentado —con mayor o menor lucidez y diversos niveles de resultados— superar las deficiencias que se presentan en el ámbito educativo latinoamericano, y que en su lucha en favor de la justicia han adquirido, en términos generales y en sus respectivos contextos, las siguientes modalidades:

1. En cuanto a la reproducción del sistema, han alcanzado diversos niveles de criticidad.
2. Los agentes educativos más críticos o preocupados por la promoción de la justicia, han desplazado gradualmente sus prioridades educativas hacia los grupos más oprimidos de la sociedad. En algunos casos en que los sistemas sociales se estrechan cerrando el espacio para la criticidad, dichos agentes han optado por realizar su labor fuera del sistema educativo.
3. Se tiende a valorar a los educandos como sujetos de su propio proceso educativo, estimulando su participación y promoviendo su organización. Asimismo, se intenta favorecer entre educandos y educadores el establecimiento de relaciones menos jerárquicas.
4. Al estimular el autoaprendizaje, estas experiencias tienden a generar rápida-

mente agentes multiplicadores, lo que hace innecesario el uso de tecnologías sofisticadas o alienantes.

5. En algunas de estas experiencias, la disociación trabajo-estudio se ha resuelto paulatinamente mediante una pedagogía de la acción que, a partir de las diferentes prácticas sociales de los grupos, los acompaña en su proceso de objetivación de la realidad. En otros casos, la capacitación laboral permanece todavía al margen de los programas de estudio.
6. Se enfatiza la solidaridad para la responsabilidad social y ecológica, aunque sus resultados varían de una experiencia a otra.
7. La educación es concebida como un derecho humano inalienable, y no como una mercancía. De esta manera, se intenta que la educación contribuya positivamente para que las personas y grupos se conviertan en los protagonistas de su propia historia.

Aunque estas experiencias no son significativas en términos cuantitativos, constituyen un testimonio de importante valor acerca de la posibilidad de unir y organizar a los sectores sociales más débiles en torno al objetivo común de luchar por la justicia. Salvo en el caso de Cuba, donde la experiencia educativa se desarrolla dentro de un régimen que modificó radicalmente las estructuras socioeconómicas y políticas precedentes, las restantes experiencias presentadas configuran una búsqueda de alternativas dentro de sistemas injustos.

I. Análisis de la situación educativa en algunos países latinoamericanos

LA ORIENTACION IDEOLOGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVIANO EN LOS ULTIMOS VEINTICINCO AÑOS

José Subirats F.

I. RESUMEN

El objetivo del presente Seminario es recoger algunas experiencias educativas relevantes de América Latina en la promoción de la justicia y de los derechos humanos. Nos enfrentamos con algunas cuestiones claves: ¿Promueve el sistema educativo la democratización, la igualdad de oportunidades, la justicia, los derechos humanos? ¿Sí o no? ¿Por qué? ¿Qué esfuerzos se hacen para que el sistema educativo contribuya a la obtención de dichos resultados? ¿Qué dificultades se encuentran? ¿Se podrían superar? ¿Cómo?

El presente trabajo hace una revisión de la “orientación ideológica” que se ha querido dar al sistema educativo boliviano en los últimos veinticinco años.

A partir de cinco categorías de análisis —integración nacional, ciencia y técnica, realización de la persona, educación popular y revolución—, pretendemos descubrir la orientación ideológica que en los aspectos educativos más significativos de los últimos veinticinco años se ha dado al sistema educativo nacional.

El sentido que se ha deseado imprimir a las categorías de análisis enunciadas otorga en su concreción histórica, la dimensión real que ha querido infundirse al sistema educativo boliviano.

Con frecuencia nuestra legislación educativa no ha tenido aplicación práctica, y se mantuvo siempre a una gran distancia entre los enunciados ideológicos y sus consecuencias educativas; por esto, pensamos que el presente análisis muestra cuáles son algunos de los condicionamientos que influyen en un sistema educativo y sus efectos en la promoción de la justicia y los derechos humanos. Pensamos también que la orientación ideológica que quiere imprimirse a un sistema educativo nunca es neutral frente a la promoción de la justicia, por lo que esta orientación se convierte, de hecho, en obstáculo o instrumento cuando se busca promover los derechos humanos a través del sistema educativo.

II. INTRODUCCION: ORIENTACION IDEOLOGICA Y DERECHOS HUMANOS

Pretender que la orientación ideológica del sistema educativo de un país sea importante en un seminario convocado para reunir algunas experiencias educativas latinoamericanas relevantes en la promoción de la justicia y los derechos humanos, quizá parezca una afirmación demasiado especulativa.

¿Acaso la orientación ideológica, al ofrecer una visión de los distintos aspectos de la vida desde la perspectiva de una clase social, es un elemento importante en la promoción de la democratización dentro del sistema educativo? ¿Si, frecuentemente, las ideologías tienden a absolutizar los intereses que defienden, puede una orientación ideológica promover la justicia? ¿Conociendo que muchas veces una orientación ideológica intenta instrumentar a personas e instituciones al servicio de la eficaz consecución de sus fines, puede esperarse de ella el respeto a los derechos humanos?¹

El planteamiento teórico mismo de estas interrogantes podría probar que las ideologías deben tomarse en cuenta al tratar la relación entre sistema educativo y derechos humanos.

Pensamos, empero, que un breve recorrido a través de la legislación educativa de los últimos veinticinco años de la historia boliviana, puede mostrar concretamente cómo la orientación ideológica no permanece neutral frente a la promoción de la justicia. Además, creemos que, a pesar de la distancia que suele haber entre los enunciados ideológicos y sus consecuencias educativas, aquéllos son en realidad un obstáculo entorpecedor o un instrumento eficaz en la promoción de los derechos humanos por medio del sistema educativo.

Confiamos en que el presente trabajo muestre los distintos sentidos que han querido imprimirse al sistema educativo boliviano en los últimos años de su historia, utilizando, frecuentemente, términos semejantes. En algunos aspectos educativos se ha estado más de acuerdo que en otros con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para la promoción eficiente del derecho de todos los bolivianos a la educación, el pleno desarrollo de su personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Se intentará también explicitar las contradicciones internas subyacentes en algunos documentos legislativos sobre la educación boliviana para alentar la prosecución de estos objetivos.

¹ Recogemos aquí, como punto de referencia, la terminología utilizada en la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano a propósito de las "ideologías en América Latina y los sistemas que en ellas se inspiran". Cfr. III CELAM, *Puebla*, La Paz, Ed. CEB-Paulinas-Presencia, 1979, p. 147.

Deseamos demostrar también cómo es necesario tomar en cuenta la orientación ideológica de los distintos gobiernos, para no hablar de los derechos humanos en materia educativa sin tener una referencia histórica, y cómo cualquier análisis de experiencias innovadoras que prescindiera de ésta pierde un elemento político importante de toda acción educativa.

En Bolivia existe el consenso general de que la revolución del 9 de abril de 1952, significó un cambio en las estructuras de la nación. En el primer considerando del *Código de la Educación Boliviana* se lee:

“CONSIDERANDO: Que las grandes conquistas económicas, sociales y políticas de la Revolución Nacional necesitan complementarse mediante un sistema de educación pública que abra nuevos horizontes a la vida verazmente democrática, a la superación cultural de las mayorías nacionales y a la formación de técnicos para el desarrollo de la economía del país.

Que la educación en Bolivia, hasta la Revolución Nacional, fue monopolio de una minoría puesta al servicio de intereses foráneos que explotaban las riquezas del país, manteniendo en la ignorancia a grandes sectores de la población, sin beneficio para el progreso espiritual y el desarrollo material de la nación”²

Este Código, promulgado el 20 de enero de 1955 en Sucre, capital de la República, recoge así este consenso nacional. Por el doble motivo de ser, por un lado, el primer Código educativo —vigente aún— con que cuenta Bolivia y, por el otro, por estar muy relacionado a la revolución de 1952, la elaboración de este Código será el punto de partida del presente trabajo. Oficialmente, el proceso de elaboración del Código empezó el 30 de junio de 1953 cuando el Decreto Supremo n.03441 organizó la Comisión para el estudio de la reforma integral de la educación pública.

El segundo acontecimiento educativo de resonancia nacional fue la llamada Reforma Educativa, realizada durante el régimen del general René Barrientos Ortuño, del 9 de septiembre de 1968, con la institución del Consejo Supremo de Educación, y concluyó el 4 de marzo de 1969 con el Decreto Supremo n. 08717 sobre Educación Normalista.

² *Código de la Educación Boliviana*, La Paz, Ed. Offset, 1979, p. 5. (Edición auspiciada en el “Año de la Educación Boliviana” por la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia).

El tercer hecho educativo importante lo constituyó el Primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado del 12 al 24 de enero de 1970, preparado ya oficialmente con el Decreto Supremo n.0803 del 25 de agosto de 1969 en el gobierno de Luis Adolfo Siles Salinas.

El más reciente acontecimiento educativo fue el Decreto Supremo n. 10704 del 1 de febrero de 1973, durante el gobierno del general Hugo Bánzer, y que se llamó Ley de la Educación Boliviana.

Hemos buscado, en estos cuatro acontecimientos educativos, algunas ideas-clave que aparecen repetidamente en los distintos decretos. Al leer la documentación educativa referente a estos cuatro periodos creímos poder seleccionar cinco categorías de análisis que muestran la diversa orientación que los grupos que detentaban el poder han querido dar al sistema educativo boliviano. En la actualidad, en pleno proceso de preparación del Segundo Congreso Pedagógico Nacional, es provechoso recordar estas interpretaciones del fenómeno educativo que responden a diversas tendencias políticas, para clarificar cómo el futuro Congreso Pedagógico explicitará su definición frente al artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos referente a la educación.³

Para hacer esta lectura crítica se han seleccionado cinco términos que pueden tener un alto sentido “ideologizante”, y que son utilizados con frecuencia en todos, o casi todos, los documentos mencionados.

Los términos seleccionados como mencionamos al principio son:

- integración nacional;
- ciencia y técnica;
- realización de la persona;
- educación popular y
- revolución

Estos cinco términos, en su significación concreta, son empleados para esbozar lo que podemos llamar “políticas educativas” orientadoras de experiencias, que facilitan o dificultan la promoción de la justicia en los sistemas educativos: ¿Cómo debe promoverse desde la educación la integración nacional? ¿Cuál es la función de la ciencia y la técnica en el sistema educativo? ¿Cómo se entiende la realización de la persona? ¿Qué significa educación popular? ¿Qué relación tiene el sistema educativo con un proceso revolucionario?

³ Véase el artículo “Una lectura popular de los Derechos Humanos”, en *Boletín de Derechos Humanos de la Asamblea Permanente de Derechos Humanos de Bolivia*. Año I. N. 1, octubre de 1978, La Paz, pp. 4 y 5. Allí se explicita cómo la Declaración de Derechos Humanos tiene un sentido distinto según la clase social desde la cual se interprete.

Analizaremos –en cada acontecimiento educativo– aquellas categorías que parecen ser prioritarias.⁴

A) Código de la Educación Boliviana (1953-1955)

En el periodo de 1953 a 1955, que concluye con la promulgación del Código de la Educación Boliviana, la idea-clave que se perfila con más fuerza es la “integración nacional”, concebida como un esfuerzo coordinado entre las mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, dirigidas por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR). Este, a diferencia de los gobiernos anteriores, presentados como los explotadores de las grandes mayorías, busca interpretar las necesidades y anhelos de las mismas y propone su incorporación a la vida nacional a través de la alfabetización masiva y la educación básica.⁵

Bastante relacionada con la integración nacional se encuentra la educación popular, a la que se otorga una dimensión cuanti-cualitativa, ya que a través de ella se quiere extender la educación a todos los sectores de la población, entendida aquélla como un instrumento liberador al servicio de las grandes mayorías nacionales en favor de una vida en verdad democrática; se aclara que será el MNR quien proporcione las normas a estas mayorías.⁶

La integración nacional y la educación popular se ven complementadas en el sentido de que son frutos de la revolución. La revolución adquiere aquí un carácter de liberación nacional frente al imperialismo y al estadio feudal que dominaban anteriormente a Bolivia.⁷

A su vez, la revolución necesita tomar en cuenta a la ciencia y la técnica, cuarta categoría de análisis, que debe formar al ciudadano para realizar una función productiva; se insiste en la importancia de la educación técnica que habilite a los bolivianos para el desarrollo económico, que permita explotar en beneficio de todos las riquezas de la patria.⁸

⁴ Un análisis mucho más extenso del significado de estas cinco categorías en los cuatro eventos educativos mencionados, puede verse en J. Subirats, *El sistema educativo boliviano 1952/1977: orientación y alcance*. La Paz, Cuaderno Debate CEBIAE no. 7, marzo 1979, 2da. edición.

⁵ Para el significado de integración nacional, ver, sobre todo, los discursos del presidente Víctor Paz y del presidente de la Comisión, Fernando Diez de Medina, el 10. de octubre de 1953 y en enero de 1954. También el artículo 2, apartado 4, del Código.

⁶ La educación popular es caracterizada en los discursos ya citados y en la “primera base fundamental” del art. 1 del Código.

⁷ Se habla del sentido de revolución en los discursos citados en la nota quinta y en el tercer considerando y bases 6 y 7 del art. 1 del Código.

⁸ Para entender el significado expuesto de ciencia y técnica, ver el segundo consideran-

Se afirma, finalmente, que este proceso de integración nacional, popular, revolucionario y técnico, es compatible con la realización de la persona, última categoría, porque afirma respetar su dignidad y estar inspirada en el humanismo cristiano.⁹

B) La Reforma Educativa 1968-1969

El 4 de noviembre de 1964 se produce el levantamiento militar de los generales Barrientos y Ovando cuando Víctor Paz Estenssoro pretende prolongar su segunda presidencia más allá del periodo constitucional. Posteriormente, el general Barrientos es elegido Presidente Constitucional de Bolivia y, poco antes de su muerte (acaecida en un accidente de aviación el 27 de abril de 1969), organiza una nueva Reforma Educativa.

Cuatro Decretos Supremos recogen los frutos de este trabajo: el D. S. n. 08588 del 26 de noviembre de 1968 sobre el Estatuto Orgánico; el D. S. n. 08601 del 4 de diciembre sobre el Estatuto del Sistema Escolar; el D.S. n. 08600 del 6 de diciembre sobre el Reglamento de las Asociaciones Educativas, y el D.S. n. 08718 del 4 de marzo de 1969 sobre la Educación Normalista. A partir de los considerandos de estos documentos analizaremos la orientación ideológica de esta Reforma Educativa, aplicando nuestras cinco ideas-clave.

La mayor importancia en un sentido eminentemente pedagógico la tienen la ciencia y la técnica. A través de la ciencia y la técnica se busca modernizar el sistema educativo con mejoras técnico-pedagógicas.¹⁰

Otra categoría, la revolución, pierde en los documentos su esencia antiimperialista y antifeudal y busca, sobre todo, el desarrollo, entendido éste como la constante elevación del nivel de vida del pueblo a través de mayores posibilidades materiales, sociales y culturales; en consecuencia, con esta concepción de revolución, la educación se convierte en un factor de desarrollo nacional.¹¹

Se asigna a la educación un papel en la integración nacional, la tercera cate-

do del DS. no. 03441 del 30 de junio de 1953; los discursos de V. Paz y F. Diez de Medina citados y los artículos 2 (apartado 7), 17 (apart. 4), 180 (apart. 5) y 190 (apart. 3) del Código.

⁹ Sobre la realización de la persona ver los discursos de F. Diez de Medina y el tercer considerando del Código.

¹⁰ El matiz pedagógico de la ciencia y la técnica se nota fuertemente en el discurso del general Barrientos, al hacer entrega de los documentos de la Reforma y en la mayoría de los considerandos de los cuatro Decretos.

¹¹ El sentido de revolución lo ofrecen el discurso de Barrientos, el primer considerando del DS. no. 08588, el considerando del DS. 08601 y el primer considerando del DS. n. 08717.

goría. Se considera a la educación un instrumento extraordinario para ello y, al serlo, se transforma en la función más importante del sistema educativo.¹²

Se da también importancia a la realización de la persona porque, se dice, es evidente que todo nace y acaba en el hombre, y la transformación del hombre es previa a cualquier otra transformación; se resalta la necesaria libertad que debe ofrecerse a los alumnos para su realización, y se rechaza lo que se tipifica como “dogmatismo” y “subordinación partidista” en los docentes y sus organizaciones sindicales.¹³

La educación popular, la quinta categoría, apenas aparece; pierde todo matiz cualitativo y queda reducida a una simple extensión de los servicios educativos al mayor número de personas.¹⁴

C) El Primer Congreso Pedagógico Nacional (1970)

El 27 de abril de 1969, debido a la muerte del presidente Barrientos, asume el mando de la nación el vicepresidente, doctor Luis Adolfo Siles Salinas, quien debía acabar su periodo ordinario el 6 de agosto de 1970; sin embargo, el 26 de septiembre de 1969 el jefe de las Fuerzas Armadas, general Alfredo Ovando, da un golpe de Estado y asume la presidencia. El Primer Congreso Pedagógico Nacional, convocado el 25 de agosto de 1969 por Luis A. Siles mediante Decreto Supremo n. 089903, fue inaugurado el 12 de enero de 1970 por el general Alfredo Ovando.

Parecía que la categoría más importante en este Congreso sería la revolución. El gobierno de Ovando se proclama revolucionario y se preocupa especialmente por la educación. El Congreso desea que la educación responda positivamente a las exigencias de los cambios estructurales y se transforme en un instrumento de liberación; por su parte, los maestros afirman estar junto a las fuerzas revolucionarias y progresistas de Bolivia.¹⁵

La categoría que cobra el segundo lugar en relevancia es la educación popular. Recobra el énfasis cuantitativo y cualitativo al proponerse lanzar no sólo una

¹² La integración nacional es especialmente revalorizada en el discurso de R. Barrientos ya citado.

¹³ Sobre la manera de interpretar la realización de la persona ver, además del discurso de Barrientos, el art. 2 del DS. 08718 y el primer considerando y art. 3 del DS. no. 08600.

¹⁴ Las escasas referencias a la educación popular estarían en el discurso de Barrientos y en los considerandos del DS. no. 08601.

¹⁵ Para tipificar la revolución en esta etapa véanse el “Mandato Revolucionario” de las Fuerzas Armadas de la Nación Boliviana, los discursos inaugurales del Congreso de A. Ovando y Tito Maceda, y el trabajo de la Primera Comisión del Congreso.

campaña masiva de alfabetización, sino una cruzada de educación popular que enfatiza la necesidad de la participación popular en el presente y futuro de la educación boliviana.¹⁶

La ciencia y la técnica no se entienden ya en el sentido puramente pedagógico. Se afirma la necesidad de integrar el trabajo intelectual y el trabajo manual para desempeñar un papel útil y satisfactorio en la vida económica del nuevo Estado moderno que se espera construir.¹⁷

La realización de la persona, cuarta idea-clave, no se desvincula de la formación técnica pero se especifica mencionando la capacidad de observación y análisis, la necesidad del pensamiento reflexivo y el juicio crítico, y la capacidad creadora del educando.¹⁸ Por último, provee a la integración nacional de un fuerte contenido bolivianizante. Se insiste en la necesidad de la escuela única como elemento integrador de la educación urbana y rural, para atenuar las contradicciones entre el campo y la ciudad y contribuir a la formación de una sola conciencia nacional.¹⁹

D) Ley de la Educación Boliviana (1973)

El general Ovando fue sustituido, mediante otro golpe de Estado, por el jefe supremo del Ejército, general Juan José Torres. Torres, a su vez, fue derrocado el 21 de agosto de 1971 con la insurrección sangrienta dirigida por el general Hugo Bánzer Suárez.

A los dos años de su gobierno, Bánzer promulga el D.S. 10704 del 1o. de febrero de 1973, conocido como la Ley de la Educación Boliviana. Tomaremos los considerandos y primeros artículos de la misma para encontrar la relación con las categorías mencionadas.

En ese Decreto parece ser más relevante la integración nacional, que se presenta como uno de los grandes objetivos de la educación. Esta debe interpretar

¹⁶ La educación popular se describe en el discurso del Ministro de Educación, Mariano Baptista G.; en el discurso de A. Ovando y en el trabajo de la Primera Comisión ya mencionados.

¹⁷ El significado de la ciencia y la técnica es presentado en los discursos de Mariano Baptista y Tito Maceda.

¹⁸ Para una explicación del sentido que se quiere dar a la realización de la persona, ver nuevamente los discursos de M. Baptista y T. Maceda y las críticas cualitativas de la Primera Comisión a la escuela boliviana.

¹⁹ El significado dado a la integración nacional se relaciona con el sentido nacional que se da a la revolución. El tema es tratado también en el discurso de T. Maceda y en el trabajo de la Primera Comisión sobre las políticas educativas.

y concretar las aspiraciones socioculturales de la colectividad, que consisten en la edificación de un Estado nacionalista de orden y trabajo, de paz y justicia.²⁰

En segundo lugar aparece la realización de la persona, entendida como la formación integral del hombre boliviano, suponiendo una personalidad cívica y sensibilidad social, una capacidad crítica y una vocación creadora sobre las bases inmovibles de Dios, Patria y Hogar.²¹

Al presentar la categoría de ciencia y técnica se hace referencia al mejoramiento de las técnicas pedagógicas, de los planes y programas de estudio y de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.²²

La educación popular se reduce a la extensión cuantitativa de los beneficios de la educación, en este caso de la escuela básica, a todos los niños en edad escolar.²³

No aparece en este Decreto Supremo la revolución, y se hace alusión a ella únicamente cuando se habla del ritmo socioeconómico y político-cultural de desarrollo.

E) Conclusiones: en la perspectiva del Segundo Congreso Pedagógico

Hemos visto de forma muy somera los diversos significados que han tenido cinco ideas-clave a través de cuatro periodos de cambios educacionales en los últimos veinticinco años de la historia boliviana.

Es interesante resaltar que, por ejemplo, la integración nacional para el Código de 1955 significa el imperativo de interpretar, desde el Movimiento Nacionalista Revolucionario, las necesidades y anhelos de las grandes mayorías, mientras la misma idea-clave en la Ley de 1973 significa el esfuerzo por edificar un Estado nacionalista de orden y trabajo, de paz y justicia.

Resulta curiosa también la transformación que sufre la categoría revolución: esta idea-clave, en el Código de 1955, es sinónimo de liberación nacional frente al imperialismo y el sistema feudal; durante la Reforma de 1969 se identifica de hecho con desarrollo; en el Congreso Pedagógico adquiere una relevancia aún

²⁰ Véase qué se entiende por integración nacional en los Considerandos 2 y 3 del DS. n. 10704 y en sus artículos 1 y 2.

²¹ La realización de la persona se explicita en el segundo fin de la educación del DS. n. 10704 y en tres de los cinco grandes objetivos enunciados en el art. 3 del Decreto.

²² La descripción de ciencia y técnica se hace, sobre todo, en dos de los considerandos del DS. no. 10704.

²³ Uno de los considerandos del DS. no. 10704 haría referencia indirecta a la educación popular.

mayor que en el Código y se pide que la educación se transforme en instrumento de liberación, y se confía en que los maestros serán un apoyo de las fuerzas progresistas y revolucionarias de Bolivia; en cambio, para la Ley de 1973 el término prácticamente desaparece.

Más allá del significado que este análisis pudiera tener para entender las políticas educativas que, implícita o explícitamente, han querido implementarse en Bolivia, quisiéramos extraer las enseñanzas que este periodo de la historia nacional posee para interpretar las relaciones entre un sistema educativo y la promoción de la justicia.

Primero, nos parece que en el presente trabajo se ha mostrado de manera concreta la dimensión política de cualquier reforma educativa. Es peligrosamente idealista admitir que la educación puede provocar cambios estructurales. Hemos de ser conscientes, pues, de las limitaciones y subordinaciones a que está sometido el sistema educativo.²⁴ Sin embargo, la dependencia del sistema educativo de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales vigentes, no debe ser una excusa para no valerse de la educación como un instrumento auxiliar que contribuya a la consecución de una nueva sociedad. De hecho, la historia boliviana muestra que los cambios educativos siempre —al menos en los últimos veinticinco años— han seguido a los cambios políticos; cada partido o gobernante ha intentado presentar una legislación educativa de acuerdo con su particular concepción ideológica; de ahí el origen de los Decretos Supremos del 53-55, del 68-69 y del 73; en el caso del Congreso Pedagógico, aprobado por un gobierno anterior, el nuevo gobierno de Ovando quiso estar presente y retomarlo como un aporte de su gestión. En esta dimensión política de la educación, queremos resaltar también el hecho de que, con frecuencia, el partido político en el gobierno quiere dirigir y capitalizar en favor propio un movimiento revolucionario popular; tal creemos que es el caso del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en el periodo 1953-1955.

Una segunda consecuencia de la relación del sistema educativo y los dere-

²⁴ En este sentido nos parece realista la posición que últimamente ha tomado el Episcopado Boliviano en su declaración del 24 de junio de 1979 sobre la "Misión de la Iglesia en Educación", al afirmar:

"No hay que hacerse ilusiones sobre las posibilidades de la educación, y en particular de la escuela, para inducir cambios estructurales en nuestra sociedad. El sistema educativo depende fuertemente de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales vigentes, y constituye en gran medida una variable dependiente del sistema de dominación que afecta a nuestro país. Como instrumento al servicio de los grupos dominantes, refleja los intereses y valores de éstos y no es utilizado en beneficio de los verdaderos intereses de las mayorías y en orden a la creación de una sociedad justa" (*Presencia*, La Paz, 29 de junio 1979, p. 3).

chos humanos, es la facilidad con que una terminología, en apariencia acorde con la promoción de los derechos humanos, puede ser utilizada fácilmente por gobiernos que, de hecho, no los respetan. Así, la terminología de la Declaración Universal de los Derechos Humanos puede ser recuperada fácilmente por las clases explotadoras. En una sociedad dividida entre explotados y explotadores, ubicarse en alguno de estos grupos es previo a conversar del respeto a los derechos humanos. Por eso resulta cómodamente ambiguo hablar de ese respeto sin una ubicación concreta en el conflicto de intereses entre clases antagónicas. Aceptando que los Derechos Humanos son ante todo parte de la cultura y la conciencia humanas que se han ido clarificando en la lucha que los oprimidos han llevado adelante a lo largo de los siglos,²⁵ no puede hablarse de ellos sin hacer referencia a estas luchas concretas y sin haber tomado opción previa a este conflicto. En este contexto resulta muy esclarecedor por qué el término revolución tiene sentido muy distinto al ser usado por los documentos educativos en tiempos de V. Paz, de Barrientos y de Ovando, o qué se entiende por realización de la persona en las varias legislaciones bolivianas sobre educación.

En tercer lugar, y estrechamente relacionado con el punto anterior, es necesario tomar conciencia de la situación del magisterio dentro del conflicto entre las clases sociales. Los docentes, parte significativa del sistema educativo, tienen una ubicación peculiar como grupo social. Es en el Primer Congreso Pedagógico de 1970 donde se ubica con más claridad, al hablar de revolución, a los maestros junto a las fuerzas revolucionarias y progresistas de Bolivia. En general, como grupo perteneciente a lo que se ha dado en llamar clases medias, los docentes tienden a ponerse —más o menos de manera consciente— al lado de quienes detentan el poder: cuando es la burguesía quien tiene mayor peso social, el magisterio está tentado de pasarse al lado de los opresores; en momentos de ascenso de masas les es relativamente fácil ubicarse al servicio de los oprimidos. Si en el punto anterior señalábamos la necesidad de tomar en cuenta la opción entre clases con intereses históricos antagónicos, el magisterio, dada su peculiar ubicación social, debe ser aún más consciente de esta necesidad. Si no se hace así, hablar de justicia, igualdad de oportunidades y democratización de la educación sigue siendo sólo un tópico literario que puede originar interesantes y estériles documentos. Una consecuencia ulterior de la necesidad de explicitar la opción del magisterio dentro del conflicto de clases, es la exigencia de una más clara comprensión de la “educación popular”. Para que esta noción no sea recu-

²⁵ Véase artículo citado “Una lectura popular de los Derechos Humanos”, *Boletín APDH-Bolivia*, Año I, n. 1, octubre 1978, p. 4.

perada fácilmente por las clases opresoras debe tener una referencia obvia a los intereses históricos de los sectores oprimidos. Incluso, debe ir aún más allá de insistir —como se hizo en el Primer Congreso Pedagógico— en la necesidad de la participación popular en la educación que recibe. Con demasiada frecuencia el pueblo no tiene la suficiente conciencia acerca de cuáles son sus auténticos intereses; colaborar en el crecimiento de esta conciencia es una tarea prioritaria de la educación popular. Paradójicamente, nos hemos encontrado con situaciones en que la militancia política de los docentes ha sido un obstáculo para esta educación popular que acabamos de proponer. En algunos casos, el partidismo izquierdista, al absolutizar las consignas partidarias, dificulta la formación de un frente amplio donde se otorga prioridad a los intereses comunes de las clases oprimidas.

Un último punto que es interesante recalcar en la relación del sistema educativo y los derechos humanos, es la falsa alternativa que se pretende establecer a veces entre realización de la persona y ciencia y técnica. No es acertado, en nombre de un supuesto “humanismo”, oponerse a una dimensión más científica y más técnica de los sistemas educativos. En el fondo de esta falsa disyuntiva parece estar la separación histórica entre trabajo intelectual y trabajo manual. Con frecuencia —y a veces en nombre del llamado “humanismo cristiano”— se menosprecia el trabajo manual y técnico y se niega que éste se incorpore eficazmente al sistema educativo. Por otro lado, se utiliza también la formación técnica como una manera de preparar los recursos humanos baratos y acríticos que necesita el desarrollo del sistema capitalista en nuestros países. Una integración justa del trabajo intelectual y del trabajo manual evitaría tanto un “humanismo” aristocrático como una tecnificación instrumentalizadora de las personas.

EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

Luis Agudelo Ramírez

I. INTRODUCCION

Con el concepto *sistema educativo* nos referimos a la educación sistematizada y controlada por el Estado para que responda a determinadas necesidades económicas y político-ideológicas.

Como claramente se estableció en el Simposio Internacional de Alfabetización, realizado en Persépolis en 1975, cualquier sistema educativo es un *medio de reproducción de la ideología dominante* y el fruto de las condiciones materiales y de las estructuras sociales que prevalecen en un momento determinado de la historia de un pueblo.

Todo sistema educativo cumple, por tanto, una doble función que conviene tener siempre presente:

- a) Mantener, reproducir y afianzar las estructuras del sistema social y económico, y
- b) Ejercer el control ideológico de la población joven.

En consecuencia, la acción educativa de la escuela, por su naturaleza misma y por sus fines, guarda estrecha relación y dependencia con las estructuras económicas, políticas y culturales. De ahí que la UNESCO, en su *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, del 19 de noviembre de 1974, señale a los educadores el objetivo “de *cambiar la sociedad* a fin de lograr la aplicación práctica de los derechos humanos” (numeral 33. a.).

Esto nos indica, de antemano, que difícilmente será la escuela la abanderada del cambio de estructuras que significa en el fondo una educación para la justicia y los derechos humanos.

El análisis de un caso concreto, como el del sistema educativo colombiano, puede ilustrar mejor este asunto y ayudarnos a precisar los obstáculos y dificultades que en la práctica debe afrontar una tarea como la que intentamos proponer a los educadores de América Latina, y como la que viene estimulando tiempo atrás un conjunto cada vez mayor de entidades y personas interesadas en el tránsito hacia una sociedad humana y justa.

Desde luego, establecer de manera realista los límites de la acción educativa de la escuela para el cambio estructural que implica una educación para la justicia, no debe llevar a la negación total de sus posibilidades de influencia para acelerar la transformación deseada. Lo importante es distinguir claramente lo posible de lo deseable y evitar la frustración que acarrearía un idealismo ingenuo en pugna con situaciones concretas de tan difícil superación, como las que podemos precisar en el área latinoamericana, muchas veces fortalecida de manera inconsciente por la misma educación formal.

II. MARCO LEGAL

Las disposiciones legales que regulan el sistema educativo colombiano se pueden agrupar en normas constitucionales, leyes, decretos-leyes, decretos y resoluciones.

La Constitución Nacional de 1886, en vigencia actualmente, garantiza la libertad de enseñanza; establece que la educación primaria es gratuita y obligatoria; confía al Presidente de la República la suprema inspección y vigilancia de los establecimientos docentes y le asigna, en unión de su Ministro de Educación, la tarea de dictar las políticas educativas del país.

Numerosas leyes y decretos dispersos regulan diferentes aspectos educativos del sistema; pero la realidad es que el país carece de una ley orgánica educativa. De ahí que la última reforma propuesta por el Decreto 088 de 1976 intente dar una coherencia interna al sistema.

III. REFORMA EDUCATIVA DE 1976

Entre las características principales de esta última reforma, todavía en etapa de reglamentación, podemos anotar las siguientes:

- * define la educación como servicio público;
- * reafirma la gratitud y obligatoriedad de la enseñanza primaria;

- * extiende la educación básica a los adultos que no la hubieren recibido;
- * prescribe la flexibilidad de los programas y ordena que en ellos se incluyan objetivos generales y específicos de los diferentes grados y niveles;
- * institucionaliza la educación no-formal y la educación especial;
- * incluye legalmente la educación preescolar como parte del sistema educativo;
- * reordena los niveles de la educación formal de la manera siguiente:
 educación preescolar;
 educación básica primaria y secundaria;
 educación media e intermedia; y
 educación superior.

IV. NIVELES EDUCATIVOS

De acuerdo con el Decreto 088 de 1976 la educación colombiana comprende cuatro niveles, que son:

A) Educación preescolar

Para niños de seis años, que será impartida por los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP). Antes este tipo de educación era casi exclusivamente atendida por instituciones privadas (jardines infantiles), y con contadas excepciones constituía un privilegio de las zonas urbanas. En 1968, por ejemplo, frente a 218 establecimientos oficiales había 3,119 de carácter privado, con 16,302 alumnos para los primeros y 94,192 para los segundos. Según cifras de 1974 los servicios de atención integral para el niño cubrieron apenas el 0.4 por ciento del potencial de usuarios. Debido a la carencia de recursos de toda índole y en especial de profesorado especializado, este nivel está aún muy distante de recibir del gobierno la atención requerida, no obstante reconocerse como “una etapa básica para el desarrollo de las características biológicas, psíquicas y sociales del individuo, las cuales determinan la formación de la personalidad e influyen decisivamente en el éxito o fracaso en los otros niveles escolares y en la vida”.

B) Educación básica primaria

Dice el citado Decreto en su artículo noveno: “los cinco años de la educación básica primaria serán obligatorios. La enseñanza será gratuita en los establecimientos cuyo funcionamiento sea costado por fondos del Estado”. La realidad, sin embargo, es otra. Principalmente por falta de recursos económicos, sólo tiene

acceso a la escuela primaria un 77 por ciento de la población infantil de seis años de edad, y las estadísticas muestran que de cada cien niños que se inscriben en el primer curso de primaria, sólo alcanza a terminar quinto grado el 28% en la zona urbana y 10% en la zona rural. O dicho de otro modo: de cada cien niños con derecho a la educación primaria básica se ven privados de este derecho 72 en la zona urbana y 90 en el campo.

Hasta hace poco la deserción escolar en la primaria se distribuía así: 81 por ciento en el sector oficial (gratuito) y 22 por ciento en el sector privado (pagado), lo cual pone de manifiesto que la educación a este nivel resulta ser un servicio no sólo para quienes puedan solventarlo, sino para quienes dispongan del tiempo y los recursos económicos indispensables para poder asistir a la escuela.

La utilización de los niños en el trabajo es otra situación real que presenta cifras impresionantes. Según el censo de 1973, de una población infantil de 6,819,000 niños entre cinco y 14 años, 2,727,000 trabajaban sin remuneración, sin contrato o como empleados y obreros, y pertenecían en su mayor parte a familias de clase baja y de la zona rural.

Esta situación evidentemente viola los principios 7 y 9 de la Declaración de los Derechos del Niño, que estipulan lo siguiente:

Principio 7: “El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. . .”

Principio 9: “No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral”.

C) Educación básica secundaria

Busca completar, con la educación primaria, un solo nivel de nueve años de escolaridad para que cuando el estudiante cumpla los quince años pueda tener, si lo desea, una primera puerta de salida hacia el mercado ocupacional que únicamente exija una preparación general. Otra opción es continuar los estudios de enseñanza diversificada o de bachillerato clásico que le brinda la educación media.

De acuerdo con las estadísticas disponibles, de un millar de niños en edad

escolar sólo alcanzan a ingresar a la educación básica secundaria 119, y apenas completan el cuarto grado 45. El sector privilegiado en cuanto a retención, no obstante los altos costos que representa, es el de los colegios privados.

D) Educación media e intermedia

Estas dos modalidades de enseñanza diversificada cubren, respectivamente, periodos de cuatro o de ocho semestres que permiten salidas hacia el mercado de trabajo calificado o preparan para la educación superior.

Las posibilidades abiertas al estudiante en la enseñanza media son las siguientes:

- 1) Bachillerato académico o clásico, que capacita para realizar estudios intermedios, superiores o universitarios o para desempeñar de manera eficiente una determinada función en la sociedad;
- 2) Bachillerato pedagógico o formación normalista, que proporciona formación profesional a quienes ejercerán la función docente en primaria;
- 3) Bachillerato industrial o educación técnica industrial, que capacita para ejercer una ocupación definida en el campo de la industria o para continuar estudios de nivel superior;
- 4) Bachillerato comercial, que prepara para actividades administrativas a nivel medio, en el comercio, la banca, la industria y la administración pública;
- 5) Bachillerato agropecuario, que forma técnicos agropecuarios a nivel medio e intermedio;
- 6) Enseñanza complementaria, que habilita para diversas ocupaciones tales como telares, modistería, hojalatería, carpintería, etc.;
- 7) Enfermería, dirigida a preparar personal de primeros auxilios y auxiliares de la profesión médica y sanitaria;
- 8) Enseñanza artística para perfeccionar conocimientos de arte y decoración, artes plásticas, cerámica, dibujo lineal, escultura, grabados, música, pintura, etcétera.

Se observa en los últimos años que la educación media en Colombia ha ido en aumento, y en la actualidad puede decirse que más de un 34 por ciento del grupo de edad de diez a diecinueve años es población escolarizada.

Según el Decreto 088 de 1976 los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), que comenzaron a funcionar en 1970, atenderán la educación media vocacional y la intermedia profesional.

El rendimiento interno del nivel secundario es muy similar al del nivel

primario: de un centenar de alumnos matriculados en primero de secundaria sólo treinta y siete concluyen los seis años de bachillerato.

La educación intermedia, de carácter postsecundario, generalmente está a cargo de institutos superiores, colegios mayores y centros universitarios y se dedica a la formación de profesionales en carreras cortas, intermedias o auxiliares y a la formación de técnicos de diversa índole.

E) Educación superior

La educación superior ha tenido un desarrollo histórico similar al de las demás instituciones de educación superior en América Latina. Al finalizar el siglo XVIII había en Colombia tres instituciones de educación superior; al concluir el siglo XIX su número había aumentado en seis; en 1946 la cifra de universidades llegaba a catorce; en 1970 ascendía ya a cuarenta y cinco.

La tremenda expansión de las instituciones de enseñanza superior y la necesidad de fijar políticas para este nivel educativo motivaron la creación del Fondo Universitario Nacional, de la Asociación Colombiana de Universidades más tarde y finalmente del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), entidad encargada de velar por el desarrollo y elevación del nivel académico de la educación superior.

El crecimiento desordenado y vertiginoso de las universidades ha incidido desfavorablemente en su calidad académica, y su concentración en las cuatro principales ciudades del país ha fomentado la inmigración hacia esos centros; el desamparo profesional del campo, del pequeño municipio, de las ciudades intermedias y la acumulación de profesionales en las grandes ciudades o su fuga hacia el exterior.

Entre las fallas institucionales señaladas por los mismos funcionarios del Ministerio de Educación Nacional encontramos las siguientes:

- 1) *La legislación relacionada con las universidades es deficiente en contenido, puesto que los problemas actuales han escapado a todo lo previsto en la misma; no cubre ni prevé el acelerado proceso de desarrollo que soporta el país; no garantiza la representación democrática de profesores, alumnos, egresados y representantes del gobierno en su organismo de dirección.*
- 2) *Como consecuencia de la deficiente legislación, los sectores extrauniversitarios, dentro de las actuales organizaciones directivas de las universidades, por lo general no han contribuido eficazmente a la evolución de la universidad.*
- 3) *No existen oportunidades democráticas de educación superior, sino que*

están limitadas a una minoría, lo cual contribuye a que continúen ahondándose las diferencias entre las clases sociales.

- 4) La escasa participación de profesores y estudiantes en la dirección de la vida universitaria; la dependencia de la universidad ante intereses no universitarios; la falta de definición de políticas claras en las relaciones con entidades crediticias y de asistencia técnica internacional que eviten dependencia o limitaciones inaceptables; la carencia de estatuto docente y fundamentalmente de programas de formación de profesores son, entre otras, las más notables fallas estructurales.

V. ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

La administración de la educación está dividida en dos grandes sectores: el *oficial*, controlado por el Estado y a cargo del mismo, y el *privado*, compuesto por establecimientos educativos propiedad de comunidades religiosas y de seculares y costeados por los padres de familia. El desarrollo de este último sector se basa en el artículo 41 de la Constitución Nacional que establece la libertad de enseñanza.

El predominio de la educación privada en el país se remonta a la época de la colonia, y puede observarse aún en el porcentaje de establecimientos registrados en 1974: en los niveles de educación preescolar (75 por ciento), de educación media (61 por ciento) y en la universidad (51 por ciento).

Para la defensa de sus intereses los colegios privados actúan en forma independiente o por intermedio de sus asociaciones de rectores. A nivel nacional existen dos grandes confederaciones: la CONACED (Confederación Nacional de Centros Docentes), que agrupa esencialmente colegios de la Iglesia y la ANDECORP (Asociación Nacional de Rectores de Colegios Privados), que reúne instituciones dirigidas por seculares.

VI. POLITICA EDUCATIVA

La política educativa del país es fijada por el Ministro del ramo, conjuntamente con el Departamento Nacional de Planeación, dentro del marco general del Plan Nacional de Desarrollo. Actualmente el Plan de Educación aparece bajo el título de "Programas Sociales" en la Tercera Parte del Plan de Desarrollo Social, Económico y Regional 1975-1978, junto con los programas de alimentación y nutrición, salud y saneamiento ambiental, integración de servicios y participación comunitaria en zonas marginales urbanas y los programas de infraestructura física.

Se considera en este Plan que el programa del sector educativo es una de las acciones más importantes del gobierno para mejorar los ingresos del 50 por ciento más pobre de la población; para una mayor distribución del ingreso; para el aumento de la productividad y para el crecimiento económico del país, cuyo recurso más valioso es su fuerza de trabajo.

Para ampliar los servicios educativos propone incrementar la participación de la educación en el gasto público hasta el 25 por ciento del presupuesto nacional, conceder prioridad a la educación primaria (60 por ciento del presupuesto educativo), orientar la educación secundaria hacia las necesidades del desarrollo económico y buscar formas que hagan más accesible la educación universitaria.

Se caracteriza este Plan por el diagnóstico descarnado y realista de los problemas que afectan al sistema educativo colombiano, entre los cuales señala como principales los siguientes:

- 1) Las desigualdades sociales y económicas, con su secuela de diferencias culturales y de consecuencias adversas, como la utilización temprana del niño en el trabajo; la despreocupación de los padres por la educación de sus hijos; la incapacidad para persistir en el sistema escolar por carencia de recursos económicos y por diferencias entre los patrones culturales del estudiante y los instrumentos utilizados para educarlo; bajo rendimiento académico y alta deserción por problemas de desnutrición y mala salud.
- 2) La carencia de investigación básica y aplicada, particularmente de investigación socioeducativa y curricular, lo cual ha hecho que se desconozcan las necesidades de cada región y se haya aplicado un tipo de contenidos y métodos inadecuados, muchas veces importando técnicas de educación extranjeras sin una actitud crítica ante ellas.
- 3) La falta de coordinación de las acciones en el campo de la educación funcional de adultos y en los programas de educación no-formal e informal, dados a través de los medios masivos de información.
- 4) Carencia de capacitación técnica y pedagógica del personal docente, lo que trae como consecuencia la baja calidad de la educación, especialmente en el sector rural.
- 5) Falta de atención al preescolar (cero-siete años), una etapa básica para el desarrollo de las características biológicas, psíquicas y sociales del individuo.
- 6) Distribución inequitativa de los servicios del Estado entre las zonas urbanas y rurales (en 1973 el 48.4 por ciento de la población rural de siete a catorce años no estaba escolarizada, porcentaje que en el sector urbano era de 22.5 por ciento).

7) Deficiente información estadística sobre el sistema, que dificulta la adecuada planeación y diseño de soluciones.

Del diagnóstico anterior el plan educativo deduce una conclusión que puede concretarse en dos puntos:

- a) Extensión de la escolaridad primaria sobre todo en áreas rurales;
- b) Mejoramiento cualitativo de la enseñanza en todos los niveles, especialmente para la primaria.

VII. PROGRAMACION DEL APRENDIZAJE

Los contenidos programáticos de las instituciones educativas tanto privadas como oficiales, son señalados por el gobierno mediante resoluciones expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, lo cual niega toda iniciativa al profesorado, dejándole apenas cierto margen de relativa libertad para su enfoque.

Como acertadamente observa la Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC) en su documento "Metodología para una educación en la justicia", dichos contenidos "ignoran a menudo aspectos importantes de la realidad social y política, con lo que se dificulta o imposibilita la educación en el sentido crítico y la consiguiente actitud positiva y la eficacia real en el proceso de cambio de la sociedad".

Como es obvio, un paso fundamental para la educación en la justicia tendrá que ser la renovación de contenidos y métodos de enseñanza, cosa aún más difícil cuando los profesores llegan al cargo más por presiones o recomendaciones políticas que por idoneidad pedagógica y necesitan demostrar su fidelidad al régimen vigente o cuando tienen que plegarse a las imposiciones y orientaciones de los rectores de la educación privada, comprometidos inevitablemente con los intereses de los padres de familia que financian sus instituciones.

VIII. CARACTERISTICAS PRINCIPALES

Entre las características más notables del sistema educativo colombiano observadas por diversos tratadistas y aun por el mismo Plan Nacional de Desarrollo, podemos enumerar las siguientes:

1. Estructura vertical y elitista al servicio de las clases dominantes.
2. Ahonda la distancia entre las clases sociales y favorece la estratificación social. Controla la movilidad social y renueva el elitismo.
3. Rasgos dominantes semicoloniales (contenidos, métodos, relación alumno/profesor, etcétera).

4. Orientación desarrollista de la política educativa y de la universidad.
5. No es democrático: no todos tienen igualdad de oportunidades.
6. Los programas agudizan la dependencia externa.
7. El alto grado de escolaridad no determina el cambio social; la clase social y las influencias sí.
8. El magisterio está sujeto a intrigas políticas.
9. Supeditado a los objetivos económicos de las clases dominantes.
10. Ha olvidado el sector rural y la población preescolar.

IX. CONCLUSIONES

Esta rápida visión del sistema educativo colombiano —posiblemente muy similar a otros de América Latina— nos permite concluir, entre otras cosas, las siguientes:

1. Por su naturaleza y por la aguda crisis cuantitativa y cualitativa que atraviesa el sistema educativo formal o escolarizado, no puede ser el instrumento adecuado para la creación de un “nuevo orden social” justo y equilibrado.
2. La escuela no cumple su función en forma democrática. Es un instrumento de selección y promoción casi exclusivamente al servicio de las clases dominantes.
3. El acceso a la educación escolar está limitado, por razones económicas principalmente, a los sectores privilegiados de la población, hecho que se manifiesta con más intensidad en los niveles de educación preescolar, secundaria y universitaria, servidos principalmente por el sector privado que financian los padres de familia con matrículas, pensiones y cuotas de elevado costo, por lo general.
4. En un sistema piramidal como el colombiano el mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación favorecerá necesariamente a las clases altas, que cuentan con los recursos suficientes para ingresar y permanecer en él. Las mejores condiciones nutricionales, sociales, económicas y culturales de los alumnos de estas clases facilitan su rendimiento académico, su mayor escolaridad, la terminación de sus estudios en edad más temprana y su ingreso al mercado de trabajo con más facilidades y probabilidades de éxito.
5. En la práctica el sistema educativo ha fortalecido la estratificación social. Estadísticas más recientes confirman, por ejemplo, que los alumnos del último año de educación secundaria pertenecen en un 92.4 por ciento a las clases alta y media. De otra parte existe una evidente correlación entre clase social y tipo de colegio y entre el precio de las pensiones y el prestigio del colegio.

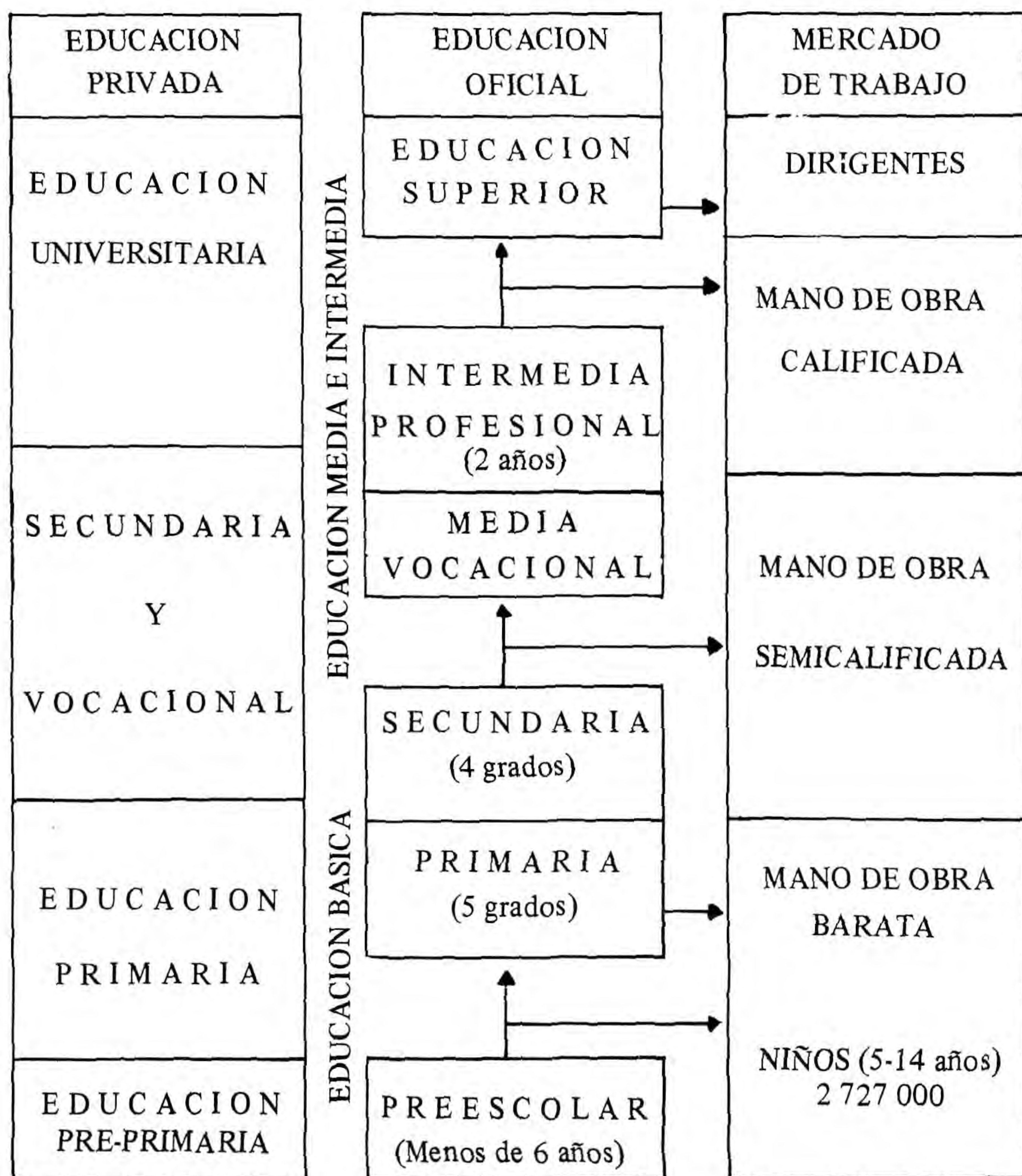
6. La diversificación de la enseñanza en los niveles medio e intermedio sólo parece cumplir una doble finalidad:
 - a) Surtir el mercado de trabajo con recursos humanos calificados;
 - b) Aliviar la presión sobre la matrícula de la educación superior, a donde —en sentir de muchos— la gran masa estudiantil no debe llegar.
7. Dentro de una concepción del desarrollo como crecimiento económico —implícita en el Plan vigente— no es extraño que la acción educativa cumpla una función más informativa que formativa, esto es, que no tenga como objetivo el desarrollo integral del individuo y de la sociedad, sino que se convierta en instrumento de un objetivo puramente económico.
8. Los gobiernos y dirigentes de la educación sistematizada suelen quedarse en la mera descripción de los problemas o, a lo sumo, en la enumeración de algunas causas inmediatas, y temen llegar hasta las causas profundas de los males. De ahí que sus políticas concretas se reduzcan a incrementar presupuestos y mejorar la administración de los servicios, pero sin plantear ninguna reforma de fondo ni cambio alguno de tipo estructural. En el caso colombiano encontramos que el Plan de Desarrollo acepta tácitamente, como un hecho que no se cuestiona, la desigual distribución de los ingresos (35 por ciento del ingreso para el 5 por ciento de la población más rica y 14 por ciento del ingreso para el 50 por ciento más pobre). Para la inmensa mayoría de la población esto significa salarios miserables que convierten en lujos inaccesibles la educación, la salud, la nutrición, etcétera. Ante esta situación la solución planteada no es una justa distribución de los ingresos, sino que el Estado acuda en socorro de la mitad más pobre de la población, que puede llegar a poner en peligro la estabilidad misma del sistema que origina tales problemas.
9. Un país como Colombia no puede ignorar la realidad del subdesarrollo crónico que padece la región, ni permanecer al margen del proceso de transformación económica y política que reclama su pueblo. Esto crea un conflicto interno al oponer el interés nacional a los intereses particulares de las clases dominantes, lo que conduce a neutralizar la acción educativa de la escuela o a declararla “subversiva”.
10. Dada la dificultad de acceso a la educación y la enorme deserción escolar, resulta evidente que en un país como Colombia la escuela no es el medio de educación universal. Esto obliga a plantear la educación para la justicia en dos niveles diferentes: el de la minoría escolarizada y el de las grandes mayorías marginadas del sistema educativo.
11. Si para remediar la crisis cualitativa del personal docente, señalada en los

diagnósticos gubernamentales, se cumple el programa de capacitación sistematizada del magisterio, esta capacitación podría proporcionar la oportunidad para hacer conocer a los educadores los compromisos internacionales del país en esta materia; el pensamiento de las instituciones que vienen trabajando en una nueva educación social y, sobre todo, la situación real de la nación y las dimensiones presente y futura de sus problemas económicos y sociales.

12. Los cursos, seminarios y el material informativo para el nivel de las escuelas normales y facultades de educación podrían dejar una buena siembra de inquietudes entre los futuros dirigentes de la educación.
13. La reorientación total de los textos y materiales didácticos concebidos para una educación social cimentada en valores ligados con los conceptos de justicia y paz, debe ser una de las tareas prioritarias en el sector de la educación formal.
14. La utilización intensiva de los medios masivos de información y la educación a distancia, ya en proceso de experimentación por algunas entidades, podrían contrarrestar en el campo de la educación informal los pésimos efectos que estos mismos medios producen entre las masas iletradas, principalmente.
15. En Colombia, donde la educación privada ha alcanzado tanto prestigio y extensión, es necesario que entre sus dirigentes se logre una motivación suficiente para que la educación para la justicia y los derechos humanos pueda tener cabida en las instituciones bajo su control.

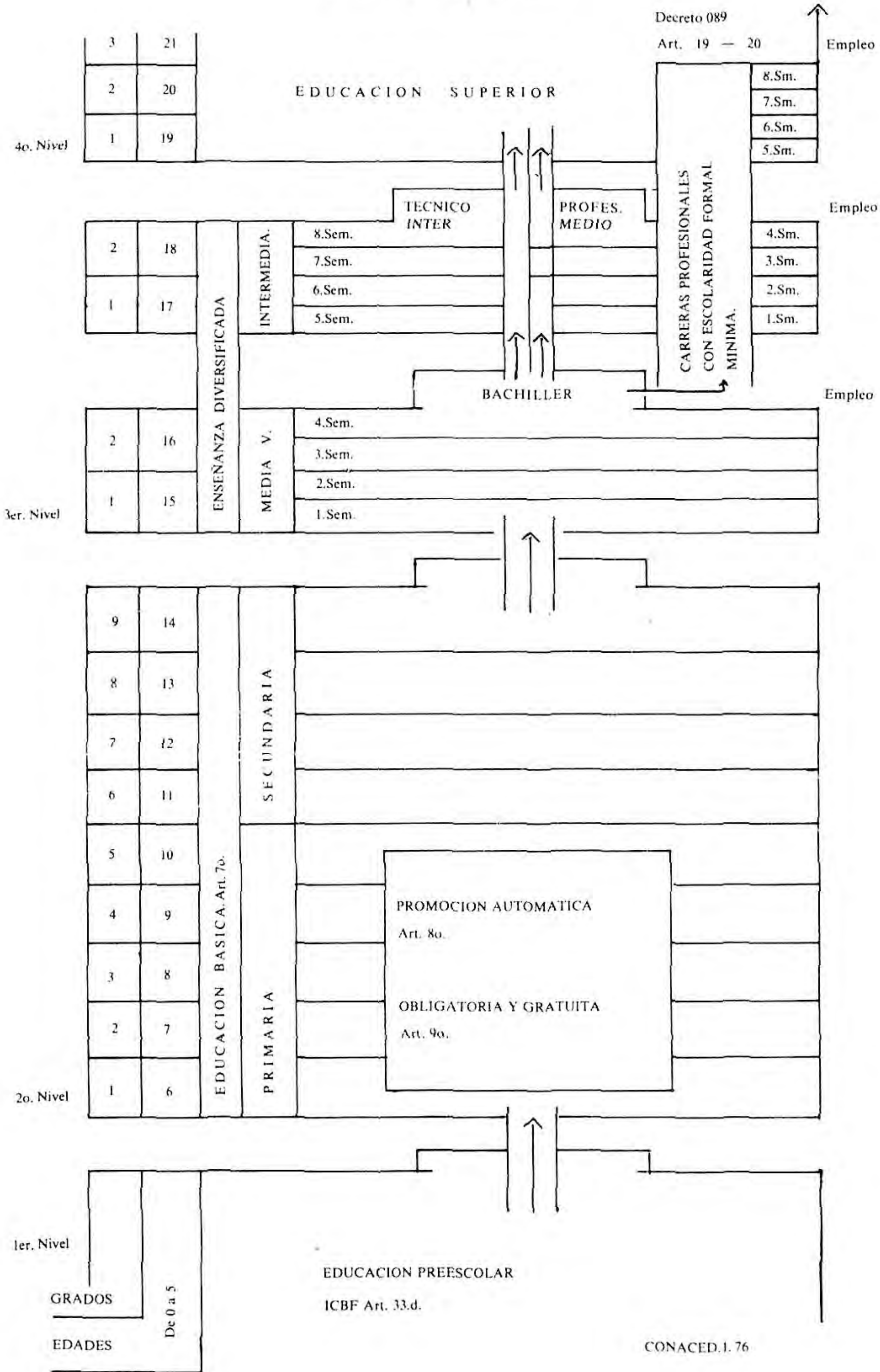
SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

(Decreto 088 de 1976)



SISTEMA EDUCATIVO

Decreto 088-22 Enero 76



SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

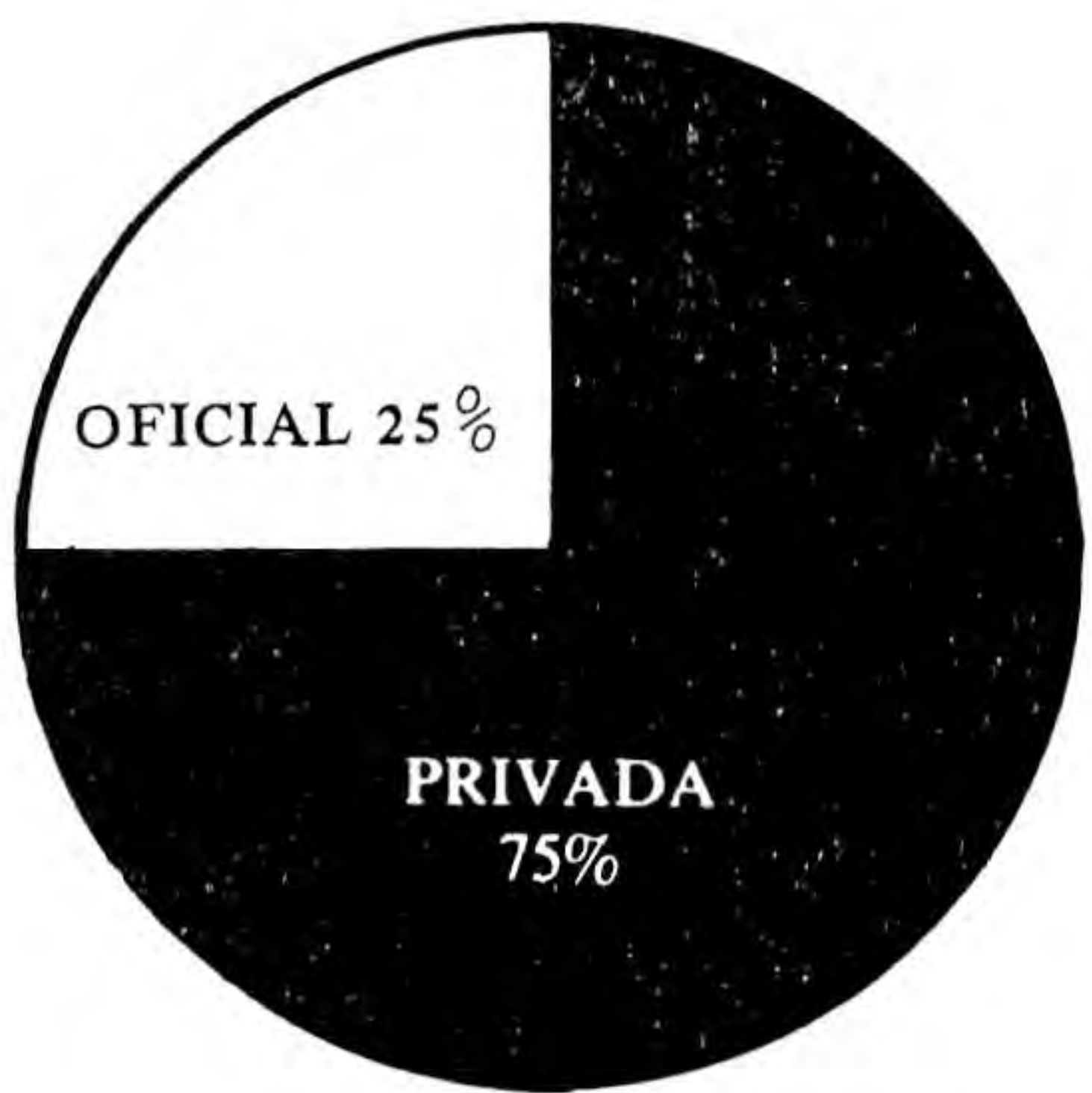
Marginalidad y Retención

(Evolución de cada 1 000 niños en edad escolar)

MARGINADOS	E. OFICIAL	E. PRIVADA	RETENCION	PERIODO
230	655	115	770	Ingreso a primaria
265	429	76	505	Segundo año
289	184	32	216	Egreso de primaria
107	68	51	119	Ingreso secundaria
74	19	26	45	Cuarto grado
8	14	23	37	Egreso secundaria
12	13	12	25	Ingreso universidad
10	8	7	15	Segundo año
4	—	—	11	Egreso universidad

Conclusiones

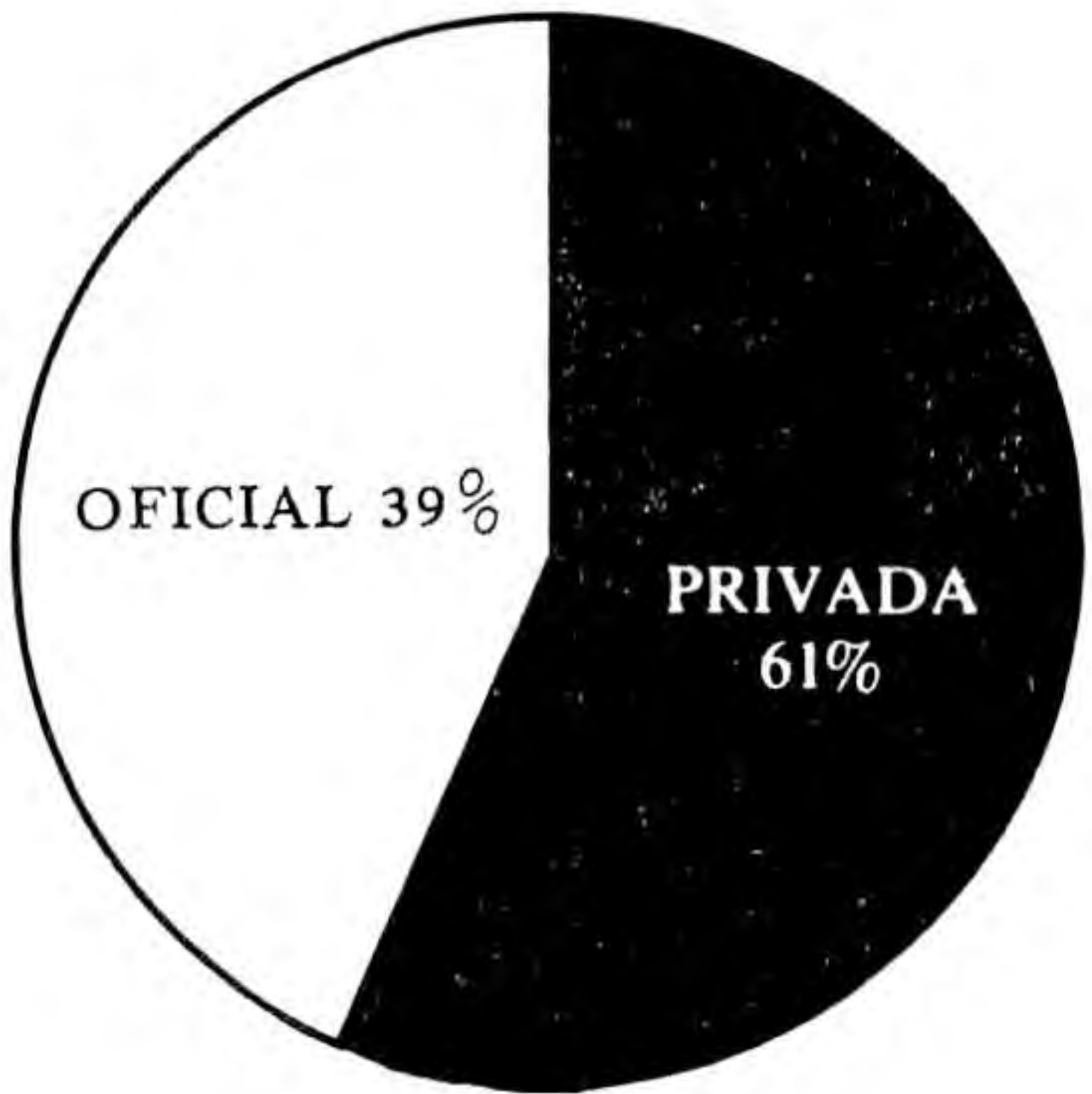
1. De cada 1,000 niños en edad escolar sólo pueden ingresar al sistema escolar 770; el resto, 230, quedan marginados y condenados al analfabetismo.
2. De los 216 que terminan la educación primaria sólo 119 son admitidos en la enseñanza secundaria; 107 quedan eliminados.
3. De los 37 que terminan la enseñanza secundaria son aceptados 25 en la universidad; 10 quedan eliminados. Logran concluir estudios universitarios 11, es decir, el 1.1 por ciento de la población en edad escolar.



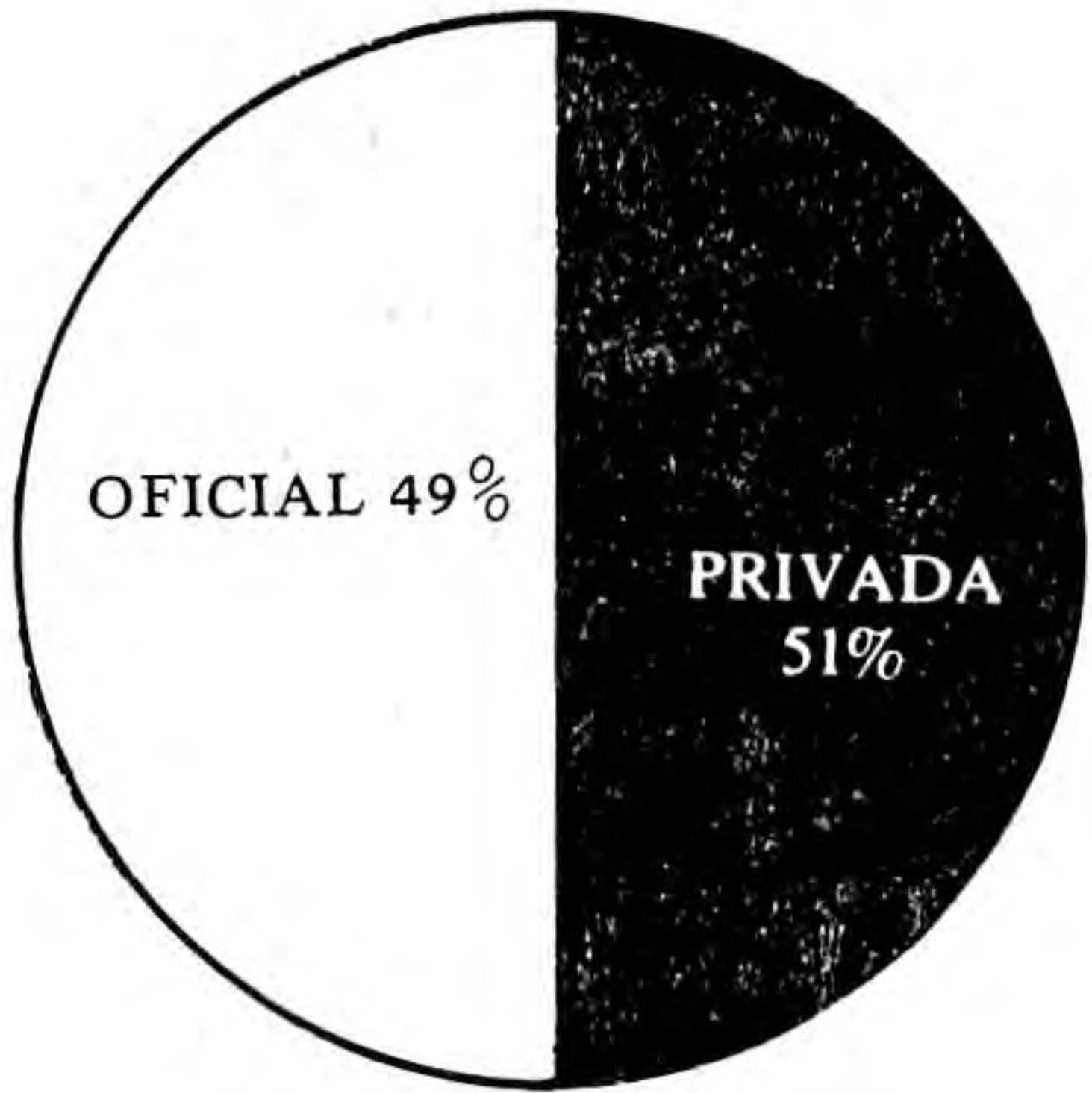
AULAS PRE ESCOLAR



ESTABLECIMIENTOS PRIMARIOS



EDUCACION MEDIA ESTABLECIMIENTOS



UNIVERSITARIOS

FUENTE DANE

LA ECONOMIA POLITICA Y LA EDUCACION PARA ADULTOS EN CUBA

Jorge Werthein

I. INTRODUCCION

En 1959, Cuba empezó un proceso revolucionario que virtualmente transformó todas sus instituciones. Hasta ese año, la economía y la sociedad habían estado dominadas por el comercio, las inversiones y las influencias culturales de los Estados Unidos. Los Estados Unidos prácticamente controlaban no sólo el centro de la economía cubana, sino que las instituciones políticas estaban organizadas para que la sociedad estuviera dentro de la esfera de influencia de este país. La revolución cambió esta relación rápidamente y con traumas considerables: rompió los lazos económicos y políticos con los Estados Unidos, y por fin hizo de Cuba un estado socialista con sus objetivos e ideales fundamentalmente opuestos a la estructura y organización de producción capitalistas. Los nuevos líderes de Cuba pretendían desarrollar a través del proceso revolucionario, un conjunto totalmente nuevo de valores para guiar al individuo en sus relaciones sociales. Al mismo tiempo, ellos trataban de incorporar a todos los cubanos en los dinámicos sectores de la economía y de elevar su productividad a través de sus incrementadas habilidades.

Este fue un proceso costoso para el pueblo cubano. Como la revolución terminó con los intereses de clase de los comerciantes y profesionistas, esos grupos (algunos individuos de esos grupos habían apoyado la guerrilla del 26 de julio como un movimiento *reformista*), sintieron particularmente duro el golpe después de 1960.

Algunos se fueron a la cercana Miami, llevándose consigo su habilidad que tanto se necesitaba en una economía que trataba de desarrollarse rápidamente. Una vez que fue claro que el nuevo régimen no iba a seguir manteniendo las viejas relaciones con los empresarios de EU (incluyendo a la maffia), éstos tomaron represalias, primero con la invasión (abril, 1961) y luego con el bloqueo y un

intenso sabotaje. Cuba sintió que era necesario dedicar recursos masivos a la defensa nacional. Y, debido a la verdadera naturaleza de la revolución, que había sido efectuada por un grupo relativamente pequeño de guerrillas bien conectados con otros grupos anti-Batista, pero que no se fundamentaba en ningún movimiento de masas bien organizado, existía una estructura política muy pequeña como para desarrollar y llevar a cabo un sistemático programa revolucionario. Todo esto condujo a que continuara el estancamiento de la economía cubana a lo largo de la década de los años 60.

Por otro lado, la verdadera falta de estructura y la amenaza física de los Estados Unidos a la soberanía de Cuba, *hicieron que el carácter de la revolución fuera muy diferente al socialismo europeo*. Estaba orientado más hacia la base; era más experimental, menos dogmático y nunca desarrolló una burocracia de élite, de clase nueva. Incluso faltando una consistente ideología marxista-leninista (la ideología aún parece venir más de Fidel Castro y de sus asesores más cercanos), la revolución se alejó de las relaciones de producción capitalistas mucho más radicalmente que las economías socialistas europeas y tuvo los aspectos espontáneos de una sociedad revolucionaria. Las constantes amenazas del exterior hacían parecer a los errores del régimen más razonables, y al mismo Castro una figura aún más poderosa que cuando marchó hacia La Habana.

En la mayor parte de la década, la revolución *fue* Fidel Castro, no un Partido Comunista, ni un Buró Político, ni un programa.

Es en este contexto en que tuvo lugar la reforma educativa después de la revolución. Considerando que antes de 1959 el sistema educativo estaba estancado, que servía para mantener una estructura de clase bien definida y para proporcionar a un pequeño porcentaje de cubanos el acceso al dinámico sector dominado por el extranjero, la reforma educativa de la revolución se preparó para formar a todos los cubanos en una fuerza de trabajo capacitada, y para crear una conciencia socialista generalizada. De hecho, la educación y el cambio educativo de la Cuba revolucionaria fueron el símbolo de la revolución misma; la educación masiva se hizo un medio para la participación económica masiva y la movilización. Estas dos características fueron la verdadera esencia de la revolución y estaban íntimamente conectadas a la reforma educativa. Mientras que antes de 1959 las escuelas habían permanecido inalteradas durante una generación, la revolución convirtió al sistema educativo en una institución de cambio constante y de experimentación.

Entre los aspectos más importantes de estos cambios estaba un programa de educación masiva para adultos (incluyendo una campaña de alfabetización global de nueve meses) y un cambio rápido para enfrentar las necesidades básicas educa-

tivas en la escuela, lo que significaba dar más énfasis a la educación de los niños rurales que a los urbanos, a las primarias y secundarias que a las universidades, y a la preparación vocacional que a la académica. También hubo cambios importantes en el *curriculum*, al enfocarse más en la escuela como un lugar en que el estudiante aprendía a trabajar colectivamente y a obtener una preparación temprana en las habilidades vocacionales. Para el estudiante de educación superior, esto significaba un empleo de medio tiempo, mientras que en el restante asistía a la universidad. Sobre todo, la escuela se convirtió en el arma para desarrollar en los niños y los adultos la conciencia de su papel en la nueva sociedad cubana.

Para lograr esa transformación se requerían cambios tanto en la forma de la enseñanza como en su finalidad. La preparación vocacional necesitaba talleres, de manera que se construyeron fábricas como parte de las escuelas, o bien las escuelas se construyeron cercanas a las fábricas. Las escuelas con internado aumentaban el tiempo que el estudiante transcurría en el aprendizaje y en un ambiente de socialización, así que los jóvenes se desplazaron de las áreas urbanas a escuelas rurales con internado. Pero el proporcionar escuelas a un tercio de la población, muchas de ellas en forma de internado completo o en términos de preparación vocacional especial, era sumamente costoso. Se necesitaban nuevas formas de financiamiento: las escuelas mismas se hicieron unidades de producción cuyas ganancias se integraron al plan económico general.

Las escuelas, el trabajo colectivo y el financiamiento de la educación formaron parte del mismo proceso.

Como señalaremos más adelante, estas reformas fundamentales de la educación cubana no lo cambiaron todo en el sistema educativo, porque los cambios que ocurrieron no afrontaron todos los objetivos deseados. Pero tiene que analizarse el hecho de que tuvieron lugar tan profundas alteraciones en la naturaleza y distribución de la escuela formal, y que tanto la educación formal como la no-formal jugaran tan importante papel en la preparación general y en el sistema de movilización. Después de todo, en mayor o menor grado, en 1959 Cuba encaró los problemas educativos comunes a muchos países de bajo ingreso: analfabetismo, tasas muy altas de retraso, falta de programas educativos para adultos, educación rural pobre, distribución de la educación que favorece a los niños de clases media y alta urbanas. ¿Fue Cuba capaz de resolver estos problemas debido al uso inteligente de sus recursos, a una nueva filosofía *educativa* que surgió del mismo sistema educativo, o la simple determinación de cambiar el sistema educativo? Si cualquiera de estos motivos fuera la razón para los profundos cambios de la educación cubana, éste podría ser fácilmente transferido a otras sociedades de bajo ingreso.

Nosotros sostenemos que ninguna de estas razones explica correctamente por qué la educación cubana se desarrolló como lo hizo. Más aún, pensamos que los cambios que se llevaron a cabo fueron, en gran parte, medios para racionalizar y legitimar la transformación fundamental que estaba teniendo lugar en la estructura política, económica y social. Las reformas educativas de Cuba, corresponden a las nuevas relaciones de producción del socialismo revolucionario que se ponía en práctica. Trataremos de explicar las principales corrientes de la constante experimentación y cambio que están sucediendo en la educación para adultos, al relacionar esos cambios con la transformación de la sociedad y la economía cubanas. Al mismo tiempo, sostenemos que las escuelas cubanas son responsables (junto con otras instituciones políticas) de desarrollar una particular conciencia social que corresponde al ideal socialista, un ideal derivado de las discusiones y batallas en la jerarquía política de Cuba y que reflejan en parte las discusiones previas y las fallas en el proceso revolucionario. Posteriormente, concluimos que la educación en Cuba puede ser mejor entendida al analizarla en el *contexto* del cambio ideológico y económico.

Mientras que esto puede parecer un obvio acercamiento a la reforma educativa, sus implicaciones son engañosamente poderosas, ya que implica que el tipo de cambios en la educación de Cuba que hemos descrito, no podrían haberse dado sin los cambios en la estructura económica y social que se produjeron después de la revolución. Tan simple como puede parecer, la distribución de enormes cantidades de recursos económicos y sociales para la campaña de alfabetización, la educación de adultos y la educación rural, aun al grado de reducir la educación universitaria, aparentemente requiere dismantelar una clase social urbana capitalista dependiente. No hay fuerzas políticas en esa clase de sociedad que apoyen el tipo de reforma educativa llevada a cabo en Cuba durante los años 60. Nuestro análisis también implica que, aunque podría ser posible transferir a otros países capitalistas algunas de las ideas desarrolladas en la educación en Cuba, (por ejemplo, el hacer de las escuelas rurales centros de producción para compensar el costo de la educación), la naturaleza de las ideas tendría que alterarse tanto que ya no sería la misma idea, sino una diferente. En el caso de las escuelas rurales productivas, por ejemplo, encontramos que si éstas se aplicaran en un país capitalista, podrían bajar el costo de la escuela rural y podrían, incluso, llevar a la rápida expansión de la educación rural, pero probablemente no conducirían a trasladar los recursos de las áreas urbanas a las rurales, debido al poder político de los capitalistas y profesionistas urbanos. Las escuelas rurales se auto-financiarían a través de la producción agrícola de los estudiantes y las urbanas serían subvencionadas, como sucedía anteriormente, por el gasto público. De hecho, el

ahorro de recursos en las áreas rurales bien podría ser usado para la expansión de la educación urbana. Y ese no es el único problema. ¿Qué pasaría con la producción agrícola de las escuelas? El aumentar la producción agrícola en el mercado haría bajar los precios a corto plazo. Y los precios más bajos significan que parte del costo del funcionamiento de las escuelas estaría sustentado por campesinos, una porción de cuyo ingreso se destinaría ahora para el sistema de escuelas. Los precios agrícolas más bajos —particularmente de materias primas— podrían beneficiar a los trabajadores urbanos, pero se traducirían en aumentos muy pequeños al salario mínimo y, por tanto, aumentarían los beneficios industriales.

Este es sólo un ejemplo. Seguramente hay mucho que aprender de la experiencia de Cuba, pero estas lecciones tienen diferentes significados en diferentes organizaciones de producción. Por lo tanto, debemos analizar el cambio en la educación de adultos en el contexto ideológico y estructural total en que sucede y es imposible separarlo de ese contexto. La naturaleza experimental de la educación cubana, su énfasis sobre el trabajo colectivo y el desarrollo rural, la campaña de alfabetización, todo esto sólo puede ser explicado por la naturaleza de la revolución cubana y sus necesidades, incluyendo el hecho de que la revolución estuvo extremadamente personalizada en Fidel por más de una década.

II. LA EDUCACION EN LA CUBA PRE-REVOLUCIONARIA

La educación en Cuba antes de la revolución estaba destinada para producir una organización de producción capitalista dependiente, tanto al enfrentar las necesidades de ese sistema por una cantidad limitada de obreros especializados y de administradores y profesionistas preparados domésticamente, como al socializar a la masa de trabajadores en una economía dominada por productos extranjeros, alto desempleo y una distribución del ingreso altamente desigual.

Como otras economías latinoamericanas dependientes —que compartían con la Cuba pre-revolucionaria la dominación técnica extranjera, la desigual distribución del ingreso y riqueza, y la influencia de los Estados Unidos en los patrones de consumo y producción— la estructura de clases en la sociedad se reproducía en un sistema educativo desigual, donde la educación para adultos y la rural estaban particularmente subdesarrolladas.

Los hijos de la clase trabajadora y los niños campesinos en Cuba recibían mucho menos educación y de mucho menor calidad que los niños de las clases media y alta. A pesar de que el 40% de la fuerza de trabajo y casi el 50% de la

población estaba en áreas rurales, sólo un tercio de las matrículas para primaria en la década anterior a la revolución era de esas áreas rurales.

A pesar de todo esto, el hecho de que las clases media y alta obtuvieran su *status* e ingreso debido, al menos en parte, a consideraciones de premio —premio basado en la capacidad de la persona para hacer dinero dentro del contexto de normas fuertemente influenciadas por los negocios de EU en Cuba— y a la extensa penetración capitalista tanto en la economía rural como en la urbana, aun en los años cincuenta, después de dos décadas de estacamiento en la escolaridad primaria, la educación en Cuba estaba mucho más expandida que en todos los países de América Latina (excepto Argentina y Uruguay). En 1958, cerca del 75% de la población cubana de 10 o más años había completado algo de educación primaria o secundaria, con sólo el 25% que no había asistido nunca. Y más del 1% de la población había asistido a la universidad.

En vísperas de la revolución, Cuba tenía un porcentaje relativamente pequeño de analfabetismo (23.6%), una fuerza de trabajo bien organizada, y un campesinado relativamente proletarizado e interesado en mejorar sus condiciones materiales y en aumentar la educación de sus hijos. Aunque fue muy grande el esfuerzo educativo necesario en la Cuba revolucionaria, los líderes revolucionarios empezaron con una población bastante bien educada para los patrones de economía capitalista dependiente en América Latina, y con una población ya bien integrada en un sistema de producción y fuerza de trabajo capitalistas.

Antes de 1959, el analfabetismo comprendía, como hemos mencionado, el 23.6% de la población de más de 10 años de edad. Sólo el 55.6% de los niños entre 6 y 14 años asistía a la escuela. Un millón y medio de habitantes de más de 6 años no había tenido instrucción primaria. El porcentaje de niños de 7, 8 y 9 años que no estudiaba era, respectivamente, 52, 43.7 y 37.6%. Sólo el 17% de quienes tenían entre 15 y 19 años habían recibido algún tipo de educación. En general, todos los que eran mayores de 15 años tenían un nivel educativo promedio menor al de tercer año.

La preparación técnica y profesional estaba en un estado desastroso, dado que el número de centros a todo lo largo del país era muy limitado y el equipo material era prácticamente inexistente. Había un solo centro técnico para preparación industrial. El resto, más o menos 17, sólo preparaba obreros especializados. Había seis escuelas agrícolas, cada una con capacidad para 30 becados, para preparar trabajadores agropecuarios de nivel intermedio en cursos de dos años.

Cuatro cifras muestran gráficamente el estado de la educación en 1958: 1) un millón de analfabetos, 2) más de un millón de semianalfabetos, 3) 600 000 niños sin escuelas, 4) 10 000 maestros sin trabajo.

III. REFORMAS EDUCATIVAS DE LA REVOLUCION

¿Cuál fue la naturaleza de la reforma educativa después de 1959? Una vez que los líderes revolucionarios tomaron el poder, muy pronto emprendieron la tarea de transformar la estructura de la economía cubana y su cultura política. La educación se veía como un factor clave para lograr ambos propósitos. Como señala Fagen, los líderes cubanos no veían limitados los programas revolucionarios por la falta de recursos humanos tanto como por la dificultad de movilizar y utilizar a la población como conjunto y los recursos de otras organizaciones.

El ver casi a la población entera como potencial humano para el desarrollo de un esfuerzo implica dos creencias subsidiarias. La primera es que dando un poco de guía inicial y una orientación revolucionaria hacia el trabajo, todos pueden ser útiles en una u otra forma. Así, todos los niños que tienen estudios de 6o. año pueden enseñar a los iletrados (aunque no enseñen física); cualquier ama de casa que pueda contar y escribir aunque sea una frase, puede llenar encuestas para el censo, y cualquier campesino que entienda por qué es un deber revolucionario aprender a leer, puede ayudar a reclutar compañeros para las campañas. El problema básico no es preparar al niño, al ama de casa o al campesino, sino el localizarlos, reclutarlos y motivarlos. En la visión revolucionaria la gente crece al aceptar las responsabilidades que tiene. (Fagen, 1969:66-77).

Las principales reformas en la Cuba post-revolucionaria giraban, entonces, en torno a movilizar a toda la población de la base a través de la cual funcionaban las actividades productivas. Al mismo tiempo, las reformas respondían a la necesidad de más obreros altamente calificados, tanto en las áreas rurales como en las urbanas, para el crecimiento económico, y al desarrollo de habilidades particulares como las determinadas por el cambio general de la política económica cubana hacia la auto-suficiencia técnica.

Estas reformas se asentaban en el contexto de la ideología revolucionaria cubana, una ideología claramente diferente de la filosofía capitalista de la sociedad pre-revolucionaria. Las reformas también se dieron en un orden particular: es decir que cada reforma fue el resultado de eventos que la precedieron, incluyendo otras reformas. Los cambios en la sociedad cubana se hicieron mucho más experimentales, y el proceso de cambio tuvo una importancia nueva. Así, la campaña de alfabetización influyó en el futuro de la educación para adultos; las escuelas en el campo surgieron de las escuelas para el campo, etc.

La reforma más importante después de 1959 fue el cambio radical de los propósitos y la estructura de la educación para adultos, la expansión de la escolaridad a niveles de primaria y secundaria, el cambio de escolaridad a las áreas rurales, la creciente relación entre escuelas y trabajo, y, finalmente, la combinación de escuelas y lugar de trabajo (la escuela como unidad de producción).

IV. IDEOLOGIA SOCIALISTA Y REFORMA EDUCATIVA

Abel Prieto Morales, del Ministerio de Educación, dijo una vez que cuando estaba en Italia alguien le preguntó en una conferencia sobre educación: ¿La escuela en Cuba es un instrumento del Estado? Su respuesta fue: “Sí, por supuesto, justo como era antes del triunfo de la Revolución, y como es hoy en día en Italia” (Leiner, en Manitzas y Barkin, 1973: 6).

La ideología del Estado en Cuba es anti-capitalista, anti-imperialista y promueve la acción colectiva más que la iniciativa individual. Esta ideología, tal como se enseña en la escuela, está resumida en un reporte oficial del gobierno de Cuba a la Conferencia de la UNESCO sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, sostenida en Santiago, Chile, en 1962. (Para el documento completo, ver Seers, 1964: 348-51).

La ideología burguesa considera a la educación como un fenómeno aislado de sus bases económicas. Sin embargo, de hecho la educación es una superestructura ideológica y está fuertemente ligada a los medios de producción, o sea, a las fuerzas productivas y a las relaciones de producción. A través de toda la historia de la sociedad humana, la educación ha sido producto de las clases sociales que han dominado en cada época. El contenido y la orientación de la educación están, por lo tanto, determinados por las clases sociales que están en el poder. En Cuba, quienes están en el poder son los obreros, los campesinos, los intelectuales progresistas y los estratos medios de la población, quienes están construyendo una sociedad democrática en la que los privilegios de grupo y de clase están desapareciendo y en la que la propiedad privada de los medios básicos de producción está siendo eliminada. Si alguien desea conocer la finalidad de nuestra educación, debería estudiar los intereses de los obreros, campesinos, intelectuales y los estratos medios de la población, y entonces encontrará su respuesta. Son ellos los que determinan los pro-

pósitos, los objetivos, la orientación, el contenido y los métodos de educación en nuestro país.

La relación entre el cambio en la ideología en 1958 y 1961, y el contenido del *curriculum* escolar bajo la reforma, no podría ser más obvia.

En la práctica, la implantación de esta nueva ideología en las escuelas se encuentra en la orientación más técnica y científica, en la más cercana conexión entre escuela y trabajo, y en el enfatizar más el trabajo colectivo en la escuela que el avance individual.

Específicamente, la ideología se refleja por muchos lados en el sistema educativo como es en la *relación entre escuela y trabajo*: el primer esfuerzo bien definido por integrar escuela y trabajo, realmente tuvo lugar durante la campaña de alfabetización, cuando miles de estudiantes fueron al campo a enseñar a la gente a leer. Pero a principios de 1966, en parte como respuesta a la escasez de agricultores, tuvo lugar el primer experimento en el que un gran número de estudiantes de todo el país participaron en el trabajo agrícola durante 45 días de abril a mayo en la provincia de Camagüey, situada a 600 km. al este de La Habana, en un área de grandes extensiones dedicada al azúcar y la ganadería. El proyecto consistía en que participaran en la producción al mismo tiempo que estudiaban. Para esto, tanto maestros, estudiantes, empleados, como el equipo de enseñanza necesario, se reubicaron en el campo en diversas granjas o en instalaciones escolares recientemente construidas. Los estudiantes y maestros se organizaron a sí mismos en diferentes unidades productivas del Instituto Nacional de la Reforma Agraria. Sin embargo, lo que se señala aquí es que las “escuelas para el campo” encajan directamente en el contexto ideológico del énfasis en el trabajo señalado en el documento de 1962.

V. EDUCACION PARA ADULTOS

Los propósitos de movilización e ideología de la revolución, le dieron a la educación para adultos la prioridad en las reformas educativas. El programa de educación para adultos promovido por la revolución no era un pasatiempo para amas de casa interesadas, ni cursos de continuación para los ambiciosos; más bien era parte de un movimiento para incorporar a cada persona en el proceso revolucionario. Los programas eran ideológicos en dos aspectos: eran parte del giro completo de la evolución de una ideología a partir de las limitaciones pre-revolucionarias de los frutos de desarrollo de unas pequeñas clases media y alta de cubanos, hacia una estrategia post-revolucionaria de extender el proceso a toda la pobla-

ción, y reflejaban el uso de la educación para adultos para transformar los valores en todos los niveles sociales y encajar así en las nuevas relaciones de producción.

Jolly ve la rápida expansión de la educación para adultos, como la eliminación —en el moderno desarrollo económico— por el nuevo régimen, del aislamiento de los campesinos y obreros iletrados. Sostiene que la dependencia de los planes de desarrollo de la Cuba revolucionaria sobre obreros calificados e informados, requería de la educación para adultos. “El deseo de integrar a toda la población, campesinos y obreros, de mucha o de poca educación, dentro de la estrategia de desarrollo político, económico y social, agregaba una mayor urgencia para dar énfasis a un programa de alfabetización para adultos” (Jolly, 1964:191).

En este trabajo discutimos los dos principales programas de la educación para adultos que se llevaron a cabo después de la revolución: la campaña de alfabetización de 1961, y la educación para adultos post-alfabetización.¹ Bajo la segunda categoría describimos la educación para adultos que tiene relación con los obreros, campesinos y mujeres. No discutimos las Escuelas de Instrucción Revolucionaria (EIR),² creadas secretamente en la segunda mitad de 1960 para emprender la “formación ideológica de revolucionarios, y así, por medio de ellos, la formación ideológica del resto de la gente” (Castro, 1961, citado en Fagen, 1969:105). Las EIR ofrecían cursos de medio tiempo de preparación ideológica para cuadros políticos y, en tanto que era una forma importante de educación para adultos, su propósito de formación de cuadros limitaba a las masas el acceso a los cursos (generalmente los estudiantes eran seleccionados de organizaciones políticas de partido) y los colocaba en una categoría especial.

VI. LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION

En 1961, designado por Fidel Castro como el “Año de la Educación”, toda la

¹ Bajo el programa de educación para adultos, también se desarrolló un sistema especial para mujeres campesinas: la escuela “Ana Betancourt”, en La Habana, que servía para incrementar el número de mujeres matriculadas en el sistema educativo (Reed, 1975). De las regiones montañosas de las provincias de Oriente y Las Villas, donde prácticamente no existían escuelas primarias ni secundarias, se llevaron campesinas jóvenes a la Escuela “Ana Betancourt”.

El objetivo de esta escuela era preparar a las mujeres y enviarlas de regreso a su región para que enseñaran las habilidades que ellas mismas habían aprendido. En 1963, cerca de 10 000 mujeres se matricularon en los tres primeros años de primaria, y, en 1966, la preparación comprendía ya educación secundaria.

² Para una descripción detallada de las EIR, ver Fagen, 1969: capítulo 5.

población se movilizó por un periodo de ocho meses para erradicar el analfabetismo de Cuba. Más de 250 000 hombres y mujeres, niños y niñas escolares se movilizaron a todo lo largo de la isla con tres millones de libros y más de 100 000 lámparas de parafina. Al principio del año, la tasa oficial de analfabetismo era del 21%; en diciembre, el gobierno declaró que era del 3.9%, la tasa más baja en América Latina (Jolly, 1964:192).

La campaña comprendía tres etapas.

El censo preparatorio se empezó en noviembre de 1960 y pretendía localizar y registrar a todos los iletrados. Por febrero se localizaron 412 000; por abril 546 000 y por junio 648 000. El 30 de agosto, cuando se terminó el censo, habían sido registrados 985 000 iletrados (Jolly, 1964:192-193).

La segunda etapa consistía en preparar a las brigadas de estudiantes (organizadas en unidades de 25 ó 50 bajo la supervisión de un campesino u otra persona de la localidad). En la tercera etapa la brigada se iba a las sierras, vivía con los iletrados y les enseñaba a leer (Cuadro I).

Los dos principios básicos de la campaña de alfabetización eran: 1) que si había iletrados entre la gente, también había maestros; y 2) quienes saben más deben enseñar a quienes saben menos. Para llevar a cabo la campaña se creó una Comisión Nacional de Alfabetización que remplazaba a la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Básica, creada en marzo de 1959. Esta nueva comisión reunía delegaciones de todos los cuerpos y organizaciones revolucionarias, y presidida por el Ministro de Educación desarrollaba el plan de trabajo y el programa subsecuente que tenía como objetivo la formación de brigadas que salieran al campo a localizar y enseñar a leer a los iletrados.

El *curriculum* que se usó para enseñar a leer se basaba en un folleto titulado "Venceremos". Cada lección de este folleto se refería a temas políticos de interés para el pueblo. Por ejemplo, una lección trataba acerca de la Organización de Estados Americanos (Cuba había sido expulsada de la OEA en ese tiempo), y otra sobre el Instituto Nacional de la Reforma Agraria, institución particularmente popular entre la mayoría de los campesinos en ese tiempo porque había llevado a cabo la ley de la reforma agraria. Aproximadamente había tres estudiantes para cada miembro.

1960 fue el año de la reforma agraria. Al mismo tiempo que explicaban y daban popularidad a la reforma, los alfabetizadores proporcionaban a los campesinos los medios para administrar la cooperativa (tres de las primeras

CUADRO 1
CUBA: TRABAJADORES ALFABETAS DURANTE LA CAMPAÑA
DE ALFABETIZACION, 1961

BRIGADAS	
Alfabetizadores populares	120 632
Brigada de trabajo	100 000
‘Patria o morir’	13 016
Brigada escuela maestro	34 772
<i>TOTAL</i>	<i>268 420</i>

PROVINCIA DE ORIGEN Y PROVINCIA DE ASIGNACION
DE LA FUERZA BRIGADISTA DE ENSEÑANZA

Provincia	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Pinar del Río	2.5	2.0	4.5	4.8	3.4	8.5
Habana	20.0	17.0	36.7	1.8	1.1	2.9
Matanzas	2.4	2.7	5.1	2.0	1.5	3.5
Las Villas	8.7	8.1	16.8	7.6	7.1	14.7
Camagüey	4.8	5.0	9.9	5.5	5.3	10.8
Oriente	16.9	15.9	32.8	33.3	32.3	65.6
<i>TOTAL</i>	<i>55.3</i>	<i>50.7</i>	<i>105.8</i>	<i>55.0</i>	<i>50.7</i>	<i>106.0</i>

Fuente: Richard Jolly, *op. cit.*, Cuadro 4, p. 200

cuatro lecciones del primer libro usado durante la campaña trataban de la reforma agraria). (Hateau y Lautrec, 1973:19).

En cierto sentido, Cuba ofrecía las condiciones óptimas para realizar una tarea de tal magnitud en tan corto tiempo. El pueblo cubano se hallaba envuelto en una revolución y entonces acogía los proyectos revolucionarios con gran entusiasmo; un lenguaje sencillo daba homogeneidad a la campaña, y un territorio largo y angosto, con sólo pocas áreas inaccesibles, hacia relativamente fácil alcanzar a toda la población.

Sin embargo, a pesar de estas condiciones favorables, hubieron dificultades

en la campaña, y sus logros pedagógicos fueron limitados; los iletrados eran difíciles de localizar, debido, en gran parte, a que tendían a ocultar su analfabetismo (la única información acerca del grado de analfabetismo era el censo de 1953, que indicaba un millón de iletrados en el país). Oficialmente, sólo se pedía a los nuevos alfabetizados un nivel de primer año en habilidades para leer y escribir (se estaba de acuerdo en que esos niveles eran demasiado bajos para ser de uso real o inmediato, ya fuera en el trabajo o en la casa). Las estadísticas finales de la campaña muestran que el 28% de los iletrados localizados no pudieron aprender a leer ni escribir durante el año.

Además, el costo de la campaña de alfabetización fue muy alto. Según Jolly, si se incluyen los 34 000 maestros que participaron en la campaña (se cerraron todas las escuelas de abril a diciembre a fin de permitirles alfabetizar) aparece que el gasto presupuestal real para la campaña de alfabetización fue de \$52 millones, y acerca de \$73 por persona a la que se enseñó a leer y escribir con éxito, o aproximadamente \$58 para el estudio de cada persona (Jolly, 1964:195).

Así que “cuando los costos, tanto directos como indirectos, de organizar, preparar y suministrar equipo, y el tiempo pagado a quienes participaron en la campaña, se miden contra los resultados tangibles, es fácil concluir que la campaña fue bastante menos que el extraordinario éxito que los revolucionarios pretendían” (Fagen, 1969:54). Pero Fagen sigue sosteniendo que, aunque la campaña no fue un triunfo agobiante e incuestionable desde el punto de vista de la escolaridad, “éste no es el criterio principal para evaluarla: la campaña estaba encaminada a movilizar y transformar la cultura política de Cuba. En estos términos, era de elemental importancia para la evolución de la cultura institucional y política de la revolución . . . Aun quienes se mostraban escépticos acerca de los avances pedagógicos de la campaña, deberán admitir que las extensas barreras culturales y psicológicas que inhibían la educación para adultos en Cuba, se rompieron durante 1961, incluso aunque la alfabetización funcional no se lograra por muchos de los llamados nuevos letrados” (Fagen, 1969:55).

Aunque podría argumentarse que si la tasa de crecimiento en 1969 no hubiera sido tan alta y si los dirigentes cubanos se hubieran dado cuenta en 1961 del tipo de dificultades económicas que enfrentarían en 1962 y 63, podrían no haber invertido tanto esfuerzo y recursos en la campaña de alfabetización y otros programas de educación para adultos, el compromiso completo del gobierno revolucionario de movilizar a todo el pueblo cubano podría haber producido la campaña de alfabetización casi bajo cualquier tipo de condiciones económicas previas. El grado de compromiso y la estrategia de la movilización de masas, en ningún lado están mejor ejemplificadas que en la campaña.

Básicamente la campaña de alfabetización era parte de la revolución. Fue una parte integral del cambio más grande en filosofía, espíritu y organización. Muchos en Cuba sentían esto y lo tenían por objetivo. Con mucha razón, 1961 se llamó el Año de la Educación (Jolly, 1964:199).

Pero a pesar de que las condiciones fueran propicias para la campaña, su magnitud no puede minimizarse.

... la campaña logró su doble propósito, precisamente debido al esfuerzo total que implicaba. Además de enseñar a la mayoría de los iletrados a leer y escribir, cumplía la otra meta principal del gobierno. Personas de diferentes antecedentes y clases sociales se reunieron para aprender unos de otros y para obtener una mejor comprensión de ellos mismos, de la revolución y de sus metas (Dalhman, 1973:45).

Y como señala Fagen:

La campaña de alfabetización fue el primero de los grandes esfuerzos de la revolución diseñados para involucrar a todos los cubanos, ignorando edad, sexo, ocupación, educación, clase social o lugar de residencia ... Sobre todo, lo que se suponía ser experiencia fue la crítica lección revolucionaria de "fusión nacional" (Fagen, 1969:56-59).

La campaña fue también parte integrante de la redistribución de los recursos en la economía cubana. Proporcionó la oportunidad de educar a los sectores más pobres de la población. Además de los libros distribuidos a los voluntarios de la enseñanza, los iletrados fueron examinados de la vista, usando una lámina de pruebas con símbolos comunes en lugar de letras y se otorgaron 104 000 pares de anteojos (Jolly, 1964:199).

De manera que la campaña no sólo incorporó al 20% de la población a la corriente del desarrollo cubano, sino que proporcionó servicios médicos al pobre y reunió a partes de la población que no se habían relacionado entre sí bajo el capitalismo dependiente.

Radio y televisión, como complemento al material escrito, trabajaron intensamente en la difusión de los programas de preparación para alfabetizar, guiando a los estudiantes en su aprendizaje con clases explicatorias que se transmitían diariamente de 2.00 a 4.00 p.m. (Jiménez, 1970:239). Al mismo tiempo, el sistema nacional de televisión continuamente enfatizaba la importancia de la campaña

CUADRO II
CUBA: ESTADÍSTICAS ANUALES SOBRE EDUCACION DE TRABAJADORES/CAMPESINOS, 1961-1976

Año que comienza en:	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972
Educación de Trabajadores campesinos												
Escuela	2 915	20 087	17 510	26 241	26 079	22 634	22 453	23 599	23 306	18 485	16 627	20 467
Maestros	2 482	22 458	19 714	34 402	30 295	25 693	26 400	26 148	24 255	22 610	22 381	23 069
Inscripciones ^a	428 590	468 456	455 394	817 998	550 837	430 078	477 811	349 217	252 953 ^b	.....	255 937 ^b	333 240
Promociones	.....	225 394	83 159	32 556	258 154	231 462	190 944	148 329	101 219	111 127	85 355	153 364
Graduados												
Total	6 578	92 388	53 318	85 779	76 390	39 733	39 936	25 780	19 150	21 242	6 617	24 983
6º Grado	6 578	92 388	42 064	74 867	65 414	56 909	30 589	.....	.....	.....	.....	.....
Secundaria	.....	.....	11 254	10 912	10 976	13 824	8 913	.....	.....	.....	28 139	.....
Lenguas	7 025	.....	.....	.....	9 154	9 581	17 018	16 059	17 516	19 072	24 033	25 680
Facultades de T/C												
Escuelas	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	94	102	114	151
Maestros	.....	.....	.....	.....	.....	263	291	.....	1 179	1 589	1 534	1 815
Inscripción inicial ^c	108	756	1 591	4 100	4 424	5 158	7 696	7 632	20 481	19 477	18 324	28 088
Promociones	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	6 319	7 956	9 104	19 172
Graduados		217		143	169	376	388	516	1 037	.....	1 195	559

FUENTE: Dahlman, 1973, utilizando estadística de Cuba, Junta Central de Planificación, Dirección Central de Estadística, Compendio Estadístico de Cuba 1970, cuadros III.1 a XII.5, pp. 212-20; Cuba, Ministerio de Educación, La Educación en Cuba, 1973; Anuario Estadístico de Cuba, 1973, p. 239.

^a En 1959 había 72 912 estudiantes inscritos y en 1960 había 66 577. Supuestamente estaban en la antigua escuela nocturna o en escuelas especiales en los centros de trabajo.

^b Inscripción final.

^c En 1959 había 85 y en 1960, 68 personas inscritas en este nivel.

de alfabetización a través de textos y *slogans* producidos por el Ministerio de Educación. Más aún, las cadenas de radio completaban esta tarea en aquellas regiones donde no llegaba la televisión. A fin de dramatizar el continuo éxito logrado por la campaña, se transmitían por radio y televisión reportajes de la vida de los iletrados y los estudiantes. Esto se reforzó, a su vez, por medio de la cobertura realizada por periódicos y revistas.

VII. EDUCACION PARA ADULTOS POST-ALFABETIZACION

Con el exitoso cumplimiento de la campaña, la atención se dirigió hacia aquellos adultos que acababan de aprender a leer y escribir, así como a los que no habían completado la primaria. En febrero de 1962, dos meses después de finalizar la campaña, empezó el trabajo de post-alfabetización.

La educación para adultos ya existía antes de la revolución, en forma de clases nocturnas, casi solamente en las ciudades, principalmente no técnicas y en gran manera interesadas en enseñar inglés. Sin embargo, bajo el gobierno revolucionario se desarrollaron algunas clases de educación para adultos y todas estaban dirigidas a aumentar las habilidades cognoscitivas del adulto y su incorporación en la nueva ideología. En este sentido, al contrario de los programas de estudio para adultos anteriores a 1959, éstas tenían los mismos objetivos que la educación de los niños, pero estaban organizadas para que se acomodaran a la localización y tiempo de trabajo de los adultos.

De acuerdo con estos objetivos, las clases formales empezaron a principios de 1962 para adultos de 14 o más años que fueron alfabetizados durante la campaña, y para aquéllos que asistieron a menos de tres años de primaria. Además de las clases normales, había clases especiales para el mejoramiento de los obreros-campesinos que habían completado los tres primeros años de primaria, pero no el sexto año. Generalmente las clases se desarrollaban durante cinco noches a la semana (o antes de que terminara el día) en los centros de trabajo, por dos o más horas, concentrándose en español y matemáticas para los que estaban en los primeros tres años de primaria, y enseñando matemáticas, lenguaje (basado en ejercicios de lectura y escritura), elementos de geografía e historia concernientes a la economía política cubana y elementos generales de ciencias presentados de manera práctica y atractiva, enfatizando la investigación para los exámenes del estudiante obrero o campesino que asistía a estas clases (Jolly 1964:215). Con frecuencia, los estudiantes pre-universitarios o universitarios impartían estas clases a fin de ganar dinero para sus propios estudios.

Además de estas clases, se empezaron en julio los “círculos familiares”, que alcanzaban a los recién alfabetizados que no iban a clases pero que podían asistir a una reunión informal con algunos otros y un “maestro” voluntario (quizá alguien de la comunidad que tuviera primaria), efectuados en la casa de alguno de los del grupo.

De los aproximadamente 450 000 adultos matriculados en los cursos de 1962 (Cuadro II), casi la mitad eran graduados de la reciente campaña de alfabetización (Jolly, 1964:211).

Después de alcanzar un número muy alto de matrículas en la mitad de los años sesenta, la cantidad de estudiantes en educación campesino-obrera empezó, como era de esperarse, a bajar: muchos adultos se alfabetizaron a través de la educación básica; aproximadamente 350 000 se graduaron de 6o. año en 1967, y la población adulta de baja escolaridad lentamente dejó de ser parte de la fuerza de trabajo.

Por otro lado, se empezaron a desarrollar dos nuevos aspectos de la educación para adultos al final de los años sesenta como parte de la misma tendencia; primero, secundaria para adultos, tanto secundaria inferior como las facultades para obreros y campesinos —preparatoria, secundaria superior—, creadas en 1964 y que preparaban a los adultos para entrar a la universidad. El completar un año básico del curso de secundaria (entre 1962 y 67, habían pasado este curso cerca de 58 000 adultos), abría el camino para la educación superior en las facultades de obreros y campesinos. Las facultades están abiertas a los miembros de los sindicatos, fuerzas armadas, Ministerio de Educación y organizaciones de masa. El horario de las facultades está coordinado con los turnos de trabajo, y las clases generalmente se dan en el lugar de trabajo. La experiencia de estos cursos ha inducido a Castro a predecir que “en el futuro, prácticamente cada planta, zona agrícola, hospital y escuela se convertirá en universidad”.³ En 1969, aproximadamente 1 400 graduados de este programa preparatorio pasaron a educación superior (*La Educación en Cuba*, 1973:128).

Además del claro aumento en el nivel de la educación para adultos, habrían de ser creados nuevos programas al final de la década (1969-70) para incorporar a la gran cantidad de jóvenes (aproximadamente 300 000) que había desertado de la escuela y que no estaba trabajando. Dado que un alto porcentaje de ellos tenía más de 14 años, fueron integrados a una educación para “adultos” especial.

Dentro de los principios que regulan o definen la naturaleza del sistema educativo de Cuba, señalaremos los siguientes:

³ Castro, citado en Read y Goodsell, 1975:217.

- a) La base de la política educativa y cultural radica en la concepción científica del mundo, establecida y desarrollada por el marxismo-leninismo.
- b) El cumplimiento de la función educativa es una tarea en la que participan todos los miembros de la sociedad, y está basada en las conclusiones y en la más estrecha relación entre estudio y vida, trabajo y producción.
- c) El Estado estimula la incorporación de los obreros a la labor científica y al desarrollo de las ciencias.
- d) El Estado promueve la participación de los ciudadanos y de los campesinos en la creación de su política educativa y cultural.

La educación para adultos es un sub-sistema dentro del Ministerio de Educación. Los rasgos principales de este sub-sistema son:

- La Resolución 654/76 establece la siguiente estructura para la educación para adultos:

- a) Educación para obreros y campesinos
- b) Secundaria para obreros y campesinos
- c) Facultad obrera-campesina
- d) Escuelas de idiomas para obreros
- e) Cursos especiales

Educación para Obreros y Campesinos (EOC) son básicamente escuelas primarias o elementales para adultos, e incluye cuatro cursos, correspondiendo cada uno a un semestre del año académico. La EOC se articula con la Secundaria para Obreros y Campesinos (SOC) y con escuelas tecnológicas y otros cursos.

La Escuela Secundaria para Obreros y Campesinos es la educación básica promedio para adultos y proporciona a sus graduados un nivel escolar equivalente —en su base— al de la escuela secundaria regular, similar al adquirido al asistir a nueve años de educación obligatoria. La SOC ofrece los conocimientos básicos necesarios para ingresar a los centros tecnológicos y otros cursos de especialización para preparar obreros calificados y técnicos, articulándose también con la Facultad Obrero Campesina.

La Facultad Obrero Campesina (FOC) da al adulto un nivel educativo promedio y lo capacita para su ingreso a la educación superior general y básica, quien continúa estudios universitarios de acuerdo a los requisitos que están establecidos.

Las escuelas de idiomas proporcionan el conocimiento de una lengua extranjera como medio de comunicación social e instrumento de trabajo y auto-prepa-

ración que contribuye a la educación política de los obreros sobre la base del internacionalismo del proletariado.

Los Cursos Especiales son otras formas organizativas que se crean más allá de la necesidad de ofrecer servicios de educación para adultos a personas que tienen ciertas responsabilidades; otras características especiales se desarrollan dentro de las escuelas de internado y seminternado del Partido Comunista Cubano, organizaciones de masas, organismos productivos y aulas de la Marina Mercante y del Instituto Nacional de Pesca. Estos cursos se rigen por los mismos programas establecidos para cada nivel de la educación para adultos.

Además de la educación técnica formal, el Ministerio de Industria ofrecía, en 1962, cursos de tiempo completo para cerca de 6 000 obreros que estudiaban materias que iban desde estadística y contabilidad, hasta torneado y carpintería, con estudiantes que venían de cada sección de la industria. Las clases duraban de tres meses a dos años. La mayoría de los cursos cubría buena parte del estudio básico de matemáticas, física y geografía como una base para la asignatura principal. Ocho mil de otros estudiantes ingresaban a los cursos de tiempo completo del Ministerio de Industria. Estos cursos, que se daban en escuelas “populares”, duraban 18 meses.

Los Centros Politécnicos están ahora vinculados al azúcar y otros complejos industriales en áreas rurales, para preparar obreros calificados destinados tanto a las fábricas como a las granjas. Parte del *curriculum* de estas escuelas es la labor del estudiante durante 16 horas a la semana en el trabajo vocacional que estén estudiando. Estos centros vocacionales reflejan el cambio en los últimos años de la preparación cubana de la escuela vocacional formal —en la que un estudiante aprende un trabajo en la escuela, o en la que un obrero que tiene trabajo toma algunos meses de preparación para auto-ascenderse— a la educación vocacional que en parte es escuela y en parte preparación para el trabajo. Este cambio transforma paralelamente la escolaridad formal hacia los programas de estudio-trabajo, y confirma la creciente inseparabilidad de trabajo y estudio.

Los medios masivos de comunicación tienen un papel activo en la educación para adultos; de los 450 000 adultos matriculados en los cursos, casi 300 000 lo hicieron mediante las clases por televisión puestas en práctica para este nivel. Las clases por televisión las siguieron algunos de los estudiantes adultos en aulas especiales y fueron transmitidas sin interrupción de lunes a viernes de 5:30 a 6:00 p.m. por el canal 6, durante el periodo de febrero de 1962 a febrero de 1964. Al mismo tiempo, por el canal 4 se transmitieron, de febrero de 1962 a febrero de 1963, cursos especializados para obreros.

En mayo de 1966, el año del octavo aniversario de la reforma agraria, se

creó un nuevo programa de televisión educativa (TV.E): “El Instituto Técnico Popular”, que pretendía ayudar a solucionar la escasez de producción agrícola.⁴ Este programa se llevó a cabo durante los dos años siguientes, y se transmitía tres veces a la semana por espacio de media hora. La misma teleclase se retransmitía de la misma manera pero a otro horario a fin de permitir la teleaudiencia de todos los estudiantes matriculados en el curso. En un periódico de circulación nacional se publicaba material escrito complementario. El curso se dividía en dos ciclos, y al final de cada uno de ellos se publicaba un folleto para todos los estudiantes.

Además de las teleclases y el material escrito, se organizaron seminarios de estudiantes para reforzar los aspectos cognoscitivos del curso. Representantes de diferentes sectores del estudiantado fueron invitados a discutir el valor y eficacia de las teleclases. También se publicaron cuestionarios a través de la prensa, con el fin de obtener la retroalimentación del estudiante con los productores de los cursos.

Los diferentes ciclos de los cursos de dos años eran:

Primer ciclo	Importancia de la ganadería en Cuba.
Segundo ciclo	Vida y crecimiento de animales y plantas.
Tercer ciclo	Plantas, su función y crecimiento.
Cuarto ciclo	La tierra, su origen y evolución.
Quinto ciclo	Las plantas necesitan alimento.
Sexto ciclo	Trabajo agrícola.
Séptimo ciclo	Trabajo agrícola.
Octavo ciclo	Nutrición animal y sicología ganadera.
Noveno ciclo	Enfermedades comunes de la ganadería.

(Jiménez, 1970:242).

Uno de los últimos proyectos en que se usó la televisión empezó en diciembre de 1976. Una escuela única para padres, a la que asistían más de 1 200 000 parejas, se abrió con la cooperación de la organización de masas más grande del país —el Comité de Defensa de la Revolución (CDR)— y la televisión. Las clases, que eran impartidas en más de 75 000 vecindarios en todo el país, estaban diseñadas y orientadas por el CDR para ofrecer una guía en la educación de los niños en el hogar que se complementara con el trabajo en la escuela. Un grupo de psicólogos escolares y otros especialistas se movilizaron para preparar las clases,

⁴ “Granma”, mayo 18, 1966.

que se daban cada dos meses en la escuela. La televisión se usaba antes de cada clase, en cada una de las materias a estudiarse, y se transmitía un programa especialmente diseñado. Algunas de las materias trataban de los diversos medios en que los padres pueden ayudar a la escuela en el trabajo educativo; otras se refieren al modo de ayudar al alumno en su avance y guía vocacional; otras más tratan de sexo, moral y educación ética (Latin American Roundop, La Habana, no. 671, diciembre 24, 1976).

No queda claro qué tan exitosos fueron los programas de educación para adultos, particularmente a nivel de primaria, en lograr los objetivos de socialización y en hacer que su capacidad cognoscitiva tuviera un nivel escolar de 6o. año de primaria. Muchos, probablemente la mayoría de los adultos de los programas, no llegaron a sexto año. También, a fines de los años sesenta y principios de los setenta, el gobierno se quejaba de dificultades en la productividad y de bajos niveles de conciencia.

Aunque mucho de esto se debía directamente a los jóvenes que desertaban y no trabajaban —como lo señalamos anteriormente— y aunque en gran parte el problema de productividad tenía que ver más con la organización de la producción que con la preparación y el desarrollo escolar de la conciencia de los obreros, si el objetivo de la educación para adultos era resolver estos problemas a través de la escolaridad, quedan dudas sobre la eficacia del programa. Por otro lado, la existencia de una ruta alternativa de educación de que se disponía para los obreros, ha capacitado a miles de ellos para ascender y hacerse parte del elevamiento educativo general de la población y de la redistribución de los servicios por el gobierno. Eventualmente, una parte significativa de la educación universitaria puede hacerse popular más por los estudiantes que salen de su lugar de trabajo, que por los que estudiaron durante su juventud.

VIII. DESARROLLO CUBANO Y CAMBIO EDUCATIVO: CORRESPONDENCIA Y CONTRADICCION

Como hemos descrito, el cambio educativo en Cuba se ajusta a algunos imperativos del desarrollo económico y social. Las reformas educativas fueron el resultado de los profundos cambios en la dirección de la política económica y social de la isla, no independientes, políticas *ad hoc* que surgían de gente imaginativa en el Ministerio de Educación, o del mismo Fidel. Estos cambios estaban acompañados por una nueva modalidad en la relación de hombres y de mujeres, y de los propios medios de producción. En otras palabras, la ideología del desarrollo fue profundamente alterada.

En 1959 Cuba tenía muchos de los mismos problemas sociales y económicos que otros países latinoamericanos de extensión y clima similares, y problemas no muy diferentes de otras sociedades más grandes. En la segunda mitad de los años setenta, Cuba ciertamente no ha resuelto estos problemas. *No* es un país altamente productivo, donde sus habitantes perciban un alto ingreso y participen completamente en las decisiones de la fábrica, vecindario y nación. Pero en Cuba, al contrario de otros países de América Latina, aun Venezuela con su ilimitado petróleo, uno tiene el sentimiento de que el problema se resolverá, de que en diez años toda la población estará bien alimentada, todos los niños tendrán educación secundaria y las familias contarán con casas decentes y servicios de salud completos.

Aunque a muchos tecnócratas de los industrializados países capitalistas les gustaría creer que esto también es posible bajo una organización de producción capitalista, particularmente teniendo en cuenta que este modelo capitalista supuestamente retendrá las características de la democracia burguesa, nosotros lo dudamos. Pensamos que, desafortunadamente, quienes están en el poder en las sociedades capitalistas tienen tanto que perder al hacer las reformas necesarias, que prefieren no hacerlas y resistir todo cambio político.

Las inversiones en educación hechas en los primeros diez años de la revolución, fueron cuantiosas y estuvieron destinadas hacia la primaria y secundaria básica de los niños y adultos pobres. Esos recursos provinieron de cualquier parte. Salud pública, carreteras, la campaña de alfabetización: ¿habrían pagado por ellas voluntariamente las clases media y alta? Aparentemente no. Esa es la gente que se fue de Cuba. Ellos opinan, por supuesto, que los comunistas estaban arruinando el país, que Fidel había traicionado las reformas liberales que había prometido, que había una dictadura en Cuba: y esa fue la razón para afirmar que las condiciones en Cuba en los años sesenta eran malas.

Pero la mejor distribución del ingreso y la existencia de empleos requerían derrocar no sólo a Batista sino a la clase profesionalista de Cuba y al imperialismo de E.U. Y los cambios educativos que ocurrieron se dieron gracias a la misma política que hizo posible que cambiara radicalmente la distribución del ingreso y los empleos.

La comprensión de la educación cubana debe empezar en este punto.

Hemos ido más lejos. Hemos dicho que una vez que Cuba emprendió la ruta del socialismo, una vez que los dirigentes cubanos fueron más allá de las primeras reformas liberales de invertir en la educación primaria rural y en la educación para adultos (1959-60), la movilización de las masas se hizo parte integrante de esa ruta. La movilización de las masas significa, entre otras cosas, llegar a un

millón de campesinos con la ideología revolucionaria, e incorporarlos en el proceso de evolución. Significa más: cerrar el sistema educativo era costoso a la economía, pero eso fue un "acto", un acto que atrajo por nueve meses a 250 000 habitantes urbanos hacia la lejanía del campo. Rompió con las tradicionales barreras y acercó la ciudad al campo, un elemento importante de la ideología cubana de hoy. La educación para adultos fue la continuación de esta política *de movilización de masas*, y así se expandió rápidamente la educación primaria rural.

El segundo imperativo del cambio económico y social en Cuba era el intento de crear el "hombre nuevo". Mientras decepcionaba en muchas formas, especialmente en términos de la respuesta del "hombre nuevo" a los incentivos morales, la idea de que el cubano socialista tuviera un conjunto de valores completamente diferente al del régimen burgués, había permanecido como un tema fundamental de ambas producciones cubanas. La unificación de la preparación académica —trabajo intelectual y trabajo productivo—, por ejemplo, surgía de este tema. Así fue el intento en el trabajo colectivo de deshacer la jerarquía, para hacer a los obreros y administradores, a los maestros y estudiantes, políticamente iguales.

El tercer imperativo se derivaba de la necesidad económica de aprovechar la agricultura (particularmente el azúcar) como sector de mando y la política de empleos completos: desde casi 1964, Cuba enfrentó una aguda escasez de obreros agrícolas. A lo largo del resto de la década del sesenta y de los primeros años de la del setenta, Cuba trató constantemente de movilizar obreros a la producción agrícola. Esto condujo a la creación de las escuelas para el campo y, luego, a las escuelas en el campo.

También llevó a la búsqueda de formas de mecanizar la cosecha de azúcar, que ahora son buenas.

El cuarto imperativo fue el crecimiento económico eficiente y los obreros calificados necesarios para ese crecimiento. Además de los muchos obreros necesarios para la cosecha de azúcar, se necesitaban obreros calificados en los ingenios y en otras industrias, granjeros hábiles, técnicos, gerentes, administradores, maestros, incluso economistas (según el discurso de Fidel de 1975). Qué tanta eficiencia resulta de una mejor planeación y mejores métodos de planeación (Fidel opina que éste fue el problema principal de los años sesenta), qué tanta eficiencia de los incentivos para los obreros como individuos y cuánta de una buena preparación, es una pregunta interesante que quizá será contestada, ya que Cuba está tratando de hacer las tres cosas a la vez.

La educación concordaba y concuerda con estos imperativos, pero también hay contradicciones en el proceso de desarrollo cubano, y sostenemos que la

educación puede jugar un papel importante en los cambios como resultado de esas contradicciones.

IX. SOBRE LA APLICACION DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE CUBA EN ECONOMIAS CAPITALISTAS DEPENDIENTES Y SOCIALISTAS

Muchos de los problemas educativos que enfrentan los países en desarrollo han sido tratados directamente por las reformas educativas de Cuba, particularmente la campaña de alfabetización, los programas de educación para adultos y el ajustar el rendimiento educativo más estrechamente a las necesidades de potencial humano de la economía. Más aún, no hay desempleo de obreros altamente calificados (aunque puede haber sub-desempleo en el sentido de que quien estudió en la universidad puede trabajar menos horas, o en trabajos que no aprovechen completamente sus habilidades) a pesar de la rápida expansión de la educación universitaria en años recientes. ¿Se pueden aplicar las reformas educativas de Cuba en economías capitalistas dependientes? Algunos de los conceptos y cambios que hemos discutido antes, ¿se pueden transferir a una sociedad en la que no ha tenido lugar un cambio ideológico radical de capitalismo a socialismo?

Primeramente, es importante comprender que la mayoría de los logros en educación en Cuba se realizaron porque en el primer año que estuvo en el poder, el gobierno cubano empleó un alto porcentaje del PNB en educación, y una gran parte del presupuesto para educación se destinó a la campaña de alfabetización y las escuelas primarias y secundarias, muchas de ellas rurales. En 1965, el presupuesto para educación era de 289 millones de pesos, el 7 por ciento del PNB, que ya era muy alto.

Por ejemplo, la UNESCO proponía en 1970 el 4 por ciento del PNB para educación en los países en desarrollo.

Por 1975, el presupuesto para educación en Cuba era de 875 millones de pesos, o sea el 12 por ciento del PNB. En 1974, el 19 por ciento de la población total de Cuba estaba en primaria, y otro 4 en secundaria básica. Casi el 30 por ciento de la población asistía a la escuela tiempo completo —o parcial— (incluyendo educación para adultos).⁵

Más aún, Cuba gastaba 104 pesos (un peso = \$1.10 US) por alumno en primaria en 1973/74, comparado, por ejemplo, a los 34.2 dólares por alumno de

⁵ Castro, 1976.

primaria en Honduras en 1970, y a los 16.3 dólares en Colombia en 1973.⁶ Así que en gran parte, Cuba logró la expansión educativa y la disminución de la deserción a fuerza de destinar un porcentaje muy alto de sus egresos en educación, mucho más alto que en otros países de América Latina.

Es importante agregar que Cuba elevó su dinero al fijar salarios más bajos que los que debían ser en una economía de mercado, especialmente los salarios de los que tenían una educación más alta. Aun con esos salarios relativamente bajos, como los 350 pesos por mes mencionados antes por un administrador, por muchos años los cubanos no tuvieron en qué gastar esos salarios (excepto en el mercado negro). Esto está cambiando, ya que se puede obtener una cantidad de bienes de "lujo" a precios muy altos. En todo caso, los bajos salarios y la falta de bienes forzaron por muchos años un ahorro de casi el 30 por ciento del producto nacional.

Mucho de esto fue y es invertido en educación y servicios sociales. El ahorro forzado es, cuando se compara en una economía mercantil, especialmente mayor entre aquéllos con más educación.

Este es un contraste evidente con las economías capitalistas de América Latina, donde, si se dan efectos redistributivos debido al gasto público en educación, es la existencia de un sector de la educación privada la que, a corto plazo, puede desviar el ingreso del rico al pobre. Por otro lado, los efectos a largo plazo sobre la distribución del ingreso de la educación privada para el rico, son mucho más cuestionables.

Parece ser que si las reformas educativas de tipo cubano se realizaran en otro país de bajo ingreso, uno de los requerimientos sería un porcentaje mucho más alto del PNB destinado a la educación, y que esos recursos se aplicaran a los más bajos niveles de escolaridad. Esta es una decisión política importante: el elevar esos recursos podría afectar a los asalariados de ingresos más altos, pero los recursos para educación estarían destinados en su mayoría a los grupos de menor ingreso.

Otro ejemplo interesante es la campaña de alfabetización. Muchas de las sociedades capitalistas tienen tasas de analfabetismo similares a las de Cuba en 1959 (24 por ciento) y están discutiendo la posibilidad de emprender campañas de alfabetización. ¿Lo harán al estilo de Cuba? ¿Qué hay que aprender de su experiencia? Nuevamente nos parece improbable que la clase urbana burguesa permita la enorme inversión de recursos y tiempo en alcanzar al pobre campesino iletrado de los poblados lejanos e instruirlo durante nueve meses. ¿Cómo permi-

⁶ Anuario de Estadísticas de la UNESCO, 1976.

tiría una sociedad capitalista de mediano ingreso movilizar grandes cantidades de personas para emprender tan vasta empresa? Aunque muchos izquierdistas jóvenes y demócrata-cristianos fueron al campo chileno a trabajar con campesinos durante el periodo de Frei, esto se hizo principalmente en las vacaciones de la universidad. Aun cuando ellos estaban *políticamente* motivados, no lo estaban en particular para enseñar a la gente a leer y escribir. Los resultados de la campaña cubana también indican que sus efectos de alfabetización fueron sólo parte del éxito deseado: la movilización política en el campo fue el motivo principal, es decir, la incorporación de casi un millón de adultos al proceso revolucionario. Eso significa que tendría que haber mejores servicios, más educación y más alimento entregado por la revolución. El caso cubano muestra que gastar tan gran cantidad de recursos para sólo incrementar la alfabetización es probablemente un proyecto de baja utilidad, pero intentar seriamente movilizar, como en Cuba, a los campesinos pobres en un país capitalista dependiente, dominado por empresarios urbanos, por terratenientes rurales y por corporaciones, nunca será llevado a cabo porque no hay hacia qué movilizarlos.⁷

Finalmente, ¿cuáles son las oportunidades de desarrollar una base independiente para la investigación y el fomento de tecnología básico para las necesidades de producción en los países en desarrollo? En teoría no existe una razón por la que una economía capitalista dependiente no tenga el tipo de educación técnica que capacite a ese país para desarrollar una tecnología que sea fundamental a sus necesidades de crecimiento.

En la práctica, sin embargo, como en Cuba antes de la revolución, mucha de la capacidad tecnológica y del control sobre los bienes producidos, lo ejercían compañías extranjeras y administradores extranjeros con la cooperación del gobierno local del país de bajo ingreso.

El desarrollar una contra-tecnología significa, al menos en parte, romper con el tipo de bienes que son producidos por la compañía extranjera, tanto en el propio país como en el extranjero, y escoger un patrón alternativo de desarrollo. Un criterio para el éxito de un programa de estas características es la incorporación de las masas en el desarrollo de la tecnología local. Es difícil de imaginar, en una sociedad capitalista con estructura de clases, que el conocimiento de la tecnología, que es una de las bases de la división de clases, sea por todos asequible, como ocurre ahora en Cuba.

⁷ Coombs y Ahmed, *El ataque a la pobreza rural: cómo la educación no-formal puede ayudar*, 1964. Resume algunos de los programas de movilización aplicados en el campo de Colombia, y sus resultados.

Todo esto sugiere que en un país como Cuba, no sólo la reforma educativa corresponde a los cambios económicos y sociales que han tenido lugar con la revolución, sino que también indica la dificultad de transferir este tipo de reformas educativas a sociedades en que transformaciones económicas e ideológicas similares no hayan tenido lugar. Debemos separar claramente las imágenes idealistas de la reforma educativa, de la realidad del cambio económico y social. Mientras que podemos formular la transferencia teórica de esas reformas educativas a sociedades no socialistas, podemos mostrar que en la práctica esta transferencia no tendrá lugar, no debido a la malevolencia de las partes involucradas, sino más bien porque esa transferencia va contra el autointerés de los grupos dominantes en una sociedad capitalista de clases.

Esto no significa que ciertos aspectos de las reformas de Cuba no puedan servir como un punto de partida a los planificadores educativos en países capitalistas de bajo ingreso. La campaña de alfabetización indica que la alfabetización funcional en áreas rurales poco pobladas es extremadamente difícil de lograr, y más aún, difícil de *sostener*. Es dudoso que una campaña de esas características valga la pena si su único objetivo es la alfabetización.

En general, dado el *contexto* de las reformas educativas en Cuba, la experiencia es mucho más útil para los planificadores en *países socialistas no industrializados*, o en países con una burguesía urbana y una clase media pequeñas y no muy poderosas (como Zambia, Tanzania u otros países africanos predominantemente rurales). ¿Qué es lo que los planificadores socialistas pueden aprender de los cubanos? Primero, el proceso de reforma educativa emana en gran medida de la misma experiencia cubana. La mayoría de los países socialistas de Africa y Asia tendrían que ser primordialmente agrícolas, como Cuba por muchos años; otros, como Corea del Norte y Vietnam del Norte han sido ya considerablemente industrializados. Para los que son principalmente agrícolas, la experiencia de Cuba al desarrollar finalmente un sistema de educación que se enfoca en la preparación rural y en la concientización, aun de los niños urbanos, tendría que ser cuidadosamente estudiada.

Los planificadores socialistas deberían también mirar a Cuba para ver si es posible obtener una alta productividad usando incentivos colectivos. El papel de un sistema educativo es una variable especialmente importante para atender cómo los cubanos pueden haber logrado el cambio de actitudes y valores necesarios para hacer un trabajo de incentivos colectivos.

Dado el cambio cubano de crear al hombre socialista antes que la riqueza, su ruta al socialismo —especialmente porque Cuba es un país pequeño y poco poblado, y esto hace que tenga mucho en común con algunos países de Africa— sirve

como una alternativa distinta del modelo europeo oriental o aun del chino (con el cual la reforma educativa de Cuba tiene mucho más en común, antes de la frustración de la revolución cultural, que con las reformas socialistas europeas).

Más aún, Cuba puede proporcionar otro contraste con el socialismo de Europa y de Asia, que sería interesante para los planificadores socialistas del Tercer Mundo: si continúa el proceso de democratización a nivel de planta, de escuela y político local, Cuba puede alcanzar niveles de socialismo democrático que aún no se conocen en otros países socialistas. El papel de la reforma educativa de Cuba en una democratización así, servirá otra vez como una lección importante para los países que aspiren a seguir esta ruta.

X. CONCLUSIONES

Las principales reformas en los diversos tipos de educación post-revolucionaria que hemos descrito en este trabajo, reflejan la movilización de masas y la orientación de los dirigentes cubanos. Dentro de esta orientación, la educación para adultos y la primaria y secundaria para jóvenes tuvieron prioridad sobre la preparación universitaria. El énfasis sobre los principios de igualdad, y, después de 1961, la planeación centralizada, significaba que la expansión universitaria tendría que ser más lenta que el aumento en el gasto para los niveles más bajos de escolaridad, tanto para los jóvenes como para los adultos. La administración centralizada de la economía reducía, a corto plazo, la necesidad inmediata de gerentes y administradores altamente especializados a nivel local. Más bien, el énfasis se orientaba hacia las posiciones técnicas de nivel medio, en elevar la productividad de los obreros y campesinos y en transformar los valores de las masas de la nueva sociedad socialista.

Sin embargo, el giro hacia la educación vocacional y técnica universitaria reflejaba la necesidad de reponer la gran cantidad de técnicos y profesionistas (según Jolly, aproximadamente de 15 a 25 000) que dejaron Cuba después de la revolución, además de la necesidad de desarrollar una *tecnología cubana* y el conocimiento técnico que haría que Cuba fuera independiente de los técnicos y de la tecnología extranjera.

Como dijo Fidel Castro en 1969, “la revolución no puede conciliarse con la idea de que en el futuro habrá siempre una minoría de la sociedad que posea el monopolio del conocimiento técnico y científico, y una mayoría excluida de ese conocimiento” (discurso del 13 de marzo de 1969, citado en Bowles, 1972:283).

Este movimiento hacia la independencia técnica empezó en los primeros

años de la década del sesenta y sólo hasta hace muy poco tiempo alcanzó las etapas más avanzadas en la estrategia cubana.

En general, sostenemos que lo que tuvo el impacto más grande sobre las reformas educativas en Cuba fue el cambio del capitalismo dependiente al socialismo. Uno de los aspectos más fascinantes de la reforma educativa es que una cantidad de cambios significativos en el sistema educativo tuvieron lugar después del compromiso inicial y agobiante de 1959-61 de incorporar a las masas al desarrollo económico a través de la educación para adultos, y la enorme expansión de la escolaridad primaria y secundaria. Los últimos cambios reflejan los diversos intentos de resolver el problema del crecimiento económico dentro del apremio establecido por las metas de equidad y de movilización de masas establecidas por la revolución. El gobierno cubano *continuamente experimentó y adaptó el sistema educativo para ajustar su estrategia de aumentar el rendimiento per cápita y hacer viable la economía socialista*. Al mismo tiempo, la fundamental premisa revolucionaria de que la educación es un *derecho* de que debe disponer todo el pueblo, continúa siendo la base de la política educativa.

Estos problemas y las soluciones propuestas indican que aun cuando los logros del esfuerzo educativo en Cuba hayan sido admirables —particularmente en la educación para adultos y en la expansión rápida de la primaria y secundaria y la extensión de la escolaridad a las áreas rurales— esa expansión de la educación, incluso en una sociedad tan entregada a la educación como Cuba, está llena de dificultades en países donde la disponibilidad de personal docente altamente capacitado esté limitada por las condiciones de subdesarrollo que preceden a la revolución. La escasez de personal educativo también refleja la escasez general de obreros calificados en la economía, y la escasez de facilidades adecuadas en las escuelas reflejan la escasez general de bienes en la economía cubana.

APENDICE A

CURRICULUM DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Tres años de escolaridad para adultos, organizados de tal forma que se acomoden a los horarios de los trabajadores:

- 1) Calendario urbano (septiembre a junio) con una inscripción de 250 000 estudiantes.
- 2) Calendario de la caña (junio a diciembre) con una inscripción de 200 000 estudiantes.
- 3) Calendario de las montañas (enero a septiembre) con una inscripción de 50 000 estudiantes.

CURRICULUM DEL SISTEMA EDUCACIONAL DE ADULTOS

Materias	EOC H/C	SOC H/C	FOC H/C	TOTAL H/C
Matemáticas	440	400	540	1 380
Literatura española	320	280	240	840
Ciencias	80	—	—	80
Geografía	60	80	120	260
Historia	40	120	120	280
Lectura	200	—	—	200
Prácticas de seguridad	140	—	—	140
Física	—	120	360	480
Química	—	80	320	400
Biología	—	160	140	300
Ciencias Sociales	—	60	80	140
TOTAL	1 280	1 300	1 920	4 500

H/C: Horas por curso

CURRICULUM DE LA FACULTAD DE CAMPESINOS (FOC), PLAN GENERAL (Semestres)

Materias	Primero H/W	Segundo H/W	Tercero H/W	Cuarto H/W	Quinto y Sexto H/W
Matemáticas	8	8	8	8	6
Español	8	8	4	4	—
Química	4	4	4	4	4
Física	—	4	4	6	—
Biología	—	—	—	—	2
Socioeconomía	—	—	—	—	4
TOTAL	20	24	20	22	16

Materias	Séptimo (Técnico)	Octavo (Agricultura)
Matemáticas	6	4
Física	6	6
Química	3	4
Inglés	5	4
Biología	—	4
<i>TOTAL</i>	20	22

CURRICULUM DE LA FACULTAD DE CAMPESINOS (FOC), HUMANIDADES
(Semestres)

Materias	Quinto H/W	Sexto H/W	Séptimo H/W	Octavo H/W
Escritura y Gramática	4	4	3	3
Literatura	4	4	4	4
Inglés	4	4	4	3
Geografía	3	4	4	—
Historia mundial	5	4	4	—
Historia cubana	—	—	4	4
Historia americana	—	—	—	4

H/W: Horas por semana

Fuente: *La Educación en Cuba: 1973*, Ministerio de Educación, Cuba, 1974.

APENDICE B

La escuela Ana Betancourt para campesinas

En 1964, 3 000 estudiantes de primaria que asistían a las escuelas para campesinas "Ana Betancourt" en La Habana, fueron seleccionadas para ingresar a cursos a nivel secundaria que empezarían en esas escuelas en 1965. Hoy día, la escuela incluye 3 380 estudiantes de enseñanza elemental en 22 centros, y 2037 estudiantes de secundaria en 10 centros. Además, 331 estudiantes participan en cursos de preparación para maestros en el mismo centro de la escuela. Aunque

originalmente la escuela se limitaba a mujeres, hay ahora aproximadamente 600 estudiantes hombres en sus programas. La matrícula total de la escuela en 1963 era aproximadamente de 10 000 alumnos. Sin embargo, en 1973, cuando se abrieron otras escuelas para campesinas en las provincias, las matrículas de "Ana Betancourt" bajaron aproximadamente a 4 000.

Esta escuela tiene un carácter semi-militar, de manera que sus unidades técnicas y administrativas se llaman "brigadas". La escuela se divide en cuatro brigadas de trabajo, cada una de ellas encabezadas por un "responsable". Al responsable lo asisten cuatro auxiliares del batallón que manejan los problemas de los 20 ó 25 pequeños dormitorios.

Tres de las brigadas están situadas en la zona de Miramar, y la cuarta se localiza cerca de la fábrica textil "Rubén Martínez Villena", en Alquizar. Los estudiantes de esta última estudian cuatro horas diarias, y trabajan las otras cuatro horas en la fábrica.

El trabajo se hace en cuatro turnos: 1) de 7:00 a 11:00 a.m.; 2) de 11:00 a 3:00 p.m.; 3) de 3:00 a 7:00 p.m.; 4) de 7:00 a 11:00 p.m. Esto incluye casi el 70% de la producción total de la fábrica.

Dos de las brigadas de Miramar trabajan en tiendas industriales o en alfarerías y tiendas artesanales. La tercera brigada de esta zona se ocupa de los estudiantes que se preparan para maestros y que practican enseñando.

APENDICE C

Televisión educativa: algunos programas semanales

- A. "¿Cómo dice?" (27 minutos). Programa de participación por correspondencia que incluye temas culturales y educativos, presentes y pasados, de alcance nacional o internacional.
- B. "Leer y Escribir". Programa cultural que presenta un panel de profesores universitarios de diversas materias. Participación por correspondencia.
- C. "Nuestros hijos" (27 minutos). Dramatiza los problemas y conflictos de la crianza y educación de los hijos. Se presenta un equipo de sicólogos que ofrecen consejos y soluciones para cada caso concreto. Dirigido a los padres.
- D. "El hombre y su mundo" (se alterna con literatura, 27 minutos). Toques de heroísmo y sacrificio altruista. mostrados por figuras históricas o eventos ejemplares.

- E. "Arte y folklore" (27 minutos). El título es auto-explicatorio. El programa no sólo trata de arte y folklore cubanos, sino de América Latina y otras partes del mundo.
- F. "Ayer en 12 minutos" (12 minutos). Resumen de eventos nacionales.
- G. "Tiempo y espacio". Muestra sucesos sociales y científicos de todo el mundo. Presenta la interacción entre ciencia, movimientos sociales e historia.
- H. "Ciencia y desarrollo" (27 minutos). Avances científicos y su aplicación pacífica.

Fuentes: Instituto Cubano de Radio (ICR), Documento Interno, 1976.

REFERENCIAS

- Barkin, David y N. Manitzas (eds.).
 1973 *Cuba: The logic of the Revolution*. Andover, Massachussets, Warner Modular Publications.
- Bowles, Samuel.
 1972 "Education and Socialist Man in Cuba", *Schooling in a Corporate Society* Editado por Martín Carnoy. New York, David McKay.
- Cuba, Ministerio de Educación.
 1973 *La educación en Cuba: 1973*. La Habana.
- Dalhman, Carl J.
 1973 "The Nationwide Learning System of Cuba". Woodrow Wilson School, Princeton University (mimeo).
- Fagen, R.
 1969 *The Transformation of Political Culture in Cuba*. Stanford, Stanford University Press.
- Hateau, M. y J. Lautrec.
 1973 *L'éducation et Cuba*. París, Maspero.
- Jiménez, Jesús G.
 1970 *Televisión educativa para América Latina*. México, ed. Porrúa.
- Jolly, R.
 1964 "Education", *Cuba: The Economic and Social Revolution*. Chapel Hill, N.C., edited by Dudley Seers.
- Latin American Roundup.
 1976 N. 671 (24.12.1976). La Habana.

Leiner, M.

1973 "Major Developments in Cuba Education", **Cuba: The logic of the Revolution**. Andover, Massachusetts, Warner Modular Publications.

Seers, D.

1964 **Cuba: The Economic and Social Revolution**. Chapel Hill, North Carolina.

II. Algunas experiencias de educación para la justicia

SISTEMA INTEGRADO DE EDUCACION RURAL (SIER) LA EXPERIENCIA DE PERNAMBUCO

Jorge Werthein

I. INTRODUCCION

El sistema educacional delineado en este trabajo parte de la idea central de desarrollo rural integrado, expresado como la mejoría de las condiciones económicas y sociales de los productores de bajos ingresos, mediante la acción articulada de diferentes instituciones representativas de sectores diversos.

Las acciones programadas en educación se dirigen fundamentalmente a la población adulta, aunque comprenden también a los niños y adolescentes en edad escolar, dentro de la perspectiva de desarrollar un proceso educacional dinámico y autosustentado.

Las acciones que se efectúan en el estado de Pernambuco a través del Sistema Integrado de Educación Rural (SIER) persiguen el desarrollo de los programas de educación no-formal para adultos y abarcan aspectos de calificación y preparación de mano de obra, así como actividades educativas abocadas al mejoramiento de las condiciones sanitarias, de salud y esparcimiento. Al mismo tiempo, se procura mejorar cualitativa y cuantitativamente la educación formal.

Para la eficiente realización de estas acciones, se optó por la nuclearización del espacio de intervención, de forma que pueda lograrse un trabajo mancomunado de las instituciones del sistema educacional.

El presente trabajo describirá la manera en que se llegó a la decisión de implantar los SIER y algunas de las acciones ya puestas en práctica.

A) Características socioeconómicas del Agreste Septentrional, Pernambuco

Una vez que se tomó la decisión de aplicar en la región del Agreste Septentrional

un Proyecto de Desarrollo Rural Integrado (PDRI), con la participación del Banco Mundial a través del POLONORDESTE, la Secretaría de Educación de Pernambuco decidió comenzar en la zona la implantación del Sistema Integrado de Educación Rural (SIER), que representa el aspecto educación del PDRI.

La población del área mencionada es de 829,660 habitantes, distribuidos en 31 municipios, lo que representa un 15 por ciento del total de la población del estado de Pernambuco. La población rural asciende al 61.4 por ciento. La región cuenta con una elevada densidad demográfica media, que alcanza a 82,3 habitantes por km².

Las características del sistema productivo y del mercado de trabajo, unidas a los tradicionales factores de atracción urbana, generan fuertes flujos migratorios.

La región se caracteriza por la explotación agrícola y pecuaria, con tendencia al aumento progresivo de esta última. En 1950, los cultivos alcanzaban al 23,3 por ciento de la tierra y el pastoreo al 37,3 por ciento. Esta superioridad de la ganadería, que se ha acentuado, además del aumento de la concentración de la tierra, provoca la liquidación de los aparceros y el aumento de demanda de trabajo en las áreas minifundistas.

Dado que la actividad pecuaria ocupa poca mano de obra, su ampliación provoca la disminución de las posibilidades de empleo y el aumento del flujo migratorio.

El mayor valor de la producción y la explotación más intensiva de la tierra se generan en el minifundio. Esa producción, en su mayoría, se orienta hacia la subsistencia. Cuando se dirige al mercado, las prácticas de comercialización son en extremo ineficientes, lo que determina que el productor sea víctima de los intermediarios que ejercen sobre él una fuerte presión económica, reduciendo así sus ingresos.

El fenómeno de la concentración de la tierra y el complejo latifundio-minifundio caracterizan a esta área. La concentración determina la pulverización de la propiedad, dejando a la mayor parte de la población con escasas posibilidades de acceso a la tierra.

Se ha comprobado en la zona una tendencia histórica hacia la atomización de la pequeña propiedad. En el periodo 1950-1970, el número de establecimientos del total del Agreste (Septentrional y Meridional), aumentó en 93,6 por ciento, y el área total en 24,2 por ciento, lo que significa que gran parte del aumento es resultado de la subdivisión de las propiedades y no de la incorporación de nuevas áreas a la agricultura.

La mayor parte de la fuerza de trabajo se agrupa alrededor de las pequeñas explotaciones. En el área en cuestión, tres factores contribuyen históricamente a

restringir el mercado de trabajo: la liquidación de la parceria, el aumento de la explotación pecuaria y la pulverización de la propiedad.

De manera general podemos decir que la mayor parte de la fuerza de trabajo rural es multiactiva. Es decir, además de poseer y trabajar un pequeño pedazo de tierra, el trabajador se ocupa como asalariado permanente y ocasional en las grandes propiedades. Con frecuencia, la población también se desplaza temporalmente a otras regiones en épocas de siembra y cosecha.

Las condiciones sanitarias son muy precarias, presentando un cuadro muy similar al resto de las poblaciones rurales de la mayoría de los países de América Latina.

B) Características del sistema educacional de la región

La atención que el sistema educacional dispensa a las áreas rurales es insuficiente y deficiente en todo el nordeste del país.

La experiencia histórica demuestra que la administración de la educación rural determina la sucesión de acciones en las áreas rurales como reflejo de las que se aplican en las zonas urbanas.

Podríamos sintetizar algunos de los problemas fundamentales: ingreso de los niños en edad escolar al proceso productivo e ingreso tardío a la escuela; fenómeno migratorio; falta de coordinación entre el año lectivo y el periodo de mayor trabajo en el campo; falta de adecuación del programa escolar con la realidad del trabajador rural; maestros con baja preparación; alto índice de analfabetismo; inexistencia de programas de educación para adultos; baja productividad del sistema formal; alto índice de evasión y repetición.

C) Implantación del proyecto SIER

La Secretaría de Educación y Cultura del estado de Pernambuco, ante la evidencia del deterioro de la llamada "educación rural", consideró que para modificar el panorama actual en el medio rural, se hacía necesario que la educación propusiese nuevos ideales, actitudes y valores; que asumiera un papel activo en el proceso de cambio social, dejando de ser legitimadora de las diferencias sociales. Una de las formas que la Secretaría creyó importante para influir en el cambio mediante la educación, fue el hacer que la escuela adoptara, como punto de partida para su acción global, las necesidades y expectativas del educando, transformándolo así en agente de su educación.

La Secretaría solicitó la colaboración del IICA para desarrollar un progra-

ma de educación que solucionara los problemas enunciados. Así, los técnicos del IICA y los de la Secretaría idearon el SIER.

1. Elementos para definir una estrategia educacional

Debían considerarse, fundamentalmente, tres factores para la elección de una estrategia educacional para la región:

- a) el contexto socioeconómico de la población rural, especialmente en lo que se refiere a la producción y el mercado de trabajo;
- b) las características y lagunas del sistema educacional vigente en el sector rural;
- c) la configuración básica de la estrategia de desarrollo rural pretendida para el área.

La determinación de las necesidades educacionales de la población, del espacio entre estas necesidades y el servicio educacional prestado y, finalmente, el establecimiento de las posibilidades reales de mejoría abiertas por este proyecto, sólo se toman viables a través del análisis combinado de los factores mencionados.

2. Aspectos conceptuales de la estrategia educacional

Para el logro de los objetivos planteados por la Secretaría y el perfeccionamiento del nivel de conocimientos y habilidades técnicas de la población, se pensó en una acción educativa desvinculada del papel tradicional que la escuela ha ejercido en el sector rural. Esencialmente, estos aspectos conceptuales pueden ser resumidos así:

- la educación como proceso social más amplio que la escuela;
- la vinculación necesaria entre escuela-educación y el mundo del trabajo;
- la integración escuela-educación y la comunidad.

El primer aspecto ha sido caracterizado tradicionalmente —sobre todo en el sector rural—, por una confusión entre educación y escolarización, clasificándose a quien estuvo en la escuela como educado, y a quien no tuvo acceso a ella como ignorante. Esta asociación demuestra igualmente el papel que la escuela desempeña en el proceso de desarrollo, lo que hace que sus posibilidades de contribuir al avance socioeconómico se vean limitadas.

La educación entendida como un proceso amplio, que abarca a la familia, a los grupos sociales, al trabajo y a todo el conjunto de relaciones sociales, preparando a la persona, implica también la comprensión de que la escuela es su complemento necesario y no debe concretarse a ser una mera agencia de transfe-

rencia de conocimientos, es decir, es un *factor necesario mas no suficiente* para crear individuos productivos, útiles a sí mismos y a la sociedad.

La escuela se transforma, al ser eliminado el ámbito restrictivo que la envuelve, en un foco de irradiación de un proceso de educación permanente, iniciado desde el nacimiento y que se prolonga a lo largo de la vida.

Las transformaciones profundas de los contenidos educacionales, de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de la preparación del educando, son exigencias imprescindibles de esta ubicación conceptual de la escuela en el contexto del sector rural.

En lo que se refiere al segundo aspecto conceptual, se observa en la escuela tradicional, que se ha ubicado como entidad aparte, desvinculada del ambiente de la producción y del trabajo. Esto ha determinado que el trabajo sea visto siempre como una obligación desagradable e impuesta —sobre todo el trabajo material y productivo— y no como creación y satisfacción.

La escasa contribución de la escuela al perfeccionamiento de las actividades productivas y al incremento de la productividad del trabajo, son resultado de esta concepción. Una gran cantidad de niños son separados de la escuela por sus padres, quienes ven en la escuela una entidad de transmisión de conocimientos inútiles e inaplicables en el trabajo. El desinterés de la escuela por la riqueza de contenido originado por el trabajo, hacía que ésta dejase de considerar nuevos elementos para la preparación de los alumnos para el mismo trabajo productivo, siendo enfatizados, en cambio, conocimientos de lectura, escritura y aritmética.

La escuela debe, por tanto, nutrirse de los contenidos vivenciales del trabajo y contribuir con elementos que permitan tomarlo más eficaz, en tanto actividad fundamental de la sociedad, dentro de una estrategia de desarrollo que procure aumentar las habilidades técnicas de los educandos.

La transformación de la escuela en una agencia de transmisión de conocimientos útiles al sector rural es, por esto, indispensable, con el fin de terminar la transmisión de conocimientos desvinculados de las actividades productivas. Es necesario también evitar la difusión de valores, aspiraciones y motivaciones propias de la ciudad, toda vez que la escuela no está preparada para dotar al alumno de habilidades de subsistencia en el trabajo urbano.

Al lado de otras entidades educativas, como la familia, la iglesia, grupo de amigos, los medios de comunicación, etcétera, la escuela que pretende crearse será una cédula educativa que capacite para la vida comunitaria, unida estrechamente al proceso de producción y al trabajo productivo.

La estrategia educacional supone además la acción simultánea y paralela de

la educación para adultos y niños. Para los primeros, *son más rápidos los efectos a corto plazo* y se asegura para los segundos la continuidad del proceso, con efectos a largo plazo generados por el mejoramiento cuantitativo de la educación de jóvenes.

Esto exige, de la misma forma, un proceso permanente de investigación y estudio de la problemática comunitaria, con base en una estrategia educativa que permita contribuciones significativas a la solución de los problemas acarreados por el proceso de desarrollo, a través de nuevos contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia educacional tiene en cuenta también el proceso básico de producción y las actividades inherentes de trabajo, ajustándose a este proceso y procurando elementos de conocimiento que devengan en un desarrollo más acelerado. Por ello es muy importante la vinculación con otros aspectos de la vida sociocultural de la comunidad.

Sin restringir a la escuela, la estrategia educativa se transforma en motivación para el perfeccionamiento de las habilidades técnicas y para la elevación de la preparación general de la población, en la medida en que se concretiza la relación educación-trabajo-comunidad.

3. Líneas de acción

Al tiempo en que se determinaron los segmentos de la población que se transformarán en tanto sujetos de la acción educacional, pueden presentarse las líneas de acción en las siguientes categorías:

a) *Ampliación y mejoramiento de la educación general.*

Supone tanto la ampliación cuantitativa cuanto la mejora cualitativa de la enseñanza escolar y suplementaria para los siguientes segmentos de la población:

- Población en edad escolar.
- Población adulta.

b) *Formación cooperativa y empresarial.*

Es propuesta para los siguientes segmentos de la población:

- Pequeños productores.
- Pequeños productores localizados en áreas donde existan cooperativas en organización.

c) *Capacitación en técnicas agropecuarias.*

En las áreas de enseñanza escolar y suplementaria (vocacional agrícola), esta línea de acción se dirige a la:

- Población escolarizada.
- Fuerza de trabajo en pequeñas unidades de producción.
- d) *Adiestramiento en artesanía y pequeña industria.*
- Fuerza de trabajo en áreas en que se implanten proyectos artesanales e industriales (vocacional no-agrícola).
- e) *Formación para la mejoría del nivel de vida.*
- Población escolar.
- Comunidad en general.
- f) *Formación y perfeccionamiento de los recursos humanos que trabajarán en los SIER.*

La ampliación de las formas tradicionales en que la educación ha actuado en el sector rural exige la preparación de un nuevo tipo de educador, conceptualmente convencido de la validez del abordaje y que maneje las metodologías, técnicas e instrumentos que posibiliten la aplicación del nuevo modelo de los SIER. Esta línea de acción se dirige a:

- Todo el personal técnico y auxiliar que trabaja en los SIER, ya sea en tareas docentes, administrativas o de promoción comunitaria.

4. Directrices de la estrategia educacional

Las directrices establecidas deberán ser confrontadas permanentemente con la acción educativa, de modo que esta evaluación permita mantener la conceptualización establecida para los SIER.

El sistema educacional debe ser el factor integrador entre los intereses de la comunidad y las acciones promovidas por instituciones externas, públicas o privadas.

- El análisis de la comunidad y de sus problemas e intereses, debe ser la base de los proyectos, programas, contenidos educacionales y calendario escolar.
- La participación de la comunidad es esencial en todos los momentos de la programación educacional.
- La acción educativa debe tener como una de sus metas el mejoramiento de la producción y de la productividad, sin interferir en forma negativa con los niveles de empleo.
- El trabajo en la escuela debe afirmar y estimular el trabajo productivo, sin competir con él.
- La acción educativa debe alcanzar al máximo número de habitantes en la zona de actuación de los SIER.

- La acción educativa debe estimular y fortalecer la organización comunitaria para la solución de los problemas concretos de la comunidad.

D) El Sistema Integrado de Educación Rural (SIER)

1. Conceptualización del SIER

El SIER debe entenderse no como una construcción de facilidades físicas o como una escuela más sofisticada y mejor equipada en recursos humanos y materiales y localizada en el sector rural. Debe ser comprendido como un concepto más amplio, que supone, al menos, los siguientes elementos:

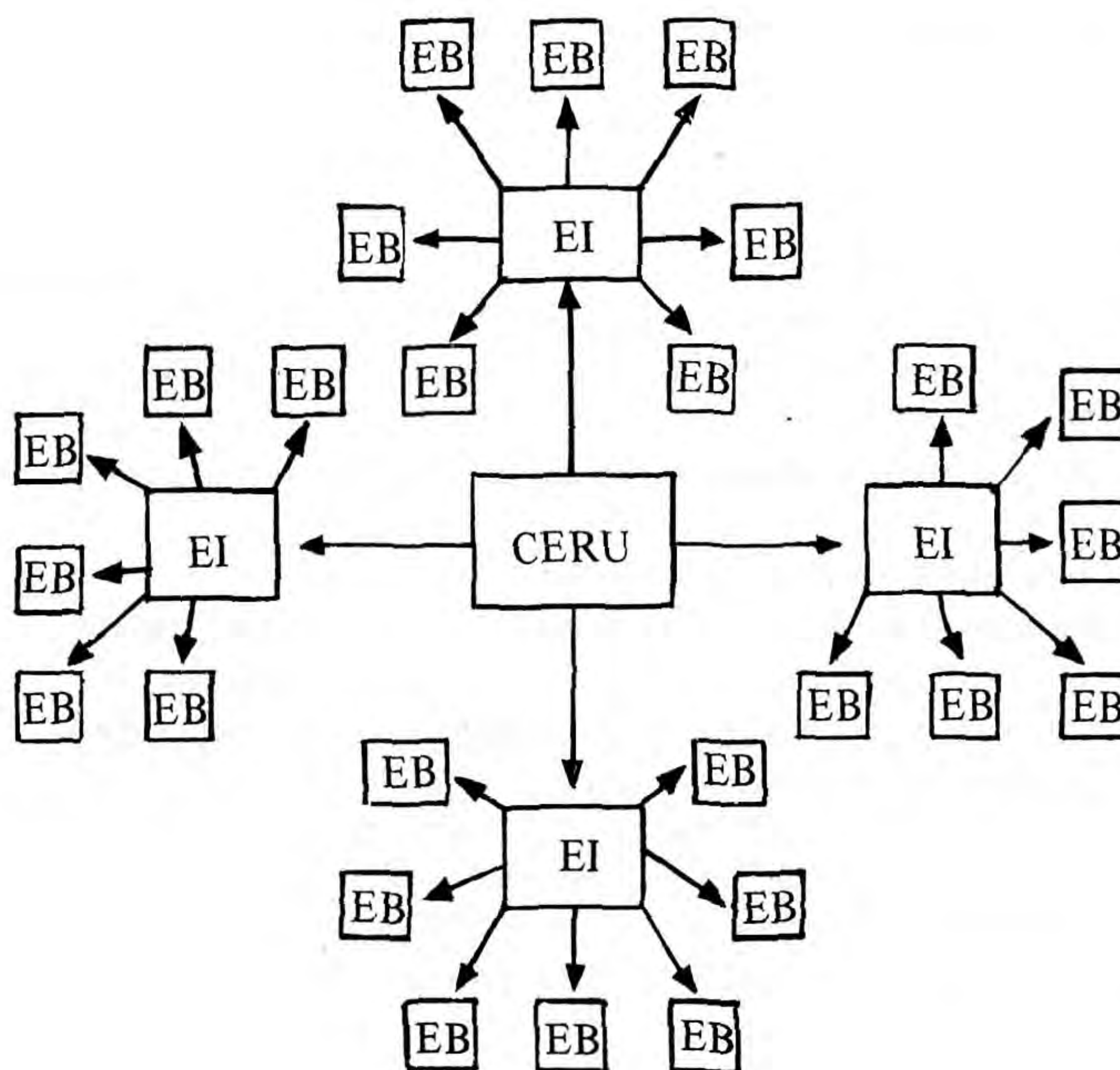
- un conjunto programado e integrado de acciones educativas diversificadas y flexibles;
- acciones dirigidas a segmentos específicos de la población;
- acciones realizadas o por realizarse en una región o área rural determinada;
- acciones estructuradas en tres niveles operativos, interrelacionados y dotados de funciones específicas para cada nivel (Escuela de Base-EB, Escuela Intermediaria-EI, y Centro de Educación Rural-CERU);
- acciones ejecutadas por recursos humanos capacitados, conceptual y metodológicamente, para la programación, ejecución y evaluación de las acciones educativas;
- recursos humanos y materiales suficientes;
- acciones integradas a las comunidades rurales, representadas por la población abarcada por los SIER;
- canalización, a través de una estrategia educacional unificada, de todas las acciones educativas dirigidas a la población de la región del Agreste Septentrional, sean cuales fueren los orígenes de las mismas.

Esta conceptualización del SIER excede, por tanto, la mera ampliación cuantitativa de los servicios educacionales o la mejoría de la acción escolar. El SIER propone una transformación amplia del concepto de escuela rural y su redefinición como foco irradiador, como incorporador de toda la población en el proceso educativo (especialmente la población adulta) y como integrador de la comunidad a las tareas educacionales.

2. Estructuración de los SIER en niveles operativos

El SIER utiliza tres niveles sucesivos e interrelacionados estructuralmente a través de un conjunto de funciones y relaciones sistemáticas:

- Las Escuelas de Base – EB;
- Las Escuelas Intermediarias – EI;
- Los Centros de Educación Rural – CERU.



a) *Escuela de Base*

La Escuela de Base es la tradicional escuela rural, de una o dos salas, localizada tanto en villas, poblados o propiedades del área rural. Sus funciones dentro del SIER son las siguientes:

- en el área de educación formal:
ofrecer enseñanza primaria del primero al cuarto grado, con primordial atención en los aspectos cuantitativos y en los métodos de enseñanza aprendizaje, procurando reducir la evasión y la distorsión de edad de la matrícula, adecuar los contenidos y el calendario escolar al proceso productivo.

- en el área de enseñanza suplementaria:
funcionar como núcleo de alfabetización de adultos;
servir de foco para la promoción cooperativa;
constituirse en núcleo de la organización comunitaria, formando asociaciones de padres de familia, madres y juveniles.

b) Escuela intermedia

Las Escuelas Intermediarias representan el eje entre los CERUS y las EB por su localización y capacidad de irradiación comunitaria ante las EB, con las cuales forma un conjunto. Disponen de cuatro aulas. Sus funciones son:

- en el área de educación formal:
atiende a los alumnos de la enseñanza primaria, con énfasis en los últimos grados.
- en el área de enseñanza suplementaria:
en la educación de adultos, la principal función de las EI es la de promover programas comunitarios y la de organizar cooperativas. Es también local de acciones para la formación de profesores legos y para el perfeccionamiento general del personal docente y animadores rurales.
La EI posee, además, como órgano transmisor del SIER, una función básica, que es la de dar apoyo didáctico y pedagógico a las EB. Otra finalidad es la de dar respuestas tecnológicas a los problemas de desarrollo económico, dentro de su radio de acción, contando para ello con el apoyo del CERU.

c) Centro de educación rural

Cuenta con amplias instalaciones y con un equipo central de trabajo, y sus principales funciones son las siguientes:

- apoyo técnico a las EB y EI;
- investigación y experimentación de programas y materiales didácticos;
- estudio y planeamiento de las actividades por efectuarse en el área de influencia del SIER, a través de las EB o EI;
- formación y perfeccionamiento del cuerpo docente del SIER;
- coordinación de las actividades de promoción comunitaria;
- orientación sobre la formación de cooperativas.

En cuanto a la educación formal, los CERU ofrecen primaria y secundaria,

dando especial importancia a la formación profesional específica para el medio rural.

Los CERU coordinan, en la enseñanza no-formal o suplementaria, todas las acciones ligadas a la educación de adultos: la alfabetización, la promoción y organización comunitaria, el cooperativismo, la formación de profesores legos y el perfeccionamiento del personal docente y administrativo en general.

3. Integración comunitaria

La estrecha vinculación con la comunidad es uno de los aspectos vitales de la acción del SIER. Esta debe efectuarse en todos los niveles de la estructura, y es uno de los elementos que distingue la acción educacional del SIER de otras existentes en el sistema escolar tradicional. La relación debe ser efectiva en cada momento de la acción, en la fase de estudios e investigaciones, en la etapa de programación, a través de acciones formales o no formales, y también en la etapa de evaluación.

4. Unificación de la acción educacional en el área del Agreste Septentrional

La acción educacional en el área de acción de los SIER será, en la medida de lo posible, orientada por el SIER y quedará bajo su supervisión, tanto en caso de que dicha acción sea promovida por un organismo público como por uno privado. La viabilidad de esta medida estará determinada por el poder de control ejercido por el SIER sobre los recursos financieros dispuestos por el Estado para acciones educacionales formales y no-formales.

No es necesario, para el logro de este objetivo, que el SIER monopolice la ejecución directa de todas las acciones educacionales en la región, además de que sería imposible. En lo que respecta a la educación no-formal, la mayoría de los programas de los SIER serán asumidos por las instituciones públicas con tales funciones, como, por ejemplo, los programas de alfabetización de adultos, asistencia técnica, etcétera.

5. Ventajas operativas de los SIER

Considerando las actividades educacionales que tradicionalmente se desarrollan en las áreas rurales, se ha verificado que los SIER presentan las siguientes ventajas:

- El SIER abre la escuela a la comunidad y a otros niveles educacionales y de

conocimiento, rompiendo el aislamiento de la educación rural, e intentando responder a las necesidades reales del área, en tanto que unifica simultáneamente la acción educacional;

- El SIER estimula a la comunidad a participar en las decisiones que atañen a su propia educación. Así, por ejemplo, la escuela, sin que sea retirada de su función de formadora del niño, surge como un elemento central del proceso —la educación de adultos— permitiendo a la comunidad adquirir una conciencia progresiva de su responsabilidad en la toma de decisiones sobre sí misma, a través de su auto-organización.

El Consejo Técnico Administrativo del SIER propicia la participación de la comunidad y de las instituciones en él representadas;

- El SIER permite la superación del aislamiento de los profesores de las pequeñas escuelas rurales al integrarlos en una red técnica de apoyo, contribuyendo para mejorar sustancialmente el nivel y la calidad de la enseñanza que suministran;
- El SIER permite también la experimentación permanente de programas y materiales educacionales y posibilita una mayor facilidad de adaptación a las necesidades y a la problemática regional;
- El SIER proporciona la infraestructura básica para la realización de actividades relacionadas con la educación de adultos;
- Permite la promoción de actividades de formación y perfeccionamiento de profesores legos, de forma flexible, con base en los problemas surgidos en la realización del trabajo educativo.

E) Educación no-formal

Como hemos indicado, la educación no-formal tiene como sujeto principal a los grupos que, habiendo superado el límite obligatorio escolar (siete a catorce años), no tuvieron acceso a la escuela o desertaron en edad temprana y se incorporaron a las actividades productivas. La actividad de estos grupos, en relación con el aprovechamiento de los medios operacionales relacionados con los esquemas de producción y explotación agrícolas, es deficitaria, debido a su bajo nivel educativo y a la casi inexistencia de organizaciones y/o empresas comunitarias de producción que permitan una racionalización de los recursos disponibles y un mejor uso de las oportunidades económicas.

Durante la primera actividad realizada para iniciar la implantación de los SIER se elaboró el diagnóstico de las necesidades socioeconómicas y educacionales de la zona de actuación de los cuatro SIER, ya en funcionamiento en el Agreste Septentrional —Bezerros, Gravatá, Limoeiro y São Caetano—.

El diagnóstico se realizó, fundamentalmente, a partir de datos secundarios y permitió determinar las características socioeconómicas, el desempeño del sistema educacional (atendimiento educativo) y los proyectos de desarrollo existentes en el área. A partir de la comparación de estos tres elementos, apoyados por trabajo de campo, fueron detectadas las necesidades educativas generales del área y las prioridades para la acción de los SIER.

Así, fue considerado prioritario atender a la población adulta.

El diagnóstico verificó la existencia de un gran contingente de población rural adulta, constituido por pequeños productores de bajo ingreso (menos de dos salarios mínimos), sin calificación para el trabajo y sin niveles educacionales adecuados para mejorar su situación socioeconómica. El problema fundamental de este enorme segmento de la población es su bajo nivel de ingreso, al cual se asocian graves deficiencias en el nivel de vida y bienestar general.

Los programas educativos del SIER intentan contribuir a que los problemas que determinan el bajo nivel de ingresos y bienestar de la población, logren ser, si no eliminados, por lo menos atenuados. Esos programas deben, por tanto, procurar:

- aumentar la disponibilidad de tierras para la población;
- ampliar el tamaño de la explotación agrícola;
- aumentar los niveles de producción y mejorar la productividad;
- bajar los costos de producción;
- aumentar el poder de negociación de los pequeños productores, tanto frente al mercado, como ante los organismos estatales de prestación de servicios a la producción.

En este contexto, y de acuerdo con los objetivos generales del SIER, la educación no-formal tiene como objetivos prioritarios:

1. Capacitar a la comunidad y a los grupos comunitarios para que puedan participar activamente en los procesos de desarrollo rural, racionalizando la utilización de los recursos disponibles, dominando la tecnología indispensable para incrementar los niveles de producción y productividad, mejorando su capacidad para la toma de decisiones y la gestión cooperativa de los factores de producción.
2. Desarrollar en la comunidad la capacidad de conocer sus necesidades, priorizar y planificar las acciones para satisfacerlas, identificar las habilidades básicas y tipos de conocimientos que precisen adquirir para alcanzar los objetivos y ejecutar las tareas creadas en su propio beneficio.
3. Desarrollar formas de organización cooperativa, económicas y sociales, procurando la valorización del uso de instrumentos básicos –lectura, escri-

tura y nociones básicas de matemática— en función de las actividades productivas y organizativas.

Estos objetivos se traducen, para cada unidad operativa del SIER, en el desarrollo de acciones tendientes a:

— sensibilizar a la comunidad para asumir tareas colectivas y formar grupos instrumentales agrupados en torno a problemas comunes —económicos y sociales— para investigar conjuntamente los problemas que inhiben su desarrollo y buscar soluciones colectivas para los mismos. Ese proceso organizativo deberá desarrollarse dentro del marco de proyectos comunitarios que tomen en cuenta, para su prioridad, los siguientes criterios:

- **Criterio económico:** el proyecto debe tener un impacto positivo para la comunidad, a corto o mediano plazo, incidiendo en el mejoramiento de sus niveles de rendimiento. Para ello se deberá tener en cuenta:
 - a) el costo del proyecto en relación con otras alternativas existentes;
 - b) el grado en que el proyecto permitirá aumentar los niveles de producción y productividad de los beneficiarios;
 - c) el grado en que el proyecto creará, directa o indirectamente, nuevas fuentes de empleo y trabajo para los beneficiarios.

- **Criterio social:** el proyecto debe tener una influencia positiva en el aumento de los niveles organizativos de la comunidad y en el desarrollo de su capacidad de decisión, debiendo:
 - a) abarcar a la comunidad en su conjunto, fomentando su participación en el análisis de sus problemas y en la toma de decisiones para su solución;
 - b) propiciar la permanencia de grupos y el dominio progresivo de las decisiones que dicten respecto a la vida productiva y comunitaria, así como los procesos educacionales en general.

- **Criterio sociocultural:** el proyecto debe crear condiciones para una toma de conciencia por parte de la comunidad, acerca de los factores internos y externos que inhiben su desarrollo, asegurando:
 - a) posibilidades reales de que la comunidad y los grupos comunitarios conozcan y comprendan los procesos económicos, sociales y culturales que ocurren en la sociedad, y las formas por las cuales se expresan a nivel nacional, regional, local y comunitario;
 - b) posibilidades reales de transferencia de conocimientos y aptitudes intelectuales y manuales que permitan acelerar un mejoramiento económico y social;
 - c) posibilidades de acceso a otras actividades, desarrolladas colectivamente e irra-

diadas a otros grupos y comunidades, con el fin de acelerar los procesos de desarrollo rural.

La combinación de estos criterios debe entenderse como las directrices para comparar y priorizar el desarrollo del proyecto en sus fases de evolución y en su etapa de culminación (proceso y producto).

Dentro del contexto anterior, todas las actividades educativas que se desarrollarán como parte constitutiva de los proyectos comunitarios, deben ser entendidas en función de los mismos, y tienen, por tanto, un carácter instrumental y una función de apoyo al desarrollo general de la comunidad.

En la medida en que el conjunto de esas actividades educativas constituye parte integral de los procesos organizativos, no deben comprenderse como actividades iniciales o generadoras de proyectos de desarrollo comunitario, sino como procesos recurrentes de la organización de la comunidad. Esta determinará, a través de una autoinvestigación permanente, sus problemas, las formas de organización adecuadas para solucionarlos, y el tipo de conocimiento y capacidades que para ello se necesitan. En última instancia, esto permitirá la localización de carencias, la determinación de sus necesidades y la programación de acciones educativas adecuadas a la práctica productiva y a la vida comunitaria.

Los grupos existentes en el medio rural rara vez tienen un carácter instrumental. Son grupos naturales, susceptibles de transformarse en grupos instrumentales con base en la percepción de un problema común y en la necesidad de solucionarlo, estableciendo un determinado curso de acción.

Los procesos de organización de grupos comunitarios son lentos y se sustentan en un autoaprendizaje que conduce a la sensibilización, formación e información, elementos que aseguran su permanencia y la progresiva afirmación de comportamiento y actitudes para el desarrollo de acciones cooperativas.

Los procesos de sensibilización de la comunidad y de promoción del trabajo colectivo se generan a través de la acción de un agente externo (técnico, profesor, extensionista rural o algún profesional vinculado a las actividades del desarrollo rural), a quien se le atribuye la función de agente educativo. Es este profesional el encargado de impulsar la organización de grupos, orientar su trabajo, apoyarlos con los elementos necesarios para asegurar su eficiente funcionamiento y evaluar, junto con ellos, los resultados de la actuación.

Una vez definido el plan de acción con la comunidad, los grupos naturales pueden ser transformados en grupos instrumentales. La acción es el criterio de validez del proceso educativo, que se inicia en el momento en que es incorporado a la comunidad el conocimiento de su realidad. Los grupos pueden organizarse con el propósito de realizar proyectos específicos de desarrollo comunitario

(programas de construcción o de recuperación de escuelas, mejoramiento de caminos, conservación del programa de educación materno-infantil, programas educativos de padres e hijos, etcétera), o con objetivos económico-sociales específicos (formación de cooperativas o empresas comunitarias de artesanía, de industrialización de productos caseros, centros juveniles, centro de madres para el apoyo de tareas comunitarias, etcétera).

Cualesquiera que sean las acciones por desarrollarse, la organización de grupos comunitarios implica el señalamiento de objetivos específicos de acción, la selección de actividades que conduzcan al logro de esos objetivos y a la especificación de las tareas que componen cada una de esas actividades.

A partir de ellas se determinarán las funciones que deberán ejecutar los miembros del grupo con base en sus experiencias y conocimientos previos, identificándose también los tipos de formación, habilidades y conocimientos que él mismo deberá adquirir para llevar a buen término sus tareas. Esas necesidades educativas, basadas en carencias reales, deberán ser atendidas por organismos competentes mediante programas específicos de formación.

El agente educativo, en esta etapa, tiene como función apoyar y orientar la actuación de los grupos para:

- a) distinguir entre lo que constituye un objetivo (tendiente a satisfacer una necesidad) y una tarea (conjunto de medios utilizados y acciones desarrolladas para alcanzar los objetivos);
- b) precisar los objetivos operacionales a fin de que respondan a las necesidades descubiertas por los grupos, caracterizando los objetivos principales y secundarios y precisando, en cada tarea, uno o más objetivos operacionales a alcanzarse por el grupo;
- c) orientar al grupo en la definición de las funciones que debe asumir cada miembro, y aportar elementos sobre la organización interna del grupo, definición de papeles, conocimientos y habilidades más adecuadas para el buen desempeño de las tareas y los objetivos;
- d) informar y orientar al grupo de los recursos disponibles para atender las necesidades educativas y de asistencia técnica, crediticia y comunitaria en general, buscando el aprovechamiento de los recursos existentes en la comunidad y los que podrán apoyar instrumentalmente la acción de los grupos (como por ejemplo, los alfabetizadores del MOBREAL, extensionistas de EMATER, agentes de salud de la FUSAM y otros que operen dentro del radio de acción de las comunidades);
- e) informar y orientar a los grupos sobre los métodos y técnicas adecuadas para apoyar el desarrollo de las tareas asumidas colectivamente.

El apoyo prestado por el agente educativo a los grupos tiende, así, a que éstos asuman progresivamente la responsabilidad de los proyectos propuestos y su propia organización. En todas las modalidades de trabajo seleccionadas para ese fin —círculos de investigación y estudio, laboratorios de organización de grupos, dinámica de relaciones internas, investigación participativa, etcétera—, el agente educativo sólo conduce las discusiones y los grupos realizan las actividades de análisis y elaboración de proyectos. En la medida en que éstos se basan en un enfoque metodológico participativo y forman parte integral de un proceso de acción y formación, modifican el papel de los educadores y de los educando transformándolos en métodos efectivos de educación de adultos en los cuales los grupos comunitarios y agentes educativos confrontan permanentemente sus marcos de referencia.

El objetivo es conseguir una síntesis que se convierta en un proyecto común, y que abarque en forma permanente a los grupos comunitarios y a los agentes educativos.

F) Sistema de evaluación

En forma simultánea se está organizando un sistema de evaluación que permitirá corregir la planificación y operacionalización del sistema.

La implantación de programas de desarrollo rural integrado es un fenómeno relativamente reciente, si bien tales programas se han estudiado desde hace algunos años. La experiencia histórica obtenida con la evaluación formativa y sistemática de los programas mencionados es, por tanto, bastante limitada. Más aún, su naturaleza multifacética opone limitantes para la realización de evaluaciones completas y de amplio alcance. No obstante, una evaluación detallada y cuidadosa es necesaria al momento de la planeación y ejecución del sistema. De modo particular, la estrategia de desarrollo de la educación en el área rural, de acuerdo con la definición que se ha hecho anteriormente, supone:

- examen y análisis de la realidad educacional, a nivel regional y local, en su relación con el sistema global, social y económico;
- introducción de nuevas metodologías de trabajo, que deben ser evaluadas necesariamente;
- *test* de instrumentos propios del trabajo educativo, ya sea con niños o con adultos, utilizándose programas y materiales de enseñanza-aprendizaje.

Para obtener la información necesaria para las actividades y decisiones mencionadas arriba, deberán ser desarrollados tres componentes generales de las acciones de evaluación:

- a) *Diagnóstico*. Al inicio y al final del periodo previsto para el proyecto deberá efectuarse un examen amplio de las condiciones sociales y económicas de la región;
- b) *Sistema de realimentación*. Desde el inicio de la fase operacional del SIER se establece un sistema permanente y regular de realimentación, por medio del sistema de entradas y salidas;
- c) *Estudios periódicos de caso*. Los estudios de caso serán realizados a través del proyecto, señalando las principales entradas y salidas del sistema, los que participan de él y los costos del proyecto, con objeto de expandir la información que se obtenga del sistema de realimentación.

Hay una obvia interrelación entre los componentes de la evaluación. El objetivo de estas actividades es proveer informaciones para la determinación de los costos potenciales y reales del sistema, sus efectos y beneficios, de manera que estas informaciones se constituyan en instrumentos destinados a facilitar las decisiones convenientes mientras perdure el proyecto SIER.

Los tres componentes se ejecutarán mediante los esfuerzos combinados de la población de las comunidades locales, del equipo central de la Secretaría de Educación y de consultores especializados del IICA.

El sistema de realimentación, elemento de la evaluación de la estrategia educativa de la Secretaría de Educación, tendrá como objetivo general acompañar las acciones de la Secretaría en el PDRI, bajo una perspectiva de control y autoinvestigación, de modo que su trabajo reciba una actualización permanente.

Los objetivos específicos serán los siguientes:

- proveer de informaciones regulares al sistema de entradas y salidas;
- acompañar y apoyar las actividades desarrolladas en las áreas de educación formal, no-formal y de estímulo comunitario;
- probar nuevas técnicas e instrumentos de evaluación de operacionalización de programas, paralelamente a la producción y empleo de materiales de enseñanza-aprendizaje adecuados al medio rural.

El sistema de realimentación utilizado se constituirá en una actividad permanente, concebida sobre todo en la línea de investigación. De esta forma, la evaluación será formativa y sumativa, teniendo como base el desarrollo comunitario.

El objetivo de la evaluación formativa basada en el diagnóstico, será el de controlar el avance del proceso, permanentemente reorientado por medio de las correcciones necesarias.

La base de la evaluación sumativa será el impacto social del proyecto, adoptándose indicadores de los resultados de la participación comunitaria en la educación formal y no-formal.

El sistema de realimentación deberá centrar gran parte de sus esfuerzos en el área de educación no-formal y de actividades generales de la comunidad. Los datos sobre los resultados de los cambios instituidos por el SIER en el interior del sistema escolar no-formal deberán ser recogidos a través de contactos regulares con profesores y estudiantes. En efecto, en la perspectiva adoptada, es el campo de actividades iniciadas por el SIER fuera del sistema formal escolar los que necesitan de mayor atención, toda vez que no hay mecanismos de evaluación (tal como los existentes en las aulas de clases escolares) y que la naturaleza de estas actividades torna más difícil la evaluación.

Se ha propuesto la implantación de un sistema relativamente simple de captura de informaciones, concerniente a las entradas y salidas del SIER. Este sistema está enfocado, esencialmente, a una recopilación de informaciones relativamente fácil de obtener, de bajo costo, hecha por personal local responsable de la enseñanza y coordinación del programa. Uno de los aspectos de la información recogida se refiere al sistema de entradas: si los materiales de enseñanza están disponibles o no, cómo se usan y en qué forma la clientela capta su utilidad y calidad. Las diversas dimensiones del sistema de salidas constituyen el otro aspecto de la información recogida: el número de personas que participan en las actividades educacionales y en los esfuerzos de la comunidad (cooperativas, etcétera), la frecuencia con que participan y los cambios de comportamiento resultantes de su participación.

Este último aspecto constituye la característica más innovadora de los sistemas de realimentación, dado que en general ellos focalizan exclusivamente las actividades de entrada. Por otro lado, es viable y muy útil recoger cierto tipo de informaciones sobre cambios de comportamiento, tales como: el número de hectáreas cultivadas en terraza (y su correspondiente productividad, comparada con las productividades anteriores o con las obtenidas en campos que no han utilizado esa tecnología), el tipo de ropa confeccionada (y su valor de venta) después de cursos de corte y confección; cambios en la obtención, cuidados y almacenamiento de agua; construcción y uso de instalaciones sanitarias; actividades de cooperativas, etcétera.

Enfocar la realimentación sobre los cambios de comportamiento es bastante provechoso, ya que dirige la atención de administradores, profesores y participantes —que no se preocupan básicamente con entradas de sistema— hacia los objetivos que pretende el SIER.

Finalmente, la recolección de informaciones sobre los participantes del SIER por profesores de la comunidad y coordinadores, hace que se elimine de alguna manera, uno de los problemas más difíciles de la investigación empí-

rica: la necesidad de detectar, a través de procesos de control estadístico o experimental, normalmente de alto costo, si los cambios observados fueron *causados* por el programa que está siendo analizado. Aunque es posible que los participantes del SIER modifiquen algunas formas de comportamiento sin el auxilio del SIER, es más probable que las personas que siguieron cursos sobre agricultura en terraza o sobre construcción de instalaciones sanitarias hayan alterado estas prácticas específicas como resultado de los mismos. Algunas informaciones de carácter más restrictivo deberán recogerse a través de estudios de caso, pero básicamente el sistema de realimentación deberá proveer de datos regulares y oportunos, que serán de gran utilidad para la evaluación del proyecto y para la toma de decisiones.

Los estudios de caso tienen los mismos objetivos generales que el sistema de realimentación. Específicamente, tienden a expandirse a partir de informaciones obtenidas a través del sistema, por el estudio de algunas de sus más importantes entradas, conocimientos, transformaciones de comportamiento y consecuencias respectivas de los que no participan en el sistema y de los costos del proyecto.

Aunque el sistema de realimentación provea informaciones sobre la transformación de comportamiento, es importante ampliar la gama de informaciones suministradas por ese sistema, para poder examinar los costos y beneficios del SIER. Así, se efectuarán estudios de caso relativos a algunas de las más importantes transformaciones inducidas por las actividades del SIER. Por ejemplo, si una de las actividades agrícolas básicas es la enseñanza de nuevos métodos de cosecha, se vuelve importante saber no solamente cuántos agricultores emplean estas nuevas formas, sino también el costo de los recursos y los beneficios productivos adicionales que resultan de tales cambios comparados con las antiguas prácticas. El primer tipo de información puede ser obtenido por el sistema de realimentación, pero el último requiere visitas de campo y una percepción más cuidadosa por parte del personal de evaluación, y será obtenido sólo a través de estudios de caso.

Es necesario destacar también que el sistema de realimentación sólo provee informaciones de los participantes del sistema. La comprensión de los problemas del sistema y la adopción de mejoras convierte en indispensable que se estudie a los no participantes, especialmente en lo que se refiere a las causas de su falta de participación. Este estudio de caso puede establecer un grupo control para la comparación de los elementos conocidos y los cambios de actitudes y prácticos ocurridos entre los participantes del sistema.

La combinación de los resultados de los estudios de caso con los de diagnós-

tico y con el sistema de realimentación, deberá producir un sistema relativamente comprensible para la evaluación del SIER y las consecuentes tomas de decisiones.

VII. CONCLUSION

A grandes rasgos, éstas son las principales características del Sistema Integrado de Educación Rural (SIER) que se está poniendo en práctica, junto con la Secretaría de Educación, en el estado de Pernambuco.

La etapa de planificación del sistema, en la cual fueron elaborados diversos documentos que ofrecen las directrices básicas por implantarse en los SIER, da lugar ahora a la ejecución. La evaluación del primer año nos proporcionará las primeras respuestas a los interrogantes planteados hoy sobre los resultados de la implantación de un sistema tan completo como el SIER.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, GIORGIO y otros.

1974 *Educación y desarrollo rural*. IEP, Perú.

AMARAL, José.

1978 "Fundamentos do planejamento da educação para o desenvolvimento integrado de áreas rurais" MEC, Brasilia.

ARAUJO, José E. (ed.)

1975 *La empresa comunitaria*. IICA, San José, Costa Rica.

ASSIS RIBEIRO, Pedro.

1978 "Migração rural e serviços educacionais", CERIS. Santa Teresa, Río de Janeiro.

BOSCO PINTO, João.

1978 Modernización de las formas tradicionales de ayuda mutua o transformación de la estructura agraria". *Educación de adultos y empresas comunitarias en el desarrollo*. IICA, ICAE, OEA, San José, Costa Rica.

BRITO FABRO, Zeila.

1979 "A educação escolar, a formação extra-escolar e os agricultores paulistas".

Centro de Estudios Rurais e Urbanos, São Paulo.

CALAZANS, Julieta.

1978 "Participação de populações de áreas rurais no processo de planejamento

- de educação para o desenvolvimento rural integrado”. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- CUNHA, Luiz A.
1977 *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, 2a. edição, Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- FERNANDEZ, Hugo.
1978 “La educación de adultos y los modelos alternativos de organización social de la producción en el medio rural”. *Educación de adultos y empresas comunitarias en el desarrollo*, IICA, ICAE, OEA, San José, Costa Rica.
- FLORES, Luis.
1978 “La educación para la organización social, capacitación técnica y gerencia para la autogestión”. *Educación de adultos y empresas comunitarias en el desarrollo*. IICA, ICAE, OEA, San José, Costa Rica.
- FONSECA, Celia.
1979 “Condição econômica, familiar e educação no meio rural norte-riograndense”. Centro de Educação Técnica do Nordeste, Natal, Rio Grande do Norte.
- FRANCO, O. & MATURANA, S.
1978 “A política de governo e a população rural de Baixa Renda no Nordeste”. CNRH/IPEA, Brasília.
- FREITAS GARCIA, Lia.
1978 “Nível de escolarização, educação informal e procura educacional em populações rurais e urbanas do estado de São Paulo”, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, São Paulo.
- IICA. “Rapport Final:
1977 Projet Integre D’education Rurale en Haiti”. Haiti.
- IICA/SEC-PE.
1978 “O sistema Integrado de Educação Rural – SIER”, Relatório no. 1.
1978 “Diagnóstico sócio-econômico e educacional das áreas de influências dos SIERS: São Caetano, Bezerros, Gravatá, Limoeiro e Bom Conselho”. Relatório no. 2, Rio-Recife.
1978 “Diretrizes metodológicas para os SIERS”. Relatório no. 3, Rio Recife.
1978 “Como elaborar um diagnóstico: manual para as equipes dos Centros de Educação Rural”. Rio-Recife.
- 1979 “Diretrizes curriculares para os SIERS”. Relatório nº, 4, Rio-Recife.
1979 “Sistema Integrado de Educação Rural – SIER: Componente educacional para o Projeto de Desenvolvimento Rural Integral – RURALNORTE. Região do NURE de Seridó”, Rio-Rio Grande do Norte.

IICA-CEDE/INTEC.

1978 “La educación como práctica colectiva: la experiencia de Fundación de Sabana Buey”. República Dominicana.

LEWIN, Helena.

1974 “A temática do mundo rural nos planos brasileiros de desenvolvimento econômico”. Revista *Debate e Crítica*, nº .4.

1977 “Visão sociológica da comunidade nos projetos de desenvolvimento educacional”. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, (mimeo).

1977 “A regionalização da educação e cultura no Estado do Rio de Janeiro”. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

1977 “Estudo sobre a região nordeste visando a educação no meio rural”. Brasília.

1977 “Recomendações para o desenvolvimento e planejamento da educação nas áreas rurais – primeira aproximação, Brasília.

MEC/UNESCO.

1977 “Proposta preliminar de um plano educacional para a zona rural da região do Agreste Merdional”. Garanhuns, Pernambuco.

1978 “Experiencia educacional de Arenópolis”. Brasília.

1978 “Programa diversificado de Ação Comunitária - PRODAC . Brasília.

1978 “Coordenação e assistência técnica ao ensino municipal – PROMUNICIPIO Brasília.

1978 “Educação no meio rurais: legislação e principais ações em desenvolvimento”. Brasília.

MEC/UNESCO.

1978 “Estudos sobre a região norte” –Pará e Amazonas. Brasília.

1978 “Estudos sobre a região nordeste”. Brasília.

1978 “Subdídios para o desenvolvimento e planejamento da educação nas áreas rurais”. Brasília.

1978 “Programa de expansão e melhoria de educação no meio rural do nordeste – Educação de adultos”. Brasília.

MEDEIROS, Eugenio.

1978 “Experiencia da educação de Base do Crato”. MEC/CRATO, Ceará.

OLIART, Francisco.

1978 “Problemática de la educación de adultos y la organización campesina”. *Educacion de adultos y empresas comunitarias en el desarrollo*. IICA, ICAE, OEA, San José, Costa Rica.

PALDAO, Carlos.

1978 Problemática y perspectiva de la educación de adultos en América Latina.

Educación de adultos y empresas comunitarias en el desarrollo. IICA, ICAE, OEA, San José, Costa Rica.

SANDOVAL, Leopoldo.

1978 "La empresa comunitaria y otros tipos de cooperativas de producción en América Central". *Educación de adultos y empresa en el desarrollo.* IICA, ICAE, OEA, San José, Costa Rica.

SCHUTZ, Paulo.

1979 "Alternativas educacionais para o meio rural" Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SOUZA TEIXEIRA JUNIOR, A.

1978 "Você e sua saúde –diagnóstico do ensino em áreas rurais e avaliação de um projeto aplicável às necessidades da clientela desta áreas". Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências. São Paulo.

SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O.

1976 *Vida rural e mudança social.* Editora Nacional, São Paulo.

UNESCO.

1977 Informe final sobre el Seminario Nacional Intersectorial Operacional de Educación Escolar y Extraescolar en Zonas Rurales, Cuba.

1978 "Notas para una metodología de planificación de la educación para el desarrollo integrado de las zonas rurales". Chile.

WEBER, Silke.

1976 *Modele Dominat et Aspirations a L'Education: un exemple au Brésil.* Editions du Centre National de la Reserche Scientific, París.

WERTHEIN, Jorge.

1978 "La búsqueda de enfoques adecuados para relacionar la educación de adultos y el trabajo". *Educación de adultos y empresas en el desarrollo.* IICA, ICAE, OEA, San José, Costa Rica.

YOPO, Boris.

1978 "Educación de adultos, una experiencia concreta no escolarizada: el caso de Perú". *Educacion de adultos y empresas en el desarrollo.* IICA, ICAE, OEA, San José, Costa Rica.

CODECAL: BUSQUEDA DE RESPUESTAS A LA EDUCACION PARA LA JUSTICIA EN LA EDUCACION SOCIAL NO FORMAL

Hernán Quevedo Sáenz

I. ¿QUE HACEMOS?

Trabajamos en la educación social, especialmente en el campo de los adultos no letrados campesinos y obreros, tanto en forma inmediata, como en forma mediata, por medio de multiplicadores. Supuesto esto resulta prioritaria la educación no formal.

Este trabajo es desarrollado en varios niveles de organización:

- a) Investigación y documentación: Donde se van delimitando los principios, criterios y líneas de acción de la educación social actual, en relación con entidades similares de América Latina y el mundo.
- b) Educación y asesoría: Donde se diseñan y realizan todo tipo de programas relacionados con los cursos básicos, medios y especializados.
- c) Elaboración de materiales: Donde se publican cartillas y material didáctico para la educación social.
- d) Programas especiales: Uno rural, para promoción y organización campesina en un convenio con una entidad estatal y un programa de becas para ayuda a estudiantes campesinos.

A este respecto y en materia de publicaciones existen los siguientes materiales:

- *Familia y comunidad*: Guía para reuniones de adultos. Se compone de dos cartillas y una serie de 28 imágenes a color en cartel y transparencias. Esta obra busca fortalecer la unidad y responsabilidad familiares de la reflexión crítica, para tomar decisiones que susciten cambios en la familia y la sociedad.
- *Organización comunitaria*: Consta de 14 dibujos a color en láminas y transparencias y una cartilla de contenidos y técnicas grupales. Este material busca proporcionar ideas para la reflexión y técnicas para el trabajo en gru-

po sobre la vida del hombre en la sociedad, que hagan posible renovar y organizar la comunidad local.

- *Los Derechos Humanos: ¿Cómo hacerlos realidad?* Esta es una publicación de carácter pedagógico para adultos, que contribuye al conocimiento y práctica de dichos derechos en Latinoamérica. Está destinada a personas de diverso nivel, a orientadores de grupos, promotores sociales e instituciones de educación.
- *Programa de Cartillas:* Este programa tiene como finalidad elaborar y publicar 10 cartillas para la educación social.

La Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social CODECAL es una entidad que trabaja en educación social desarrollando su contenido y metodología, creando instrumentos educativos en este campo y formando personal.

CODECAL busca responder a la necesidad de una auténtica educación social, que ha de consistir en la capacitación teórica, práctica y ética para el ejercicio de las responsabilidades sociales y políticas, es decir, para la participación activa y conscientemente crítica en la marcha de la sociedad.

CODECAL define su trabajo como una educación para la Justicia y la Paz pues entiende la participación en la marcha de la sociedad como encaminada a la construcción de una sociedad justa y fraternal en la que se superen las dominaciones económicas, políticas y culturales.

En este sentido el programa de cartillas ha de servir de instrumento para una educación social no formal y está distribuido así:

A) Cartillas sobre sociedad

- Promoción humana (educación social básica).
- Economía (análisis crítico de la economía política).
- Formación política.
- Alternativas sociales.
- Problemática obrera y campesina.

B) Cartillas sobre historia

- Historia económico-política de Latinoamérica I.
- Historia económico-política de Latinoamérica II.

C) Cartilla sobre temas especiales

- Formación de animadores.

– Metodología de investigación e intervención social.

CODECAL ha organizado estas publicaciones dentro de un fondo editorial donde existen, además, otras publicaciones de subprogramas de CODECAL.

CODECAL no es, pues, entidad eclesiástica ni confesional, pero se sitúa dentro de una visión cristiana.

II. ¿COMO Y DONDE LO HACEMOS?

La metodología es una valiosa experiencia de comunicación. Es eminentemente participativa, analítica y flexible; muy poco magistral o academicista y se fundamenta en los principios de la psicología social en relación con la participación y procesos del grupo. La metodología ayuda a los grupos a pensar, decidir y actuar por sí mismos y, por otra parte, proporciona elementos para la reflexión, es decir, contenidos teóricos y metodológicos que ayuden a los grupos a determinar líneas de acción en su pensamiento, decisión y acción. La metodología siempre está basada sobre la vida del grupo, antes que sobre técnicas grupales o ambientes sofisticados.

Sin embargo, la importancia de esta metodología no radica en que se realice éste o aquel análisis, sino que los participantes adquieran la capacidad de analizar la realidad y tomar decisiones frente a ellas.

Un medio preferencial utilizado por CODECAL en sus metodologías con los grupos es el de la imagen dibujada. Por este medio se puede presentar la realidad social de una manera más general y con mayor riqueza de aspectos. Por otra parte es un medio más adecuado que el texto para gentes no letradas o poco habituadas a la lectura.

Los cursos están diseñados así:

A) Objetivo general

Este consiste en ayudar a personas y grupos —especialmente de adultos no letrados— a pensar, decidir y actuar en los diversos niveles de su propia realidad social en forma crítica y organizada.

Clasificación: Cursos básicos, cursos medios, especializados y para agentes pastorales.

– Cursos básicos: Tienen como objetivo suscitar la interrelación e integración, la motivación, la sensibilización y la concientización de personas y grupos para que inicien un proceso de educación social, de sí mismos y de sus comunidades.

- Cursos medios: Pretenden capacitar grupos populares para el conocimiento y la transformación de la sociedad en niveles cada vez más amplios (familia, vereda, pueblo, etcétera).
- Cursos especializados: Capacitación para la acción transformadora de la sociedad en campos específicos.
- Cursos para agentes pastorales: Buscan la multiplicación de los contenidos y metodologías de los cursos anteriores dentro de una perspectiva de fe cristiana.

Estos cursos tienen una duración normal de tres días en lugares seleccionados por los participantes.

Desde 1976 a la fecha se han dictado 112 cursos en Colombia, Bolivia, República Dominicana, Puerto Rico, Panamá, Costa Rica, Haití, Perú y Ecuador con un total de 4 179 participantes distribuidos así: 1 617 hombres y 2 562 mujeres, todos ellos pertenecientes al sector rural.

En este proceso de aprendizaje no hay maestro, sino *animador* (la palabra está haciéndose conocida y significativa). Equivale al “facilitador”, pero destaca la animación necesaria para que el grupo avance y madure. Animar es dar vida, preguntar más que responder, sugerir más que decidir, proponer más que ordenar. El animador no es el que sabe, sino uno que ayuda al grupo a caminar y a la vez sigue con él el mismo proceso: él también aprende, él también duda, él también expone su vida para ser compartida, él también descubre y también se pregunta. El también crece *con* los demás.

Aquí todos saben algo, aunque no sepan leer ni escribir. Y todos pueden aprender algo de los demás. Todos son discípulos y maestros simultáneamente, o más bien lo es el grupo como tal. No existe de antemano aquella respuesta que debe ser aprendida y repetida. En cambio hay respuestas diferentes, que se complementan y se enriquecen y que dejan todo el espacio para el pensamiento y la expresión *personal*.

Por consiguiente aquí no hay una relación vertical, sino *horizontal*. Ella se expresa también hasta en la misma forma de la colocación física: no hay nadie en lugar preeminente; todos son compañeros en igualdad de condiciones. Todos pueden verse y oírse mutuamente. La palabra de cada uno tiene, por tanto, igual importancia.

El centro de interés no es el programa ni el libro, sino la vida, con toda su riqueza, con sus múltiples facetas y con la variada experiencia que cada uno tiene de ella, lo importante aquí es, por consiguiente, descubrir y crear, no repetir. O, como decía un campesino, “no lo dictado, sino lo pensado”.

Cada miembro del grupo está invitado a caminar *con* los demás, a aprender *con* ellos, a comprometerse y a actuar *con* ellos. No a tomar actitud de recipien-

te vacío y pasivo, ni de destinatario-*objeto* de las explicaciones magisteriales, sino de *sujeto* pensante, activo, responsable.

El *método* tiene que ser, por tanto, *diferente*. No podrá ser un sistema basado en la exposición ni en la pura asimilación de contenidos, sino que radicará, fundamentalmente, en búsqueda grupal. De esta manera, ha sido constituido con bases en el diálogo y en múltiples formas de expresión que no se limitan al lenguaje verbal, sino que utilizan el *lenguaje total* y a todo el ser como comunicador. Por lo tanto, el teatro, la canción, el gesto mudo, el sociodrama, el dibujo, la música, la copla, etcétera, tienen aquí su legítimo lugar.

Naturalmente, dado que el sistema escolar se ubica en un contexto vertical, esta relación horizontal cuestiona aquel contexto en la familia, en la escuela, en la comunidad local, en el ámbito nacional; en lo político, en lo económico, en lo cultural; en lo religioso y en lo civil. Y quienes están interesados en mantener otro tipo de relación no se interesarán realmente por esto, lo mirarán con desconfianza, lo calificarán de heterodoxo o lo utilizarán para sus fines, mutilándolo de sus características fundamentales.

Sintetizando, este método de trabajo supone:

- Participación activa de todos.
- Animación por parte de un *animador*.
- Tomar como punto de partida la experiencia de todos y de cada uno.

El animador no es, como en el caso del maestro, el que más sabe y enseña a los otros, sino el que promueve la participación de todos. Puede ser un animador habitual o puede turnarse esta responsabilidad en el grupo, pero siempre es el grupo en cuanto tal y cada uno dentro de él quienes comparten dicha responsabilidad.

La guía metodológica y temática que se utiliza, es una especie de maestro que viene de afuera como propuesta para ser discutida, modificada y/o complementada y, aun, rechazada por el grupo.

B) El animador

Este tipo de educación exige animadores de grupos de adultos que tengan cualidades humanas de diálogo y una preparación inicial que les permita utilizar el instrumento que toman en sus manos, con libertad, con sensibilidad a las situaciones nuevas, con apertura a lo imprevisto, con disposición de recorrer el camino junto con su grupo, dispuesto a cuestionarse, a comprender y a evolucionar siempre. No son maestros, sino catalizadores, que facilitan y animan el diálogo del grupo. Más que una preparación profesional, requieren de cualidades humanas

adecuadas. No es el conocimiento teórico lo que les ha de servir, sino la comprensión experimentada del fenómeno de los grupos adultos.

Es conveniente que estos animadores se reúnan periódicamente con un asesor que les ayude a reflexionar sobre el trabajo realizado (evaluación) y a planear la etapa siguiente.

Debe tenerse en cuenta que ninguna metodología ni técnica vale por sí misma, sino en la medida en que contribuye a la finalidad buscada y que la preparación o programación es necesaria, pero no constituye una forma fija e inmodificable. Los grupos humanos tienen reacciones o intereses impredecibles, que es necesario saber asumir. Por tanto, para que el animador pueda trabajar eficazmente se requiere alguna forma de *organización* que lo estimule a reunirse con otros que trabajan en lo mismo a fin de revisar, intercambiar, planear. Así irán estimulándose mutuamente y aprendiendo por la misma acción reflexionada.

III. ¿QUE BUSCAMOS?

Ya hemos hablado del camino o método. Ahora es conveniente reflexionar sobre los objetivos: ¿a dónde queremos llegar con todo esto? Pretendemos ofrecer una posibilidad de *educación de adultos para la reflexión y la acción en grupo*. Esa reflexión debe desarrollar una conciencia crítica, que no puede quedarse satisfecha con analizar muy bien las situaciones de la vida, sino que debe impulsar a la *acción constructiva* para cambiar nuestra realidad, para *renovar nuestra vida* a todo nivel. En otras palabras, se trata de aprender en grupo a *pensar*, a *decidir* y a *actuar*.

Aprender en grupo no consiste aquí en el caso de los niños de una escuela que reciben lecciones de su maestro. Ellos están en grupo, pero no aprenden en un proceso de grupo. Y aprenden de su maestro; pero no unos de otros. Al menos, la escuela no está organizada para buscar este resultado.

En cambio aquí, en este sistema de educación social todos reconocemos saber algo y todos, por lo tanto, podemos aprender y tenemos algo que enseñar. Al fin y al cabo, todos hemos tenido experiencias en nuestra vida. Aunque no hayamos tenido la posibilidad de ir a la escuela, todos hemos estado en la escuela de la vida que enseña muchas cosas. Es por eso que aquí no hay maestro, sino animador.

A) Aprender a pensar con los demás

Lo más característico del hombre es el pensamiento. Y esta capacidad no se desarrolla lo suficiente, inclusive en los establecimientos de educación. Es más fácil

enseñar “al que no sabe”, para que aprenda, repita y obtenga buena calificación. Pero guardar en la memoria y repetir no es pensar. Más aún: puede ser todo lo contrario a pensar.

Mucha gente, después de varios años de estudio, se encuentra con que tiene múltiples cosas para repetir, pero carece de armas para pensar por sí misma. Es así como son presa fácil de toda propaganda, de toda promesa y de todo engaño. Y se quedan paralizados en las respuestas que aprendieron, sin atinar a buscar respuestas nuevas para preguntas nuevas, que a todos se nos presentan a lo largo de la vida entera. De esta manera, se encuentran caminando hacia atrás en vez de avanzar en el camino de la historia; porque no pueden llegar más allá de la repetición en su vida de lo que otros vivieron, haciendo del pasado la norma única para el futuro. Así, el tradicionalismo paraliza el progreso. Todo lo que no se haya hecho hasta ahora, parece imposible.

En el sector campesino el tradicionalismo es un problema evidente. Lo que hicieron los padres y los abuelos, y lo que no hicieron, trata de convertirse en norma para las nuevas generaciones. Los cultivos, la manera de comer y transportarse, el tipo de casa, el comportamiento y la relación mutua de padres e hijos, etcétera; los sistemas económicos, las malas costumbres políticas, todo está determinado por el pasado de manera que, muy frecuentemente, cualquier cambio, aunque sea posible y benéfico, encuentra grandes dificultades.

Es necesario aprender a *pensar*; aprender a analizar la *situación* en que vivimos, los nuevos *problemas* que nos plantea la vida, los *recursos*, capacidades y *posibilidades* a nuestra disposición, para buscar nuevas salidas y caminar hacia adelante. Estéril sería ver a fondo la enfermedad sin buscar los medios de curarla.

Para aplicar los *remedios*, es menester buscar las *causas* de las cosas, no en los síntomas, sino en los orígenes de la enfermedad.

No es posible seguir atribuyendo a la Providencia y a la Divina Voluntad males que Dios quiere que el hombre, con su propio esfuerzo, supere en todos los órdenes de la vida. Dios no puede seguir siendo un refugio para la irresponsabilidad humana. Ni la esperanza futura puede ser un sustituto de la acción constructiva en el presente. Es menester aprender a distinguir la apariencia de la realidad, las palabras de los hechos, para que puedan producirse cambios sólidos y profundos. Esto es lo que se llama conciencia crítica, por oposición a la conciencia ingenua o mágica.

No basta mirar *su casa y su barrio* o sector. Es necesario aprender a ver la vida dentro de un conjunto amplio y *global*, no simplemente doméstico. Hay que saber preguntarse, y es menester aprender *camino*s para encontrar las respuestas y seguir adelante con nuevas preguntas.

No basta saber *qué* hay que hacer. Hay que ir más allá y preguntarse: *¿Por qué?, ¿para qué?* Sólo así se podrá descubrir el cómo de un futuro mejor y diferente. Muchas veces las razones del *qué* se hallan ocultas, lo mismo que las finalidades; es necesario descubrirlas y sacarlas a la luz.

B) Aprender a decir y a actuar con los demás

No intentamos el desarrollo de una conciencia crítica, la que queda satisfecha con analizar los fenómenos y situaciones. Buscamos una educación para la acción, que ha de ser el resultado de la opción de las personas y del grupo, en cuanto maduran para ello.

El simple análisis de los problemas equivale a irritar la herida, sin posibilidades ni esperanzas de curación. Es menester buscar conscientemente salidas *constructivas*. De lo contrario, los grupos se desesperan, se paralizan, o se lanzan a la destrucción ciega y a la barbarie. Si el animador impone al grupo su opción (con una actitud que llamaríamos paternalismo de izquierda), dado que el grupo no está maduro para asumirla puede llegar a la frustración y al fracaso. Es menester dar el paso que *ahora* es posible. Así, mañana se podrá dar un paso más o pasar a una acción más importante y difícil. La meta está siempre más allá. Todo logro es relativo.

El niño que quiere aprender a caminar necesita primero, a base de tanteos, descubrir su propia capacidad de caminar; luego será, quizás, capaz de dar grandes saltos. Por consiguiente, esta educación implica simultáneamente una metodología de la reflexión y una pedagogía de la acción, la cual a su vez alimenta la conciencia crítica del grupo. La una y la otra son progresivas en un proceso de maduración personal y grupal, cuya maduración no puede predeterminarse y en la cual no todos siguen el mismo ritmo. Son ellos mismos quienes han de buscar y encontrar sus caminos de salida. Dichos caminos no les serán marcados por otro, aunque puedan proponérselos.

El compromiso en la acción es un riesgo porque el cambio hacia una vida digna pone en juego intereses de unos sobre otros. Por eso no basta la acción solitaria y aislada sino que ha de aspirarse a la actuación solidaria.

La acción requiere organización, pero nuestra intención aquí no es organizar grupos para la acción, sino impulsarlos para que se organicen según lo vean necesario y posible.

La acción admite, también, varios niveles: dentro o fuera del grupo; verbal o no verbal, el compromiso de uno o varios o el de todo el grupo solidariamente; la acción de reflexión, de cuestionamiento personal, de búsqueda de fuerza y de

luz para otra acción, inclusive en la soledad; dentro del hogar, en el trabajo, en la relación cotidiana. . . y, por consiguiente, cuando se trata de evaluar los resultados de este tipo de trabajo, sabemos de antemano que sólo ciertos aspectos son mensurables. Por ello los estadísticos no podrán quedar completamente satisfechos.

C) Responsabilidad contra demagogia

Si el análisis de la propia situación ha cuestionado verdaderamente a los participantes, esto ha debido llevarlos a descubrir en qué medida ellos mismos han sido, por acción o por omisión, *cómplices* de aquellos problemas cuya solución desean. Ver la injusticia que los otros cometen sin reconocer mi propia injusticia equivale a esperar que otros solucionen el problema partiendo del axioma, muy cuestionable, de la propia inocencia, lo que cierra la puerta al cambio de sí mismo. La transformación de las relaciones humanas se hace a partir de cada uno. Este es un punto fundamental en esta metodología. Si no se tiene en cuenta, se cae en una demagogia simplista.

En una educación demagógica los “malos” son los otros y nosotros los “buenos”. En una educación realmente liberadora todos hemos de afrontar nuestras propias deficiencias, nuestras omisiones, nuestra cobardía, para realizar en *nosotros mismos* un cambio, y así *también* trabajar para que los otros lo hagan. Esto podría llamarse “conversión” en términos cristianos.

En este contexto, de lo que aquí se trata es de una *pedagogía de la esperanza*. Estamos cansados de denuncias estériles.

“Consideramos que la educación social ha de consistir en capacitar para el ejercicio de las responsabilidades sociales y políticas. O para la participación activa y conscientemente crítica en la marcha de la sociedad.

Consideramos que “. . . se da cuando las personas piensan, deciden y actúan por sí mismas en relación con la realidad social en que viven. . .”

También podría expresarse el objetivo de la educación social diciendo que se trata de “democratizar” o de vulgarizar las ciencias sociales (antropología, sociología, politología, economía, etcétera).

Hay que notar que las ciencias naturales y las ciencias formales (matemática/lógica, lenguaje. . .) tienen una buena vulgarización (nivel básico). Esto no sucede así con las ciencias sociales, donde si bien hay un área de sociales en que se estudia geografía, historia, etcétera, las demás que entrarían en esta clasificación se desconocen.

Es necesario precisar que las ciencias sociales, a diferencia de las naturales

y de las formales que se pretenden objetivas o neutras, no pueden prescindir de lo subjetivo o de lo político.

Supuesto esto, hay que añadir que la educación social, como la pretende CODECAL, se entiende encaminada a construir una sociedad en la cual se superen las dominaciones (económicas, políticas, culturales), es decir una sociedad "fraternal".

El nivel de contenido no está constituido tanto por los análisis concretos, cuanto por los instrumentos de análisis:

"... que las personas vayan adquiriendo los instrumentos teóricos y metodológicos que les permitan conocer la realidad social y actuar sobre ella de manera metódica y organizada o, dicho de otra manera, que les permita intervenir en la realidad social descubriendo, analizando y manejando sus estructuras con un mínimo de científicidad."

CIEC: BUSQUEDA DE RESPUESTAS A LA EDUCACION PARA LA JUSTICIA

Carlos Hernández

I. INTRODUCCION: LA CIEC, SUS OBJETIVOS Y ACTIVIDADES

La Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC), fundada el 7 de junio de 1945, es una institución de derecho civil, con personería jurídica, que afilia organismos de educación católica de los diferentes países de América y tiene su sede en Bogotá, Colombia.

Son miembros de la CIEC las federaciones o asociaciones nacionales de educación católica, una por cada país americano.

La CIEC agrupa más de 300 000 educadores religiosos y civiles y orienta la formación de unos 12 millones de estudiantes pertenecientes a unas 60 000 instituciones de nivel preescolar, primario y secundario.

Entre los objetivos de la CIEC se cuentan:

1. Unir los esfuerzos de los católicos envueltos en el servicio educativo de la Iglesia.
2. Promover una política de cambio en las instituciones educativas afiliadas a través del perfeccionamiento pedagógico y didáctico.
3. Propiciar una efectiva democratización de la educación.
4. Fomentar en las entidades afiliadas una vivencia de comunidad educativa que las lleve a una mentalidad y actitud de servicio en pro de una sociedad más justa y fraternal.
5. Vincularse con organismos educativos nacionales e internacionales de cultura y educación, y participar en sus congresos y asambleas.

Para alcanzar estos objetivos la CIEC realiza estudios e investigaciones, seminarios, cursos, congresos y publicaciones en el campo de la educación.

Conjuntamente con el Departamento de Educación del CELAM (DEC) y con la Confederación Latinoamericana de Religiosos (CLAR), la CIEC forma parte de la Asociación *Educación hoy*, con sede en Bogotá, que publica la revista científica *Educación hoy*, y folletos de la colección del mismo nombre, y or-

ganiza encuentros entre investigadores en el campo de la educación y educadores de la base.

Desde 1960, la CIEC viene cumpliendo la función de Secretariado Regional para América de la Oficina Internacional de Enseñanza Católica (OIEC), cuya sede se encuentra en Bruselas.

II. LA CIEC EN BUSQUEDA DE RESPUESTAS A LA EDUCACION PARA LA JUSTICIA

A) Asamblea de la OIEC y Seminario sobre Educación para la Justicia

Del 15 al 20 de enero de 1978 se celebró en Bogotá la X Asamblea Mundial de la Oficina Internacional de Enseñanza Católica (OIEC) sobre el tema *Educación para la justicia, la paz y las nuevas relaciones internacionales*.

Las diversas regiones (formadas por los continentes) de la OIEC fueron invitadas a presentar sus aportes a la Asamblea. La Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC), en su calidad de oficina regional para América, respondió a esta invitación ofreciendo el aporte de un seminario celebrado en Santo Domingo, República Dominicana, del 21 al 26 de agosto de 1977.

El resultado del seminario se plasmó en un texto intitulado *Elementos para una educación en la justicia y la paz*, cuyos capítulos son los siguientes:

1. Elementos para un análisis estructural de América Latina.
2. Elementos para una reflexión teológico-pastoral.
3. Elementos metodológicos y contenidos.

El texto de trabajo se ofreció para ser discutido, repensado y reelaborado por los educadores cristianos que trabajan en la situación latinoamericana de injusticia.

B) Plan Global CIEC (1978-1980)

Inmediatamente después de la Asamblea Mundial de la OIEC, se celebró la XV Asamblea de la CIEC (enero 21-22 de 1978), cuyo asunto central fue la elaboración y aprobación del *Plan global* CIEC para el periodo 1978-1980.

El primer objetivo de dicho Plan se refiere a la educación para la justicia. Reza así: "Traducir en acciones concretas de alcance continental las orientaciones doctrinales sobre la educación para la justicia, la paz y las relaciones internacionales."

Para dar cumplimiento a este objetivo, la CIEC elaboró algunos proyectos que ya se están traduciendo en acciones prácticas. Ellos son:

1. Metodología de la educación en y para la justicia

Estamos realizando este proyecto en preparación al XIII Congreso Interamericano de Educación que se celebrará en Santo Domingo, República Dominicana, del 14 al 19 de enero de 1980.

Con este proyecto nos proponemos:

- a) Realizar entre los educadores cristianos un inventario de las experiencias más significativas de educación para la justicia en América Latina. Con este propósito hemos enviado a todas las Federaciones afiliadas a la CIEC un formulario para el inventario de dichas experiencias. Ya hemos recibido varias respuestas y otras están en camino.
- b) Diseñar algunos lineamientos para una metodología de la educación en y para la justicia.

La Asesoría Técnica de la CIEC ha elaborado un Documento preparatorio al XIII Congreso de Educación CIEC. Su título es *Metodología de una educación para la justicia*. Se trata de un texto de trabajo con base al cual se están realizando a nivel de las federaciones nacionales, como aportes al documento, jornadas de estudio, seminarios y congresos. Sobre el contenido de este documento preparatorio hablaremos más adelante.

2. Revisión de algunos elementos curriculares para mejorar las relaciones entre nuestros pueblos

Este proyecto desea dar una respuesta posible y muy específica a la educación para el mejoramiento de las relaciones entre nuestros pueblos. Casi todos nuestros países, a lo largo de su historia, han tenido y tienen conflictos bilaterales o multilaterales, producto de disputas territoriales que provocan rivalidades entre nuestras naciones y nuestros pueblos. Chile y Argentina disputan territorios de la zona austral. Chile y Bolivia tienen un viejo conflicto sobre el derecho boliviano al mar. Chile y Perú mantienen una rivalidad por la guerra del Pacífico (1879). Paraguay y Bolivia mantuvieron una larga guerra por disputas territoriales. Perú y Ecuador discuten por la posición del río Amazonas. Venezuela y Colombia tienen también discusiones limítrofes. Honduras y El Salvador protagonizaron la famosa “guerra del fútbol”. Santo Domingo y Haití son rivales permanentes. Es-

tos son los ejemplos más significativos de una penosa historia de permanente agresión de unos pueblos contra otros.

Muchos programas escolares y no pocos textos de estudio, de una manera directa o indirecta, fomentan equivocadamente la animadversión de país contra país, a menudo por no exponer con claridad los verdaderos intereses y razones que originan los conflictos.

El proyecto consiste en animar y organizar talleres de trabajo regionales o bilaterales para introducir enmiendas concretas en los programas de estudio y especialmente en los textos de estudio que son editados por educadores católicos (religiosos, editoriales de congregaciones, etc.), tendientes a eliminar interpretaciones superficiales de la historia (límites, guerras, personajes, reivindicaciones...) y manifiestas o latentes invitaciones a una constante lucha e introducir en su lugar conceptos y valores que lleven al acercamiento y comprensión de nuestros pueblos. Esta tarea forma parte de una educación para la integración regional y continental.

Ya hemos dado los primeros pasos en la realización de este proyecto interesando a las federaciones afiliadas y poniéndonos en contacto con editoriales de países de América Latina.

Esperamos que el proyecto quede terminado a mediados del próximo año.

3. Cursos regionales sobre metodología de la educación para la justicia

Este proyecto se propone:

- a) Realizar tres cursos sobre metodología de la educación para la justicia, destinados a educadores (agentes multiplicadores) del continente, agrupados geográficamente en torno a las tres sedes de los cursos: Quito, México y Perú.
- b) Entrenar en técnicas de adecuación de programas educativos (formales e informales) a los objetivos de la educación para la justicia.
- c) Aplicar criterios, desde el punto de vista de la educación para la justicia, para la selección del material de aprendizaje en uso: textos, imágenes, juegos, técnicas de grupo. . .

La programación del contenido de los cursos comprenderá:

- a) Los objetivos de la educación para la justicia.
- b) Las funciones del educador en orden a la justicia.
- c) Estrategia del cambio planificado en las instituciones educativas.
- d) Análisis de contenido: técnicas de educación social para la educación.
- e) Técnicas de programación modular. Un modelo para la formación social.
- f) El trabajo social: formación del compromiso.

g) Descodificación de mensajes gráficos, escritos y dinámicos. Un modelo de análisis.

El primer curso lo realizaremos en Quito en noviembre de este año; el segundo curso, en México en marzo de 1980; para el tercero, en Perú, aún no se ha determinado fecha.

4. En la línea de la educación para la justicia, aunque no directamente referido a ella, tenemos dos proyectos en ejecución:

a) *Taller de diseño del proyecto educativo de la escuela católica.*

Se trata de:

- Realizar tres talleres para diseñar el proyecto educativo de la escuela católica. Se invitará a educadores agrupados en torno a tres núcleos: Centroamérica y el Caribe, Zona Norte y Cono Sur del continente.
- Realizar el seguimiento, asesoría y evaluación de los grupos de participantes en cada taller, quienes repetirán el taller en sus propios países al menos dos veces.
- Divulgar a nivel continental tipos de proyectos educativos de acuerdo al nivel, modalidad y especialidad de los establecimientos educativos.

El primero de estos talleres se llevará a cabo en Bogotá en septiembre de este año.

La decisión y el compromiso por la justicia modifican y afectan sustancialmente el proyecto educativo de las escuelas y colegios. En efecto, plantear una metodología de educación en la justicia no es añadir uno más a los ya recargados cometidos de la escuela, sino encaminarlos todos hacia el logro de la justicia.

b) *Formación de Profesores de Zonas Marginadas Mediante Modalidad a Distancia*

Para la ejecución de este proyecto se llevarán a cabo dos seminarios, uno en Bogotá y otro en Quito, con la participación de Facultades de educación, instituciones y responsables del sector pedagógico a fin de elaborar programas y material didáctico para cursos por correspondencia destinados a profesores rurales.

En estos programas se tendrán en cuenta los lineamientos de una educación en y para la justicia.

III. METODOLOGIA PARA UNA EDUCACION EN LA JUSTICIA

Nos referimos al documento preparatorio al XIII Congreso Interamericano de

Educación CIEC que se llevará a cabo en Santo Domingo, República Dominicana, del 14 al 19 de enero de 1980.

El documento contiene algunos lineamientos para una metodología de la educación en la justicia y para la justicia.

No se presenta como documento oficial de la CIEC sino como un *Texto de trabajo*.

El texto incluye una introducción, tres capítulos y una conclusión. Los capítulos son los siguientes: 1) los grandes objetivos de la educación, 2) la programación del aprendizaje y 3) las experiencias del aprendizaje.

Nos permitimos subrayar algunos aspectos.

A) Introducción

Al señalar la naturaleza del documento se afirma:

“Sería empobrecer el concepto de ‘metodología de la educación en la justicia’ reducirla a un recuento de los métodos y técnicas que requiere esta educación. Hablar de ‘metodología’ es reflexionar sobre el camino a través del cual se transita, para saber caminar.

El presente documento contiene una reflexión sobre algunos elementos que deben tenerse en cuenta para guiar la educación en la justicia, en vista de sus fines y objetivos, la situación concreta de las personas involucradas en esas experiencias y los distintos factores que de manera directa intervienen en el proceso educativo” (n 0. 11).

Refiriéndose a los límites de la acción educativa en la promoción de la justicia, el documento hace ver cómo, con base en diversas investigaciones,

“... los sistemas educativos son dependientes de las estructuras económicas, políticas y culturales, hasta el punto de no ser posible lograr una sociedad justa actuando exclusivamente desde y sobre la educación (n.0.5).

Eso nos lleva a una actitud realista frente al intento de una metodología de educación en la justicia, toda vez que la acción de la escuela está ligada directamente al medio social y político (n.0.6).

Por otra parte, la acción educativa en favor de la justicia se ve a menudo obstaculizada por los intereses de los alumnos, padres de familia, profesores y congregaciones religiosas propietarias de los colegios. Dichos intereses repre-

sentan y reflejan con frecuencia los de las clases dominantes de nuestra sociedad (n.0.7).

Pero eso no quiere decir que no debemos empeñarnos en la promoción de la justicia. Corresponde a todos los educadores y a todas las instituciones el deber de trabajar en dicha promoción.

Como dijimos anteriormente,

“ . . . la decisión y el compromiso por la justicia modifican y afectan sustancialmente el proyecto educativo de las escuelas y colegios. En efecto, plantear una metodología de educación en la justicia no es añadir uno más a los ya recargados cometidos de la escuela, sino encaminarlos todos hacia el logro de la justicia (n.0.9).

B) Los grandes objetivos de la educación

Cuando trata los grandes objetivos de la educación, el documento señala que:

“ . . . los objetivos de la educación para la justicia no pueden ser sobreañadidos a los objetivos del proyecto educativo de cada institución. Son ellos los que deben ser revisados y reformulados a la luz de la decisión en favor de la justicia.

La orientación decidida a la edificación de un orden justo en la convivencia humana afecta a todos y cada uno de los factores educativos: el sistema administrativo, los planes y programas de estudio, la actuación de los docentes, el espacio físico y los recursos de aprendizaje” (n.1.7).

La educación en la justicia debe hacer surgir la facultad crítica que lleve a la reflexión sobre la sociedad en que vivimos (n.1.11), debe llevar a la comprensión profunda de los mecanismos que regulen las estructuras socio-económicas en las cuales los derechos del hombre no son, o no pueden ser, respetados (n.1.13).

Pero como no basta la reflexión, el documento señala que educar para la justicia

- Consiste no sólo en el intento de sacudir la conciencia, con el fin de que se sepa reconocer la situación concreta, sino también en la invitación a conseguir un *mejoramiento*.
- Consiste en formar hombres que sean agentes eficaces de *transformación* y de cambio (n.1.12).

C) La programación del aprendizaje

Este capítulo trata sobre los programas de estudio y anota algunas implicaciones prácticas relativas a los currículums.

El documento afirma que la opción por una educación en la justicia requiere de los educadores cristianos una orientación adecuada de los programas de estudio, pero que esos programas ignoran a menudo aspectos importantes de la realidad social y política, con lo que se hace difícil o imposible la educación en el sentido crítico y la consiguiente actitud positiva y la eficacia real en el proceso de cambio de la sociedad (n.2.1).

A continuación se ofrecen, para que se tengan en cuenta, algunas orientaciones en la elaboración del currículum, las que apuntan a subsanar esas deficiencias.

Se dan algunas pautas para la revisión de los programas de formación pastoral, ciencias sociales (geografía, historia, sociología, economía), ciencias exactas, literatura, a fin de poner estas disciplinas al servicio de la justicia (2.3-2.11).

D) Las experiencias de aprendizaje

En el último capítulo se enfatiza la práctica como camino de aprendizaje:

“Si para cualquier aprendizaje la práctica es uno de los factores principales, no puede pensarse en una educación en y para la justicia que se desenvuelva en el plano pura o predominantemente conceptual y verbal” (n.3.1).

“La práctica de la justicia en sus diversas manifestaciones, constituye el medio de aprendizaje óptimo. Sin ella (. . .) la ilustración de las ciencias sociales no tendría efectos educativos y se convertiría en parte del enciclopedismo del que adolece, en general, el sistema escolar” (n.3.22).

“Sabido es que el conocimiento no genera de por sí el compromiso, a menos de ser generado ese conocimiento en el compromiso mismo” (n.3.4).

Señala el documento que una educación *en* la justicia (es decir, dentro de ella, a partir de ella) es imprescindible y previa a una educación *para* la justicia.

En lo que se refiere a esta educación *en* la justicia, tocaremos sólo algunos puntos de los mencionados por el documento.

1. Revisión de criterios

- En las relaciones de la Dirección y Administración de la institución esco-

lar con el profesorado, superar el concepto de que “lo legal es lo justo”.

En este contexto se mencionan los aspectos de seguridad en el trabajo, oportunidades de formación, de digna retribución, de participación en los organismos académicos y administrativos.

— Superar, en la medida de lo posible, el elitismo y la selectividad.

Muchas escuelas católicas, por motivos complejos, no han logrado todavía superar el carácter “elitista y selectivo”, con manifestaciones de diverso tipo, por ejemplo, la ubicación de las mismas escuelas, la selección del alumnado, la atención preferente a las clases sociales más pudientes, etcétera.

La educación católica —como en general toda educación privada— no es discriminadora y elitista solamente porque cobra a quien desea educar, sino porque está concebida con criterios administrativos, pedagógicos y psicológicos selectivos. Piénsese, por ejemplo, en la discriminación que se produce al seleccionar a los alumnos para su ingreso en un establecimiento. No debe ignorarse la relación existente entre aprendizaje, conocimiento, inteligencia y desarrollo cerebral, nutrición y estimulación, y la relación entre estos últimos y la capacidad económica de la familia.

Hablamos, sin embargo, de superar el elitismo y la selectividad “en la medida de lo posible”. ¿Por qué? Porque el que esto ocurra no está totalmente en manos de los educadores solucionarlo, puesto que ello depende en gran parte de una estructura social, económica y política que obliga a la escuela privada, pese a sí misma, a seleccionar los alumnos por su capacidad económica. Por eso, en una perspectiva de metodología de educación en y para la justicia, es importante destacar que los planteamientos de democratización llevan consigo planteamientos sobre la sociedad.

2. Participación

El documento señala que, conforme a la experiencia, la manera más eficaz para lograr sensibilizar a los estudiantes y comprometerlos progresivamente en tareas de superación de las injusticias, es hacerlos participar y sufrir en alguna medida, si ya no lo hacen, en los efectos de la injusticia. El encuentro con trabajadores, campesinos, niños desnutridos, barriadas, etc., los hace descubrir experimentalmente el mundo de la injusticia.

Pero este contacto vital requiere algunas condiciones para que sea eficaz:

1. Requiere de un marco teórico claro y definido, a fin de evitar convertir ese contacto en un acto paternal y asistencialista.
2. Debe conducir al conocimiento y análisis de las causas más que a los efectos.

3. Consiguientemente, el contacto con la realidad debe ser conducido mediante acciones que afecten fundamentalmente a las causas de las injusticias.
4. La experiencia debe tener una duración significativa para propiciar una asimilación reflexiva de cuanto se ve, se siente, se analiza y se aprende.
5. Todo ello supone una planificación, a fin de evitar el que los pobres y oprimidos se conviertan en un simple “medio” o “recurso” de aprendizaje.

Como casi siempre las mayores injusticias nacen y se ejercen en el mundo del trabajo manual, el documento recomienda, en la medida de lo posible, la vinculación del aprendizaje al trabajo productivo, poniéndole en el contexto más amplio de la retribución salarial, los derechos de los artesanos, obreros y campesinos y de su real situación.

En este punto el documento hace hincapié sobre la escasa atención que la educación católica ofrece a las escuelas y colegios técnico-vocacionales. A renglón seguido añade que la metodología de la educación para la justicia podría ser más eficaz si sus beneficiarios estuvieran más estrechamente ligados al mundo de la producción, pues son los trabajadores manuales quienes más sufren en carne propia las injusticias, y son, ciertamente, los que se preparan a serlo quienes más necesitan formación sobre sus derechos, la solidaridad, la organización, etcétera.

El documento, en su *conclusión*, termina afirmando que la justicia no es un estado al que se aspira ni se pretende encontrar para siempre, sino que es un proceso permanente. En una perspectiva histórica es preciso atender y comprometerse en el logro de “situaciones más justas que otras”, en vez de “absolutamente justas”.

Consecuentemente, educar *en y para* la justicia requiere de una metodología que se vaya haciendo a partir de la práctica misma de esa educación.

LA VICARIA DE LA SOLIDARIDAD

Daniela Sánchez

I. INTRODUCCION

Se me ha pedido la presentación de una experiencia solidaria como es la Vicaría de la Solidaridad de la Iglesia de Santiago de Chile. Se trata de una práctica de aprendizaje de la justicia en el campo de la educación informal.

Intentaré recorrer esta experiencia desde sus inicios en 1973, en que nuestra tradición democrática se ve interrumpida abruptamente. Lo haré a partir de la perspectiva pastoral y social que la orienta.

Podrá apreciarse cómo en la medida que en nuestra patria la situación se institucionaliza, el servicio de los oprimidos se consolida, profundiza y extiende. De la defensa de los derechos humanos se llega a su promoción dentro de un marco consecuente con la doctrina y enseñanza social de la Iglesia por una parte, y con la realidad que nos toca vivir, por la otra.

Un panorama general más permanente de la acción institucional, con mayor detenimiento en la capacitación y asistencia de los grupos solidarios poblacionales, pretende descubrir y situar nuestra experiencia, y señalar al mismo tiempo el tema de la educación para la justicia como un contenido siempre presente en su acción, que en algunas ocasiones se explicita y en otras permanece subyacente.

Me refiero al final a una actividad encomendada a la Vicaría —el Año de los Derechos Humanos — donde se sincroniza la totalidad de sus tareas con la de sectores representativos de la comunidad nacional bajo el lema *“Todo hombre tiene derecho a ser persona”*.

II. SU ORIGEN INMEDIATO: EL COMITE DE COOPERACION PARA LA PAZ EN CHILE

El 11 de septiembre de 1973 se impone en Chile un nuevo régimen político, que

implanta “nuevas estructuras sociales, económicas y culturales que se manifestaron a través de hechos y situaciones muy graves”.¹ Estos cambios estructurales en la sociedad chilena “fueron enunciados y denunciados por diversos documentos episcopales”.²

“Con estas estructuras se conectan los hechos que obligaron a distintas Iglesias a intervenir: prisiones arbitrarias y detenciones en lugares desconocidos, sin informaciones, ni posibilidades de defensa; los “desaparecidos”, las muertes sin juicio sumario de los primeros años; las relegaciones o expulsiones del país; las persecuciones por motivo de opiniones políticas; la clausura de medios de comunicación; la exclusión del trabajo de obreros, campesinos, funcionarios públicos y trabajadores en general, por acusaciones de realizar actividad política; la inhibición de los Tribunales de Justicia para acoger los recursos de amparo y la lentitud y trabazón constante de los juzgados del crimen para fallar en causas de desgracia presunta, arresto ilegal, secuestros, etcétera. La imposibilidad de actuar

¹ “Los derechos humanos en Chile: una experiencia solidaria”, Mons. Cristián Precht, Vicario Episcopal de la Solidaridad del Arzobispado de Santiago. En *ESTUDIOS* No. 4, diciembre 1978; Ed. Vicaría de la Solidaridad, Santiago, Chile, p.89.

² *Ibidem*, p. 89: “Resumiendo estos documentos podríamos destacar la denuncia que éstas formulan: subordinación de la Constitución al poder constitucional asumido por una junta militar que gobierna por Actas Constitucionales y Decretos leyes, concentración del poder legislativo en una junta, concentración del poder ejecutivo en la persona del presidente de la República, imposibilidad del control de los Tribunales Militares en tiempos de guerra por parte de las Cortes Supremas, como poder actuar ante los excesos de los servicios de inteligencia en todo lo que se refiere a la seguridad nacional. Estado de guerra, de sitio o de emergencia excesivamente prolongado que implica la suspensión de casi todas las garantías constitucionales y libertades individuales. Creación de una policía secreta con el derecho de detener e interrogar, recurriendo para ello a apremios ilegítimos tanto físicos como psicológicos con poder también para someter a largas y rigurosas incomunicaciones, con facultades incluso para abstenerse de dar información o responder ante los tribunales. Censura, control o restricción de libertad a los medios de comunicación y todas las expresiones culturales. Supresión de los partidos políticos y prohibición de realizar cualquier tipo de actividad que pueda ser calificada de “política” por parte de la autoridad administrativa; supresión de las federaciones sindicales y control estrecho o disolución de la actividad sindical; ilegalidad de cualquier reunión no previamente autorizada.

Reversión del proceso de distribución de la tierra, imposición de un modelo económico del que resulta la subordinación del consumo interno a las exportaciones, la distribución del poder comprador de los trabajadores y también del nivel de vida de las clases medias y la concentración de la renta nacional en un grupo menor de personas, con las consecuencias previsibles: cesantía inaudita en la historia nacional, desnutrición, reducción de la educación popular, apagón cultural, pasividad y desánimo de las clases populares, etcétera.

por medio de peticiones públicas, manifestaciones pacíficas o presiones sociales y finalmente la extrema miseria de innumerables familias”.³

Es así como “la Iglesia Católica, las Iglesias Cristianas y el Gran Rabino de Chile, en virtud del mandato bíblico y humanitario que las inspira, reaccionaron ante tales hechos brindando amparo y defensa a todas las personas, independientemente de su ideología y condición social”.⁴

En esta forma nace el Comité de Cooperación para la Paz en Chile el 6 de octubre de 1973. “No en virtud de un plan preconcebido: fue simplemente una respuesta de emergencia ante una situación de emergencia que comprometía el ministerio pastoral” de las iglesias.⁵

El mismo Comité, al explicitar sus objetivos, señala que “busca proporcionar ayuda material y espiritual a todas las personas y familias afectadas por la situación existente. Al mismo tiempo provee, con la cooperación de los organismos correspondientes, asistencia legal y judicial para la defensa de los derechos de las personas afectadas. Recoge en forma responsable y documentada los hechos irregulares que suceden y dañan gravemente la dignidad de las personas. Estos hechos son dados a conocer a las autoridades con el fin de colaborar en una pacificación basada en la justicia”.⁶

A poco andar, el Comité despierta la adhesión de los afectados por la nueva situación, pero también se gana la animadversión de otros grupos.

La aparición de un servicio de esta naturaleza impacta a la opinión pública. El sector que domina los medios de comunicación ataca y descalifica sin fundamento a los más altos representantes del Comité de Paz.⁷ Los otros sectores, “los que no tienen voz”, no sólo aprecian y valoran sus servicios de defensa y asistencia, sino que también valoran la confiabilidad de la información que sobre “hechos irregulares” va acumulando el Comité. La documentación jurídica y asistencial es una fuente en la que se puede creer; así lo hacen instituciones de ayuda

³ *Ibidem*: pp. 89 y 90.

⁴ *Ibidem*: pp. 90

⁵ *Ibidem*: pp. 90

⁶ “¿Qué hacen las iglesias por la paz?”, revista *Mensaje* No. 224-225; Nov. Dic. 1973; Santiago, Chile.

⁷ Baste recordar un titular del vespertino *La Segunda* del 16 de mayo de 1974: “La gota que rebasa: Scherer (mexicano), Ariztía (obispo de Santiago) y Salas, un cura jesuita. Calumniadores contra Chile”.

Ref. “La iglesia frente a la prensa, los ataques al Comité de Paz”, revista *Mensaje* No. 230, julio 1974; Santiago, Chile.

internacional y los innumerables chilenos que se ven obligados a abandonar su país.

La situación se hace cada vez más tensa, alcanzando un punto sumamente crítico a fines de 1975, al grado de tener que acceder a un “requerimiento del Supremo Gobierno, en orden a poner término a las actividades de dicho Comité, en beneficio de la tranquilidad ciudadana”.⁸

Bajo estas circunstancias, ¿puede hablarse de efectos educativos por la sola presencia de una acción que intenta “una pacificación basada en la justicia”?

Nuestra respuesta es afirmativa, porque el Comité para la paz en Chile, dado los fines que se propuso, se constituyó en un primer testimonio de conciencia sobre las situaciones de injusticia que se presentaban a diario. Fue un signo de verdad y defensa para los perseguidos por razones políticas; un signo de acogida para sus familias, un signo de confiabilidad para los que de buena fe deseaban informarse sobre lo que sucedía en el país, un signo de apoyo para los que desesperaban por falta de trabajo y pan, un signo de fraternidad y justicia para los que colaboraron con él. Un signo profético de anuncio y denuncia para la gran mayoría.

III. CONSOLIDACION DE SU SERVICIO: DEFENSA Y PROMOCION DE LOS DERECHOS HUMANOS

En enero de 1976 el cardenal Raúl Silva, arzobispo de Santiago, crea la Vicaría de la Solidaridad, que asume las principales funciones ejercidas por el Comité de Paz.

El servicio no sólo no se interrumpe, sino que se profundiza y extiende. De la acción de defensa se avanza hacia la promoción de los derechos humanos. Es decir, se consolida.

No es que haya habido una idea preconcebida o un modelo que imitar, sino que, como dijo monseñor Cristian Precht, primer vicario de la Solidaridad:⁹ “en la medida en que los hechos se fueron institucionalizando, la Vicaría también

⁸ “Información sobre el Comité Pro-Paz”, revista *Mensaje* No. 245, diciembre 1975; Santiago, Chile.

⁹ Mons. Precht, primer vicario de la Solidaridad, fue también secretario ejecutivo del Comité para la Paz en Chile.

adquirió más cuerpo como institución permanente de servicio. Sin embargo, la lógica de sus actividades fue la lógica de los hechos. . .”¹⁰

Y si la razón de sus actividades ha sido la de nuestra realidad nacional, el servicio se ha inspirado y enmarcado doctrinalmente en la enseñanza social de la Iglesia.

El Concilio Vaticano II mostró al mundo una iglesia servidora del hombre y solidaria con “los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de los que sufren”.¹¹

En Medellín, los obispos latinoamericanos se comprometieron a “despertar en los hombres y en los pueblos una viva conciencia de justicia, infundiéndoles un sentido dinámico de responsabilidad y solidaridad”. “Defender, según el mandato evangélico, los derechos de los pobres y oprimidos, urgiendo a nuestros gobiernos y clases dirigentes para que exterminen todo cuanto destruya la paz social: injusticias, inercias, venalidad, insensibilidad”. Denunciar enérgicamente los abusos y consecuencias de las desigualdades excesivas entre ricos y pobres, entre poderosos y débiles, favoreciendo la integración”.¹²

Más específicamente, la misión de la Vicaría se ha inspirado en la Carta Pastoral de la Solidaridad¹³ y se ha visto posteriormente respaldada por el Comité Permanente de los obispos chilenos, quienes al emitir su juicio moral sobre la situación del país en el documento “Nuestra Convivencia Nacional” afirmaban:

“Creemos que no existirán plenas garantías de respeto a los derechos humanos mientras el país no tenga una Constitución, vieja o nueva, ratificada por sufragio popular. Mientras las leyes no sean dictadas por legítimos representantes de la ciudadanía, y mientras todos los organismos del Estado, desde el más alto

¹⁰ Ponencia oficial de la Vicaría de la Solidaridad en el *Simposium internacional de derechos humanos*, celebrado en Santiago de Chile, noviembre 1978. En *Estudios* No. 4; diciembre 1978; Ed. Vicaría de la Solidaridad, Santiago, Chile.

¹¹ *Gaudium et Spes*, No. 1.

¹² *Conferencia Episcopal de Medellín 1968*, Nos. 21, 22 y 23.

¹³ “. . . mientras haya tantos que tienen hambre, que estén enfermos, que no tienen trabajo, que viven en la inseguridad, ningún cristiano puede sentirse cómodo, indiferente, no preocupado ni satisfecho con el mundo y la sociedad en que vive”. *Carta Pastoral de Solidaridad*. Emitida por el cardenal y los vicarios de Santiago en julio de 1975.

hasta el más bajo, no estén sometidos a la Constitución y a la ley”. En ese mismo contexto pedían que se iniciara una exhaustiva investigación para que se esclareciera, “de una vez y para siempre”, el destino de cada uno de los desaparecidos, así como para que se levantasen las restricciones que afectaban la libertad de expresión. Finalmente, y “en nombre de los derechos humanos”, pedían un amplio debate sobre la situación económica que en forma excesiva y desproporcionada debía ser soportada por campesinos, obreros y pobladores.¹⁴

Hoy día, su acción se ve ampliamente respaldada e impulsada por la primera encíclica del papa Juan Pablo II, “redentor del hombre”, donde insiste que “en definitiva, la paz se reduce al respeto de los derechos inviolables del hombre”, y en que “los derechos del poder no pueden ser entendidos de otro modo más que con base en el respeto de los derechos objetivos e inviolables del hombre”.¹⁵

Lo mismo sucede con las directivas emanadas por la Conferencia Episcopal Latinoamericana reunida en Puebla, México, que expresan: “la Iglesia asume la defensa de los derechos humanos y se hace solidaria con quienes los propugnan”¹⁶, y más aún, al considerarlos un “aspecto integral de la evangelización”.¹⁷

Si bien es cierto que la Vicaría de la Solidaridad no es la única respuesta solidaria que existe en Chile —hay numerosas iniciativas y organizaciones preocupadas por los derechos del hombre— quizá es la única que lo hace desde una perspectiva integral, habiendo aprendido de su misma experiencia “que los derechos humanos son profundamente solidarios entre sí. . . Que luchar sólo por los derechos civiles y políticos es insuficiente; velar sólo por los derechos económicos y sociales también es parcial. Luchar solamente por los derechos sin tener en cuenta los correlativos deberes sociales es incompleto y deformador, luchar sólo por los deberes, sin respetar los correlativos derechos, es incompleto y alienante”.¹⁸ ¿No es acaso esta experiencia también educación para la justicia?

La Vicaría, en su inspiración y en su trayectoria de servicio, ha querido demostrar su fe profunda en la justicia y en el hombre, y lo ha hecho diversificando

¹⁴ *Op. cit.* Ponencia Oficial Vicaría, citando el documento “Nuestra Convivencia Nacional” del Comité Permanente del Episcopado Nacional del 25 de marzo de 1977.

¹⁵ *Encíclica Redemptor Hominis*, No. 17.

¹⁶ *Documento de Puebla*, No. 146.

¹⁷ *Ibidem*, No. 338.

¹⁸ *Op. cit.*, Ponencia Oficial Vicaría; pp. 92-93.

sus actividades en distintas áreas, en la perspectiva común de la defensa y promoción de los derechos humanos.

IV. PERSPECTIVA GLOBAL DE SU ACCION PERMANENTE

En términos generales se puede decir que la Vicaría de la Solidaridad promueve y coordina actividades en tres grandes áreas: jurídica, de expresión y comunicación y de capacitación y asistencia.¹⁹

A) Area jurídica

Su finalidad ha sido acoger y dar asistencia jurídica y social, en todos los derechos más fundamentales, tanto a quienes son llevados a los tribunales ordinarios de justicia como a los que se encuentran procesados por tribunales militares.

Una parte muy importante de su labor en los últimos años se ha dedicado a la asesoría legal de los familiares de los “detenidos-desaparecidos”.

Se ha otorgado asesoría jurídica a una gran cantidad de personas que han perdido su empleo a causa de razones políticas o bien por los efectos sociales de la situación económica vigente.²⁰

El área jurídica recoge la información completa sobre las personas que atiende, y ayuda a sus familiares para que puedan introducir ante los tribunales los distintos recursos que la ley prevé. Casi siempre estos actos no tienen efecto inmediato, ya que los tribunales se declaran incompetentes, pero, a largo plazo, han resultado en una mayor conciencia como testimonios públicos y escritos de una situación.

Esto ha permitido a la Vicaría de la Solidaridad reunir y divulgar una cantidad enorme de datos, debidamente atestiguados, sobre atropellos a los derechos humanos. Esa documentación ha podido dar tanto a los obispos y a la Iglesia Católica chilena, como a otras iglesias hermanas, información confiable sobre tales hechos. En más de una ocasión, sus declaraciones han podido apoyarse en esta documentación. La misma, hecha pública, ha sido útil para otros sectores del país,

¹⁹ Las áreas mencionadas no corresponden necesariamente a la estructura orgánica de la Vicaría.

²⁰ A partir de octubre de 1978 esta tarea la asume la Vicaría de Pastoral Obrera, del mismo Arzobispado, y con la cual existe una estrecha coordinación.

como las asociaciones particulares, los poderes públicos e incluso para las organizaciones internacionales en verdad preocupadas por los derechos humanos.

En el área jurídica de la Vicaría se ha prestado atención principalmente a personas que se encontraban en las siguientes situaciones:

- detenidas por servicios de seguridad;
- prisioneros en campamentos de detenidos, sin juicio, y por tiempo indefinido;
- enjuiciados por tribunales militares en tiempo de guerra;
- condenados por delitos políticos;
- familiares de personas desaparecidas;
- personas en grave peligro de su seguridad personal;²¹ y
- últimamente chilenos que desean retornar al país.

Mencionaré a título de ejemplo dos tipos de servicio correspondientes a las situaciones enunciadas:

Servicio de protección de la libertad personal: Al ocurrir la detención de un individuo por agentes de los servicios de seguridad, normalmente sus familias han concurrido a la Vicaría, donde se les ha asesorado para la presentación de recursos de amparo (*habeas corpus*).

De 1973 a la fecha se ha asesorado la presentación de aproximadamente cuatro mil recursos de amparo, no todos individuales y sólo en Santiago.

Aunque en contados casos se ha logrado la libertad del detenido, mediante este tipo de recursos, han servido para obtener el reconocimiento oficial del apresamiento y para identificar el lugar de detención en que se mantenía al afectado.

Servicio a los familiares de detenidos-desaparecidos: En los casos en que, aun cuando exista la certeza, el gobierno ha negado la detención de una persona por agentes de los servicios de seguridad y se carece de toda noticia acerca del paradero y suerte corrida por el detenido, se configura la situación de “detenido-desaparecido”.

La Vicaría ha podido presentar responsablemente una lista de 650 casos de detenidos-desaparecidos entre los que acuden a ella. Cuantificar el problema, sin embargo, no tiene mayor importancia, ya que es su realidad lo determinante. La existencia de esta situación ha sido considerada como uno de los obstáculos más relevantes tanto para la “reconciliación entre chilenos”, como para la credibilidad de un gobierno que se declara “humanista y cristiano”.

Se han hecho innumerables esfuerzos por conocer la verdad. Se han agotado todo tipo de recursos judiciales. Han suscrito comunicaciones y peticiones al

²¹ *Op. cit.*, Ponencia Oficial Vicaría; Anexo No. 3; p. 104.

gobierno no sólo los propios familiares de detenidos-desaparecidos, sino también estudiantes y profesionales, autoridades eclesiales del país e incluso organismos internacionales del más alto nivel.

Pero nada de esto ha dado resultado. Ni siquiera gestos testimoniales tan significativos como la huelga de hambre de los familiares en mayo y junio de 1978, que produjo un remezón de conciencia en Chile y en el extranjero.²²

El gobierno ha prometido, en ocasiones, hacer una investigación,²³ pero hasta el momento no ha habido respuesta ni siquiera en un solo caso de detención y desaparición.

La iglesia chilena ha sido muy clara y ha reafirmado que “por su misión propia, continuará haciendo cuanto esté de su parte para que el legítimo derecho de los familiares y el sacrificio empeñado en hacerlo efectivo obtenga la debida respuesta”.²⁴

Mucho se podría escribir y con dolor sobre este problema que cae dentro del área jurídica: todo lo que significó la situación derivada del hallazgo de restos humanos en los Hornos de Lonquén y en Cuesta Barriga; la presentación de 478 casos de detención y desaparición hechas por los obispos al Ministerio del Interior, luego que el ministro prometiera “explorar cualquier camino serio que respecto a algún caso particular pueda presentársele” y que al no recibir respuesta en las sucesivas presentaciones, estimaron improcedente seguir ese camino, etcétera.

La Vicaría ha enfrentado el problema de los detenidos-desaparecidos mediante la organización de sus familiares. De esta forma, su agrupación ha podido

²² *Ref.* “El hecho produjo diversas reacciones: por una parte, significó una mayor toma de conciencia en la opinión pública y nacional, y en la misma comunidad eclesial, de la realidad y gravedad del problema de los detenidos-desaparecidos; por otra parte se produjo una polémica entre algunos por el hecho de que la huelga de hambre se llevara a efecto en recintos de iglesia —en “los templos”, se decía— o bien, porque este hecho fundamentalmente humanitario, también presentaba connotaciones políticas”. Mons. Ignacio Ortúzar, vicario general del Arzobispado de Santiago, en “La huelga de hambre por los detenidos-desaparecidos: alcances morales”; Presentación; Ed. Vicaría de la Solidaridad; Col. Reflexión No. 9; noviembre 1978, Santiago, Chile.

²³ El 15 de junio de 1978 el Ministro del Interior reiteró por cadena de radio y televisión que “el gobierno explorará cualquier camino serio que respecto de algún caso particular pueda presentársele”, lo que fue ratificado por el general Pinochet en su mensaje del 11 de septiembre pasado.

²⁴ Declaración del Arzobispado de Santiago con el Comité Permanente del Episcopado; 17 de junio de 1978.

recibir asistencia jurídica, como también asesoría en sus gestiones y actuaciones colectivas de denuncia de su situación.

Existe además un apoyo social y económico a los familiares que lo precisan y, en términos generales, se complementa con una labor de información y reflexión sobre el problema de los detenidos-desaparecidos. Ultimamente la Vicaría ha publicado una serie de siete tomos titulada *¿Dónde están?*, con la ficha que contiene los antecedentes probatorios de cada caso de detención negada.

El contenido formativo del área no sólo reside en los efectos educativos que pueden alcanzar al poder judicial y a la opinión pública, como mencionábamos.

Un aporte menos conocido, pero no por eso menos importante, es el proceso personal y social que experimentan los afectados que requieren de servicios jurídicos. La persona que solicita atención jurídica por primera vez frecuentemente llega en una situación emocionalmente límite, casi incapaz de ayudarse y ayudar. Después de las entrevistas iniciales logra sobreponerse y objetivar su situación inmediata, ejecutando por sí misma las acciones judiciales y administrativas pertinentes. Poco después advierte que su problema no es el único y que otras personas se encuentran en condiciones similares, y que uniéndose a ellas encuentra mayor fuerza para luchar por la justicia.

Una vez creados estos lazos fraternales entre personas con un problema común, la percepción de éste se contextualiza y se ubica en la historia del pueblo chileno, como ha ocurrido con la Agrupación de Familiares de Detenidos-Desaparecidos. En este caso, la búsqueda de la verdad ha trascendido a la agrupación de familiares y se ha convertido en una tarea asumida por las organizaciones de trabajadores, campesinos, estudiantes, grupos poblacionales, comunidad eclesial, etcétera.

Así, tiene lugar un proceso educativo que se inicia en un individuo sujeto de una experiencia límite, y desemboca en una comunidad solidaria, sujeto consciente de su lucha por la construcción de una sociedad justa.

Las premisas que orientan al área jurídica en este proceso de educación personal-social quizá resulten demasiado sencillas para los expertos, pero han ocurrido así en nuestra realidad:

Cada persona es sujeto de sus propias decisiones y acciones y no es objeto de atención o servicio jurídico.

Cada persona es capaz de ser, en forma autónoma y con otros, por grave que sea el problema que la aqueje.

Por esto, se promueve la organización de las personas ante un problema común para que en conjunto encuentren sus propias soluciones.

Se respeta la autonomía de los grupos estableciendo con ellos una relación de orientación y asesoría, en el marco siempre de un respeto mutuo.

No se eluden las tensiones naturales que esta relación puede suscitar, afrontándolas con espíritu de verdad y solidaridad. Estas orientaciones básicas imprimen al área jurídica todo un estilo que no dudamos en calificar de educativo para la justicia.

B) Area de expresión y comunicación

“¿Cómo proporcionar un espacio de comunicación para los sectores de la sociedad que ven limitado su derecho a expresarse? ¿Cómo posibilitarles un acceso a la información de los hechos más relevantes de su realidad? ¿Cómo desarrollar a través de un medio de comunicación una acción evangelizadora en el marco de la defensa y promoción de la dignidad del hombre y de las actividades solidarias?”²⁵

“La respuesta a estas tres interrogantes se encuentran en el boletín quincenal *Solidaridad*, que constituye una valiosa fuente de información, especialmente a nivel popular, sobre la situación social del país y la actuación de la Iglesia en materia de derechos humanos y solidaridad, además de las numerosas iniciativas que se realizan para asumir las dificultades de la presente situación”.²⁶

Solidaridad ha alcanzado, en un periodo de tres años, un tiraje de 30 mil ejemplares, con un alcance estimativo de 90 mil lectores, en su gran mayoría pertenecientes a sectores populares. Cuenta también con suscripciones, que tienen carácter de aporte voluntario, en el país y en el extranjero.

El área de expresión y comunicación se complementa con la edición de una gama de colecciones como *Estudios*, sobre los derechos humanos y cuestiones afines; una colección de folletos de *Formación* y otros de *Reflexión* sobre materias propias de la acción solidaria. Además de *Informes* y *Cuadernos Jurídicos* y publicaciones de carácter técnico. Merece mención especial la colección *Artística-Popular*, que recopila expresiones culturales y populares y la colección *¿Dónde Están?*, ya citada anteriormente.

Es difícil cuantificar el volumen de actividad en este aspecto del área de expresión y comunicación, pero se estima que el total de obras publicadas durante 1978 representó un tiraje cercano a los 92 mil ejemplares.²⁷

El mensaje escrito y la palabra de la Vicaría quieren contribuir a la formación de una conciencia crítica en quienes los acogen. Es por eso que “Metodoló-

²⁵ Ref. “Vicaría de la Solidaridad, tercer año de labor”. Memoria correspondiente al año 1978; febrero 1979; Santiago, Chile.

²⁶ Ref. *Op. cit.*, Ponencia Oficial Vicaría. Anexo No. 3, p. 106.

²⁷ *Op. cit.*, Memoria Vicaría 1978; p. 89.

gica y conceptualmente se ha buscado desarrollar un proceso educativo tendiente a proporcionar a los lectores elementos informativos que les permitan situarse con autonomía frente a sus problemas. Al mismo tiempo, el apoyo a la defensa y promoción de los derechos y sus organizaciones les anima a la tarea de transformar la realidad en una perspectiva liberadora”.²⁸

De la misma manera, es una constante preocupación el que representantes de distintos sectores populares encuentren en esta área un medio de expresión directa. Así pues, tanto en el *Boletín de Solidaridad* como en las distintas publicaciones, va quedando impresa la conciencia conjunta de la Iglesia y los oprimidos. Es éste otro modo de afirmar su voluntad de ser en la justicia y en la acción solidaria. Ahí permanece estampada la crítica a todo sistema que pretenda en alguna forma subordinar al hombre y ponerlo a su servicio.

La labor desarrollada en esta área se convierte en “una forma de ofrecer testimonio de la verdad, ante la sociedad y el mundo”,²⁹ y por ende, en no pocas ocasiones, en una auténtica acción profética cuya denuncia es anuncio de liberación, justicia y paz.

C) Area de capacitación y asistencia

“La solidaridad espontánea del pueblo reconstituye la vida comunitaria dentro de los límites que impone la situación de emergencia que vive el país. La Vicaría de la Solidaridad procura intervenir para ponerse al servicio de esa solidaridad, ayudando a multiplicar sus efectos, a relacionarse entre sí y a profundizar los criterios solidarios. Esto no significa haber renunciado a la necesaria acción asistencial. Hay demasiados hombres y mujeres que viven situaciones tan extremas de miseria y privación que requieren de una respuesta urgente e inmediata. Significa, eso sí, que nos damos cuenta que la forma más humana y coherente con la dignidad de las personas es ayudarlas en lo que ellos pueden avanzar robustecidos por su unidad y apoyados con la capacitación que mejore sus condiciones de lucha por la vida”.³⁰

Son éstos los criterios que guían las actividades de capacitación y asistencia que se realizan, básicamente, en el ámbito de las organizaciones sindicales campesinas y de las organizaciones solidarias poblacionales.

A partir de 1973 los campesinos chilenos han sufrido el debilitamiento y, en

²⁸ *Ibíd.*; p. 78.

²⁹ *Op. cit.*, *Ponencia Oficial Vicaría*; p. 94.

³⁰ *Op. cit.*, *Ponencia Oficial Vicaría*; p. 93.

algunos casos, la disolución de sus organizaciones sindicales, la pérdida de derechos legales adquiridos, inestabilidad en el empleo y cesantía en el sector asalariado. En 1978 se paraliza en forma definitiva el proceso de reforma agraria y se consolida el traspaso de tierras a manos privadas.

En el actual mercado competitivo los campesinos han quedado imposibilitados de enfrentarse a las trabas que el sistema económico les impone, a lo que se suma su indefensión ante autoridades o empresarios y su creciente dificultad para acceder a la cultura, a la educación y la salud.

¿Cómo responder también ante esta situación?

Se ha reconocido la necesidad de emprender una labor de capacitación y de asistencia jurídica y técnica. En conjunto esta tarea ha apuntado a "educar, promover y elevar el nivel de conciencia del campesino organizado, proporcionándole todos los instrumentos y medios posibles para cumplir su papel sindical y, al mismo tiempo, fomentar en él, junto con su capacidad de organizarse, la necesidad de unirse con todos los campesinos para los objetivos que les permitan obtener su liberación integral como personas y miembros de la sociedad".³¹

La asistencia jurídica ha tendido, en este caso, a facilitar al campesino y sus organizaciones en forma unitaria, la capacidad de defensa de sus derechos, la defensa de sus conquistas laborales y el perfeccionamiento del aparato jurídico para satisfacer sus aspiraciones.

La asistencia agrotécnica está destinada a fomentar iniciativas de producción que contribuyan a la necesaria unidad entre las diferentes organizaciones campesinas y de sus afiliados con ellas mismas.

Se calcula que durante el año pasado 410 dirigentes campesinos participaron en sucesivas actividades de capacitación; cerca de cuatro mil obtuvieron atención jurídica y 152 familiares se integraron al programa de asistencia agrotécnica.³²

En esta subárea campesina la Vicaría realiza un esfuerzo más explícito y cualitativo de capacitación: se busca la participación activa de los campesinos mediante cursos y jornadas con una orientación personalizada y personalizante. Se enfatiza su formación pedagógica como condición del papel dirigente que ejercen o llegarán a ejercer. Se intenta, finalmente, que junto con el logro de una visión de su realidad sindical y campesina, se encaminen hacia la búsqueda de una sociedad justa y solidaria.

Ahora bien, en lo que respecta a la acción con grupos poblacionales, la Vicaría

³¹ *Op. cit. Memoria Vicaría 1978*; p. 52.

³² *Ibidem*, pp.51 y siguientes.

ha buscado animar las iniciativas solidarias surgidas de ellos mismos, en los sectores urbano-marginales de Santiago.

Se ha desarrollado, dentro de los marcos pastorales, un trabajo social y de capacitación con grupos afectados por problemas de cesantía, hambre, salud, vivienda, educación, etcétera, procurando que sean las mismas familias afectadas las que se organicen para solucionar sus problemas, diagnosticando sus causas y buscando alternativas que los conduzcan a una mayor autodeterminación.

Este trabajo se organiza a través de las zonas eclesísticas de Santiago, concentrando su atención en aquéllas cuya población es predominantemente obrera y subproletaria. En cada zona, un equipo integrado por profesionales y agentes pastorales se responsabiliza del desarrollo de programas de asistencia y capacitación.

Los programas —comedores, salud, apoyo a iniciativas de cesantes, apoyo a actividades juveniles, etcétera—, responden a las principales inquietudes de los grupos solidarios ante sus problemas más urgentes.³³

Para entender qué son y cómo surgen estos grupos, llamados Organizaciones Solidarias, es conveniente situarlos históricamente en el ámbito de lo poblacional, donde se desarrollan hoy estas experiencias.

Hasta 1973 el panorama poblacional se caracterizó por el surgimiento progresivo de organizaciones vecinales variadas: Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Clubes Deportivos, Clubes Juveniles, organizaciones para la salud, para el abastecimiento, etcétera.

El auge de las organizaciones populares en el ámbito poblacional no se entiende sino en relación con el desarrollo de la organización sindical, que, en la misma época, logra su máxima expansión.

Los trabajadores chilenos, en su calidad de pobladores, tuvieron instancias de participación más allá de lo sindical, donde también pudieron establecer demandas de bienes de consumo y de servicios ligadas a las necesidades básicas familiares. La reivindicación poblacional se articuló prioritariamente en torno al problema habitacional, configurándose en cierto modo un movimiento poblacional integrado no sólo por trabajadores, sino también por otros sectores de clases sociales, como las mujeres y los jóvenes, quienes tuvieron una participación muy importante.

En 1973 se produce una abrupta interrupción de esta corriente de movilización popular. Las medidas represivas y la drástica implantación de un nuevo modelo de desarrollo económico-social y político tienen un rápido efecto en los

³³La Vicaría coordina y también apoya proyectos similares a los que se realizan en Santiago en las diversas regiones del país que lo requieran.

sectores urbano-marginales. El temor, la cesantía y el hambre aparecieron de inmediato y, con ello, se produjo la desarticulación de las organizaciones vecinales mediante la persecución de dirigentes con ideas adversas al régimen y con la designación vertical de nuevos dirigentes.

El naciente panorama vecinal se presenta, pues, sin interlocutor organizado, como un conjunto de familias atomizadas, la mayoría de ellas en la extrema miseria y que tienen como única meta la sobrevivencia. La crisis no sólo alcanza a las familias en forma individual sino a la estructura misma del núcleo familiar.

Al deteriorarse esta estructura se acelera un proceso de desintegración familiar que ha llegado incluso a alterar la definición de papeles al interior de la familia popular; papeles que habían sido hasta ahora claramente especificados. Así, la cesantía afecta la función económica y de autoridad del padre. La mujer que debe salir del hogar en busca de servicios ocasionales rompe con los papeles estrictamente domésticos adjudicados. En cuanto a los hijos, tradicionalmente dependientes, al carecer de un control rígido, abandonan sus estudios para dedicarse a buscar un trabajo que difícilmente encuentran.³⁴

Esta crítica situación ha sido expresada como “el cansancio del amor” por los mismos pobladores. Se cansa, dicen, “el amor a la vida”, “el amor conyugal o familiar” y el “amor a la comunidad”; el amor que hace participar solidariamente en la búsqueda del bien común con la comunidad.³⁵

La situación se percibió como una emergencia desde el primer momento. Ante problemas como el hambre y la cesantía las familias populares más vinculadas a la Iglesia reaccionaron con una respuesta inmediata. A fines de 1973 se habían formado los primeros comedores populares como una forma de paliar la escasez de alimentos para niños. Se recolectó todo lo que se pudo y se puso en común. Muy prontamente estos comedores se constituyeron en una instancia de organización y su existencia vino a denunciar la nueva situación imperante. La recolección espontánea fácilmente llegó a un límite. Este hecho, más el carácter comunitario y organizativo, movió al Comité Pro Paz y posteriormente a la Vicaría a prestarles su apoyo.

De esta manera, desde el primer momento se definió la acción institucional como un apoyo a iniciativas populares.

³⁴ Ref. “La solidaridad: una forma de evangelizar y participar en la Iglesia”. Investigación de la Vicaría de la Solidaridad; Santiago, Chile 1978.

³⁵ Ref. “El Cansancio de los Pobres”. Esteban Gumucio, *ss.cc.*; *Reflexiones para la solidaridad y esperanza*, No. 1; Ed. Vicaría de la Solidaridad; Santiago, Chile.

A mediados de 1974, también en torno a algunas parroquias, nacieron las bolsas de cesantes. Sus propósitos iniciales fueron de apoyo moral y de ayuda para subsistir y agrupar a personas cesantes, canalizando ocasionalmente algunos pedidos de trabajo, generalmente de servicios.

El criterio de apoyo no fue en este caso la creación de fuentes de trabajo, cuestión en sí inalcanzable por las características del modelo de desarrollo económico; sino que se hacía posible la organización de los afectados para ir descubriendo formas paliativas de subsistencia. Solamente en esa perspectiva se asesoró la formación de algunos talleres para producir bienes de primera necesidad (vestuario, por ejemplo), de consumo popular y artesanía.

De las diversas organizaciones solidarias nos detendremos en los comedores, por ser las organizaciones más representativas y acordes con la práctica poblacional y posteriormente en las bolsas de cesantes.

Se estima que a fines de 1976 asistían a los comedores aproximadamente 30 mil personas en Santiago, en su mayoría niños (escolares, preescolares y algunos lactantes).

El número de comedores llegó aproximadamente a trescientos en esa fecha. El énfasis del trabajo estaba puesto en la obtención de alimentos y en la preparación de una comida diaria satisfactoria, aunque no suficiente desde el punto de vista de los requerimientos nutritivos.

La organización del comedor giraba fundamentalmente en torno a la rutina diaria: turnos para la preparación de los alimentos, limpieza y aseo, todo ello a cargo de las madres.

Poco a poco las madres se organizaron en comisiones para enfrentar diversos aspectos. El cuidado de la salud de los niños originó las Comisiones de Salud; las necesidades de convivencia propulsaron las Comisiones de Recreación y de Bienestar; el grupo de madres más activo y participante generalmente era elegido para formar la directiva del comedor.

Esta mayor organización interna del grupo de madres de un comedor trajo consigo las primeras manifestaciones de necesidades de capacitación. Solicitaron de los equipos zonales de la Vicaría capacitación técnica (nutrición, manipulación de alimentos, salud y otros), y una capacitación que las llevara a una mejor comprensión de su propia realidad personal, grupal y social.

Con esta apertura a la capacitación surgen simultáneamente nuevas inquietudes en la misma perspectiva de subsistencia. Se inician campañas para paliar los efectos del invierno, confeccionar vestuario en común, etcétera, todo ello redundando en la mayor participación de la totalidad del grupo organizado en torno al comedor.

En los dos últimos años el número de comedores en Santiago, así como el número de participantes, comienza a sufrir un notable descenso.³⁶

Se habla de un “agotamiento de los comedores”, que puede referirse al quiebre de expectativas, a la imposibilidad de reivindicar mejores niveles de vida, a una extinción de la capacidad de lucha, a una política económica cuyo costo social se ve como necesario, todo lo cual lleva a la desesperanza y al “dejarse estar”.

Sin embargo, los comedores en que la organización ha sido real y la participación ha resultado efectiva no sólo permanecen, sino que desarrollan organizaciones de segundo grado, como las coordinadoras sectoriales de comedores. Generan vínculos con otros organismos solidarios y recientemente tienen la capacidad de ofrecer ciertos servicios a su comunidad poblacional, lo que supone una mayor madurez en su acción y reflexión.

Los comedores que actualmente agrupan a 15,761 personas movilizaron el año pasado a otras quince mil, a través de su participación en actividades con objetivos fijados de acuerdo con las necesidades detectadas en el sector:

Campañas:

- de educación,
- de invierno y
- de navidad.

Actividades culturales:

- grupos de teatro,
- grupos folklóricos,
- festivales y
- conjuntos corales.

Actividades propiamente educativas:

- jornadas,
- cursillos y
- charlas.

Actividades recreativas:

- paseos,
- convivencias,
- concursos de dibujo,
- títeres y
- campamentos de verano.

³⁶ *Op. cit. Memoria Vicaría* 1978, p. 33; existen en Santiago 15,761 personas en 226 comedores.

Actividades solidarias:

- bazares,
- rifas,
- talleres de tejido y
- talleres de costura.

En consecuencia, el comedor no debe entenderse sólo como un lugar donde se come, sino un núcleo a partir del cual es posible intentar una reorganización poblacional. Permite a sus integrantes recuperar la confianza mediante la obtención de pequeños logros que refuerzan su unidad y, de este modo, se encaminan hacia un proceso de objetivación de su realidad grupal y social.

Respecto a las bolsas de cesantes su desarrollo ha sido análogo, mas con algunas diferencias. Por la radicalidad del problema en torno al cual se agrupan los cesantes, prontamente evolucionan hacia un tipo de organización menos masiva y más exigente.

La participación de algunas personas con experiencia en el campo sindical induce a que se formen con mayor facilidad estructuras organizacionales de segundo grado (a nivel de una zona, por ejemplo), desde las cuales se intenta dar dirección con un estilo más propio de lo sindical que de lo poblacional. Se pone mayor énfasis en la denuncia del problema de la cesantía que en la búsqueda efectiva de paliativos de subsistencia, que constituye la aspiración más manifiesta de los grupos poblacionales.

El movimiento sindical, preocupado por su propia sobrevivencia, no posee inicialmente capacidad para asumir este aspecto, lo que provoca un cierto aislamiento de estas organizaciones de cesantes no sólo respecto del mundo laboral, sino también en relación con otras organizaciones poblacionales.

Este hecho se refleja en el número de sus afiliados, que se mantiene estable en Santiago desde hace dos años, aproximadamente 1,200 jefes de hogar.

Con todo, del seno de esta agrupación de cesantes parten iniciativas tan valiosas de artesanía popular como "las arpilleras". Recuadros hechos con restos de géneros que expresan con toda su sencillez las vivencias de una cultura popular, y lo hacen con tanta verdad que se tornan, sin haberlo querido expresamente, en una denuncia más de la situación imperante.

Ultimamente las organizaciones de cesantes han comenzado a romper su aislamiento, abriéndose también hacia la comunidad poblacional; ligándose a otras organizaciones solidarias juveniles y a los comedores. De este modo han logrado detectar necesidades inmediatas de las familias urbano-marginales. Un buen ejemplo de esto lo es su derivación hacia un nuevo trabajo articulado en torno al problema de la vivienda.

Dentro de los marcos legales actuales han desarrollado pequeñas reivindicaciones comunes y constituido comisiones de vivienda a nivel sectorial y de base. Han obtenido ciertos logros en corto plazo de parte de las autoridades administrativas, y así se ha ido generando una dinámica que atrae a sectores hasta ahora pasivos en el campo de la participación vecinal.

Queda aún un largo trecho por recorrer, pero poco a poco se reorganiza una práctica social en el ámbito poblacional.

Un breve vistazo a esta práctica y al papel que han desempeñado las organizaciones solidarias en ella nos permitirá dilucidar sus alcances educativos en la perspectiva de la construcción de una sociedad justa y solidaria.

Dada la magnitud del problema urbano y marginal en la ciudad de Santiago, la significación de las organizaciones solidarias es, ante todo, cualitativa, aunque cuantitativamente no es despreciable la cantidad de grupos solidarios —en comparación con las organizaciones vecinales— formalmente registradas por el gobierno.

Las organizaciones solidarias nacidas en las poblaciones periféricas de Santiago han sido las primeras formas de reorganización en el momento crítico por el que atraviesa el movimiento popular. Con altibajos han persistido a través de cinco años, pese a ello, los obstáculos internos y externos a ellas mismas.

Ha sido un espacio de encuentro de los sectores poblacionales más retrasados y pasivos con elementos más dinámicos y participativos, lo que ha permitido un crecimiento personal y social de sus integrantes.

Han permitido mantener, en cierta forma, la reivindicación de sus necesidades y derechos fundamentales frente a un sistema de desarrollo económico-social y político que ha aplastado casi totalmente las expectativas de niveles de vida de estos sectores.

A pesar de los frecuentes conflictos de convivencia que se producen en el interior de los grupos solidarios, puede decirse que los lazos existentes son predominantemente horizontales, en oposición al proyecto verticalista de sociedad existente.

En un primer momento el propósito y el sentido de denuncia son prácticamente innegables. El comedor exigía el derecho a comer y la agrupación de cesantes el derecho al trabajo. No fue fácil ganarse un espacio social; sin embargo, estas organizaciones han adquirido hoy una legitimación social no sólo en su propio ámbito, sino incluso en sectores de la opinión pública.

Este reconocimiento tiene un doble efecto: por una parte, de denuncia; por la otra, implica una aceptación más general de la existencia de grupos, marginales al modelo de desarrollo social y económico, a quienes debe asistir para que sigan sobreviviendo.

La percepción de las organizaciones solidarias por parte de los “propios afectados”, es desigual. Unos acuden a ellas para “recibir ayuda” (quizá la mayoría en los comedores); otros se afilian como una forma de compartir activamente sus problemas.

En realidad coexisten dos fuerzas o tendencias en las organizaciones solidarias. La primera las lleva a institucionalizarse, a cerrarse en sí mismas, a ser dependientes recibiendo ayudas externas; esta vía conduce a su estancamiento y finalmente a su atomización.

La segunda fuerza las dinamiza y capacita para prestar servicios a la comunidad poblacional, capacitándose cada vez que emprenden una tarea que moviliza y afecta a nuevos sectores de la comunidad. Como sujetos de su actividad estos grupos adquieren una comprensión más profunda de su realidad histórica, aunque sus necesidades básicas permanezcan.

¿Cómo ponerse al servicio de esa natural solidaridad del pueblo? ¿Cómo contribuir a multiplicar sus efectos? ¿Cómo responder a las demandas más urgentes de ayuda sin crear mayor dependencia?

No existe una respuesta definitiva, pero desde el momento en que se inicia este trabajo de animación social y pastoral se orienta por ciertos criterios que se mantienen vigentes.

En primer lugar, los programas de capacitación y asistencia se conciben como “un conjunto de actividades de apoyo a las iniciativas solidarias en la línea de que sus destinatarios sean los actores de la solidaridad”.³⁷

El concepto de “apoyo a . . .” exige de parte de esta área de la Vicaría una capacidad de respuesta rápida, eficaz, ágil y creativa. Es preciso actuar sobre la marcha: medir los riesgos, visualizar los objetivos y disponer los recursos, todo sin detener la acción.

La programación debe responder a estas características. Se trata, pues, de programar con los grupos y no para ellos. La Vicaría junto con recoger las inquietudes de los grupos, los incentiva a profundizar en ellas, y a organizarse para la búsqueda de soluciones. No obstante, el respeto al ritmo de los procesos de los grupos juega un papel clave; en especial, cuando la lentitud parece ser la característica de la dinámica poblacional.

Hemos notado que cada vez que apuramos una solución frente a un grupo retrocedemos con él, restándole posibilidades de mayor autonomía.

Desde otro punto de vista, en el trabajo solidario no se desdeña la ayuda

³⁷ *Op. cit. Memoria Vicaría 1978; p. 32.*

individual; sin embargo, el grupo ha resultado ser la experiencia clave de aprendizaje fraternal y solidario. “Escuela de Solidaridad” han llamado los cesantes a las bolsas de trabajo y tienen razón, porque de la solidaridad de los pobres con los pobres aún existe mucho por aprender.

La asistencia es fundamental para estos grupos en que la sobrevivencia continúa siendo una meta, y tras ella se organizan las actividades de los grupos solidarios.

¿Cómo ligan a esta dinámica la capacitación? Si bien es cierto que los grupos han explicitado necesidades de capacitación, lo más común es que su interés se centre en la acción propiamente como tal.

¿Cómo responder a esta necesidad de acción-educación?

Este es el desafío actual de los equipos de terreno de la Vicaría: la búsqueda de una pedagogía de la acción que, teniendo como contenido fundamental la promoción y defensa de los derechos humanos, se ciña a un método centrado en la persona. Que respete y conozca en profundidad la cultura popular y permita a los pobladores, a partir de su propia práctica, una objetivación de ella y el desarrollo de una visión histórica común, como grupo social.³⁸

V. AÑO DE LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE

Quisiera, brevemente mencionar algo acerca del Año de los Derechos Humanos en Chile.

En 1978, cuando se cumplían treinta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el decimoquinto aniversario de la Encíclica *Paz en la Tierra*, en la que el Papa Juan XXIII asume dicha Declaración, la iglesia de Santiago convocó a todos “los hombres de buena voluntad” a conmemorar tan significativos documentos.

Bajo el lema *Todo hombre tiene derecho a ser persona* se proclama 1978 como el Año de los Derechos Humanos en Chile. A la Vicaría de la Solidaridad se le encomienda el secretariado ejecutivo y las diversas actividades realizadas se constituyen en un medio de expresión, organización y unidad de diferentes sectores nacionales.

Se propician encuentros nacionales, en donde alrededor de doscientos profesionales, intelectuales y artistas se reúnen para tratar el tema “Los derechos humanos a la luz del ordenamiento internacional”, en un seminario en que se analizan problemas en los órdenes nacional e internacional.

³⁸ *Ibidem.* p. 32.

En número similar, dirigentes sindicales del país y organismos de iglesia que orientan su acción al mundo laboral, se congregan para un segundo encuentro. Se trata en éste el tema de “Los derechos sociales de los trabajadores y el magisterio de la Iglesia”.

Se realizan actividades culturales: una interesante actividad plástica, literaria, musical y folklórica se desarrolla a lo largo del año.

A través de concursos, exposiciones y actos artísticos se presenta una variada gama de personas y grupos. Poetas populares y cuentistas en el ámbito literario. En pintura, artistas del grabado, pintores nacionales y extranjeros, y también los niños. Artesanos y Folkloristas. Todos ellos encuentran la ocasión de expresarse en torno a la temática de los derechos humanos.

Se convocó a un simposio internacional sobre “La dignidad del hombre: sus derechos y deberes en el mundo de hoy”. Publicaciones y encuentros de reflexión fueron otorgando continuidad a la celebración del Año de los Derechos Humanos en Chile.

En el simposio participaron altas personalidades de iglesias, organismos internacionales y organizaciones humanitarias, junto con 1,200 invitados en representación de trabajadores, intelectuales, jóvenes y religiosos de todo el país.

El simposio fue inaugurado en la Iglesia Catedral de Santiago con la *Cantata de los Derechos Humanos*, compuesta especialmente para la ocasión, y durante una semana se sucedieron ceremonias, encuentros y eventos culturales.

Las ponencias presentadas por los invitados extranjeros se constituyen en un cuerpo teórico y doctrinal de gran importancia en la defensa y promoción de la dignidad humana.³⁹

La exposición internacional de plástica reúne trescientas obras de artistas consagrados nacionales y extranjeros. Según la prensa especializada, la iniciativa es una de las más importantes en los últimos años en el país.

Se pone fin al simposio con la firma de la *Carta de Santiago*, cuyos párrafos finales expresan:

—Llamamos a cada hombre y mujer para que asuma la defensa y promoción de sus propios derechos y dignidad, considere como deber absoluto el respeto de los derechos ajenos y sostenga y difunda el contenido de la Carta Internacional de Derechos Humanos (Declaración Universal de Derechos Humanos, los dos Pactos Internacionales y el Protocolo Facultativo).

—Pedimos a los gobernantes de las naciones que ejerzan su poder en servicio

³⁹ Ref. Colección *Estudios* Nos. 3 y 4; Ponencias, saludos y encuentros con diversos sectores de la comunidad nacional.

de los derechos humanos, acatando e implantando las normas y pactos internacionales.

—Apelamos a la conciencia de los pueblos para recordarles que la paz sólo puede construirse sobre la base de la justicia.

—Al concluir esta *Carta de Santiago de Chile*, nosotros, los participantes en este simposio, reafirmamos nuestro compromiso con cuantos consagran sus vidas a la causa de los derechos humanos en todo el mundo”⁴⁰

La recurrencia del tema expresado a través de diferentes formas posibilitó un encuentro real entre hombres de buena voluntad, reunidos para afirmar su fe en la causa de la paz, la justicia y la libertad.

A fines de 1978, luego de celebrado el Simposio Internacional de los Derechos Humanos, la Organización de las Naciones Unidas decidió conferir a la Vicaría de la Solidaridad el premio de los “Derechos Humanos”, estímulo que, sin duda, es signo de credibilidad, de confianza y de reconocimiento para continuar en la misma línea de compromiso en el campo de la promoción y defensa de los derechos humanos.

VI. CONCLUSION

Recuerdo, para terminar, aquel verso de Machado:

*“Qué difícil es,
cuando todo baja,
no bajar también . . . ”*

Las grandes tensiones que envuelven nuestra tarea, fruto del enfrentamiento desafiante y continuo de nuestra meta, con la propia realidad nacional y latinoamericana; la represión, la detención y el apremio físico y moral; la dificultad para conocer la verdad, manipulada y controlada por los grandes medios masivos de comunicación; la limitación de expresión de los sectores populares; su temor; la supremacía absoluta del mercado por sobre las personas; el verticalismo y la falta de participación a todo nivel; la atomización de las organizaciones sociales; la desintegración familiar, el individualismo, la competencia, la marginación y la miseria; ¿acaso no pueden llevarnos al abatimiento? Nuestra fe profunda en el

⁴⁰ *Carta de Santiago de Chile*; Simposium Internacional, Ed. Vicaría de la Solidaridad; Santiago, Chile, p. 174.

hombre y en el Señor de la Vida nos mueve a cambiar toda forma de opresión, a buscar con firmeza y serenidad el triunfo de la verdad, de la justicia y del amor.

La existencia de tantos obstáculos no ha podido paralizarnos hasta ahora; por el contrario, nos ha reforzado, entre otras cosas, la urgencia de una necesaria educación para la justicia. Una educación cuyo objetivo es remover la conciencia social y personal, con el fin de aprender a reconocer la situación concreta y sentirse llamado a transformar la realidad histórica.

Podemos señalar, a partir de nuestra experiencia, que un contenido adecuado de la educación para la justicia es el respeto por la persona históricamente situada y la lucha por el reconocimiento de su dignidad. Esto implica, a su vez, tanto un claro discernimiento de las estructuras sociales de dominación, como de los mecanismos individuales que impiden el desarrollo de la personalidad. En nuestro caso, esta distinción parece ser el punto de partida del proceso de liberación social y personal.

En una realidad como la de Chile, donde los valores que se exaltan resultan opuestos a la fraternidad y la justicia, se requiere quizá de un método y de escuelas para la justicia que, en el marco de los derechos humanos y de la solidaridad, promuevan la reflexión crítica sobre nuestra sociedad y sus valores.

Desde la perspectiva de nuestra experiencia, nuevamente, tenemos claro que la educación formal y los poderosos medios de comunicación no resultan ser buenas escuelas de justicia. En cambio, sí lo son los sindicatos, los partidos políticos (hoy fuera de la ley), las organizaciones populares solidarias, los grupos que expresan la cultura popular, los centros juveniles, la familia, y la Iglesia cuando opta preferencialmente por los pobres.

En las organizaciones que hemos conocido más de cerca a través de nuestra acción de capacitación y asistencia, hemos podido apreciar elementos comunes que nos parecen propios de un método educativo para la justicia.

La necesidad de unirse para luchar frente a una dificultad común y la misma existencia de organizaciones en que sus miembros pueden relacionarse horizontalmente, participar en forma activa y tomar decisiones en verdad democráticas, nos parece una metódica valiosa.

Hemos aprendido mucho de la solidaridad del pueblo y tenemos la convicción de que su fuerza se encuentra en su propia organización y conciencia. Por esto es que la Vicaría postula una pedagogía de la acción, permanente y crítica, que permita al pueblo poner en pie la capacidad contenida que tiene de construir su propio destino.

Consecuentemente con esta preocupación pedagógica surge un nuevo orden de tensiones: entre una cultura popular dominada durante años, que pugna por

emerger, y una capacitación que no siempre sabe respetar y reconocer sus valores y anti-valores; entre organizaciones solidarias populares e institución, cuando esta última cae por razones de eficacia en actitudes paternalistas o no respeta el ritmo del proceso educativo de los grupos, y cuando el apoyo técnico ahoga la espontaneidad popular. Se trata, en definitiva, de superar la contradicción, toda vez que el servicio genera dependencia y no permite una mayor autonomía de acción y reflexión de los grupos populares.

Estas tensiones son reales y propias de una institución de servicio. La Vicaría no ha querido desconocerlas y se han afrontado mediante la evaluación auto-crítica de su práctica y reflexión, estimulándose así una mayor creatividad.

De esta forma es como hemos podido llevar a cabo las líneas que marcara el Concilio Vaticano II y que resuscribieran unánimemente los pastores de Latinoamérica en Puebla: “Cumplir antes que nada las exigencias de la justicia para no dar como ayuda de caridad lo que ya se debe por razón de justicia; suprimir las causas y no sólo los efectos de los males y organizar los auxilios de tal forma que quienes lo reciban se vayan liberando progresivamente de la dependencia externa se vayan bastando por sí mismos”.

Hasta aquí nuestra práctica solidaria
nuestro dolor compartido,
nuestro servicio y nuestra esperanza,
nuestra justicia amarrada,
nuestras manos de cesantes;
nuestras mujeres, nuestros talleres,
la ley del libre mercado . . .
nuestro compromiso con la liberación
integral del hombre, con sus derechos,
con su cansancio.

EXPERIENCIA PILOTO DE FORMACION Y PROMOCION COLECTIVA EN UN SECTOR DE SANTIAGO

Liliana Vaccaro C.*

I. INTRODUCCION

Desde hace algunos años la educación es considerada como un proceso permanente en el cual se aprende de la vida y de la experiencia. Ha dejado de ser un campo separado y especializado de la actividad del hombre. La educación es un proceso de humanización donde el hombre se libera a partir de su propia valoración y la de los demás.

Sin embargo, en nuestros países, las fuerzas opresoras impiden este proceso de liberación. Las estructuras, las condiciones de vida y las pautas de nuestra sociedad obstaculizan el camino y no permiten que la gran mayoría de la población latinoamericana pueda desarrollar una conciencia crítica para asumir un compromiso con el proceso de transformación cultural.

Actualmente, en muchos países esta situación de injusticia no sólo se mantiene, sino que se acrecienta. Los ricos son más ricos y los pobres más pobres. Ya no se trata de "ese esfuerzo del pueblo por retomar su destino histórico, su cultura, en sus manos",¹ sino de algo mucho más primario. Se trata de sobrevivir en un medio infrahumano.

No es fácil trabajar en educación en estas condiciones. Difícil es hablar de liberación cuando son muchas las fuerzas opresoras; es quemante analizar la pobreza con quienes viven en la miseria; es un problema discutir sobre dominación cuando existe una permanente represión psicológica, física, moral.

Nuestras clases populares están repletas de hombres y mujeres resignados, sin esperanza, oprimidos. El dominio sobre ellos se reconoce por la sumi-

* Con la co-autoría de Ernesto Schiefelbein y la colaboración de Ana María Cerda, Verónica Edwards, Bernardita Ballasty y Oscar Errázuriz.

¹ FIORI, E.; *Concientización y Educación*, mimeo, 1972.

sión, el desaliento, la tensión y la fatiga. Los niños tienen un oscuro porvenir. Muchos se incorporan a un frustrante sistema educacional, el cual, como una rápida fuerza centrífuga, pronto rechaza a los niños más necesitados y más débiles. El abandono del sistema escolar y la repetición de cursos muestran cifras que no bajan. La escuela no tiene mucho que ofrecerles; la sociedad, tampoco. La vagancia y la delincuencia serán el posible futuro.

“Ejercer una función crítica propia de la verdadera educación, . . . que posibilite la creación de una nueva sociedad verdaderamente participativa y fraterna, es decir, educación para la justicia”,² es lo que muchos desean. Constituye un profundo anhelo cristalizar formas cada vez más amplias y responsables de participación en los diferentes niveles de la vida social; consolidar un vivir y hacer comunitario.

Estas aspiraciones están presentes en los sectores populares. Es así como ha surgido un movimiento de solidaridad con los más afectados por la pobreza. Son muchas las manos que trabajan en los comedores infantiles, en las bolsas de cesantes, en programas de salud y educación. No sólo hay interés por ayudar al necesitado, sino también una voluntad para salir del medio opresor. Hay un deseo de permitir que otros crezcan y se liberen a través de la experiencia comunitaria de educación; existe avidez por aprender para que así otros también puedan hacerlo.

La experiencia que se describe a continuación, se inscribe en este marco. Con ella se aspira a desarrollar la mentalidad cooperativa y solidaria de la comunidad, tomando como centro de acción el problema educacional. Se han concretado dos formas para contribuir a la educación para la justicia. Por una parte, apoyar la organización comunitaria para que la comunidad, con los recursos de que dispone, dé respuesta a sus problemas y, específicamente, al educacional, de un modo creativo y crítico. Por otra, ayudar a niños que, dada su situación desventajosa, no están en el sistema educacional o difícilmente permanecen en él. En este sentido, la experiencia espera ofrecer un servicio cuya factibilidad depende de los propios pobladores.

II. PROPOSITO DEL PROYECTO

El proyecto se sitúa en un sector popular de Santiago (zona sur-poniente, con-

² *La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Documento de Puebla.

formada por las poblaciones Oscar Bonilla, Santiago y Nogales) y contempla diversas formas de enfrentar la participación de la comunidad en vista a la formación colectiva.

Una de estas instancias es el taller de aprendizaje para niños cuyas edades fluctúan entre 6 y 12 años. Se trata de niños que permanecen en la escuela pero que tienen problemas de aprendizaje y de deserción del sistema escolar. Para atenderlos se ha querido formar y organizar recursos humanos de la comunidad, a fin de que participen activamente como educadores en la creación de talleres educativos en el sector (a estas personas se les llama monitores del programa).

La acción educadora en los talleres considera varios aspectos del mismo proceso:

1. Con respecto a los niños, se ha querido enfatizar dos objetivos:
 - Desarrollar actividades que apunten a elevar la autoestima, la creatividad y la capacidad para que puedan participar en un trabajo colectivo que les ofrezca la oportunidad de expresarse libremente.
 - Enfrentar los problemas que se presentan en el aprendizaje escolar debido a problemas en los niños (visión, motricidad, audición, etcétera), y a los métodos inapropiados de enseñanza que se utilizan en las escuelas.

Nos parece que así estamos atacando algunas de las causas debido a las cuales, tanto los niños que están en el sistema escolar como aquéllos que han desertado de él, se encuentran bloqueados; no han alcanzado el nivel de aprendizaje que les corresponde y han perdido la confianza y seguridad en sí mismos para enfrentar el medio social, familiar y escolar. En suma, el taller intenta ayudarles a superar los problemas emocionales, los problemas de aprendizaje y los problemas que impiden una conducta social adecuada.
2. En segundo lugar, se intentan definir nuevas metodologías para enfrentar el proceso educativo, de modo que los propios pobladores (jóvenes y adultos) puedan asumir el papel de educadores y logren, después de un año y medio de experiencia, dirigir y mantener el programa en la población sin el concurso de un equipo de apoyo.
3. Por último, se espera crear material educativo, no sólo para que los pobladores del sector puedan asumir este trabajo educativo, sino, además, para que en otros sectores sub-urbanos pueda realizarse esta labor.

III. ESTRUCTURA Y METODO DE TRABAJO

El trabajo en el taller da oportunidad para que adultos y niños se encuentren en

una experiencia educacional. Es un lugar de comunicación de vivencias en la que ambos salen enriquecidos por una práctica común en la resolución de un problema que afecta a los niños.

En estas condiciones, es importante resaltar dos aspectos de su metodología: el método empleado en la formación de los adultos que actúan como educadores y el método de trabajo del taller propiamente dicho.

A) Procesos de formación de los adultos

Es difícil definir un proceso en el cual las personas son, simultáneamente, actores de aprendizaje y agentes de formación y promoción colectiva. Sin embargo, intentaremos describirlo como un proceso de formación de la acción que se caracteriza por ser activo-participativo y que, partiendo de las experiencias vitales de los monitores en su realidad poblacional, los posibilita para ser actores de dicho proceso y promotores del cambio social.

La incorporación de las experiencias de vida de los monitores les asegura la posibilidad de ser actores de su propio desarrollo. La puesta en común de experiencias lleva a descubrir que los problemas son, en su mayoría, un común denominador y, por lo tanto, que se puede objetivar una situación en términos de realidad y factores que están influyendo para que dicha situación se presente. En este sentido, es notorio el cambio que se manifiesta en participantes de una experiencia como ésta cuando, por ejemplo, el machismo se analiza como un problema social y cultural que envuelve a cada persona en particular.

A partir de problemas o situaciones particulares de los monitores se puede proyectar un análisis de la realidad poblacional llegando a un cuestionamiento del medio. Es así como se han discutido las consecuencias de la extrema pobreza en el sector, la situación crítica que viven las familias y los problemas que tienen los niños que asisten al taller, la desnutrición, el hambre, la necesidad de cariño, la inseguridad, son situaciones que los monitores pueden palpar a diario.

Dar la oportunidad a los monitores para que sean actores de su propio proceso de formación implica subrayar, en forma concreta, dos aspectos que apuntan directamente al tipo de educación que se desea promover. Primero, la necesidad de reforzar ciertas actitudes a fin de que el monitor pueda desempeñar el papel de un verdadero educador. Espíritu crítico, respeto, diálogo, flexibilidad, compromiso, confianza en la capacidad creadora de los demás, disponibilidad al aprendizaje, actitud estimulante para hacer crecer a otros, son las actitudes que caracterizan mejor un proceso de formación con y para otros. Segundo, considerando el carácter de esta experiencia en que se pretende que el programa sea asu-

mido por los propios monitores, es importante ofrecer un mínimo de elementos que les permita orientar, compartir y evaluar las tareas emprendidas en el taller. La capacidad para que un grupo se organice y pueda lograr sus objetivos, es campo de aprendizaje.

B) Método de trabajo en el taller

El taller es considerado como una instancia educativa no formal, donde lo propio es *aprender haciendo*. Este se caracteriza por una gran flexibilidad, donde niños y monitores van descubriendo caminos para encauzar la tarea educativa. Por lo tanto, no se identifica con un medio escolarizado de educación.

La forma de motivar a los niños, de organizar el trabajo grupal, de orientar los objetivos hacia los propósitos del taller, de evaluar los logros y las dificultades que los niños tienen, etcétera, se aprende principalmente de una práctica educativa. Sólo a partir de una práctica bien encauzada es posible motivar a niños con problemas de aprendizaje a que participen voluntariamente en una experiencia educativa y, de esta manera, sientan gusto por aprender y puedan superar sus problemas emocionales sintiéndose valorados como personas.

Es por esta razón que el equipo técnico, que actúa como “animador de la experiencia”, se ha propuesto efectuar un seguimiento sistemático de los logros y dificultades que se presentan a monitores y niños. Su acción inicial de orientación del proyecto ha ido evolucionando y se espera que, al finalizar la experiencia, tenga una función de apoyo técnico frente a problemas concretos que se le puedan presentar al grupo.

IV. PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO

El centro de acción de este proyecto es la parroquia del sector. Esta, junto con el equipo de educadores que actúan como animadores técnicos, ha asumido la responsabilidad del programa que se inició en 1977. El proyecto, con el apoyo directo de los animadores, finaliza en diciembre de 1979. Continuará en 1980 bajo la responsabilidad de la parroquia y de los monitores.

Para una mejor descripción de la puesta en marcha de la experiencia, se explicarán las dos primeras etapas de trabajo.

V. PRIMERA ETAPA DE TRABAJO

La primera etapa se caracterizó por una tarea de diagnóstico y de alimentación

de limitación del campo de acción, a partir de la realidad. En este periodo se emprendieron varias acciones, entre las cuales se pueden destacar:

A) La comunidad

A partir de septiembre de 1977 se intentó un acercamiento a las organizaciones ligadas a la parroquia: organizaciones de base y de solidaridad. Inicialmente se buscó informarles acerca de los objetivos del proyecto y conseguir su apoyo en la puesta en marcha. Posteriormente, se procuró que el programa fuera incorporado como uno más dentro de las actividades que se llevan a cabo en este sector.

El esfuerzo por establecer vínculos más estrechos con las organizaciones de las tres poblaciones fue gradual. Si bien se logró una incorporación a nivel de las organizaciones parroquiales, ésta no se alcanzó con las organizaciones estatales (Junta de Vecinos, Centros de Madres). Con respecto a los establecimientos educacionales, al comienzo se logró un contacto muy ocasional: los profesores sólo entregaban información a requerimiento del equipo a cargo de la experiencia. Después de un año de trabajo, el prestigio del taller ha permitido que no sólo se entregue información al equipo responsable, sino también a los pobladores que actúan como educadores en los talleres (monitores). Asimismo, por la iniciativa de los profesores se están recibiendo nuevos niños constantemente.

B) Los educadores en la experiencia

En abril de 1978 se procedió a seleccionar a los monitores entre personas que viven en alguna de las poblaciones participantes en la experiencia. Como criterio de selección se establecieron los siguientes: no tener trabajo, poseer un ingreso económico familiar no superior a \$33US mensuales por miembro familiar; escolaridad no inferior a sexto de primaria; tener interés por trabajar con niños con problemas de aprendizaje y capacidad para trabajar en grupo.

A partir de la información entregada por personas con cargos directivos en organizaciones de la parroquia, se entrevistó a quince personas. De ese grupo se contrató a cinco (cuatro mujeres y un joven), en mayo de 1978. Posteriormente, se incorporaron dos jóvenes más, pero con un procedimiento distinto. Se les hizo una entrevista y se les incorporó al trabajo como ayudantes de los monitores, a fin de capacitarlos en la acción. Actualmente se cuenta con siete monitores (cuatro mujeres y tres hombres).

C) Los niños

Para seleccionar a los niños se consultó, en primer lugar, a los profesores de los

cinco establecimientos primarios del sector. De un total de 1 948 niños que estaban en los cuatro primeros grados del sistema escolar en 1977, dieron información sobre 217 niños que tenían problemas en su aprendizaje. La cifra, bastante baja, pueda ser comprendida porque los profesores no incluyeron a los "irrecuperables" y la encuesta se pasó cuando estaba finalizando el año escolar, fecha de gran recargo docente.

Personas del sector también dieron información. Los casos no informados por los profesores fueron 55. Por lo tanto, al iniciarse el trabajo en 1977 se contó con 272 niños como posibles participantes.

VI. SEGUNDA ETAPA DE TRABAJO

El propósito de esta etapa fue poner en marcha el taller con los niños. Para ello, se llevaron a cabo diferentes acciones. Primeramente, un proceso de formación de los monitores. En segundo lugar, la organización del trabajo con los niños. Por último, la elaboración del material educativo.

A) Formación de los monitores

En mayo de 1978 se discutieron las líneas orientadoras del proceso de formación de los monitores. A partir de estas líneas se establecieron tres momentos del proceso.

En una primera etapa (mayo-junio 1978) se trató de sensibilizarlos frente a la problemática que viven los niños marginales, quienes tienen problemas en su proceso de formación (de aprendizaje, emocionales, realidad socio-económica, salud, problema familiar). Una segunda etapa (julio 1978) tenía como propósito formarlos en aquellos aspectos que les permitieran lograr objetivos con respecto a la superación de los trastornos de aprendizaje (se consideraron los contenidos estudiados y, principalmente a través del método de estudio de casos, los aspectos relacionados con la psicología evolutiva y trastornos de aprendizaje en las edades preescolar y escolar). La tercera etapa consistió en un apoyo sistemático durante el periodo de trabajo con los niños. Se contempló la discusión y preparación de las sesiones de trabajo con los niños, análisis de las dificultades y logros alcanzados, discusión sobre la calidad del material educativo utilizado y una profundización sobre aspectos relacionados con el diagnóstico y soluciones frente a problemas específicos que presentan los niños en su aprendizaje. En cuanto a los métodos y técnicas utilizados en esta etapa, cabe destacar, principalmente, la

observación. En este sentido se utilizaron variados medios, tales como observación directa (sesiones de monitores con niños), grabaciones, documentos y reportajes escritos.

B) Organización del trabajo con los niños

De los potenciales participantes en el taller, 272 niños, se hizo un diagnóstico individual a 145 de ellos. Aplicando algunas pruebas psicológicas y de definición del nivel de aprendizaje, se pretendía conocer los tipos de problemas que tenían y, a partir de las necesidades y problemas que se presentaban, definir la elaboración del material educativo de apoyo.

En septiembre de 1978 se inició el taller con 67 niños atendidos por cinco monitores. Los niños iban tres veces a la semana, en forma voluntaria, a los locales de la parroquia. Se formaron cinco grupos. La distribución se hizo en función a la jornada escolar que tenían y a la ubicación geográfica de los locales. El trabajo sistemático de los monitores permitió que el 80% de los niños fuesen promovidos de curso.

Además de las sesiones que se efectuaban semanalmente, los monitores y el equipo de apoyo programaron algunas actividades complementarias de formación. Así, se invitó a las diferentes organizaciones comunitarias a una exposición final de los trabajos hechos durante el periodo de formación (maquetas, trabajo en greda, móviles, dibujos, tarjetas, etcétera). También se celebró el día de la Recreación de la Familia en que se invitó a padres, hermanos, abuelos, etcétera, a participar en actividades recreativas en un parque público. En enero se llevó a los niños a un campamento veraniego en la playa, por cinco días. Cabe señalar que estas actividades fueron orientadas por los monitores y apoyadas por el equipo de educadores.

En marzo de 1979 se reiniciaron las actividades formativas. Se hizo una selección de los niños para determinar quiénes seguían en el taller y quiénes debían dejarlo. Como criterio para considerar que los niños habían tenido éxito, se estimó la promoción al curso superior y la superación de problemas emocionales. Esta decisión se basó en la necesidad de atender a nuevos niños. Cada uno de los siete monitores atendió a un promedio de 20 niños. Las actividades se desarrollaron hasta diciembre de 1979.

C) Material educativo

Existe un equipo de personas a cargo de la elaboración del material educativo

usado en la experiencia. Este ha consistido en: Unidades de Formación de los niños (que sirven de guía a los monitores), material de formación para los monitores, pautas de observación de los niños, pautas de observación de los monitores y pautas de evaluación del material educativo utilizado. El equipo está integrado por tres profesores de Educación Básica y dos monitores. El material está siendo sometido a revisión a la luz de las observaciones hechas por los monitores y las observaciones del equipo de apoyo.

VII. LOGROS Y DIFICULTADES EN LA REALIZACION DE LA EXPERIENCIA

La experiencia iniciada en septiembre de 1977 debe finalizar en diciembre de 1979. El año y medio de experiencia muestra algunos éxitos y fracasos que convendría destacar.

A) La administración del proyecto

La dirección del proyecto estuvo inicialmente a cargo del equipo de apoyo. Gradualmente los monitores han ido asumiendo la responsabilidad en la orientación. Se espera que, al finalizar 1979, los propios monitores puedan administrar el programa.

Desde el punto de vista técnico se apreció en los monitores un fácil manejo de aspectos que permiten organizar y ejecutar las tareas del programa.

Es interesante destacar que en la actualidad los pobladores están elaborando un proyecto de continuación de la experiencia por un año más. El papel que ha tenido el equipo de apoyo ha sido de asesoría técnica.

B) La formación de los monitores

El proceso de formación de los monitores ha sido muy valioso en diferentes aspectos. En primer lugar, han comprendido la problemática de los niños y su nivel de motivación para atenderlos es muy alto. Así, en las diferentes sesiones de formación se ha podido apreciar este aspecto:

“He aprendido de todo. En las encuestas de familia pude darme cuenta de la realidad de la población. En la capacitación, en el trabajo con los niños he aprendido a desenvolverme con los padres usando un lenguaje claro, sencillo, directo. He crecido personalmente”

“Me gustaría que estos niños, cuando salieran del taller, estuvieran felices . . . Que nosotros queremos lo mejor para ellos y a la vez que entiendan que no están solos, que hay alguien que se preocupa porque aprendan. . . Que comprendan que aprender es bonito cuando hay voluntad y deseo.”

Como dificultades de la formación se debe mencionar el problema que existe para que los monitores miren en forma crítica aspectos de la situación macro-social. A través de la formación no se ha logrado que los monitores sean agentes promotores de un cambio social. Incluso a nivel poblacional se apreció, en 1978, una resistencia para incorporarse a ciertas organizaciones comunitarias. Sin embargo, en 1979 se han logrado avances, por cuanto los monitores han elaborado un programa de acción con otras organizaciones del sector, dentro de un espíritu de mayor colaboración.

Aun cuando el proceso de formación ha sido bastante flexible, no se ha logrado superar ciertos esquemas escolares. Algunos monitores tienen la tendencia de repetir con los niños los mismos esquemas de la escuela, especialmente en la organización del aprendizaje.

Si bien se ha apreciado interés por parte de los monitores para realizar un trabajo con las familias de los niños que asisten al taller, sus proposiciones poco difieren de las que se plantean a nivel escolar como “Escuela para padres”. Los monitores tienen tendencia a inhabilitar como educadores a los padres cuyos niños asisten al taller, tal como sucede en el ámbito escolar.

C) El material educativo

Inicialmente los monitores participaron poco en la elaboración del material educativo. Esta situación ha sido rectificada con su incorporación al equipo que trabaja en esta tarea. Se ha pretendido que el material sea poco sofisticado, de fácil uso y barato para que otros sectores poblacionales puedan utilizarlo.

Sin pretender llegar a una validación refinada del material empleado, éste se ha estado reelaborando constantemente a partir de las críticas aportadas por los monitores en las sesiones de evaluación del material.

D) Reproducción de la experiencia

Existe interés por reproducir la experiencia en otros sectores. Así, a partir de mayo de 1979 se está trabajando con un grupo de jóvenes de la parroquia que abarca cuatro sectores colindantes con el sector donde actualmente se está efec-

tuando la experiencia. Además de dar asesoría técnica se ha proporcionado el material empleado en el taller.

El trabajo con este nuevo sector permitirá evaluar algunos aspectos relevantes del programa como son el proceso de formación, administración del programa, material educativo y selección y organización de los niños.

E) Los Niños

El taller ha tenido éxito pues ha logrado un prestigio con los padres de familia y con los niños. Cabe señalar que el grupo aumentó notoriamente a partir de 1979. Se han apreciado logros, no sólo porque el 80% fue promovido al finalizar el año escolar, sino también por cambios destacados por los padres, profesores y los propios monitores. Estos cambios se han dado tanto en la superación de problemas de aprendizaje específicos como en actitudes. La opinión de algunos profesores lo confirman. “Antes era muy retraída y frenada. Ahora está sociable y suelta” “No sabía leer nada. Aprendió a leer y escribir. Excelente resultado”.

Con respecto a los niños, uno de los mayores problemas es la situación en que llegan. La gran mayoría de ellos tiene una experiencia escolar negativa —tres o cuatro repeticiones de curso, profesores arbitrarios, enseñanza con métodos inadecuados—; por lo tanto, si la familia no tiene real interés por enviarlos al taller, pronto desertan. Por otra parte, los que quedan están marcados por los “deberes escolares” y no valoran el juego y la recreación como elementos que les ayudan en el aprendizaje. Los monitores, presionados por los niños y sus padres, tienden a efectuar trabajos escritos como centros de la enseñanza.

VI. LIMITACIONES DE LA EXPERIENCIA

No se quiere finalizar este trabajo sin hacer mención a las limitaciones que tiene la experiencia piloto. Algunas de ellas están referidas al tipo de proyecto escogido; otras, a la experiencia misma.

A) Limitaciones referidas a esta experiencia

Una primera opción se presentó cuando se elaboró esta experiencia piloto, orientándola con el método *aprender haciendo para resolver un problema* en forma cooperativa, solidaria, creativa, crítica y científica.

Las limitaciones proceden *del contexto donde* se lleva a cabo el proyecto y de *factores endógenos*.

Desde el punto de vista del contexto, hay ciertos elementos que obstaculizan que la experiencia se oriente totalmente del modo deseado. Así, por ejemplo, el miedo a la represión impide que la gente se juegue por cambios más abiertos. Existe una situación general de represión que no da cabida a la creación de proyectos colectivos, a la búsqueda de formas de manifestación de un pensamiento común. Esto produce efectos impactantes a nivel poblacional. Existe un agobio y desesperanza permanentes que dificultan la búsqueda de soluciones e impiden luchas por condiciones más justas de vida. Por lo tanto, si estos programas no cuentan con personas que tengan una formación previa desde el punto de vista ideológico y social, es muy difícil contar con promotores de cambio, y cuando esto llega a suceder, el cambio es demasiado lento.

Además de la dificultad para contar con personas que puedan llegar a ser promotores de cambio, en este tipo de programas se tiene la influencia del sistema imperante; éste, a través de los medios de comunicación, va introduciendo ciertos valores contrapuestos a los mencionados. Por lo tanto, aquellos pobladores que no cuentan con grupos de referencia (sindicatos, agrupaciones, instituciones) caen fácilmente en un juego que los arrastra hacia las "bondades" de la sociedad de consumo. Por esta misma situación, se produce una incapacidad para reconocer los derechos del hombre como algo que les es inherente y lo ven como algo que se les otorga por benevolencia.

En relación a la naturaleza interna de la experiencia piloto, existen limitaciones para enfrentar con los pobladores una tarea común. Es fácil que el equipo de apoyo tenga la debilidad de imponer ciertos criterios que no responden a los patrones culturales del grupo con el cual se trabaja.

Por último, producto de toda una historia, está la valoración que de sí mismo tiene un poblador. Cuesta trabajo que se valoren como personas y, por lo tanto, que acepten su capacidad para reconocerse como gestores responsables de una acción comunitaria. Es un peligro, tanto para los equipos que ayudan en este tipo de programas como para los propios pobladores, caer en un paternalismo que tiene efectos tan negativos como un autoritarismo declarado.

B) Limitaciones referidas al tipo de experiencia

Un primer aspecto corresponde al impacto de este tipo de programas de acción. Sin duda, se está enfrentando un problema en una situación micro-social y no se pueden esperar proyecciones en un nivel social más amplio. Ello responde a la necesidad de ofrecer un servicio concreto a un determinado sector poblacional. Desde el punto de vista de la investigación, su aporte se puede esperar en la defi-

nición de nuevas formas metodológicas para enfrentar un trabajo de desarrollo comunitario en sectores marginados culturalmente. Aun así, se requiere tiempo para ir configurando un tipo de metodología que tenga consistencia sólida y que sea una respuesta real para estos grupos.

También, por tratarse de una investigación, resulta tarea ardua delimitar las distintas variables que están presentes y el proceso de evaluación se vuelve difícil. Esta labor se hace más compleja aún cuando, a partir de la práctica, surgen nuevos objetivos y necesidades, producto de una toma de conciencia de los participantes.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones mencionadas, y otras que pudieran surgir, la investigación en la acción puede ser considerada como un proceso de aprendizaje transferible y que contribuye a la búsqueda de principios básicos.

LA PEDAGOGIA DE LA FE COMO APORTE A UNA EDUCACION PARA LA JUSTICIA A PARTIR DEL MARCO ESCOLAR

I. INTRODUCCION

Esta aportación pretende ser de carácter testimonial y no técnica.

A partir de 1970 he trabajado con estudiantes secundarios, acompañando a muchos de ellos en su crecimiento como universitarios y como trabajadores o adultos jóvenes.

El estrecho contacto mantenido con estudiantes durante estos años me ha permitido captar la incidencia que determinadas experiencias educativas —en concreto, como educación para la justicia— han tenido en sus vidas, en sus compromisos, en su sensibilidad social y conciencia política. He visto, también, la incidencia que las estructuras cambiantes, tanto escolares como sociopolíticas, han tenido en las actitudes sociales y en la capacidad valorativa de la justicia de jóvenes de una misma edad y de un mismo medio.

A partir de esa experiencia como educador —y, en especial, como educador de la fe— creo posible presentar algunas experiencias positivas de educación para la justicia a partir del marco escolar. Desde 1970 fui profesor de Filosofía, asesor del Centro de Alumnos de un colegio y Profesor Jefe; en 1973, fui Director del Departamento de Pastoral y Acción Social; en los últimos años he trabajado, preferentemente, como asesor de comunidades de universitarios y adultos jóvenes que fueron mis alumnos o que provienen de otros medios, manteniendo algún contacto con los alumnos del mismo colegio como profesor de Moral y asesor espiritual de los alumnos. El hecho de haber vivido en el extranjero en 1976 y 1977, me permitió —al regresar— establecer algunas comparaciones con respecto al comportamiento social de los jóvenes de una misma edad, antes y después de mi ausencia.

II. ESBOZO DE SITUACIONES EN 1970 y 1979

A) Situación escolar en 1970

Me referiré, concretamente, a los efectos de la estructura escolar del momento sobre la capacidad de educación para la justicia de los estudiantes.

La reforma educacional amplió, por una parte, las posibilidades de educación escolar de la mayor parte de la población, tendiendo, por otra, a la formación de hábitos críticos en los alumnos. Este último objetivo se cumplió en diversos grados, en la medida en que el profesorado estuviera capacitado para aplicar la reforma. En grandes líneas se puede decir que la mayor parte del alumnado desarrolló aptitudes críticas y participativas, lográndose esto, en mayor medida, en ciertos colegios particulares y fiscales de carácter elitista, con un profesorado bien capacitado y con diversos apoyos culturales de tipo extraescolar.

Los Colegios de Iglesia desarrollaron los conceptos de educación liberadora y comunidad escolar (a partir de Medellín), conceptos que se fueron difundiendo por todo el sistema escolar y en las políticas educacionales. Esto contribuyó, igualmente, a desarrollar en los alumnos la capacidad de crítica y participación.

A nivel universitario, la reforma universitaria (currículum flexible, integración interdisciplinar, estructuras democráticas y participativas, tendencia hacia una universidad al servicio del pueblo, matrículas diferenciadas, etc.) desarrolló el mismo tipo de capacidades, al menos en gran parte de los estudiantes.

El contexto nacional de lucha política e ideológica, la militancia partidista creciente de los estudiantes, las posibilidades de participación y compromiso en organismos de participación juvenil, en el sistema nacional de trabajos voluntarios, etcétera, permitieron que la educación fuera, cada vez más, una educación para la justicia, y que los jóvenes fueran siendo, cada vez más, capaces de ser sujeto de la propia educación y agentes de cambio social para la justicia.

Este proceso se vio bruscamente interrumpido a raíz del golpe militar de septiembre de 1973.

B) Situación escolar en 1979

La base educativa se ha restringido considerablemente, siendo cada vez mayor la deserción escolar, sobre todo a nivel medio y universitario. Actualmente hay un 30% de universitarios menos que en 1973. Hay carreras que se han suprimido —sobre todo carreras de tipo humanista, ciencias sociales y arte— y una

orientación ideológica vertical y exclusiva ha sustituido al anterior pluralismo ideológico.

Tanto en la enseñanza media como en la universitaria, podemos decir que estamos viviendo un proceso de “contrarreforma”. Se ha vuelto al currículum rígido, con acentuación en los contenidos y en la disciplina escolar, sobrecarga académica y exceso de evaluaciones, tendiendo a la incapacidad psicológica para toda actividad intelectual que no sea la absorción de contenidos. Los modelos sociales influyen también fuertemente en las actitudes de los alumnos, de modo que se ve cada vez más el estudiante acrítico, incapacitado para participar, obediente a esquemas de competitividad (hasta un extremo tal que el clásico rasgo de solidaridad estudiantil que ha sido el “copiarse” en las evaluaciones se ve boicoteado por los mismos alumnos, los que también rehúsan prestar sus apuntes al que, por diversos motivos, haya faltado a clases) calcados del sistema económico. El ambiente educacional se parece cada vez más a un mercado competitivo de consumo y oferta de instrucción.

La selección económica en las matrículas y el costo creciente de la educación, así como la orientación mercantil y productiva de las universidades, van tendiendo a la formación de una élite tecnocrática obsecuente al sistema, altamente calificada e incapacitada para pensar críticamente.

III. CONSECUENCIAS DEL CAMBIO

La mayor parte de los estudiantes secundarios y universitarios son en la actualidad, fundamentalmente pasivos, acríticos e individualistas. No reaccionan ante estímulos o desafíos externos que no sean la evaluación de sus estudios, y en este caso la reacción es de competitividad, esforzándose por quedar en situación más ventajosa que sus compañeros. Ni siquiera son estimulados por los valores “oficiales”, mostrándose más bien escépticos o indiferentes ante la ideología oficial. Al mismo tiempo, han sido —sin percibirlo— fuertemente concientizados por la propaganda oficial (consumismo, competencia, eficiencia, individualismo, rechazo a lo “político” como a algo corrompido), a través de los medios de comunicación, valores familiares (puesto que cada vez más provienen de los estratos económicamente altos) y modelos sociales de verticalismo y no participación. Hay escasísima conciencia de lo que sucede en el país más allá de su ambiente habitual, y un gran desinterés por los organismos estudiantiles. Como dato ilustrativo se puede ver el fuerte contraste entre los alumnos de los últimos cursos universitarios (ingresados a la universidad antes del golpe de estado o inmediata-

mente después) y los alumnos de los primeros cursos universitarios (ingresados a la enseñanza media después del golpe militar) en las últimas elecciones de representantes estudiantiles: mientras en los últimos cursos los candidatos de oposición obtuvieron una abrumadora mayoría, en los primeros cursos la mayoría abrumadora fue para los candidatos gobiernistas.

El cierre de canales de participación (políticos, culturales, gremiales), la toma de conciencia de la inestabilidad o reversibilidad de los procesos políticos e históricos y la necesidad de humanización en una sociedad cada vez más deshumanizada, han provocado un vuelco muy significativo de sectores juveniles hacia actividades pastorales y de Iglesia. Es interesante, sobre todo la participación de sectores tradicionalmente no religiosos, fundamentalmente de izquierda; en parte, buscando una cobertura para actividades de tipo político o al menos social, pero, sobre todo, por haber descubierto un rostro de la Iglesia más humano o más justo (la cual, al desaparecer otras instancias críticas o de opinión, aparece como la “voz de los sin voz”), que no se presenta ya ligada a los sectores dominantes y enfrentada al pueblo, sino luchando con y junto al pueblo por los derechos humanos. En la experiencia de sufrimiento y opresión, muchas personas han descubierto el Evangelio y vivido una experiencia de conversión. Todo esto ha atraído a grandes grupos de jóvenes hacia la Iglesia, la cual ha desempeñado una función importante en la educación para la justicia. Más aún, en las actuales circunstancias, es casi una instancia exclusiva de educación para la justicia, tanto a nivel escolar como extraescolar.

IV. EXPERIENCIAS PASTORALES DE EDUCACION PARA LA JUSTICIA

A) Enumeración de experiencias

En muchos colegios de Iglesia se ha creado, desde hace años, un Departamento de Formación y Acción Social, el cual a partir de 1973 ha adquirido mayor relevancia en el contexto educacional.

- La Evangelización misma, y la catequesis, conlleva un mensaje intrínseco de promoción de la Justicia.
- En muchos establecimientos educacionales cristianos se ha incorporado al currículum un plan de formación social, ya sea como materia independiente, ya sea incorporándolo a los programas de filosofía o religión.
- Además de las actividades propiamente académicas ya señaladas, ha habido otro tipo de actividades extracurriculares realizadas en el marco escolar que

- han tenido mayor incidencia en la formación social de los alumnos, a saber: campañas de solidaridad, campamentos voluntarios de trabajo y misiones rurales (vacaciones de invierno y verano) y otros trabajos sociales semanales (que ponen a los alumnos en contacto con diversas realidades, permitiéndoles tomar conciencia de la situación real del país), experiencias de trabajo en fábricas (durante una semana, con una orientación previa, reflexión diaria y evaluación), etcétera.
- Participación en comunidades (originadas en los colegios, pero que con frecuencia continúan después que los estudiantes egresan) que desarrollan el espíritu solidario, la capacidad de diálogo, de análisis y crítica (lo cual ya no se da a nivel curricular, ni en los modelos sociales intra o extraescolares), búsqueda de una sociedad más justa, posibilidades de participación y compromiso personal.

B) Condiciones de las experiencias

Estas experiencias pueden tratarse de casos aislados o responder a un plan de conjunto. Aunque toda experiencia tiene en sí algún valor, en la práctica se ha visto que las que, definitivamente, dejan frutos estables, son aquéllas que se inscriben en un plan de formación; sobre todo, si esto incluye la participación en comunidades que permitan continuar la pedagogía de la fe y de la justicia más allá del marco escolar.

Es necesario que las experiencias se adecúen a la edad y madurez de los estudiantes, así como también a su extracción social e ideológica —de modo que las experiencias no resulten “indigestas” y, por lo tanto, contraproducentes.

Para que las experiencias resulten verdaderamente formativas es indispensable que sean programadas, adecuadamente preparadas, evaluadas, y que conlleven momentos de reflexión en la realización misma de la experiencia, de modo que sean debidamente asimiladas en forma crítica y personal por los estudiantes, sujetos de dichas experiencias.

Por lo mismo, es conveniente que tales experiencias sean debidamente “acompañadas” por monitores que hayan realizado ya las mismas experiencias y que, habiéndolas asimilado positivamente, sean capaces de acompañar a los jóvenes en el proceso de reflexión crítica y asimilación. Del mismo modo, es evidente que las experiencias realmente educativas y creadoras de conciencia serán aquéllas de formación social que se inscriban en un plan de conjunto, con metas y orientaciones suficientemente claras, y que se realicen en forma de paulatina profundización (por ejemplo: trabajos voluntarios de reforestación “por el

bien del país”; trabajos voluntarios de colaboración en un programa de autoconstrucción, o en las cosechas de una cooperativa de trabajadores en beneficio de una comunidad determinada; trabajos en una fábrica como experiencia de inserción y solidaridad con las clases trabajadoras . . .).

C) Evaluación de las experiencias

Es evidente que la mera existencia de un Departamento de Formación y Acción Social en un establecimiento educacional es ya una instancia concientizadora, que hace presente una realidad social más amplia que aquélla en que los alumnos viven normalmente encerrados.

Las campañas de solidaridad organizadas en favor de grupos determinados, pueden servir, en una posición cómoda o paternalista, como alivio de conciencia, pero en la mayoría de los casos contribuyen a la formación de hábitos de solidaridad y a la preocupación por la situación de los más desposeídos, valores que no son transmitidos, ni por el sistema social, ni por los medios de comunicación sociales, ni por las familias.

Los programas curriculares de Formación Social provocan muchas veces, una reacción negativa (rechazo de lo impuesto, suspicacia hacia una concientización abierta, protesta de los apoderados, sobrecarga académica, desinterés por los contenidos), pero, incluso en casos de rechazo, es posible detectar posteriormente que “algo queda” y que los alumnos que han recibido tal formación tienen mayor sensibilidad sociopolítica que los que no la han recibido.

Los programas de evangelización y catequesis escolar también tienen un cierto carácter ambiguo, provocando menos rechazo, pero siendo mucho más “filtrados” por alumnos que, debido a su ambiente familiar, tienden a asimilar sólo los elementos más espiritualistas. La evidencia de la valorización evangélica de la Justicia impide evadirse a los alumnos con mayor sensibilidad religiosa y colabora, en general muy positivamente, a la creación de una mentalidad renovadora en búsqueda de estructuras más justas.

Las experiencias de trabajo, como experiencias más vitales y por lo mismo más fuertes, son las que normalmente dejan mayores huellas, y sólo en la minoría de los casos son vividas como una mera aventura; sobre todo, cuando implican convivencia con familias obreras o marginadas.

La participación en comunidades, que incluye las experiencias anteriores y permite mantenerlas más allá del marco escolar, es la que en casi todos los casos influye más decisivamente en una verdadera “conversión” hacia la justicia.

V. A MODO DE CONCLUSION

Al referirme a estudiantes secundarios y universitarios estoy hablando de personas que, en la situación actual de mi país, deben ser consideradas privilegiadas, si no necesariamente por su origen, por las oportunidades educacionales que están disfrutando. La mayor parte de estas personas están, voluntaria o involuntariamente, atrapadas en la ideología del sistema.

El tipo de establecimientos educacionales a los que he aludido son, también, instituciones que pueden considerarse privilegiadas —en cuanto a recursos humanos y de otro tipo— y las experiencias mencionadas requieren de una inversión humana que podría parecer desproporcionada.

Así y todo, si se considera con realismo el tipo de sistema escolar creado por un gobierno dictatorial y represivo y las consecuencias de dicho sistema (principalmente la desconcientización masiva y la restricción de verdaderas oportunidades educacionales a sectores elitarios), aparece como una exigencia ofrecer a estas personas, aprovechando los medios de tales establecimientos, la posibilidad de experiencias educativas que contrarresten los valores del sistema dominante, creando conciencia y sensibilizando para la justicia. En un sistema político en que la injusticia alcanza tales proporciones, no deja de ser importante que al menos un sector de las élites privilegiadas se eduque para la justicia y ponga la educación recibida de la sociedad al servicio de los intereses del pueblo. A partir de las experiencias que he mencionado, doy testimonio de que muchos lo están haciendo.

EL PROYECTO EDUCACIONAL DEL GOBIERNO: INTERPRETACION EN EL CONTEXTO

Tomás Valdivia

I. INTRODUCCION

En el presente trabajo realizaremos un análisis de la *Directiva Presidencial sobre la educacional nacional*, interpretándola dentro del modelo global de desarrollo que se lleva a cabo en el país, y mostrando la coherencia que existe entre esta reforma propuesta y la institucionalización económica y política vigente.

Los chilenos hemos estado acostumbrados a enfrentar un sistema educacional que, pese a los lastres que arrastra por ejemplo, su selectividad social, su verticalismo, cierta separación entre el sistema escolar y el mundo social y del trabajo se ha ido moviendo en una doble línea progresista; ha enriquecido sus contenidos tras una educación más amplia, pluralista e integral y se ha democratizado siendo cada vez más permeable a las demandas de los diversos grupos sociales para ingresar a él.

Este trabajo pretende ser un ensayo interpretativo de los anuncios del general Pinochet sobre la educación nacional.¹ Si bien ellos no constituyen una novedad respecto a lo que ha sido la práctica gubernamental en el sector educación durante los últimos años, buscan consolidar un claro rompimiento con la tradición liberal y democrática que ha empapado la evolución de la educación chilena desde sus comienzos hasta nuestros días,² a través de una "nueva institucionalidad educativa" acorde con el modelo global del régimen.

¹ La *Directiva presidencial sobre educación nacional* debe verse en conjunto con otros dos textos que la explican: el Discurso del Presidente Pinochet al iniciar el año escolar y una *Carta* del Presidente al Ministro de Educación que acompaña la Directiva. Todos estos documentos del 5 de marzo, los citaremos de acuerdo a la versión de *El Mercurio* (6 de marzo de 1979) y por las siguientes siglas: Di. Directiva; D. Discurso; C. Carta.

² Es posible leer el desarrollo de la educación chilena a la luz de un conjunto de exigen-

II. LOS ANUNCIOS

La actual "Directiva presidencial sobre educación nacional", replantea radicalmente el sistema nacional de educación. Tratemos de comenzar señalando aquellos rasgos básicos que "rectifican" el actual sistema:³

A) El estado no aumentará los servicios educacionales que hoy otorga

La actividad directamente docente del Estado se centrará, por el momento, en la consolidación y perfeccionamiento de lo ya realizado, la expansión futura se buscará de preferencia en la iniciativa particular" (D). En otras palabras: "La posibilidad de que el Estado expanda aún más su labor educacional debe considerarse improbable" (C).

Para calibrar bien el peso de este anuncio hay que situarlo en el contexto de restricción que el sector educación ha sufrido en los últimos años.⁴

B) Los chilenos pueden esperar una educación básica, más reducida que la actual, pero asegurada para todos

"El Estado centrará su énfasis en la educación básica y, a cualquier costo, cum-

placimientos que proceden de la pedagogía de corte liberal-democrático. Esta, desde sus comienzos, tanto en su tradición filosófica (Locke, Rousseau, Kant) como en su tradición práctica (las revoluciones burguesas americana y francesa), ha propuesto una educación universal. Universalidad que afecta tanto al contenido de la educación (da a las matemáticas y a las ciencias igual importancia que se atribuía tradicionalmente a las lenguas clásicas), como a su cobertura a través de la cual busca establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho. Estos planteamientos tuvieron en Chile su expresión en la búsqueda de una educación laica y universal (p.e.: Darío Salas, Valentín Letelier).

³ Se han seleccionado estos rasgos por corresponder a medidas que afectan a la estructura y a la dinámica del sistema educativo, pudiéndose hablar de un nuevo modelo.

⁴ Ha habido una disminución en el gasto: el sector educación ha experimentado una reducción de su participación en el gasto fiscal (el cual también ha descendido en los últimos años), desde un promedio de 17 por ciento entre 1965 y 1973 a un promedio de 13,5 por ciento entre 1974 y 1977 (ver más antecedentes en LATORRE, C. L. *La asignación de recursos a la educación en los últimos años*, C.P.U., Doc. de trabajo No. 7, julio 1978, 42 p.). Este menor gasto ha afectado la matrícula: la tasa de escolarización de la población en edad escolar llegó a 93,4 en 1973 y fue de 88,6 en 1977; disminución que corresponde al nivel básico. Además ha existido una disminución importante en el sector universitario. También ha descendido la asistencialidad (Junta de Auxilio Escolar y Becas) y la renta del Profesorado (ver datos en: BRAVO, A. "La carrera docente: ¿avance o retroceso?" *Mensaje*, No. 274, 1978).

plirá su deber histórico y legal, de que todos los chilenos, no sólo tengan acceso a ella, sino que efectivamente la adquieran y así queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas” (C).

Para lograr este objetivo la *Directiva* contempla dos tipos de medidas. Por una parte, reducir los contenidos —y probablemente la duración— de la enseñanza básica a una “meta mínima y primordial” consistente en el dominio del idioma patrio, de las operaciones elementales de aritmética y en un conocimiento básico de la historia y geografía de Chile y de los deberes y derechos respecto de la comunidad. La otra medida enfatiza la obligatoriedad:

“Se deberá reactualizar el cumplimiento de la obligatoriedad legal de este tipo de educación. . . aplicando las medidas de compulsión y sanción que la ley franquea y completando las leyes respectivas” (Di).

C) La enseñanza media y, en mayor grado la universitaria, serán más selectivas y restringidas que actualmente y el acceso a ellas supondrá esfuerzo y pago, actual o diferido

“Alcanzar la educación media y, en especial, la superior constituye una situación de excepción para la juventud, y quienes disfruten de ella deberán ganarla con esfuerzo. . . y además debe pagarse o devolverse a la comunidad nacional por quien pueda hacerlo ahora o en el futuro” (C).

Es posible pensar que el texto anterior describe la situación actual ya que hoy, quien accede a la enseñanza media, es un privilegiado frente a la mayoría de los hijos de campesinos y obreros que no lo hacen.⁵ Sin embargo, no se trata de esto sino de una selectividad buscada; así en relación a la enseñanza media se anuncia:

“En este nivel de educación se intensificará enérgicamente el nivel de exigencia, en forma de desviar hacia otras alternativas educacionales a quienes no tengan vocación ni/o capacidad de trabajo compatibles con ese nivel de exigencia” (Di).

D) La iniciativa privada es la llamada a satisfacer las necesidades educativas actualmente no resueltas

El tema de la privatización es central en todo el documento. En relación a los

⁵ Ver los antecedentes sobre selectividad socio-económica del sistema educativo en SCHIEFELBEIN y FARRELL, “Desigualdad escolar: análisis y políticas”, *Mensaje*, No. 277, marzo-abril 1979.

puntos ya indicados cabe señalar que será la iniciativa privada la encargada de asumir la expansión del sistema, de la cual el Estado se desentiende. Por otra parte, las alternativas educacionales a las que se alude en el texto recién citado, dependerán en forma prácticamente exclusiva de la iniciativa particular. Se trata de la educación media técnico-profesional, cuyo traspaso a la empresa privada debe completarse y acelerarse; de institutos tecnológicos privados, para formar profesionales de nivel medio; de contratos de aprendizaje con las industrias; de validación de estudios para autodidactas, etcétera.

“En este marco hay que situar la Directiva sobre educación, la que se entronca así con el proyecto de nueva Constitución, en el plano legislativo y con el Plan Laboral en el sector trabajo”.

Teniendo en cuenta que este conjunto de actividades privadas deberá normalmente autofinanciarse, se perfila así la creación de un mercado educacional diversificado, al que se tendrá acceso en forma escalonada según sea la cantidad de medios económicos que cada familia pueda gastar en educación o entradas futuras del profesional. El resultado inevitable es acentuar el vicio tradicional del sistema que entrega más educación a quienes más poseen, acento frente al cual la promesa de la *Directiva* dé subsidios y becas parece un paliativo insuficiente.

E) La orientación general del sistema educacional y el grado de participación y la libertad que en él se permitan, estarán regulados por la ideología del actual gobierno

“Todo el sistema educacional estará guiado por el humanismo cristiano, que se expresa en la Declaración de Principios de la Junta de Gobierno de Chile y en los Objetivos Nacionales” (C).

“La planificación educacional respetará la libertad religiosa, de pensamiento y técnico-pedagógica, en el solo pero estricto marco de la Declaración de Principios del Gobierno de Chile y del Objetivo Nacional” (D).

Esta referencia reaparece con motivo de los programas y planes de estudio, los cuales: “Se revisarán y reformularán —entre otras cosas— para asegurar su concordancia con el humanismo cristiano expresado en la Declaración de Principios” (Di).

Con base en las citas anteriores es posible afirmar que una serie de conceptos de la *Directiva*, tales como: autonomía de los organismos regionales y provincia-

les, participación de los padres y apoderados y de la comunidad, comunidad escolar, colegios de carácter experimental, ajuste de los programas a la realidad nacional, revitalización de los Centros de Padres y de Alumnos, flexibilidad en materia de planes y programas, nueva y libre institucionalidad universitaria, generación de autoridades en la base, etcétera, deben ser entendidos en el marco de la ideología oficialista.

En lo que sigue quisiéramos examinar la relación existente entre el nuevo sistema educacional que se ofrece y el modelo de desarrollo político y económico que trata de implantar el actual gobierno. Para cumplir este objetivo nos detendremos en primer lugar en los cuatro primeros rasgos del sistema educacional propuesto, que redefinen la estructura del sistema, para abordar en segundo término el problema ideológico de orientación de la educación en relación a la Declaración de Principios y al Objetivo Nacional.

III. MODELO DE DESARROLLO Y MODELO EDUCATIVO

La tarea actual del gobierno se centra en su intento por plasmar y dar forma a la anunciada “nueva institucionalidad”. El gobierno se autopercibe como habiendo logrado con éxito una superación de la crisis económica y cierta reorientación del país que se había apartado de su cauce normal. Los enemigos, tanto el marxismo —ideología foránea al servicio de potencias extranjeras—, como los viejos políticos que siguen propiciando un régimen democrático agotado e incapaz de defenderse de los ataques internos y externos, están ubicados y bajo control. Se trata ahora de construir un “nuevo” régimen, de “dar forma a una nueva democracia que sea autoritaria, protegida, integradora, tecnificada y de auténtica participación social”.⁶

En este marco hay que situar la *Directiva* sobre educación, la que se entronca así con el proyecto de nueva Constitución, en el plano legislativo y con el Plan Laboral en el sector trabajo. Es, por lo demás, la ubicación que el general Pinochet da a su iniciativa:

“Estamos por devolver al país su unidad y su sentido nacional y patriótico, como también darle nuevas bases económicas e institucionales. Pero de igual manera sabemos que, si no existe una educación congruente con el rumbo que estamos imprimiendo a Chile, nos exponemos a fracasar, pues estaríamos edificando sobre arena” (D).

⁶ Discurso del general Pinochet en Chacarillas el 9 de julio de 1977. (*El Mercurio*, 10 de julio 1977).

Frente a esta declaración de intenciones es preciso preguntarse cuál es el rumbo que se está imprimiendo a Chile en lo institucional (o político) y en lo económico y examinar el grado de congruencia que la educación propuesta guarda con él.

En forma general es posible afirmar que el modelo de desarrollo económico actualmente en aplicación, ha buscado una superación de la crisis económica chilena revirtiendo radicalmente el antiguo modelo de “desarrollo hacia adentro” o de industrialización sustitutiva y las tendencias —en alguna medida democratizadoras— que de él se seguían: consumo masivo, masa obrera calificada que sustentase una tecnología nacional, etcétera. Se ha generado, a cambio, una economía de plena apertura al mercado capitalista externo y, por tanto, dependiente de los imperativos del sistema capitalista mundial y desempeñando el papel que éste establece para las economías periféricas. La economía chilena desempeña así un papel de productora y exportadora de materias primas y mercaderías semielaboradas (cada vez menos elaboradas, de hecho), a base de la baratura impuesta a la mano de obra nacional. Esto implica, a su vez, la importación de los bienes de capital y de los productos de consumo que las economías capitalistas centrales ofrecen.

El modelo ha mostrado dificultades para generar inversión y empleo y ha dado lugar a formas de acumulación que han concentrado la riqueza en pocas manos, con la consiguiente exclusión de la gran mayoría que se ha empobrecido. Para los sectores medios, aunque en menor medida, ha operado también esta mecánica excluyente y polarizadora.

“...la reforma propuesta constituye una transformación del sistema educacional para hacerlo acorde con el modelo de desarrollo imperante”.

En lo político el modelo puede ser caracterizado como autoritario y de participación restringida. Esto se hace patente, una vez más, en la misma iniciativa presidencial que estamos comentando. Se genera una *Directiva*, que trastroca el conjunto de la educación, sin consulta a los profesores ni a la comunidad. El Presidente aparece determinando, por sí y ante sí, lo que hay que hacer o no hacer; más aún, se advierte al país que la *Directiva* tiene peso y que será aplicada, precisamente porque es el Presidente quien la dicta y quien se compromete personalmente en la renovación educacional.

Ahora bien, así descrito el modelo global de desarrollo dominante en el país, es posible afirmar que la reforma propuesta constituye una transformación del sistema educacional, para hacerlo acorde con el modelo de desarrollo imperante.

IV. HACIA UNA SOCIEDAD JERARQUIZADA

Una de las características más relevantes como consecuencia del actual modelo de desarrollo es que éste no requiere de la colaboración de un pueblo educado y capacitado.

Un modelo de carácter extractivo y financiero no requiere de altos niveles de preparación de las masas. Por otra parte, un modelo político de participación restringida debería limitar la formación de sujetos políticos plenos. Debe —a lo más— enfatizar algún grado de socialización política, que busque alguna adhesión de las masas a los objetivos que se gestan sin su participación.

Es posible entender en esta perspectiva las características que adquiere la prioridad asignada a la enseñanza básica. La educación básica busca, según el texto, formar al “buen trabajador, al buen ciudadano y al buen patriota”. Ya dijimos que para ser “buen trabajador”, en referencia al actual modelo y situación no se requiere mucha educación; lo propuesto: leer, escribir y las cuatro operaciones aritméticas parecen suficientes para integrarse a él. Ser “buen patriota” es un concepto ideológico que, por sí mismo, no entrega un contenido ni exigencias a la preparación básica que debe dar la escuela, a no ser la exaltación de ciertos valores que la autoridad identifica como los patrios y nacionales y que operan como mecanismos de legitimación de la misma. Ser “buen ciudadano” en un régimen de participación restringida tampoco ofrece muchos desafíos a la educación básica. Por lo menos no exige una capacidad socialmente compartida de un análisis global de la realidad, ni el desarrollo del espíritu crítico, ni el apropiarse de los instrumentos que permitan a las masas llegar a un nivel de actividad y de organización autónomos. En resumen: las características del modelo económico y político chileno no ponen metas exigentes a la educación básica, lo que explica el carácter minimalista de las metas propuestas por la *Directiva*.

En esta adecuación del sistema educacional al modelo de desarrollo imperante en el país, hay que destacar que la reforma en curso adapta la educación a las condiciones de una sociedad altamente jerarquizada en términos económicos y sociales. De aquí se desprende el carácter selectivo que poseen las alternativas que el sistema ofrece, más allá de un nivel mínimo, lo que asegura el mantenimiento de relaciones de desigualdad y subordinación. Ha sido tradicional en la educación chilena el considerar la educación como un derecho; el postular que ella debe adecuarse al criterio de igualdad de oportunidades; el pensar que una educación rica era la llamada a sustentar una efectiva y responsable participación social y política y una organización autónoma de los diversos sectores sociales; el postular, finalmente, el derecho de la sociedad a la posesión del conocimiento y

de la cultura y a su no apropiación y control por parte de grupos sociales particulares. Estas consideraciones están ausentes o desdibujadas en la actual *Directiva*. En contraposición aparecería una visión restrictivamente económica de la educación que busca entregar mano de obra al actual sistema productivo.

Se tiene así una educación básica para las masas, a la que se pide “buenos trabajadores” manuales; una educación media, con acceso más limitado, para entregar buenos trabajadores de cuello y corbata al sistema. A partir de este punto, un grupo selecto tiene acceso a la universidad, a la cual acentúa su carácter elitista. Quienes o no pudieron entrar a la universidad o fueron prematuramente “desviados” de ella, tienen la oportunidad de una educación especializada, normalmente pagada y destinada a cumplir un papel específico en el sistema económico. Esta educación especializada encuentra dos vertientes: las escuelas técnicas de nivel medio, en manos de la empresa privada para asegurar así su estrecha ligazón al campo ocupacional, y las academias —institutos tecnológicos privados— que preparan para determinadas ocupaciones, principalmente en el área de los servicios. En ambos casos se ha perdido el énfasis en una educación general e integral y se acentúa el dominio de determinadas destrezas profesionales ordenadas de acuerdo a la jerarquía ocupacional. También predomina una orientación económica individualista de la educación que deja de lado el énfasis en su función social y solidaria.

V. EL FUNCIONAMIENTO DE LO IDEOLOGICO EN LA DIRECTIVA

Nos toca ahora referirnos a la orientación ideológica de la *Directiva*. Más que hacer un análisis de la Declaración de Principios y de otros textos que expresan esta ideología, haremos algunas observaciones que pretenden situar de manera tentativa el papel ideológico que la renovación educacional propuesta puede jugar.

- 1) En primer lugar, se tiene la impresión de que el plan educativo que se nos propone no puede caracterizarse como la búsqueda de una base populista de sustentación, a través de una ofensiva ideológica. Su aspecto medular es el cambio estructural del sistema al que acabamos de referirnos; es la adaptación del sistema educativo a la nueva circunstancia política y económica del país. No se busca principalmente la consolidación y la difusión de la ideología del régimen militar, sino un paso más en la institucionalización del régimen mismo. La referencia al “humanismo cristiano” y a la Declaración de Principios tiene más importancia como mecanismo de control, para evitar una desviación del sistema hacia posturas críticas al gobierno, que como

contenido de una posible indoctrinación. Es cierto que se pretende una revisión de los programas, dando mayor importancia en ellos a la historia de Chile, lo que podría indicar la voluntad de usar los símbolos patrios y la identificación que todos tenemos con ellos, más cierta mitología nacionalista (el tema de la gran nación, exaltación de los héroes y las hazañas bélicas, etcétera) a favor del régimen.⁷ Sin embargo es dable pensar también que el gobierno no espera mucho de estos mecanismos que, para ser eficientes, supondrían la participación convencida del magisterio.

- 2) Este carácter de lo ideológico como marco de control, como función de protección más que como doctrina que pretenda aunar a un pueblo, se ve reforzado por una lectura atenta de la Declaración de Principios y de los restantes documentos que presentan los “fundamentos rectores” de la educación.⁸

En estos documentos el gobierno ha reiterado su inspiración cristiana, su concepción del hombre como ser espiritual, racional y libre, la búsqueda del bien común identificado como aquel conjunto de condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los chilenos su plena realización personal, el principio de subsidiariedad que consagra la participación social, etcétera. Conjunto de declaraciones aparentemente muy semejantes a otras que han servido en Chile, en otros momentos, para justificar una democracia liberal y diferentes intentos de democratización económica, social y política. Sin embargo, estos conceptos se encuentran en el discurso actual enmarcados en dos proposiciones que los limitan y les dan su significado actual, el que es acorde con el autoritarismo político y el liberalismo económico en vigencia.

⁷ Este tipo de conducta ha estado presente desde los comienzos del régimen. Un ejemplo es la insistencia en actividades extraescolares de signo nacionalista: acto cívico de homenaje a la bandera los días lunes; las semanas de actividades para-académicas de mayo y septiembre, etcétera, justificadas porque “no basta sentir amor a la patria, sino que es necesario exteriorizarlo, entre otras formas, con un alto respeto a las autoridades, las instituciones y los símbolos nacionales” (Orden Ministerial Permanente No. 1, 1973).

⁸ Este gobierno ha sido proclive a proclamar los “principios” que lo guían, tanto en documentos generales: *Declaración de Principios del Gobierno de Chile* (marzo 1974), Ed. Gabriela Mistral; *Objetivo Nacional del Gobierno de Chile* (diciembre 1975), como documentos propios del sector educación: *Políticas educacionales del Gobierno de Chile* (agosto 1978). Este último es un documento de trabajo de la Superintendencia de Educación, en cuya primera parte se sintetiza, a través de citas textuales de los documentos anteriores principalmente la *Declaración y Objetivo Nacional*, los “fundamentos rectores” de la educación nacional. En las dos notas siguientes los números de página corresponden a este documento.

Las dos proposiciones mayores a las cuales todas las otras declaraciones se subordinan, son el resguardo de la seguridad nacional y el carácter prominente del principio de propiedad privada.

En efecto, en un primer momento parece cobrar cuerpo la idea del hombre como sujeto transformador del mundo y de la sociedad y un concepto de cultura como proceso histórico permanente y continuo.⁹ Pero, al poco andar, el carácter liberal de la primera formulación se desdibuja y se concretiza en sentido autoritario. Se hace así evidente que la autoridad posee una idea particular de “humanismo cristiano”, del “proyecto histórico nacional”, de la “idiosincrasia” y de los “valores” nacionales, a los cuales hay que ajustarse. Esto a tal punto que “resulta imperioso cambiar la mentalidad de los chilenos” a través de “una acción profunda y prolongada” (Declaración).¹⁰ Se concluye, por tanto, que el desarrollo cultural y educativo de los individuos y grupos debe seguir la orientación que hoy define (o no define) el gobierno y que en el futuro definirá el Consejo de Seguridad Nacional.¹¹ Un texto al respecto:

⁹ “El hombre es un ser inteligente, libre y con clara vocación social. Por su inteligencia, es capaz de transformar la realidad. . . , y su condición de ser libre le permite tomar conciencia de sí mismo y de sus semejantes, integrándose en los diversos grupos sociales con los cuales desarrolla su vida y su cultura” (p. 1).

“Este conjunto de tensiones se va resolviendo en la Historia del Hombre a través de un proceso continuo que se denomina *Cultura*. Esto constituye un *patrimonio* que se expresa básicamente en un saber que aporta sentido a la vida y cuyo fundamento es una escala de valores que motiva y orienta su acción” (p. 11, nosotros subrayamos).

¹⁰ “Por lo tanto si se quiere propiciar una auténtica política cultural, es preciso antes que nada perfilar los estilos de vida que, estando más acordes con la idiosincrasia chilena, conduzcan al “deber ser nacional” (p. 3).

“Ello nos lleva a la necesidad de que las entidades culturales que tienen mayor influencia en las actitudes de los individuos, se conjuguen orientados al logro del bien común, para desarrollar acciones –sistemáticas o no– encaminadas a concretar el proyecto histórico nacional” (p. 3).

Finalmente, y por si quedaran dudas, este carácter “normativo” de la cultura que se busca imponer se torna abiertamente manifiesto en los “objetivos” de la política cultural del gobierno:

- “Definir la esencia y el ‘deber ser’ nacionales”.
- “Inculcar en nuestro pueblo las más nobles esencias de la nacionalidad”.
- “Dar al chileno una clara noción de su identidad”.
- “Presentar a los chilenos (. . .) lo que Chile será en el futuro y el papel que a cada uno corresponde en la construcción de este nuevo destino”, etcétera (ODEPLAN, *Estrategia nacional de desarrollo económico y social*. Políticas de largo plazo).

¹¹ Ver el Proyecto de Nueva Constitución.

“(El hombre) deberá formar una familia, vincularse con otros hombres en diferentes circunstancias, y *en todas ellas deberá actuar acorde a los valores* que se han estimado dignos de cultivar” (pág. 13, nosotros subrayamos).¹²

- 3) Junto a este carácter de “protección” que adquiere la ideología explícita en el documento, hay que dejar constancia que el funcionamiento del sistema que se propone puede tener un resultado ideológico favorable al régimen, al consolidar, a través de su práctica, la ideología liberal del mercado. En otras palabras, lo central de la legitimación de esta política está dado por elementos operativos. Es una política que se legitima a través de su aplicación. Lo anterior es especialmente patente respecto a las diversas medidas de privatización del sistema educativo. Tomemos como ejemplo explicativo el de los caminos alternativos a la educación **universitaria**, más concretamente el caso de las academias que hoy proliferan y que la nueva orientación educacional parece alentar. Quien accede a ellas lo hace mediante un mecanismo de mercado; el mercado ofrece servicios educacionales y los que pueden pagar acceden a ellos. Quien ha llegado a tener una calificación y un determinado *status* por este medio se constituye fácilmente en defensor del sistema, ya que ha invertido en él y estará —por tanto— mejor dispuesto a legitimarlo y defenderlo. Se da una analogía con la argumentación que *El Mercurio* usó para defender la importación de autos usados:

“La libre importación de vehículos abre la posibilidad de ser propietarios a la mayoría de la población. . . La repercusión en el orden político de lo anterior es evidente. . . Los nuevos propietarios darán mayor estabilidad al sistema político y contribuirán poderosamente a una valorización de la libertad personal, como base de la nueva institucionalidad chilena” (10. de febrero, 1979).

El **raciocinio** es viejo. Ya Locke lo usó para proponer una democracia de los propietarios: ¿quiénes si no ellos iban a defender un sistema basado en la propiedad? Dado que el mercado de capitales gira fuera del alcance de la mayoría de la población, se crea un mercado sustitutivo de bienes superfluos; si esto último no basta se transforma la previsión y la salud en mercancías **sujetas** al juego del mercado. Hoy es el turno de la educación. La estabi-

¹² Respecto al principio de subsidiariedad se advierte un desarrollo semejante. Se parte **definiendo** en sentido amplio el principio, pero pronto se advierte que este “liberalismo” **encuentra** su terreno propio y su concreción como respaldo a la política económica liberal del **gobierno** y al papel social prominente atribuido a los empresarios.

lidad del sistema exige aumentar, aunque sea engañosamente, el mundo de los propietarios.

- 4) Otro aspecto a destacar es que el funcionamiento tradicional de la ideología escolar; por una parte será una ayuda a la implantación práctica del modelo selectivo propuesto y, por otra, hace su aparición en la *Directiva* escondiendo esta selectividad tras una aparente meritocracia.

Tratemos de responder hipotéticamente la pregunta sobre la posibilidad de implantación del modelo. Parece claro que lograr, pese al énfasis puesto en esta meta por la *Directiva*, “que todos los chilenos, no sólo tengan acceso a la educación básica, sino que efectivamente la adquieran” (C), es muy difícil si no imposible. El logro de metas educacionales nunca es independiente de condiciones económicas mínimas (al menos trabajo, vivienda y alimentación estables), y suele ser difícil sin algún grado de organización y participación de los sectores postergados a los que se ofrece educación. Parece así iluso lograr una educación básica verdaderamente universal, en las condiciones actuales de desempleo y miseria de sectores importantes de la población. Ya lo decía más crudamente que nosotros una madre pobladora cuando se conversaba con ella de que los niños no lograban atender en la escuela: “Es donde comen tan poco, pues señor”.¹³ Frente a esta situación la ideología escolar tiene un papel encubridor. La escuela ha acostumbrado a los pobres a pensar que no tienen éxito en ella porque son incapaces, tontos o desinteresados. La *Directiva* recoge este modo de ver al insistir en la obligatoriedad escolar como modo de solucionar el problema del ausentismo y la deserción. En efecto, al hacerlo se insinúa que los pobres no van a la escuela porque no quieren, frente a lo cual la autoridad debe corregir esta conducta desviada, si es preciso, con la sanción. Se esconde, así, una situación material que da pie a esa conducta (de hecho la única posible) y, por supuesto, la estructura económica que produce la pobreza.

Ahora bien, si la meta que tiene un mayor sentido social (al menos para los niños que hasta hoy no logran terminar su enseñanza básica), parece ilusoria, la otra meta que busca un sistema escolar más selectivo en educación media y superior es muy fácil de implantar. Tradicionalmente la política educacional ha buscado que esos niveles sean algo menos selectivos, pese a lo cual continúan siéndolo. Para lograr un retroceso en esto, las dos medidas enunciadas, mayor “nivel de exigencia” y “un cobro por escolaridad”, con suficientes.

¹³ URREZTI L. “Compartiendo la pobreza”, *Mensaje*, No. 250, julio 1976, p. 289.

“Las dos proposiciones mayores a las cuales todas las otras declaraciones se subordinan son el resguardo de la seguridad nacional y el carácter prominente del principio de propiedad privada”.

Respecto a esta selectividad es necesario dejar en claro que ella es y ha sido siempre una selectividad principalmente socio-económica: son los pobres los que no logran terminar la enseñanza básica, son los más pobres los que menos ingresan al liceo, etcétera.¹⁴ Ahora bien, la *Directiva* busca, aprovechando de nuevo para esto a la ideología escolar, revestir esta selectividad económica tras una faz meritocrática: “esfuerzo”, “capacidad”, “vocación”, que responde a una “exigencia”. Se intenta legitimar según criterios de capacidad y mérito personal la distribución de posiciones claves en el aparato productivo y en el aparato de administración del Estado. La jerarquía económica y política se viste de jerarquía de “los que saben”, “de los más capaces”, a los cuales resulta insensato disputarles su posición. En una situación política como la actual, donde el principio de soberanía popular se desdibuja, es fundamental que el sistema escolar legitime a los sabios y expertos que deberán sostener la “democracia autoritaria y tecnificada”.¹⁵

En síntesis: parece posible concluir que la actual política educacional del gobierno, ya se considere en los rasgos estructurales del sistema educativo que propone, ya se vea a través de su funcionamiento ideológico, es acorde con la institucionalización del modelo económico y político vigente.

¹⁴ Ver: SCHIEFELBEIN y FARRELL, *op. cit.*, tablas 1 y 2.

¹⁵ Ver Discurso de Chacarillas.

FORMACION DE EDUCADORES PARA LA JUSTICIA: RELATO DE UNA ESPERIENCIA

María de Jesús Salinas de Pantoja

I. INTRODUCCION

Aun cuando el fenómeno educativo posee una connotación amplia que rebasa los límites institucionales, es la educación formal una de las facetas cruciales en el examen de su relación con la justicia y los derechos humanos.

La preocupación de los educadores por los aspectos señalados en este seminario implica la necesidad de exponer planteamientos, aportar experiencias y, a la luz del análisis conjunto, señalar algunas vías de solución para añejos problemas.

Mucho se ha escrito acerca de la función destinada a la educación en la sociedad capitalista y, dentro de ella, a la del maestro en su doble papel de víctima y victimario inconsciente que reproduce y consolida el *statu quo*.

Somos conscientes de que pretender que con pequeños retoques en la educación se puede cambiar la sociedad, es no sólo una esperanza absurda, sino socialmente una utopía que a la postre resulta reaccionaria, pero sí le concedemos a la educación la función irrefutable de incidir en la sociedad misma.

El profesor del Estado de México no puede ser la excepción del espécimen resultante del sistema de formación que asegura la permanencia del injusto régimen actual.

Nuestra sociedad, dividida en clases antagónicas y caracterizada por la búsqueda de la máxima ganancia por medio de la explotación sistemática de las masas, no puede confesar sus objetivos reales; reconocer, descubrir y permitir el descubrimiento de lo que realmente es.¹ Está condenada a camuflar lo que

¹ Cfr, Snyders, Georges, *La actitud de izquierda en pedagogía*. Ediciones de Cultura Popular.

hace, bajo fórmulas tan vanas que no puede adquirir realidad a los ojos de los maestros ni de los alumnos.

Al quehacer docente le está negado el conocimiento de su propio significado. El mismo sistema hace a los profesores funcionalmente ignorantes de este mecanismo.² Sólo de esta forma puede hacerse presente dentro del aula la fuerza del poder permanente al que tiene que ser sometida toda relación social.

Además de ignorar el papel que juegan en la reproducción del sistema de poder, los profesores ignoran en gran forma el contenido mismo de la enseñanza. La aportación de lo que enseñan es tan pobre que sólo demuestra una completa carencia de estudio serio y permanente. La repetición mecánica del conocimiento de los programas y textos, que deriva de todo esto, es el mejor camino para impedir la formación científica del alumno y, sobre todo, el conocimiento de la realidad social.

La magnitud del problema requiere de la búsqueda de medidas que tiendan a romper en algún punto el sólido circuito aprendizaje-enseñanza-aprendizaje, de un sistema enajenante y propiciatorio de la injusticia social y de la violación a los derechos humanos.

La experiencia aquí relatada constituyó un intento por lanzar al futuro profesor al encuentro con una responsabilidad social comprometida con su realidad.

Como toda experiencia comprende aciertos y errores útiles a considerar en futuros trabajos con objetivos similares al presente.

Fueron factores desfavorables a un mejor resultado, principalmente dos: el escaso personal destinado a las tareas relativas (cuatro personas para los niveles primero y segundo, y 2 personas para el tercer nivel) y el corto tiempo de duración (dos años).

II. ANTECEDENTES

El origen del trabajo aquí descrito parte de la labor realizada con menores infractores durante el periodo de 1972 a 1977.

El estudio de las condiciones físicas, psicológicas y sociales de los menores que llegan a la institución denominada "Escuela de Rehabilitación para Menores Infractores de Toluca", demostró que existen algunas constantes cuya explicación desemboca siempre en la miseria en la que nacieron y se desarrollaron.

² Cfr. Becerril, René Roberto, "Función educativa de la ignorancia de los profesores", *Sol de Toluca*, 2/IV/78.

Constituido el personal en grupo de estudio acerca de las condiciones que permitan establecer una aproximación al "perfil del menor delincuente", se llegó a conclusiones importantes, de las cuales, para los efectos de este trabajo, se transcriben las siguientes:

— Se demostró que la miseria es un factor presente en la problemática global, estando constituida la población de menores en rehabilitación, en un 99% por niños y adolescentes que presentaron diversas carencias.

— La conducta delictiva es una alternativa de supervivencia "necesaria" que encuentran los menores infractores, en muchos casos como única vía posible en un medio ambiente hostil y carente de incentivos de vida socialmente aceptables.

— Habiéndose constatado un alto índice de reincidencia en esta institución y otras similares, a pesar de las diferencias en los sistemas de rehabilitación utilizados, surgió como la mejor posibilidad de disminuir a largo plazo este problema social, además de ofrecer otras alternativas de vida a los menores: el trabajo primario delictivo encaminado a las comunidades marginales y rurales.

— Considerando que uno de los elementos humanos que mayor ascendiente tiene en la comunidad es el profesor, se señaló como necesaria su inclusión en un programa profiláctico de largo alcance.

III. PROYECTO COORDINADO ENTRE EDUCACION PUBLICA ESTATAL Y PREVENTIVA SOCIAL

De esta manera surgió un proyecto conjunto entre la Dirección de Educación Pública del Estado de México y la Jefatura del Departamento de Prevención Social: Prof. Sixto Noguez Estrada y Dra. Silvia Patiño Román, respectivamente. El trabajo fue iniciado en 1975 y suspendido en 1977.*

IV. PROGRAMA DE EDUCACION PARALELA PREVENTIVA

A) Primer nivel: formación de maestros multiplicadores

La idea de capacitar a un grupo de profesores en este programa, tenía la intención de que, al obtener esta información, pudiera cada uno de ellos transmitirla

* Por renuncia masiva de 22 personas del sistema preventivo, como protesta por el cambio en las políticas hacia los menores infractores, que significaba un retorno al trato inhumano.

a otros 10 profesores (terminando así su compromiso con el programa), y en virtud de esa progresión sucesiva abarcar, en corto tiempo, a un sector considerable del magisterio.

Este programa abarcó tres aspectos fundamentales:

1. Definición y objetivos de la prevención primaria delictiva.
2. Análisis de las condiciones sociales, políticas y económicas del país, y su relación con la problemática enfocada.
3. Búsqueda conjunta de alternativas de coparticipación en acciones concretas a desarrollar por los profesores.

Los 10 profesores seleccionados por las autoridades educativas con base en la capacidad demostrada en el trabajo, dinamismo, preparación académica, alto sentido de responsabilidad, etc, se presentaron a la primera sesión en que se explicaron objetivos, contenido y procedimientos de trabajo en el seminario a realizar.

De inmediato se disculparon 4 maestros que, por razones de falta de tiempo y/o de interés, se negaban a participar.

Durante seis meses, trabajando en dos sesiones semanales, se observó irregularidad en la asistencia de cuatro personas, siendo constantes únicamente dos.

Al llegar a la fase de la multiplicación, ninguno de ellos se comprometió a realizar la transmisión del programa en razón de que sus superiores les negaron la exoneración de sus obligaciones habituales.

Los resultados de esta primera fase obligaron a establecer una explicación hipotética: habiéndose tratado de un grupo "selecto" con base en criterios tradicionales, se trataba de profesores que, situados en un *status* profesional por arriba del término medio y colocados en camino seguro hacia la obtención de mejores condiciones jerárquicas y económicas, no encontraron estímulos extrínsecos de los que comúnmente incentivan para realizar tales esfuerzos.

Consecuentemente, podían ser los alumnos normalistas, ajenos todavía a todo género de compromisos, quienes mejores posibilidades ofrecieran a este programa.

B) Segundo nivel del programa: "Educación paralela" para alumnos normalistas

Siempre en coordinación con las autoridades de la dependencia estatal de educación, se llevó a cabo el enfoque del trabajo orientado hacia las escuelas normales foráneas.

No obstante que se podía exhibir un documento expedido por la jefatura del Departamento de Educación Superior, en el cual se solicitaba a los directivos

de las escuelas normales el apoyo y colaboración necesarios para este programa, se consideró conveniente buscar la respuesta espontánea hacia el mismo, sin coacción de ningún tipo.

Además de los objetivos insertos en la prevención primaria delictiva, se enfatizó, en este segundo nivel, la utilidad del programa, que propiciaría al alumno en formación la posibilidad de concientizarse de su realidad inmediata y mediata, así como la adquisición de un compromiso de lucha junto a los habitantes de la comunidad en la resolución solidaria de las necesidades más perentorias, que paralelamente condujera a entender las causas estructurales de la desigualdad, para llegar al planteamiento de posibles alternativas para transformar las condiciones actuales de vida.

1. Etapas del trabajo efectuado en las escuelas normales

a) Etapa de sensibilización.

Se visitaron veinte escuelas normales diseminadas en las diferentes regiones del Estado de México, para explicar el programa a los directivos y personal de planta. En esta etapa se obtuvieron los siguientes resultados:

De las veinte escuelas recorridas, trece brindaban escasas posibilidades de cooperación, pues su respuesta iba de la indiferencia al franco rechazo (manifestaron temor de provocar "subversión").

Es importante destacar que la actitud del director resultó determinante para la postura adoptada por el resto del personal, excepto en una de ellas en que, pese a la indiferencia de las autoridades, un profesor declaró interés por ir más allá de los objetivos propuestos.

b) Trabajo con el personal de escuelas normales.

En las siete escuelas que mostraron interés por el programa, se cubrió una primera fase de seminario con los profesores (personal directivo, maestros de planta y catedráticos), abordando temas correspondientes a los aspectos enunciados en el primer nivel.

c) Trabajo directo con los alumnos normalistas.

Aun cuando en estas siete escuelas los profesores mostraron interés (a nivel intelectual), no siempre hubo coincidencias respecto a los alumnos. Por ello el trabajo informativo del contenido del programa para alumnos se realizó únicamente en cuatro escuelas normales.

Se constató que en el medio rural los alumnos que asisten a las escuelas normales constituyen, en el contexto de las oportunidades educativas del país,

un grupo “privilegiado” por el solo hecho de haber logrado una escolaridad de 10 a 12 años, siendo el promedio de escolaridad del mexicano de 3.6 grados.

El trabajo descrito a partir del inciso b) estuvo a cargo de 4 psicólogos, coordinados por quien esto escribe que, además de psicóloga, es maestra normalista. Esta advertencia es importante factor a considerar en la interpretación de los resultados.

De las cuatro escuelas mencionadas, fueron los alumnos de una de ellas quienes, habiendo logrado un avance más rápido en su proceso, sugirieron la posibilidad de llevar a la práctica, en actividades concretas dentro de una comunidad idónea, la aplicación de las teorías revisadas.

C) Tercer nivel del programa: experiencia comunitaria

1. Características generales de la comunidad experimental.

La comunidad propuesta cuenta con 774 habitantes con predominio de población infantil. Tiene una iglesia y una escuela primaria federal que funciona con tres aulas en las que se imparten del primero al cuarto grado de primaria, además de una cancha deportiva. Cuenta con energía eléctrica, carece de agua potable, drenaje, servicio médico, servicio de transporte, mercado y carretera asfaltada.

La ocupación de sus habitantes es la agricultura de maíz y otros productos en pequeña escala. Fuera de la época de labor agrícola, los hombres emigran a los centros de población para trabajar como albañiles, mientras que las mujeres se dedican a tejer puntas de rebozo cuya maquila es pagada por los fabricantes; además, acuden al mercado de la cabecera municipal a vender los productos cultivados en su patio.

El índice de analfabetismo de la población es del 70%.

2. Participación de los normalistas en la comunidad experimental.

a) Diagnóstico de la comunidad.

Un alumno de la escuela normal, sirvió de enlace con los habitantes para la primera parte del trabajo, que consistió en la aplicación de una encuesta por medio de la cual se iban a conocer las características más sobresalientes de la comunidad.

Los vecinos estuvieron de acuerdo en ser interrogados a condición de que los delegados locales dieran su aprobación. Una vez obtenida ésta, la gente demostró mayor confianza.

b) Educación de adultos.

Dados los resultados de la encuesta se plantearon algunas acciones inmediatas, siendo éstas la alfabetización y la primaria acelerada, que estaría a cargo de los normalistas con la asesoría de los promotores.

Para lograr el acercamiento de la gente que aún no conocía esta posibilidad, se exhibieron películas recreativas durante cinco domingos, aprovechando esas ocasiones para invitarlos a inscribirse en los grupos.

Se formó un grupo de alfabetización de 15 personas, y otro de primaria acelerada de 25, predominando en ambos los varones, razón por la cual se estableció un horario de 19 a 21 horas (luego de concluidas sus labores cotidianas) durante tres días a la semana.

3. Los normalistas abandonan la comunidad

Se trabajó normalmente durante un mes, al cabo del cual se presentaron varios problemas. Al comenzar la época de lluvias los normalistas se vieron impedidos de desplazarse a la comunidad, por lo cual algunas personas dejaron de asistir. No obstante, en tan corto tiempo se dieron casos de personas que pasaron del grupo de alfabetización al de primaria acelerada. Paulatinamente fue disminuyendo la asistencia de las personas de la comunidad, situación que desanimó a los normalistas.

Considerando lo anterior, se decidió suspender temporalmente esta actividad, sustituyéndola por otra que atendería una de las necesidades no resueltas: la carestía de los artículos de primera necesidad.

V. PROMOCION DEL COOPERATIVISMO

Entre las personas que quedaban en los grupos, los delegados y los promotores, se acordó convocar a una asamblea general para proponer la creación de una cooperativa a elegir entre las propuestas: de producción, de ahorro o de consumo.

A) Campaña de sensibilización

Visitando casa por casa se explicó la ventaja de formar una cooperativa, relacionan-

do la necesidad de la misma con la carestía de los artículos de primera necesidad. Una vez que estuvieron de acuerdo en este punto, se les invitó a asistir a la asamblea general para fines organizativos, en la cual se observó una baja asistencial. Se trataron, sin embargo, algunos puntos importantes como la explicación de la carestía, ubicándose aquí la alternativa de la formación de la cooperativa, además de ofrecer la oportunidad de hacer un intento de organización que posteriormente pudiera llevar a otro tipo de acciones encaminadas a la solución de problemas comunes.

Luego de que todos estuvieron de acuerdo en estos planteamientos, se decidió programar otra reunión a corto plazo, comprometiéndose los asistentes a difundir la invitación.

B) Visitas Domiciliarias

Posteriormente a la visita casa por casa, se realizó la asamblea en la que se acordó realizar en fecha señalada, la reunión definitiva para la organización de la cooperativa.

C) Integración de la cooperativa de consumo

Con un número inicial de 40 miembros, se integró la cooperativa, previo análisis de los siguientes puntos: explicación de lo que es una cooperativa, discusión y acuerdos acerca de los principios cooperativos que, por consenso, fueron los siguientes:

- Asociación voluntaria, así como libertad para dejar de pertenecer a ella.
- Autoridad máxima: la asamblea general en donde cada persona tiene derecho a voz y voto.
- Las ganancias se destinarían al incremento de la cooperativa.
- No existirían dividendos individuales.
- La aportación inicial de cada socio sería de veinte pesos.
- El proceso organizativo llevaría a los socios a una acción educativa concientizadora, de acuerdo a sus intereses de clase.
- En el futuro se establecería relación con cooperativas semejantes.

A partir de la tercera asamblea se acordó llevar a cabo reuniones semanales para encaminar la cooperativa. En estas reuniones se aclaraban diversos procedimientos relacionados con los derechos y obligaciones de los socios, condiciones de compra y venta de productos, distribución de comisiones y elaboración de reglamentos.

D) Dificultades a resolver

A lo largo de este proceso se fueron haciendo evidentes ciertas actitudes de los participantes que constituían un obstáculo al avance del trabajo:

1. Desconfianza hacia las promotoras, de quienes se sospechaba que fueran enviadas por el gobierno o por la Conasupo (Compañía Nacional de Subsistencias Populares); desconfianza hacia sus propios vecinos; desconfianza acerca del manejo de los fondos (como resultado de haber sido engañados en ocasiones anteriores).

2. Falta de participación de la mayoría de los asistentes, pues no hacían uso de la palabra y/o no votaban. Más adelante explicaron que se debía al temor a las críticas, por lo que se limitaban a conversar en voz baja o bien a la salida de las reuniones.

3. Resistencia a trabajar conjuntamente hombres y mujeres, además de no haber tenido ninguna experiencia anterior de trabajo en grupo (siendo ésta la primera ocasión, había escepticismo acerca de la propia capacidad de realización).

E) Evaluación de logros alcanzados

A medida que se avanzó en el trabajo, las condiciones se fueron transformando hasta alcanzar los siguientes logros:

1. La convivencia sistemática de los promotores con los habitantes de la comunidad dio por resultado que estos últimos manifestaran su confianza en los primeros.

2. La actuación dentro de un grupo democrático propició que la mayor parte de los miembros superara su temor a la crítica (aunque algunos no se habituaron a este procedimiento y optaron por desertar).

3. Al constatar que la labor conjunta rinde mejores resultados que el trabajo individual, unos a otros se hacían notar la conveniencia de cumplir con las responsabilidades asignadas y voluntariamente aceptadas, así como de trabajar, en forma organizada, por comisiones.

4. Al apreciar el avance del trabajo de la cooperativa —constituida definitivamente por mujeres— se consolidó el grupo de manera que, además de las actividades inherentes al cooperativismo, se propusieron intervenir en otros problemas de la comunidad, tales como la introducción del agua potable (que está en vías de lograrse) y actividades tendientes a reunir fondos para el incremento de la cooperativa.

5. La consolidación de la cooperativa ha hecho paulatinamente innecesaria la presencia de las promotoras, de manera que a catorce meses de iniciada, alcanzó un incipiente régimen de autogestión y en la actualidad ya funciona sola.

6. El grupo no se ha mantenido estable: se observan incrementos y decrementos, deserción y retorno de miembros.

7. La experiencia observada en este grupo ha motivado a los hombres adultos y a los jóvenes de ambos sexos a buscar nuevas formas de organización.

**LAS OFICINAS REGIONALES DE EDUCACION CATOLICA:
POSIBILIDADES DE UNA EDUCACION POR LA FE,
COMPROMETIDA CON LA JUSTICIA Y LA PAZ
EN EL CONTEXTO NACIONAL**

Clara Silva Santander

I. INTRODUCCION

La vivencia religiosa de nuestro pueblo está unida, en gran parte, al desarrollo y al quehacer cotidiano de la vida de la persona y de la comunidad en sus diferentes facetas, manifestándose como una constante que se traduce, ya desde tiempos inmemoriales, en una interpretación religiosa de todas las actividades que constituyen su vida, creando un clima sacral y una visión muy característica del mundo y del hombre.

Consciente de esta realidad, la Iglesia acepta el reto y se compromete con todas sus fuerzas en la tarea evangelizadora, considerándola sumamente apremiante. "La Verdad sobre Cristo, la Iglesia y el Hombre, hemos de presentarla, hoy más que nunca, con autenticidad y profundidad, cual palanca indispensable para la transformación del hombre y de la sociedad y cual eje para nuestra plena realización a través de una acción liberadora que engendre y mantenga la justicia para que exista la paz."

Por otra parte, constatamos que la educación es el campo donde se hacen patentes todas las características de un pueblo, con sus dificultades ideológicas, sociales, políticas y culturales y con sus esperanzas de liberación.

De lo anterior se deduce que la educación, desde una visión evangélica, es un medio de capital envergadura para la liberación del hombre peruano.

En este contexto se explica y se justifica ampliamente la existencia de la Oficina Nacional de Educación Católica y de sus oficinas regionales y zonales, organismos que llevan a la práctica los lineamientos de la Pastoral Educativa en el Perú.

II. OBJETIVO GENERAL DE LAS OFICINAS DE EDUCACION CATOLICA

Respondiendo a la necesidad de una educación por la fe, comprometida con la Justicia y la Paz, las Oficinas de Educación Católica tienen por objetivo general: “Analizar, coordinar, apoyar y orientar todo el esfuerzo de la Iglesia en el campo de la educación, buscando la formación integral de la persona a semejanza de Cristo, incentivando su capacidad de asumir su misión como autor de la historia dentro de la realidad en que se desenvuelve para transformarla y construir el Reino de Justicia, de Amor y de Paz”. (Gén. 2, Mc. 6,11; Mt. 13,53-58; Regl. ONDEC Art. 1).

III. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Investigar la realidad educativa de las diferentes regiones, especialmente en lo concerniente al aspecto religioso. (Reglamentos OREC y OZEC, Artículo II).
2. Esclarecer y profundizar los contenidos de la fe.
3. Explicitar el mensaje evangélico en las vivencias diarias.
4. Apoyar, coordinar y animar la educación católica (Reglamento OREC, Artículo II a,b,).
5. Apoyar y coordinar la Pastoral de la Comunidad Educativa del medio docente y del medio estudiantil . (Reglamento ONDEC, Artículo II, c).

IV. PRIORIDADES

Para alcanzar los objetivos se consideran como prioridades las siguientes:

1. *Formación integral* de los educadores de la fe.
2. Asegurar la presencia y la acción de la Iglesia en la educación escolarizada y no escolarizada y en el proceso de reforma de la educación peruana.
3. Crear proyectos y programas de Educación para la Justicia y la Paz a la luz del Evangelio.

V. LINEA DE ACCION

1. Para la formación integral de los educadores de la fe (prioridades 1 y 2, objetivos 2, 3, 4 y 5) se realizan cursos para profesores de diferentes niveles,

modalidades y grados. Por ejemplo en la OREC Cusco se ha programado y se vienen ejecutando Cursos de Formación Cristiana. Estos tienen dos fases:

- a) Una de concentración, en donde los profesores una vez reunidos, estudian y analizan la Historia de la Salvación, la Religiosidad Popular y esclarecen las pautas metodológicas, así como también el conocimiento del educando y los planteamientos del currículum integral.
 - b) Una de seguimiento, supervisión y evaluación, en la cual el profesorado en sus centros de trabajo, estudia los documentos de la Iglesia (separatas, publicaciones, folletos, etcétera) y los aplica en forma práctica en la orientación de la religión, en las celebraciones y en las vivencias de comunión: solidaridad, amistad, ayuda mutua, coherencia de sus acciones con los principios que proclama.
2. Elaboración de material educativo como guías, programas, etcétera (prioridad 3 y objetivos del 1 al 5). Ejemplo, las OREC de Cusco y Puno, previo un diagnóstico de la realidad Sur Andina y teniendo en cuenta la respuesta del Evangelio a nuestras vivencias concretas, elaboramos guías para diferentes grados y niveles que son aplicadas por los profesores en su trabajo educativo. En la elaboración de guías y programas, participan los profesores de acuerdo a su experiencia práctica.
 3. Formación de bibliotecas para servicio de educadores, educandos y padres de familia (prioridades 1 y 3 y objetivos del 1 al 5).

Estas bibliotecas contienen volúmenes sobre los contenidos, los métodos y la realidad.

Además, con estas bibliotecas se pretende cubrir el déficit adquisitivo del pueblo.

4. Coordinación administrativa entre las Oficinas de Educación Católica (ONDEC, OREC, OZEC) y los organismos del Ministerio de Educación (sede central, regionales, zonales).

Las Oficinas de Educación Católica tienen participación en:

- a) La elaboración del reglamento de educación religiosa (D.S.16-ED-72) y en la elaboración y aprobación de los programas oficiales de educación religiosa para los diversos grados, niveles y modalidades.
- b) La elaboración de los reglamentos de centros educativos particulares (D.S. 014-77-ED) y parroquiales (R.M. No. 3210-77-ED).
- c) La firma de convenios entre congregaciones religiosas dedicadas a la educación y el Ministerio de Educación.
- d) La aprobación y distribución del personal docente que tiene a su cargo la línea de educación religiosa en los centros educativos estatales.

- c) La tramitación de plazas docentes o ayuda económica para centros educativos de financiación parroquial mixta y proposición del personal docente y administrativo que labora en estos centros.

VI. RECURSOS MATERIALES

La Oficina Nacional de Educación Católica cuenta con un fondo económico mínimo, que distribuye a las Oficinas Regionales y Zonales para su mantenimiento.

VII. POTENCIAL HUMANO

La Oficina Nacional de Educación Católica cuenta con personal especializado para el trabajo administrativo y para el técnico-pedagógico.

Las Oficinas Regionales y Zonales, por limitación económica, vienen trabajando con el mínimo de personal: Dirección y Secretaría.

VIII. USUARIOS

Las Oficinas de Educación Católica tienen como usuarios:

1. Al personal docente de la línea de educación religiosa.
2. Al personal docente de los centros educativos de la Iglesia y estatales, I y II ciclos de EBR y EBL.
3. A los educandos de los diversos grados, niveles y modalidades.
4. A la comunidad en general.

IX. EVALUACION

El trabajo que realizan las Oficinas de Educación Católica es evaluado por el Episcopado peruano a través de la Comisión Episcopal de Educación.

LA ONDEC reúne dos veces al año a todos los Directores de OREC y OZEC para evaluación y programación.

Las OREC realizan igualmente evaluaciones periódicas a las OZEC de su jurisdicción.

Cada oficina evalúa su trabajo en forma permanente e integral.

Este tipo de evaluación, por ser flexible, permite una acción que responda mejor a la realidad y sus retos.

X. PROGRAMAS DE EDUCACION POPULAR EN ZONAS URBANAS Y AREAS RURALES

A) Análisis de la realidad

Los problemas actuales del Perú derivan de su condición estructural de país subdesarrollado y dependiente. La distribución de la propiedad y del poder causan hondos desequilibrios en la sociedad que originan los fenómenos de concentración y de marginación que benefician a una minoría privilegiada.

Nos ocuparemos, específicamente, de la región sur-oriente del Perú (Cusco, Apurímac y Madre de Dios). Área: 175 280.56 km². Población: 1 090 000 habitantes (Cusco 750 000; Apurímac 315 000; Madre de Dios 25 000). Población urbana 34.5%. Población rural 65.5%.*

1. Características estructurales básicas

La economía regional se basa en la explotación de sus recursos naturales; las actividades primarias se llevan el mayor valor del producto generado y la mayor proporción de la PEA. El sector más importante es el agropecuario: 60% de la PEA regional con productos principalmente de consumo interno en el país.

La tecnología utilizada es tradicional, métodos obsoletos de cultivo, escasa utilización de insumos y técnicas, baja explotación de la superficie agropecuaria (28% de la superficie total; de este porcentaje el 25.5% son pastos naturales).* Aunque se ha redistribuido la tierra, encontramos que un grupo minoritario concentra un buen porcentaje del área útil.

La reforma agraria ha creado problemas tales como nuevas fricciones sociales entre comunidades y cooperativas, entre antiguos propietarios y comunidades (Tungasuca); dificultad para implantar una administración adecuada, falta de capacitación del campesinado, descapitalización del sector, a los que se añaden otros problemas, como falta de infraestructura vial, defectuosos canales de comercialización, desfavorable política de precios y dificultad real para obtener créditos.

* Cfr. Informe del Instituto Nacional de Planificación. Bienio 77 y 78. ORDESO.

El sector minero tiene una participación muy limitada en la economía regional; representa el 1.7% del PBI regional y absorbe el 1% de la PEA regional.

La importancia minera es potencial, ya que hay grandes yacimientos de cobre, hierro y oro.

El sector industrial tiene una importancia limitada: 11% de la PEA regional total. Está compuesto por empresas que emplean menos de 10 personas y producen bienes de origen agropecuario, bebidas, textiles destinadas al mercado regional y una mínima cantidad (como es el caso de la alpaca) al mercado internacional. Son contadas las empresas que tienen un uso intensivo de capital y tecnología moderna (Fábrica de Fertilizantes Cachimayo y Cervecería). La propiedad de las empresas está concentrada en un pequeño grupo y son subsidiarias de centros hegemónicos. La producción artesanal está dirigida al mercado de uso utilitario y turístico.

En el sector comercial, lo que constituye el gran comercio está controlado extra-regionalmente (sucursales) mientras el pequeño comercio refleja el subempleo que predomina en la región.

El sector turístico se destaca, ya que la región cuenta con los mejores recursos para desarrollar esta actividad, pero su crecimiento no responde a las expectativas por falta de infraestructura de todo tipo y porque su organización está controlada desde fuera de la región.

Nuestra población es una población desnutrida. Hay una carencia en la ingestión de calorías y el promedio de consumo por persona al día es de 1 780 (mínimo de muerte 1 500 calorías diarias). En cuanto a la prestación de servicios de salud, ésta es notablemente insuficiente por el número de profesionales, por la limitada infraestructura (0.9 camas por cada 1 000 habitantes, siendo el promedio nacional 2.32 camas por cada 1 000 habitantes).

Respecto del número de habitantes por vivienda, éste es de 4.5. La vivienda está construida en su mayor parte con materiales rústicos propios de la región (madera, adobe, fibra, paja, tejas); sólo el 26% de las mismas cuentan con servicios de agua y desagüe y el 94%, carecen de ellos.

En el sector rural las aguas de consumo no tienen ningún tratamiento químico para la potabilización y las aguas negras vuelven a ser usadas como aguas de riego, sin haber sido tratadas para evitar la contaminación.

Hay muy pocos grupos electrógenos para servicios eléctricos y una sola central hidroeléctrica que produce 40 000 kw/h. para el consumo urbano e industrial.

Con relación a los transportes, la red vial es el factor más importante de integración; sin embargo, las carreteras son escasas y con deficiente conservación

(sólo 124.5 km están asfaltados), gran parte del Departamento de Madre de Dios y la Selva de Cusco no está integrada por carreteras. El servicio que prestan los ferrocarriles es deficiente ya que no están adecuados por falta de fluidez. La vía aérea no cuenta con aeropuertos que favorezcan a la región.

La estructura administrativa adolece del centralísimo, lo que trae como consecuencia la ausencia de organismos efectivos para la participación de la región en el quehacer público. Esta grave situación conduce a la población campesina a emigrar masivamente hacia las ciudades capitales (Cusco, Abancay) creando fenómenos migratorios con graves problemas, tales como el del urbanismo, la educación, la pastoral y otros.

El fenómeno de la migración ha generado la existencia de pueblos jóvenes, que son asentamientos semirústicos levantados como cordones miseria de la ciudad.

Frente a esta situación nos encontramos con que la educación no tiene posibilidades de cumplir su misión por falta de personal, de infraestructura, etcétera.

En la región el analfabetismo supera el 50% y en algunas zonas llega hasta el 84%.

En cuanto a la educación popular es muy escaso el servicio que se presta a los niños en educación inicial, tanto en la zona urbana como en la rural.

Para impartir la educación básica regular y secundaria existen en las ciudades centros educativos que pretenden cubrir las necesidades, pero que sólo consiguen inscribir cantidades de educandos superiores a las posibilidades brindadas por la infraestructura y mobiliario con que se cuenta, lo que no permite una educación integral, reduciéndose a *tareas educativas de tipo bancario*. En el campo, aunque existen numerosos centros educativos, éstos languidecen por falta de personal docente y ausentismo escolar.

En educación básica laboral, la problemática es más grave, pues la educación que se imparte no es la adecuada a las necesidades de los educandos, ni en cuanto a objetivos, ni en cuanto a programas u horarios.

La educación superior, dentro de la Reforma Educativa, crea las ESEP que de acuerdo a sus objetivos plantean una consolidación y ampliación de la formación humanística, científica y técnica que el educando adquirió en el nivel anterior y una preparación para su incorporación al trabajo, mediante una formación profesional; la respuesta a la implantación de este primer nivel no ha cubierto las expectativas por falta de recursos económicos, infraestructura, fuentes de trabajo, etcétera.

La Universidad sigue cumpliendo un plan de preparación profesional que no siempre está al nivel de las necesidades.

2. Respuesta de la Iglesia

Constatando esta realidad, la Iglesia —que como Cristo ha optado por los pobres, (Conferencia Episcopal Latinoamericana Puebla)— trata de responder efectivamente a la problemática poniendo en ejecución programas de educación popular en áreas urbanas y rurales.

En las áreas urbanas contamos con Centros Educativos Parroquiales que trabajan con educación básica regular y secundaria y muy poco con básica laboral, mediante programas de capacitación profesional extraordinaria. A nivel general existe algún programa no escolarizado.

Los objetivos de los Centros Educativos Parroquiales de la Iglesia son:

1. Impartir una educación evangelizadora. (Educar evangelizando y evangelizar educando).
2. Promover la humanización y personalización del educando.
3. Integrarse al proceso social del medio.
4. Cultivar la conciencia crítica del educando.
5. Fomentar la creatividad y la cooperación entre los educandos.
6. Convertir al educando en sujeto del desarrollo propio y de la comunidad. (Educación para el servicio).
7. Aplicar los objetivos fundamentales planteados por la Reforma de la Educación.

Los servicios que prestan estos centros y programas permiten la acción conjunta de la Iglesia y del Estado.

El aporte de la Iglesia es axiológico y pedagógico, directivo y administrativo, además de proporcionar el local: infraestructura y mobiliario constituyen también aportes de la Iglesia. El aporte del Estado consiste en subvencionar plazas docentes.

Los objetivos propuestos por estos Centros y programas se están alcanzando, lo que constituye un logro a señalar. La respuesta de la población está dada por la colaboración entusiasta de los padres de familia y el continuo requerimiento para el ingreso de sus hijos a nuestros Centros, no obstante haber cubierto todas las posibilidades de dichos Centros.

La acción de estos Centros Educativos, al decir del Arzobispo de esta Arquidiócesis, pesan en la Iglesia y en la sociedad en forma positiva. Así vemos que la zona de influencia de los Centros y/o programas de la Iglesia muestra un avance de solidaridad comunitaria.

En el campo, a pesar de existir más de 100 grupos a nivel nacional dedicados a educación popular, no hay sin embargo, experiencias sistematizadas.

Pese a esta limitación, basándonos en la experiencia de nuestra oficina, presentaremos dos grupos que desarrollan acciones de educación popular en el medio rural de nuestra zona. Estos son la Granja Escuela Pumamarca, el Pebal “José María Arguedas”.

Los dos grupos tienen las siguientes características comunes:

1. Están dedicados al campesinado andino del Departamento del Cusco.
2. Han sido creados por Instituciones dependientes de la Iglesia.
3. Poseen reconocimiento oficial.
4. Están sostenidos económicamente de la Iglesia Católica.
5. Desarrollan su trabajo con base en un método semejante, perfilado a través de una experiencia de varios años.

3. Granja Escuela Pumamarca

Este programa trata de ser un aporte a la solución de las necesidades de capacitación y al acceso a la educación integral de los sectores marginados frente a la educación existente y procura posibilitar la participación ofreciendo sesiones de corta duración para los adultos y de varios años para los jóvenes.

La Granja Escuela Pumamarca contribuye a la puesta en marcha de la Reforma Educativa en las modalidades de EBL, CPE y EE. Asimismo, fomenta el desarrollo agropecuario de la zona incrementando la producción y generando un mayor valor agregado a los productos. Este trabajo contribuye a la creación de mejores condiciones de integración económica, social y cultural de la población, elevando asimismo el nivel técnico de los campesinos.

Las tareas que propugna el programa de este grupo educativo están basadas en la investigación permanente de la zona, permitiendo armonizar éstas con el requerimiento ocupacional del sector y asesorar a las unidades agropecuarias de base.

Las acciones que se desarrollan de acuerdo con el programa son:

- * Investigación permanente.
- * Cursos de capacitación.
- * Tareas de promoción: establecimiento de la unidad de instrucción de la granja, exposición y venta de los productos de la granja, asesoramiento de proyectos, supervisión de las prácticas post-escolares.
- * Potencial humano: personal directivo a cargo de las Religiosas del Sagrado Corazón y Padres Dominicos, personal docente, técnico y administrativo seglar, previa selección de acuerdo a reglamentos.

La evaluación es permanente e integral. Tienen su centro en Yucay y su radio de acción se extiende a las provincias de Calca y Urubamba.

4. Pebal "José María Arguedas"

El PEBAL "José María Arguedas" es dirigido exclusivamente por personal laico. Desarrolla sus acciones en las provincias de Anta y parte de Urubamba. Su sede central funciona en Huarcocondo.

Fue creado por el Arzobispo del Cusco en 1968, pero recién entra a nivel de educación popular en 1973. La Iglesia tiene a su cargo el sostenimiento económico.

Los destinatarios de este programa son jóvenes y adultos campesinos de las comunidades de la zona de influencia.

Las acciones en las comunidades se desarrollan de manera permanente a través de un grupo de base animado por un coordinador. Este grupo se reúne diariamente para realizar acciones educativas programadas (investigación, acción, evaluación).

Las soluciones en cursillos recogen lo desarrollado en los grupos de las comunidades y le dan un impulso mayor con base en la evaluación a la sistematización de la experiencia.

Los grupos de base se convierten en ejes de la movilización de las comunidades por el mejoramiento de las condiciones de vida. Esta movilización, que alcanzó niveles de conciencia y de organización del campesinado quechua de la zona, es muchas veces problematizada por sectores del gobierno.

En el ámbito de la Reforma de la Educación contribuye mediante el desarrollo de un plan de alfabetización, calificación profesional extraordinaria y, en general, por medio de programas de educación básica laboral.

Dentro de un trabajo educativo que busca la justicia para vivir en paz, el punto de partida del programa es la experiencia de lucha de las comunidades, recogiendo una rica temática que pone al descubierto todos los mecanismos de poder que ahogan al campesinado y a los pobres del Perú. Estas experiencias son descodificadas por el diálogo en el grupo de base animado por el coordinador, lo que provoca formas de acción concretas que el grupo emprende en el interior de su comunidad. Todo esto está reforzado por programas de salud, producción agropecuaria, etcétera.

La evaluación cuestiona los avances y conclusiones obtenidas; ésta es permanente e integral. Los inestimables resultados pueden observarse en la forma de organización superior que el campesino ha logrado.

UNA EXPERIENCIA PERUANA DE EDUCACION PARA LA JUSTICIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Shona V. García Valle.

I. INTRODUCCION

Al iniciarse el proceso revolucionario peruano de 1968, una de las preocupaciones aparecidas tempranamente fue la de crear un sistema educativo que apoyara la transformación social que se proyectaba. Esta preocupación fue recogida por quienes intervinieron en la elaboración de la “Ley General de Educación”, proponiéndose un sistema educativo que en su totalidad contribuyera a impulsar y consolidar la construcción de una sociedad justa, libre y solidaria.

En ese momento se diagnosticó que nuestro sistema educativo era, por un lado “tradicional”, en el sentido de no haber incorporado los aportes del avance científico-tecnológico mundial y, por otro, estaba orientado a consolidar las características y valores del sistema social vigente, el capitalismo dependiente, con su espíritu individualista, su poco aprecio del trabajo y su escasa preocupación por desarrollar un nacionalismo creador. Nuestro sistema educativo se vio, pues, frente a la necesidad de resolver dos problemas fundamentales:

- Superar su atraso, en el sentido de abandonar métodos, técnicas, materiales, etc., que se mostraran obsoletos o ineficaces, e incorporar progresivamente aquellos que, a nivel mundial, se demostraran más eficaces para el desarrollo integral de sus usuarios.
- Hacer todo esto en función de la nueva sociedad proyectada, en la que debían predominar valores solidarios, un fuerte aprecio por toda clase de trabajos socialmente útiles y un nacionalismo creador y respetuoso de otras sociedades.

Al interior del sistema educativo, la planificación curricular tuvo que re-

plantearse como conjunto y en cada una de sus etapas, a fin de hacerla funcional a la construcción de un mundo justo, libre y solidario. ¿Qué debía hacerse para que la orientación, la investigación, la programación, la implementación, la ejecución y la evaluación curriculares favorecieran una educación para la justicia, la libertad y la solidaridad humanas?

Mi experiencia se ha dado precisamente en el área de planificación curricular, dentro del conjunto de la Reforma Educativa Peruana de esta década. No pretendo hacer una exposición integral de dicha experiencia, sino una apreciación de sus principales logros y dificultades en función de una *educación para la justicia, la libertad y la solidaridad humanas*.

II. LA ORIENTACION DEL CURRICULUM EN LA REFORMA

Se consideró que el primer punto a definirse debía ser la orientación de todo el trabajo curricular. ¿Hacia dónde apuntaba el esfuerzo educativo integral del país? ¿Qué tipo de educandos pretendíamos obtener como resultado de la acción educativa del sistema? ¿Qué rasgos debían constituir el perfil educativo básico de la Educación Peruana?

Desde un primer momento se habló de la construcción de un “hombre nuevo”: crítico, creador y cooperador, que debía ser a la vez gestor y producto de una nueva sociedad.

Sobre la base de estas características fundamentales, que constituyen una especie de “esbozo de perfil”, algunos órganos normativos del Ministerio de Educación fueron elaborando perfiles educativos específicos para su propio nivel o modalidad, aunque sin mayor coordinación entre ellos.

Posteriormente, la Comisión Técnica de Currículum, COTEC, se abocó a elaborar un perfil educativo básico que serviría como base para la elaboración de perfiles más específicos por niveles, garantizando la coherencia del conjunto.

No era fácil definir los rasgos de aquellos hombres que, partiendo de la negativa realidad existente, debían construir una sociedad justa, libre y solidaria. Sin embargo, el esfuerzo intelectual fue realizado y se elaboró un perfil que definía al “hombre nuevo”, miembro de una nueva sociedad, en términos de los valores señalados como característicos del modelo social participatorio que se buscaba¹. Dicho perfil fue distribuido a grupos masivos de profesores para su discusión en un reentrenamiento, pero la disolución del Consejo Superior de Edu-

¹ Anexo 1.

cación y de su Comisión Técnica de Curriculum, a principios de 1977, detuvo este esfuerzo integrador.

Sin embargo, la necesidad de precisar lo que queremos obtener en términos de perfiles educativos ha comenzado a difundirse. Creemos que esto es importante, porque si antes de realizar un conjunto significativo de acciones educativas no precisamos qué es lo que deseamos obtener con ellas, no sabremos si estamos orientándolas hacia o contra la justicia. A continuación presentamos, a modo de ejemplo, algunos rasgos de dos perfiles educativos que decididamente no tienen igual eficacia orientadora respecto a una educación para la justicia.

Perfil A

Se busca la construcción de un hombre que:

1. Conozca su realidad personal, social y natural, en un nivel crítico.
2. Conozca su realidad laboral y sea capaz de desempeñarse en ella creadora y solidariamente.
3. Pueda concebir la realidad integral como una totalidad dinámica.
4. Sea capaz de reflexionar sobre los problemas de su realidad y de buscar soluciones eficaces.
5. Sea solidario en el esfuerzo conjunto por crear una sociedad justa, libre y solidaria.

Perfil B

1. Posea una cultura general respecto a su realidad personal, social y natural.
2. Pueda ganarse la vida con un trabajo calificado.
3. Pueda comunicarse fácilmente e integrarse en un grupo sin crear dificultades.
4. Sea responsable en su trabajo y en su vida familiar.
5. Sea estudioso y capaz de aprovechar las diversas oportunidades que el sistema le ofrece.

En la actualidad, a nivel oficial se está prefiriendo la elaboración de perfiles tipo B. Se señala que son prácticos y manejables, que se limitan a lo que en realidad se puede hacer.

Lo que hemos señalado nos parece que se puede concretizar en lo siguiente: la difusión de la preocupación por elaborar perfiles educativos es un logro de Reforma, porque ofrece a los maestros la posibilidad de plantearse juntos —a nivel de escuela o de grupos mayores— sus objetivos concretos, en términos de los educandos que pretenden ayudar a formar. Es un buen instrumento para una educación para la justicia, pero sufre los inconvenientes propios de las actuales condiciones sociales.

III. LA INVESTIGACION CURRICULAR EN LA REFORMA

Una preocupación, que apareció desde el primer momento, fue la de levantar un diagnóstico de la situación existente como punto de partida para cualquier acción educativa. La pregunta era: ¿Dónde estamos exactamente? ¿Qué cosas de las que buscamos ya están presentes entre nosotros? ¿Qué necesitamos para avanzar hacia nuestras metas? ¿Con qué elementos contamos?

Ya la Ley General de Educación había señalado que el currículum debía ser diversificado según la realidad socio-económica de la comunidad. El esfuerzo se orientó a dar pautas a las pequeñas investigaciones locales, elaborándose un *Manual para el Diagnóstico Situacional del NEC* (Núcleo Educativo Comunal), que intentó dar coherencia a los trabajos aislados que se venían realizando en los Núcleos Educativos Comunales. Miles de maestros participaron en esta actividad, tomando contacto con la realidad social; sobre la base de estos diagnósticos, se diversificó la programación curricular.

Es cierto que el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, INIDE, desarrolló otras líneas de investigación curricular, pero creemos que ésta es la más significativa para una educación que busca la justicia. Creemos también que el contacto con la realidad infrahumana que viven las grandes mayorías en el país despierta a los profesores a trabajar por un mundo más justo. Una programación curricular que se diversifica para servir a las necesidades concretas de una población educacional determinada, tiene mucho mayor posibilidad de ser eficaz en términos de una educación para la justicia, que una que repita acríticamente lo que se escribe detrás de los escritorios del Ministerio de Educación de Lima.

IV. LA PROGRAMACION CURRICULAR EN LA REFORMA

En este proceso se mezclaron muchos problemas, pero la preocupación central los atravesó todos: ¿Cómo utilizamos el avance científico-tecnológico del mundo de hoy para construir una sociedad justa, libre y solidaria?

En un primer momento, la polémica se centró sobre la elaboración de currículum basados en objetivos. En realidad se temía la introducción indiscriminada de una tecnología que vehiculizara ideologías contrarias a una educación para la justicia. Es sólo más tarde que la reflexión vuelve sobre los contenidos, su orientación y selección. Actualmente existen ocho grandes bloques o áreas de contenidos curriculares llamados oficialmente "líneas de acción educativa".¹ El proble-

¹ Para el tercer ciclo de la Educación Básica Regular, la línea de Ciencias Histórico-sociales se ha desdoblado en: Historia, Geografía y Educación Cívica.

ma concreto es: ¿Qué papel desempeña cada una de estas ocho líneas en la aparición y consolidación de los diversos rasgos del perfil educativo deseable?

Dado que toda la acción educativa debe orientarse hacia la construcción de una sociedad justa, libre y solidaria, un perfil educativo funcional a dicha orientación no puede olvidar rasgos como los siguientes: conocimiento crítico de la realidad, capacidad para teorizar a partir de ella, capacidad para transformarla creadora y solidariamente, posibilidad de percibir su integridad, etc. A partir de perfiles constituidos por rasgos como éstos, se ha buscado precisar el papel de cada línea de acción educativa en la construcción de este hombre deseable. Tras mucha reflexión se llegaron a precisar los objetivos que cada línea debería buscar para convertirse en un instrumento eficaz en función de una educación para la justicia, la libertad y la solidaridad.²

El siguiente paso fue la selección y organización de los contenidos concretos de cada línea atendiendo a sus objetivos. La técnica de los carteles de alcances y secuencias constituyó y constituye un instrumento eficaz a este respecto. Si ésta se difunde entre los profesores, será posible utilizarla para diversificar los contenidos curriculares en función de perfiles precisos y dosificarlos según las posibilidades de aprendizaje de la respectiva población educacional.

Un paso no menos importante fue y es la selección de la metodología a utilizarse en cada línea de acción educativa; muchos objetivos se logran más a través de la metodología de trabajo que a través de los contenidos mismos. Si deseamos apuntalar un rasgo como “conocedor de su realidad en un nivel crítico”, la metodología de investigación jugará para su logro un papel más importante que la información propia del contenido en sí, por profundo que éste sea.

Si retornamos a nuestra pregunta inicial, ¿cómo utilizar el avance científico-tecnológico del mundo de hoy para construir una sociedad justa, libre y solidaria?, podemos advertir la presencia de otro problema: los diversos organismos encargados de la programación curricular en diversos niveles del sistema han dado respuestas distintas, incluso relativas, a la misma población educacional. Un ejemplo típico es la programación curricular de la educación de adultos. El Programa de Alfabetización Integral, ALFIN, programó y trató de llevar a la práctica una educación liberadora. La Educación Básica Laboral, EBL, buscó proseguir este camino y, aunque con menos envergadura, tiene hasta hoy logros significativos. En cambio la Calificación Profesional Extraordinaria, CPE, buscó fundamentalmen-

² En el Anexo 2 aparece un breve estudio de 3 líneas de acción educativa, que incluye los objetivos que se les señala en función de un perfil deseable desde el punto de vista de la justicia.

te entrenar mano de obra en el nivel requerido: semicalificado, calificado y profesional. En áreas urbanas, la clientela de EBL y CPE a nivel obrero es la misma. Es cierto que se podría pensar que ambas modalidades son complementarias, pero en la realidad, responden a perfiles educativos distintos y antagónicos: mientras EBL buscaba formar gente apta para cuestionar y cambiar el sistema social, CPE entrenaba obreros eficientes para el actual sistema, acríticos frente a él y por tanto más bien conformistas.

En lo relativo a una educación para la justicia, creemos que la programación curricular de la Reforma tiene logros significativos, especialmente en la orientación y selección de contenidos y metodología. Pero estos logros son parciales, se dan sólo dentro de ciertos sectores y en estos momentos no son alentados oficialmente y a veces son destruidos, como el caso concreto del programa ALFIN.

V. LA IMPLANTACION DE LOS PROGRAMAS CURRICULARES

Creemos que hay tres aspectos significativos que tienen relevancia desde el punto de vista de una educación para la justicia: la formación y reentrenamiento de maestros, la elaboración de materiales educativos y el tratamiento de la comunidad para la aceptación y apoyo a la Reforma.

A) Formación y entrenamiento de maestros

La pregunta flotante fue: ¿Qué tipo de maestro es el que impulsará con más eficacia una educación para la justicia? Hubo la necesidad de buscar también un perfil del maestro, aunque ello no llegó a concretarse.

El problema fue que las instituciones para la formación de maestros eran tanto más tradicionales cuanto más eficaces en el terreno de la técnica pedagógica. El maestro ideal ha sido visto siempre como "apolítico". Aún hoy, la gente contenta con el sistema, ve mal que un maestro no se limite a enseñar "su curso" y ande hablando de "justicia social", porque esto último es "político". Para la gran mayoría de estas instituciones (Escuelas Normales e Institutos Pedagógicos), la Reforma ha sido reducida a una modernización de contenidos y metodologías, descuidando sustantivamente una educación para la justicia. En cambio esta última fue el meollo del reentrenamiento docente durante los primeros años de la Reforma, descuidándose entonces el aspecto científico-tecnológico. Lo mismo sucede en las Universidades que son autónomas.

La situación descrita nos permite deducir una dificultad grave para la implantación de la Reforma de la Educación en su orientación hacia la justicia:

pese a los gigantescos esfuerzos del reentrenamiento docente de los años anteriores, numerosas instituciones siguen formando maestros buenos para enseñar matemáticas o historia, pero que no tienen nada que ver con una educación para la justicia. Sin embargo, la pauperización progresiva del magisterio, agudizada por la actual crisis económica del país, está sacudiendo a los maestros en el sentido de buscar un trato justo para sí mismos, con resultados inmediatos sobre su labor educativa. Lo que no logró la Reforma lo está logrando la actual crisis económica.

Deseamos anotar, por último, que un maestro que carece de un cierto nivel científico-tecnológico está mal instrumentado para lograr eficacia en una labor educativa para la justicia.

B) Elaboración de materiales educativos

Se pensó desde un primer momento que una educación para la justicia no se buscaba ni se realizaba en el aire. Tenía que partir de los problemas concretos de injusticia que se daban en una sociedad nacional determinada. Esto tuvo implicaciones profundas en la elaboración de textos y otros materiales educativos. Se consideró que ellos sólo podrían ayudar a pensar en justicia concreta si partían de un análisis de injusticia también concretas. Lo que planteó una eliminación de material extranjero por lo menos en el nivel básico. Pero también cuestionó el material producido por el país con "mentalidad apolítica" O el material que se difundía en el campo y que sólo traía injusticias que se producían en la ciudad, etc. Los educandos aprenden mucho directamente de los textos, fichas, láminas y otros materiales. ¿Qué tipo de valores sociales se aprende de ellos? ¿Se aprende a apreciar más a ciertos extranjeros que a los compatriotas? ¿Se aprende a despreciar a determinados sectores de la población nacional? . . .

Esta problemática empujó a la gente de la Reforma a producir material que vehiculizara su intencionalidad. La educación de adultos vio la aparición de folletos, guías didácticas y otros materiales que enfatizaban el aspecto de justicia y de su logro en nuestra sociedad. En EBR este tipo de producción fue escaso.

En estos momentos, vuelve a predominar la preocupación por el nivel científico-tecnológico y ha empezado a introducirse en el país material producido por una editorial extranjera para el Perú.

Creemos que el logro más importante fue la difusión entre los maestros del problema del contenido ideológico de los materiales educativos con respecto a una educación para la justicia. Toda la producción lograda fue un buen impulso, pero ahora es difícil hacer aprobar por el Ministerio de Educación textos y otros materiales que hagan visible su preocupación por una educación para la justicia.

C) Tratamiento de la comunidad para la aceptación y apoyo a la reforma

La pregunta aquí era: ¿Cómo hacer o qué hacer para que los padres de familia y la comunidad en general aceptaran y apoyaran la Reforma Educativa?

La estrategia utilizada se sirvió tanto de los medios de comunicación social como de acciones directas con la población.

Con respecto a los medios de comunicación social, se trató de fomentar un análisis de los mensajes que transmitían, y luego se buscó crear programas que transmitieran otra clase de mensajes. Uno de los mejores programas televisivos producidos en este sentido fue "La Casa de Cartón". La intervención, por el Estado, de la radio y la televisión y la socialización de los diarios intentó facilitar esta operación. Pero el pasar del modelo de la primera fase revolucionaria al de la segunda fase, constituyó un poner a disposición del nuevo proyecto político los medios de comunicación, que ya no pudieron hablar mucho de justicia sino en términos muy vagos y abstractos o referidos a otros países.

Las acciones directas con la población se realizaron a través de varios organismos, pero por gente que no tenía claras las metas o que no estaba de acuerdo con ellas. Fue imposible controlar esto. De todos modos, la preocupación por la situación de injusticia que vive el país ha crecido entre la gente tras estas acciones.

Creemos que las acciones que buscaron el apoyo de la población para el cambio social que se proyectaba han tenido un cierto éxito, aunque no en el sentido que se buscó. Sobre la base del impacto causado por los cambios estructurales no educativos, se introdujo la crítica al sistema social injusto en que vivíamos, crítica que se propagó a través de todos los sistemas de comunicación, inclusive el escolar. La crítica era necesaria para justificar los cambios que se hacían en función de un proyecto social que pretendía ser justo. La gente parece no haber aceptado el tipo de cambios introducidos, pero ha aprendido a criticar la injusticia y a postular otros tipos de acciones en pro de la justicia, incluso a nivel educativo.

En otras palabras, consideramos un logro de la Reforma el haber contribuido a elevar el nivel de conciencia de la población de padres de familia y otros, respecto a la situación de injusticia en que viven las grandes mayorías nacionales.

VI. CONCLUSIONES

1. La búsqueda de una educación para la justicia a través de la planificación curricular ha tenido logros significativos en los primeros años de la Reforma.

2. En los tres o cuatro últimos años, las acciones de la Reforma Educativa han reducido su énfasis relativo a una educación para la justicia, limitándose a impulsar acciones de modernización técnico-científica en el terreno de la planificación curricular.
3. Los logros alcanzados por la Reforma de la Educación Peruana, en lo relativo a la planificación curricular que sirva a la justicia social, pueden ser aprovechados en el mismo sentido por grupos interesados no oficiales, aunque en experiencias mucho más reducidas.
4. La planificación curricular, al servicio de una educación para la justicia, debe continuar desarrollando los instrumentos tecnológicos y otros que vehiculen el logro de los siguientes objetivos: elaboración de perfiles educativos y de diagnósticos situacionales, estudio del papel que los contenidos curriculares y sus respectivas metodologías juegan en el logro de perfiles educativos deseables, desarrollo de carteles de alcances y secuencias que hagan operativa esta orientación, formación y reentrenamiento de maestros, elaboración de materiales educativos, trabajo concientizador con la comunidad y otros.

III. Un método para la revisión de casos concretos

INSTRUMENTOS PARA EL ANALISIS DE LA PRACTICA EDUCATIVA*

J. B. Libanio

I. INTRODUCCION

El campo educacional representa una de las actividades más significativas emprendidas por la Iglesia, dado el número de las personas involucradas. En el Brasil existen muchas universidades, escuelas superiores y medias que se dicen confesionalmente cristianas. Hay dos maneras de verificar la relevancia y la extensión numérica de tales instituciones en cuanto cristianas.

Un primer modo consiste en atenerse a lo programado por la institución. Consideramos como cristiana a toda institución que pone expresamente el aspecto confesional dentro de sus objetivos y metas. Ello se revela en general a través de una serie de elementos concretos dentro del ámbito educacional, como la enseñanza de la religión, la existencia de actividades confesionales, unas libres, otras obligatorias. La presencia física y espiritual de personas oficialmente ligadas a la Iglesia como religiosos, sacerdotes, pastores, legos comprometidos, que asumen expresamente la función de transmitir conocimientos y valores de su iglesia, vienen a reforzar el carácter religioso. En una palabra, consideramos como confesional aquel establecimiento que se dice expresamente ligado a una iglesia, y que como tal es reconocido por los que lo frecuentan. Ello no significa que las personas que estén en esa institución sean realmente personas comprometidas con la Iglesia. Con todo, reconocen que la institución en cuestión se presenta declaradamente confesional. Evidentemente que tal nivel de reconocimiento es meramente formal. Y dentro de una sociedad desempeña fácilmente un papel ideológico al dar cobertura realigiosa a organizaciones educativas sin llegar a exa-

*Traducción de Alberto Hernández Medina, del CEE.

minar realmente su práctica concreta. Una sociedad como la brasileña necesita decirse cristiana. Se alinea en el juego ideológico actual del lado de la civilización occidental cristiana en oposición al universo marxista ateo. Esta oposición representa un dato importante en el reforzamiento del sistema vigente, ya que es fácil identificar con civilización occidental cristiana a ciertos regímenes políticos y sistemas económicos. En la realidad esos elementos son muy dispares. Precisamente para evitar esta limitación ideológica, existe un segundo modo para verificar el carácter cristiano de un establecimiento: el análisis real de su práctica educativa. Por ello los instrumentos que ofrecemos aquí se refieren directamente a la posibilidad de un análisis crítico de esta naturaleza. A partir de éstos podemos ver la característica cristiana real de una obra.

El objetivo inmediato de los instrumentos que proponemos es el permitir un análisis objetivo de la práctica educativa de un establecimiento dado, a través del conocimiento más profundo de su funcionamiento interno. Lo que se pretende con ello es una percepción más clara del efecto que nuestra práctica educativa produce dentro de la sociedad en que vivimos. Como objetivo más mediato posterior está el hacer un análisis que nos permita elaborar un juicio crítico sobre la validez de nuestra actividad a través de la confrontación entre los objetivos e intenciones que nos proponemos y la práctica real que realizamos. Solamente con esa confrontación podemos evitar muchas ilusiones, sobre todo la de pensar que estamos construyendo un tipo de relación social y en el fondo estamos produciendo la contraria.

Nuestra intención es eminentemente pastoral. Esto significa que nos interesa juzgar nuestro modo concreto de obrar dentro de la comprensión del gran quehacer de la Iglesia en el mundo, como señal y sacramento del reino de Dios. Para ello consideramos que hay dos pasos sucesivos.

El *primer* momento es el hacernos una radiografía objetiva de nuestra práctica, usando un instrumento que nos posibilite percibir tal práctica, prescindiendo en ese primer momento de nuestras intenciones subjetivas. Este primer paso nos dispensa de un esfuerzo socioanalítico. Para su elaboración recurrimos a las ciencias sociales, con sus reglas propias, científicas, autónomas, objetivas. Se trata de una operación científica, cuyo resultado tiene valor por su carácter científico y objetivo, independientemente de las intenciones e intereses. Las ciencias sociales nos ofrecen diversos tipos de instrumentos. El problema de escogerlos depende del interés que tengamos. Para nuestro caso, vamos a tomar un tipo de análisis que nos ayude a percibir la relación de nuestra práctica educativa con el sistema social, político y económico, ya sea en una línea de reproducción, ya sea en una de crítica. Así pues el aspecto escogido es el que condiciona la selección

del instrumento. El *segundo* paso consiste en confrontar el resultado de los análisis objetivos con nuestros criterios evangélicos y eclesiales. Por un lado debemos tener bien claro delante de nosotros el cuadro de referencia cristiano y eclesial, en el cual queremos trabajar pastoralmente. Al confrontar los resultados del análisis con el marco evangélico asumido por nosotros, nos saltará a la vista su compatibilidad, o no compatibilidad, y en qué puntos. Con ello tenemos datos objetivos para una crítica honesta y una reformulación de nuestra práctica a partir de nuestro cuadro de fe.

II. MODO DE HACER EL ANALISIS

Entramos al análisis de la práctica educativa en su estructura interna, en cuanto ella se resuelve fundamentalmente en relaciones entre sus principales componentes dentro de la sociedad humana. Este es un instrumento de análisis de naturaleza estructural. Tiene las limitaciones y las ventajas de un análisis de ese género.

Los aspectos históricos y coyunturales como tales aparecen ocasionalmente según que lo vaya pidiendo la propia estructura. No caen directamente dentro de este análisis. Ahí se encuentran muchas de las limitaciones de este método.

En el proceso educativo entra una serie enorme de personas con funciones diferentes. El instrumento podría ser pensado para ser aplicado por esos distintos tipos de personas interesadas, de un modo o de otro, en la educación. El hacer un análisis de tal naturaleza nos llevaría a tal complejidad de análisis que nos perderíamos. Preferimos elaborar esas ayudas metodológicas especialmente para el *grupo responsable directo de la práctica educativa* en cuestión. Dentro de un colegio nos referiríamos prácticamente a aquellas personas que asumen de hecho el proceso educativo del colegio y están en condiciones de practicar tal análisis; como son: los directores, los coordinadores, orientadores y profesores. Si ellos se contactan con otras personas involucradas en la educación podrán complementar sus datos. El análisis, sin embargo, será hecho precisamente por ese grupo responsable y no sólo en teoría. Por la experiencia sabemos que aunque en un colegio todos sean co-responsables, en la realidad sólo podemos contar con aquellas personas que disponen de tiempo, energía e interés para un ejercicio tal.

El *primer paso* práctico consistirá por tanto en constituir el grupo responsable de la educación que esté dispuesto a hacer tal análisis. En un colegio de religiosos no deberían nunca ser solamente los propiamente religiosos. La presencia de laicos dedicados y responsables de la tarea educativa del establecimiento

es indispensable para que el grupo tenga un mínimo de heterogeneidad necesaria, a fin de captar la realidad bajo distintos ángulos.

En un *segundo momento* el grupo deberá ponerse de acuerdo con respecto a los diversos puntos. Primeramente se ha de convencer de la importancia de entregarse a la tarea del análisis con la finalidad de una verificación concreta y crítica del alcance educativo y evangélico de la propia acción en el colegio. Si no tiene esa motivación seria, el grupo no tendrá la fuerza propulsora que lo animará en las exigencias de tiempo y energía que pide el trabajo crítico. En segundo lugar se debe buscar el acuerdo sobre la perspectiva y la naturaleza del instrumento de análisis escogido. Finalmente se establecerá, en común, un mínimo de programa o cronograma de trabajo.

El *tercer paso* se sigue lógicamente del anterior. Con el fin de llegar a un acuerdo sobre la validez o no validez del instrumento en cuestión, será necesario que el grupo estudie, primero en particular y después en común, la teoría y la estructuración del instrumento. Para ello cada uno de los miembros debe disponer de tiempo para el estudio del instrumento, anotando sus dudas, preguntas, observaciones, aclaraciones, sugerencias de complementación, etcétera. Es obvio que las aplicaciones concretas que el instrumental sugiere pueden y deben ser completadas y corregidas, a partir del conocimiento que las personas tengan del colegio en que trabajan.

En una reunión grupal los puntos traídos por cada miembro serán discutidos con miras a establecer de modo definitivo el instrumental que va a ser usado. Obviamente se deberá discutir con mayor profundidad si el grupo acepta o no la perspectiva básica y central de este instrumento. Esto supone una comprensión de la relación entre la práctica educativa y la sociedad. La *práctica educativa* se mira aquí sobre todo en su *función de reproducir el sistema* y con la intención explícita y refleja de criticarlo. Presupone una dependencia del nivel ideológico con respecto del nivel político y económico.

Una vez que sea aceptada la perspectiva central del instrumental, y hechos los perfeccionamientos, correcciones y complementaciones, sobre todo en los puntos más concretos que están directamente ligados al carácter específico de la obra en cuestión, el grupo se entregará al trabajo analítico dentro del cronograma previsto. De hecho las ideas que presentamos aquí deben ser consideradas simplemente como una base para la elaboración del instrumental más completo y concreto, conforme a la naturaleza de cada establecimiento. Esto sólo será posible para aquellas personas que tienen experiencias de su propio plantel educativo. En obras dirigidas por religiosos se debe tener en cuenta lo que puede resultar más práctico y eficiente: grupos por separado de laicos y religiosos o grupos

mixtos. Hay ventajas y desventajas en las dos formas. En todo caso las razones de naturaleza práctica y funcional serán las decisivas. Cuando los grupos realizan su trabajo por separado, debería haber al final una confrontación general entre todos de modo que se obtenga una visión global y crítica del conjunto de la obra. Si se trata de un grupo explícitamente cristiano o de religiosos, hay la posibilidad de establecer un *clima de oración, de escucha, de discernimiento*. Una referencia explícita a la oración, ya sea en los momentos fuertes del grupo, ya en las reflexiones personales, ayudará a que las personas se sitúen en una actitud de libertad, de “indiferencia” y de apertura delante de las conclusiones que no cuestan sacrificios, renunciaciones, riesgos. La oración debe abrirse a la perspectiva principal: conocer objetivamente para discernir lo que es más coherente con las exigencias del reino de Dios, dentro de las condiciones históricas de la Iglesia en América Latina. La oración también tendrá la triple función de activar la fe, reforzar la esperanza y purificar la caridad. La fe nos ayudará a mantener viva la perspectiva de la comprensión de la realidad a partir de criterios evangélicos. La esperanza, a mantener encendidas la constancia y el valor para proseguir una tarea no siempre tan agradable. Y la caridad fortificará la pureza de nuestra intención, de querer acertar practicando un bien real y no solamente intencional.

El grupo podrá seleccionar algunos textos de documentos de la iglesia, de Paulo VI, de los últimos Sínodos y de los obispos, de conferencias episcopales de América Latina, donde se apuntan elementos para un cuadro de referencia eclesial, dentro del cual se debe procesar nuestra crítica. Ese marco eclesial nos mantendrá en un clima de discernimiento profundamente encarnado y nos reforzará en las motivaciones.

III. LA PRACTICA EDUCATIVA Y SUS RELACIONES

En la práctica educativa entran a consideración tres elementos principales: el agente educativo, el alumno, los medios educativos. El agente educativo es tomado aquí en sentido amplio. Incluye a todas aquellas personas que en la institución educativa están directamente ocupadas en el proceso: director, coordinadores, profesores, orientadores pedagógicos, orientadores espirituales, administradores de la parte económica, etcétera.

En el análisis se tratará de observar la relación objetiva que todos ellos mantienen con los alumnos y con los medios pedagógicos. No vamos a descender a ninguna reflexión sobre el carácter subjetivo de las intenciones. Y si nos referimos a valores cristianos, se trata de algo que se pueda observar y verificar

a través de gestos, acciones, manifestaciones exteriores. Las intenciones subjetivas, los objetivos interiores, sólo nos interesan en cuanto que ejercen una función simbólica y aun ideológica de la práctica educativa. Se trata por tanto de algo que pueda ser verificado. No son por ello las intenciones las que caen dentro de nuestro análisis y sí las personas sobre sus intenciones. El alumno es considerado aquí en un doble aspecto: en su presencia personal, individualizada; y también en cuanto representa los intereses de su familia y de su clase. El análisis sobre el alumno llega por tanto hasta el de su familia. Esta se hace presente en el colegio a través del hijo. También esas relaciones caerán dentro del análisis en la medida en que interfieran la acción-educación de los agentes, en la selección de los medios pedagógicos y en la acción de los alumnos.

El término “medios pedagógicos” engloba todos los instrumentos de que disponen los educadores para ejercer la práctica educativa con sus alumnos y que por tanto son consumidos, absorbidos o rechazados por ellos. Contamos entre ellos desde el edificio material, con su arquitectura, su espacio amplio o pequeño, hasta los mínimos recursos didácticos usados por los profesores en el aula, como cuadros, libros didácticos, etcétera. Abarcan también la disciplina, las actividades obligatorias o libres, las organizaciones, asociaciones, etcétera, que forman el complejo educativo de la institución. El solo inventario de los medios educativos que se usan en un establecimiento ya significa un dato importante para entender la práctica educativa, sea por la presencia, sea por la ausencia de determinados medios. Todo eso tiene su significado, que ya luego va a ser ponderado y evaluado.

El estudio de la práctica educativa va a consistir precisamente en la relación que esos tres elementos pueden tener entre sí y su significado concreto.

Podemos establecer por tanto cuatro relaciones como constitutivas de la práctica educativa:

1. Relación entre el agente educativo y el alumno;
2. Relación entre el alumno y el agente educativo;
3. Relación entre el agente educativo y los medios pedagógicos;
4. Relación entre el alumno y los medios pedagógicos.

En el análisis consideraremos esas relaciones bajo dos aspectos diferentes:

1. Constitutivo, sincrónico, en que procuraremos analizar la relación entre los elementos como tales; su comportamiento entre sí en un momento dado en la estructura constitutiva;
2. Posición tendencial de los elementos: esto es, observar cuál es la tendencia de los elementos, su comportamiento en forma prospectiva, cómo se prevé que tal relación se afirme o se modifique.

Estamos considerando aquí a la educación en cuanto práctica social. Con eso queremos decir dos cosas fundamentalmente. En primer lugar, se entiende aquí la educación como la acción transformadora que el conjunto de los agentes educativos y de los medios pedagógicos disponibles ejercen sobre el alumno. Lo que nos interesa por tanto es un estudio objetivo, verificable, demostrable, con datos, sobre la naturaleza, el resultado y el significado de tal acción ejercida sobre el alumno.

En segundo lugar, no consideramos la educación como realidad en sí misma sino como una función social. Por eso el agente es analizado aquí en su función, en su papel de representante oficial en la sociedad (y eventualmente de las iglesias, para los colegios confesionales) con todo lo que esto significa. Los alumnos vienen cargados de aspiraciones, de intereses de su propia clase de origen o de aquellas a que aspiran. Los medios pedagógicos a su vez reproducen teorías, encarnan intereses sociales en vigor, intereses que están en pugna o en connivencia. Esos aspectos están siempre bajo la óptica de los instrumentos a partir de la comprensión básica de la educación como práctica social.

IV. PRIMERA RELACION: EL AGENTE EDUCATIVO Y EL ALUMNO

A) Consideraciones teóricas

1. Ciertamente en un colegio se encontrarán agentes educativos con diversas maneras de comprender su función de educador, maneras que pueden ser hasta conflictivas entre sí. Distinguimos dos tipos fundamentales: visión profesional y visión humanista.

2. La *visión profesional* que un educador puede tener de su papel consiste fundamentalmente en una comprensión tecnicista de él. Significa que lo básico, y aun lo único, es ser un perfecto técnico en su ramo y preparar al alumno para el mejor rendimiento posible en su sector. El acento cae sobre la eficiencia, la eficacia, el rendimiento, la productividad, usando para ello de los recursos de que la técnica moderna dispone. El profesor procura estar al día de todas las innovaciones, saberlas usar de modo eficiente, a fin de preparar a sus alumnos para competir en la sociedad con éxito. La visión de hombre que subyace a este modelo es la del ser que produce con eficacia y triunfa así en la competencia dentro del sector.

3. La *visión humanista* destaca en el hombre su capacidad de dar, de servicio, de gratuidad, aun a veces sacrificando la competencia y eficacia inmediatas.

La relación con el alumno no se mide entonces por sus éxitos productivos que se reflejan sobre todo en las notas y resultados escolares, sino a partir del valor absoluto de la persona del alumno y de la gratitud del don que se le hace, como llamamiento a su libertad.

4. El fundamento último de la visión humanista es el misterio de la encarnación, por el cual Dios nos revela el valor absoluto de la persona humana. En realidad el Verbo Divino al asumir una humanidad histórica nos revela el movimiento asintóticamente divino de toda conciencia y libertad humanas. Todo ser humano tiende a lo infinito, es conciencia, es libertad, es trascendencia y por eso sobrepasa los éxitos y los resultados que consigue. No puede ser medido por lo que produce, ya que es entrega, don, gratuidad.

5. En la relación de los agentes educativos con los alumnos se maneja la transmisión de los datos culturales de la sociedad, con la finalidad de conservarla y, eventualmente, modificarla.

6. Al transmitir a los alumnos los valores de la sociedad, o al criticarlos, los educadores estarán revelando muchas veces cierta heterogeneidad de concepción de valores, lo que puede producir conflicto en el alumno en mayor o menor grado, conforme sea la heterogeneidad.

7. En la medida en que un educador tenga más personalidad y liderazgo frente a su alumno, su acción transformadora sobre él será mayor. De ahí que la práctica educativa de un colegio esté altamente correlacionada con la práctica de las personas más importantes para los alumnos. Esta importancia no se mide por atributos meramente extrínsecos, por autoridad; sino que se deriva del tipo de relación afectiva que el agente educativo crea y también de la importancia sociocultural que normalmente es atribuida a ciertas funciones. Así podemos afirmar que ser profesor de ciertas materias (por ejemplo, matemáticas, etcétera) es de mayor prestigio, independientemente no sólo de las personas concretas de tales agentes, sino también de la valoración social que el medio ambiente les atribuye.

8. En el análisis es importante adquirir entre las diversas influencias de visiones del mundo en conflicto, cuál de ellas se impone como dominante. La visión predominante resultará del hecho de que sea muy generalizada entre el cuerpo docente, o de que esté presente en los profesores más destacados del plantel.

9. Los agentes educativos reproducen espontáneamente en la educación los valores y creencias dominantes en la sociedad y sus relaciones sociales. Esto quiere decir que los educadores transmiten normalmente a los alumnos los valores de las clases dominantes a través de su propio comportamiento, su manera de

relacionarse con ellos, confirmando así las relaciones usuales existentes en la sociedad.

10. Solamente a través de una explícita acción pueden los profesores introducir elementos críticos en la práctica educativa, y todavía limitado por las situaciones históricas y locales.

11. Los límites que imponen a la acción creativa y crítica de los educadores dependen fundamentalmente de la fuerza controladora del sistema civil y eclesiástico. Siempre y en todo momento esos sistemas disponen de mayor o menor fuerza, que actúa sobre todo a través de coacciones de orden económico, político e incluso policiaco. Las presiones económicas se hacen por medio de concesiones o restricciones en los subsidios, en el aumento o disminución de impuestos, etcétera. Cuanto mayor es el complejo educacional, medido en valores monetarios, tanto más depende del sistema económico vigente. La dependencia no resulta simplemente en relación al gobierno oficial, sino también en relación a las clases que pagan. La coacción política se ejerce sobre todo a través de la legislación educativa oficial, con todo lo que significa de lucha de poder y de interés. Existen otros tipos de coacción política más directos, ligados a intereses inmediatos, que dependen de favores del poder vigente. Tales presiones se ejercen ya sea de una manera clara, impositiva y aun drástica; ya también de una manera sutil, insinuante y casi imperceptible. La más clara de todas, por ser más escandalosa y violenta, es la que va ligada al aparato de represión.

12. Examinando las tendencias actuales del sistema y del momento cultural en que vivimos, observamos el crecimiento de la influencia de la mentalidad técnica sobre la humanista, sea porque las condiciones sociales y culturales han producido disminución de religiosos y cristianos dedicados por vocación a la educación, sea porque el sistema impone cada vez más una competencia selectiva. La demanda de técnicos va en aumento en una línea de exigencia de siempre mayor excelencia y sofisticación. Esto lleva a los educadores a valorizar los resultados de la práctica educativa a partir del éxito que tienen en la preparación de los alumnos para tal función en la sociedad. En general el termómetro más sensible en el momento actual es el nivel de aprobación en los exámenes vestibulares (de entrada a la universidad). Sobre todo los últimos cursos de los niveles preuniversitarios están prácticamente dirigidos a preparar a los alumnos técnicamente, e incluso a base de pequeños artificios didácticos, para la violenta competencia de los vestibulares. Y no es raro encontrar que la propaganda de los colegios se haga en torno a sus porcentajes de aprobación para estos exámenes.

13. La tendencia del control del sistema, en diversas formas, sobre la educación es actualmente demasiado visible y no presenta ninguna señal de disminu-

ción. Tal vez podamos decir que las fuerzas económicas y políticas tienden a imponer más fuertemente sus exigencias sobre los educadores, considerados por ellas como representantes de sus intereses. Las actuales manifestaciones de un proceso de liberación en el país no pueden ser entendidas en el sentido de permitir una educación crítica de los valores e intereses fundamentales de la sociedad actual. Significan por el contrario una forma diferente, menos represiva, de tal control.

14. Este análisis naturalmente no es exhaustivo, porque en toda acción humana entran elementos imponderables de la acción libre de Dios y del misterio de la persona humana. Metodológicamente debemos prescindir de esta acción.

15. Debemos distinguir un doble lenguaje en nuestra relación con los alumnos: lenguaje verbal y lenguaje no-verbal. El primero es el que usamos en la conversación, en la clase, la enseñanza, los discursos, escritos, etcétera. Es más fácil percibir su contenido y los valores que transmite. Cabe observar sin embargo que detrás de lo “expresado” está lo “no-expresado”, esto es, los presupuestos de lo que expresamos. También es importante notar en el lenguaje verbal las ausencias. Es sintomático que ciertos temas, palabras, no aparezcan en las conversaciones y discursos de los educadores. Todo esto tiene influencia sobre el alumno.

16. El lenguaje no-verbal se expresa con los gestos, la manera de ser, vestir, en la manera de presentarse ante las personas, en la expresión facial, en la manera de ver, en los objetos que se llevan (automóvil, aparato de sonido, máquina fotográfica, etc.). No es raro que al mismo tiempo estemos hablando un doble lenguaje, a veces opuesto. Por ejemplo, con las palabras podemos estar hablando de la importancia de la comprensión, del diálogo; y con nuestros gestos, tono de voz, manera de ver, actitud corporal, estamos diciendo lo contrario, esto es, intransigencia, dureza, rechazo, arrogancia, etc. En la práctica la expresión que domina viene a ser el lenguaje no-verbal, ya que es más plástico, más revelador de la persona y por eso mismo más notorio. En nuestro análisis podemos llegar a un error si nos concentramos sólo en el discurso verbal, olvidándonos de que se está hablando más con el lenguaje no-verbal. En un colegio el lenguaje verbal puede ser social, liberador, mientras que el no-verbal puede estar expresando todo lo contrario.

B) Puntos de análisis

Los puntos teóricos antes mencionados nos marcan las líneas maestras del cuadro dentro del cual debe ser analizada la política educacional. Partiendo de ese cuadro podría cada obra educativa elaborar los puntos concretos para el análisis. A fin de facilitar ese trabajo y a título de ejemplo indicaremos una serie de puntos.

1. El primer punto consiste en analizar la composición de los agentes educacionales en relación a los valores-creencias de la actual sociedad, y ver si ellos reproducen o cuestionan tales valores-creencias, a través de su práctica educativa. Nuestro objetivo se centra por tanto en descubrir la configuración y la posición delante de los valores-creencias de la actual sociedad. Al medir hacia dónde se inclina el peso del grupo de educadores, debemos tener en mente la presencia más importante de los agentes educacionales que son más significativos para el alumno, dentro del contexto social y local del colegio. Para detectar la función de los educadores en relación con el fenómeno de la reproducción de la sociedad, pueden ayudar algunas preguntas más concretas, como las que siguen.

El grupo que está llevando a cabo el análisis deberá responder a las preguntas teniendo en vista su propia actuación. Si el grupo que contesta es sólo una parte de los educadores, tratará de responder las preguntas teniendo en consideración la actuación de los otros. Con ese fin tratará de proveerse al máximo de datos concretos sobre la práctica, a fin de construir un cuadro más objetivo del conjunto de la práctica educacional del colegio.

- a) ¿Existe una conciencia y percepción crítica de los valores-creencias fundamentales que dominan en la sociedad actual? ¿Cuáles serían estos valores-creencias? ¿Qué valores son traídos por medio de la comunicación: televisión, novelas, imágenes, propaganda, revistas, música? ¿Cuáles son las necesidades artificiales que estos medios crean?
- b) ¿Qué tipo de hombre revelan estos valores? ¿Cómo son tratados los valores: dinero, riqueza, sexo, raza, belleza, eficiencia productiva, competencia, clase social, posición social, *status*, etcétera?
- c) ¿Qué actitud toman los educadores delante de tales valores en relación con sus alumnos? ¿Qué grado de unanimidad o desacuerdo existe entre ellos en relación con tales valores? ¿Qué tipo de actitud predomina?
- d) ¿Dónde se manifiesta esta actitud conservadora o crítica de tales valores? ¿Qué gestos, palabras, comportamientos, símbolos, ritos, reproducen o critican tales valores o antivalores?
- e) ¿Cuáles son las relaciones sociales en la actual sociedad (paternalista-concientizadora; autoritaria-participatoria) que se ven reproducidas por nuestra práctica y cómo es que esto sucede? ¿Cómo se impide tal reproducción? ¿Con qué gestos, palabras, comportamientos, símbolos, ritos?

Nota: Para que tal análisis sea objetivo es necesario tener en cuenta lo siguiente:

1. Claridad sobre los valores y las relaciones sociales vigentes;

- f) ¿Cuál es el origen socio-económico de los educadores que trabajan en el colegio (clase alta, media alta, media, media baja, baja)? ¿Son los valores y los criterios que manifiestan ellos, propios de su clase social?
- g) ¿Cuál es la ideología socio-política dominante en el Brasil de hoy? ¿Cuál es nuestra posición delante de esta ideología? ¿Con qué comportamientos, gestos, actitudes, etc., la estamos nosotros confirmando o criticando? ¿Es posible permanecer en la neutralidad?
- h) ¿Hasta qué punto nuestras relaciones dentro del colegio son relaciones de persona a persona, y en qué sentido son sólo funcionales? (Ejemplo: el frío profesor que sólo dicta su clase, o el profesor que también conoce y se interesa por sus alumnos).
- i) ¿Hasta qué punto la relación de la dirección con los profesores y funcionarios de todos los cuadros sigue el modelo de relación patrón-empleado (consciente e inconscientemente)?
- j) Observar durante algunos días la conversación normal en la sala de profesores. ¿Qué preocupación, tensiones, ideas, ideología revelan en sus conversaciones informales? Anotar las palabras generadoras (sustantivos y verbos) que ellos emplean.

2) Al recoger estas respuestas, intentar construir el cuadro general de la práctica del colegio basado en los siguientes puntos:

- ¿En qué medida el cuadro de los educadores resulta homogéneo o heterogéneo?
- ¿Qué tipo de práctica tiene el grupo más decisivo en el conjunto de los educadores, más decisivo o por su fuerza numérica, o por su importancia significativa para los alumnos?

Comparando la presencia de los educadores de mentalidad práctica-

2. Agudeza en percibir cómo, a través de símbolos (nuestras palabras, gestos, tono de voz, tipo de trato, exigencias, discursos, etc.) reproducimos y confirmamos tales valores y relaciones sociales, o las criticamos. No basta la intencionalidad interior y subjetiva; debemos descubrir las señales externas que manifiestan tal intención interior.

— En el caso de que no estemos reproduciendo los valores vigentes y por el contrario estemos creando una relación crítica delante de ellos, verificar qué elementos críticos son esos y cuál es el grado en que para ello nos ayudan los siguientes elementos: familia, iglesia, congregación, comunidad, gobierno, control económico, político, policial.

— Verificar cuál es el grado de libertad y autonomía que conseguimos frente a las fuerzas dominantes y limitantes. Analizar tal autonomía a través de datos objetivos, y no de mera sanción, esto es, ¿qué valores nuevos rigen la relación nuestra con los alumnos y a través de qué señales podemos percibir esto?

humanista con la de los de práctica técnico-profesional, ¿cuál de las dos prácticas predomina?

- Resumiendo: ¿predomina una práctica de reproducción de los valores dominantes y de las relaciones sociales vigentes, o predomina la crítica de esos valores en una línea creativa de nuevos valores y nuevas relaciones sociales?

3. Terminando el análisis de la naturaleza estructural, observar la tendencia de los elementos con base en una rápida consideración histórica de los últimos años:

- ¿Cuál es la tendencia en el colegio: predomina el crecimiento de la línea de reproducción del sistema, o por el contrario, va en aumento la función crítica, en la relación de los educadores con los alumnos?
- ¿Qué factores determinan tal tendencia?
- ¿Qué control tenemos sobre tales factores?
- ¿Hay posibilidad de cambiar el proceso? ¿En qué dirección?

C. Confrontación en vistas a una planeación

El análisis anterior nos coloca frente a un cuadro más real de la práctica de los educadores en relación con los alumnos en nuestras unidades escolares. Es un primer paso que se centra en el “ver” y en el “analizar” la realidad. Este simple observar con ojos críticos nos alentó para una serie de problemas y ciertamente está despertando en nosotros casi espontáneamente tomas de posición y juicio. Sin embargo esta fase no se caracteriza todavía por juicios críticos, sino simplemente se resume en una toma de conciencia más lúcida del significado de la práctica educativa.

En un segundo momento podemos confrontar este cuadro con aquel que

Nota: Debemos percibir y analizar como todo en nosotros, en las relaciones con los alumnos, es un lenguaje transmisor de valores y creencias. Pero sucede que no estamos habituados a un análisis de esta naturaleza sobre el lenguaje, su significado y el impacto en los alumnos.

Por ejemplo: es diferente llegar a un colegio en un Dodge-Dart o descender de un autobús. Este lenguaje no-verbal confirmará o neutralizará mucho nuestro lenguaje verbal. Así, si un profesor estuviere hablando de la importancia de vencer en la vida y fuera él mismo quien descendió del Dodge, el alumno va a concluir que vencer en la vida es lo mismo que adquirir un *status* económico, simbolizado en el automóvil de lujo. El profesor no lo precisó con palabras, pero lo dijo con lenguaje de automóvil, que en este caso es una continuación de su gesto, de su yo.

expresa nuestros objetivos, metas, intereses, opciones. Este cuadro, como ya lo hemos observado en la introducción, tiene que ser elaborado por el grupo responsable de la dirección y orientación de la institución. *¿Cómo establecer el cuadro de referencia?*

El cuadro de referencia de valores y creencias se puede armar a partir de dos fuentes principales, la razón histórica y la revelación interpretada eclesialmente a lo largo de la historia. Iluminado por esas dos fuentes, el hombre forma para sí una comprensión de justicia y amor que expresa el marco valorativo de su práctica. La *razón histórica* va elaborando (a través del juego racional de las discusiones, luchas, conflictos, sucesos, fracasos) nuevas maneras de comprender y regular las relaciones sociales. Proceso histórico hecho de conquistas, derrotas, experiencias acumuladas, que nos permiten situarnos dentro del convivio social con mayor justicia y caridad. En los últimos siglos podemos considerar las declaraciones de los Derechos Humanos, de los siglos XVII y XVIII y de la ONU de 1948, como cristalizaciones de estas conquistas de la razón histórica. Ofrecen un cuadro de referencia para una comprensión de las relaciones sociales y dan base también para la crítica de la práctica educativa. Además, para los que somos cristianos, está la *comprensión evangélica* que parte sobre todo del misterio de la encarnación.

El grupo que de hecho asuma el análisis de la práctica educativa y que quiera someterla a un juicio valorativo, necesita hacer sus trazos a partir de los puntos indicados arriba como marco referencial. Cuanto más se pueda llegar a la precisión y a la concreción, aunque siempre se permanecerá en el nivel de comprensión global, tanto más fácil se hará la confrontación crítica. En términos teológicos diríamos que el cuadro de valores debería cubrir el interés básico de una *“evangelización liberadora”* o, en otras palabras, debería concretizar el proceso de diaconía de la fe y de promoción de justicia en una relación dialéctica, en una comprensión unitaria del proceso.

La *finalidad del cuadro* no es tanto la de delimitar concretamente cuál es la práctica que de él se deba derivar necesariamente. Esto es casi imposible. Ejerce más bien una función negativa. Usando una imagen espacial, diríamos que se trata de trazar con valores fundamentales, con criterios históricos concretos, un campo fuera del cual nuestra práctica no puede ser aceptada. Pero dentro de ese campo caben diferentes figuras. El cuadro sirve para eliminar aquellas prácticas cuyas líneas lo desbordan. Así, las prácticas que no caben dentro de él y que deben ser modificadas. También da oportunidad a opciones, ya que no se trata de ninguna deducción lógica de principios abstractos y universales, sino del establecimiento de un marco concreto de intelección histórico-evangélica de justicia y

amor. Así que hay un juego de flexibilidad en el trazo de las líneas. El grupo procurará encontrar el límite consensual que va a ser el criterio concreto para el discernimiento.

Una vez determinado el cuadro, se da el *tercer paso*: ¿cómo se comporta nuestra práctica analizada objetivamente dentro de él? ¿Qué líneas responden plenamente a tal cuadro y por tanto necesitan ser reforzadas? ¿Qué líneas desbordan y necesitan ser echadas fuera? ¿Qué líneas nuevas pueden todavía ser trazadas dentro de él, de modo que refuercen la figura deseada? Dicho en términos más concretos: ¿qué elementos de nuestra práctica educativa no responden al espacio de comprensión, de justicia y amor, y por tanto son incoherentes con nuestras opciones? ¿Si quisiéramos ser sinceros, debemos transformarla? ¿Qué prácticas realizan de hecho tales perspectivas? Estas deben ser conservadas reforzadas. Y ¿qué prácticas podemos crear que estén dentro de tal visión? Este es el momento de hacer el proyecto transformador del colegio. A partir de tal posibilidad se hará un juicio global definitivo.

Si concluimos, por ejemplo, que nuestra práctica no corresponde a nuestra comprensión histórico-evangélica de la justicia y que no tenemos manera de modificarla, entonces no queda otra opción que renunciar a ella en busca de otra. Todas esas reflexiones deben ser hechas con base en elementos objetivos. Las posibilidades de cambio deben ser verificables. En la hipótesis de que el análisis objetivo nos llevara a concluir que nuestra práctica realiza objetivamente aquello que nos proponemos como justicia, tendremos entonces una justificación personal y evangélica para continuar con ella. En una palabra, la posibilidad de una práctica educativa en la línea de la justicia es el último criterio de discernimiento sobre la validez.

V. SEGUNDA RELACION: ALUMNO-EDUCADOR

A) Consideraciones teóricas

1. Los alumnos son quienes fundamentalmente consumen los bienes simbólicos producidos por el colegio y soportan la acción pedagógica de sus educadores.
2. La influencia de los alumnos se expresa en las expectativas, necesidades, anhelos, que ellos (y sus padres, familia o medio social) guardan en relación con el colegio.
3. El colegio existe para satisfacer tales necesidades.
4. Los límites extremos (y por tanto difíciles de conseguir) de un colegio serían:

- No satisfacer en nada las expectativas de los alumnos (familia, medio social), lo que llevaría al abandono del colegio: los alumnos serían retirados;
 - Satisfacer plenamente las necesidades de los alumnos: esto supondría una sociedad no conflictiva, no ideologizada, uniforme, la cual de hecho no existe.
5. El colegio se balancea entre la satisfacción de algunas necesidades y la frustración de otras.
 6. El análisis debería verificar lo siguiente:
 - ¿Qué necesidades son las que estamos satisfaciendo y qué intereses expresan?
 - ¿Cuáles son las necesidades que estamos frustrando y qué intereses expresan?
 7. Naturalmente, el colegio está destinado a cumplir las expectativas de la clase a que pertenecen la mayoría de sus alumnos. No podemos ignorar que los intereses de la clase dominante de la sociedad penetran también toda las otras clases en lo referente a sus expectativas, a través de la influencia ideológica sobre todo en los medios de comunicación masiva. Los alumnos de las clases populares acaban por expresar deseos y esperanzas de valores de las clases dominantes a causa de la introyección de las mismas.
 8. Sólo podemos conocer sus verdaderas expectativas por medio de un análisis objetivo de la clase-grupo de intereses a que pertenecen los alumnos y del análisis de cómo encarnan ellos la ideología dominante.
 9. Es necesario que sepamos hacer el corte entre el lenguaje verbal de los alumnos y de su familia, esto es, lo que dicen que esperan del colegio, y lo que objetivamente quieren de hecho del colegio. Tal corte se hace con base en el conocimiento de la práctica social de los alumnos-familia y no de sus bellos discursos.
 10. En general podemos esperar tres tipos de expectativas por parte de los alumnos en relación con su colegio: a) Capacitación para continuar en la posición social dominante que su familia y clase tienen; b) Capacitación para subir en la escala social pasando de una clase inferior a otra superior; c) Recibir una visión crítica de la propia sociedad, de sus propios privilegios y de los deseos de su clase de origen, en vista a la construcción de una sociedad diferente.
 11. El análisis objetivo de la relación social del alumno con su profesor, se centra precisamente en detectar cuáles son las expectativas dominantes en el colegio por parte de los alumnos, sea en una línea de continuación de sus privilegios sociales, sea en una búsqueda de ascensión, sea en una actitud crítica y en cómo los educadores reaccionen a ellas. Tales expectativas juegan en el

conjunto o se mueven en él de un modo confuso, contradictorio. Importa captar cuál es la reacción predominante que producen.

12. Es importante poner en claro las señales de cooptación del sistema en relación a los socialmente menos favorecidos, y cómo ellos expresan esa realidad en sus relaciones con los maestros. En otras palabras, descubrir los recursos que el sistema usa para incorporar, integrar dentro de él los elementos de mayor valor de las clases populares, arrancándoles por tanto su raíz popular y despojando a esas clases de sus valores, y cómo ello aparece en la relación profesor-alumno.
13. El tipo de alumno predominante en un establecimiento condiciona de manera natural la acción de los profesores. El análisis de dicha relación nos hará ver mejor el significado de la práctica educativa.
14. En un sistema neocapitalista de rápida expansión se nota la siguiente tendencia: creciente interés de los alumnos por la línea de ascensión social para prepararse a la dura competencia. Además, el elevado crecimiento demográfico del país genera escasez de puestos para ciertas profesiones y produce así un doble movimiento antagónico, de proletarización de la clase media, y de cooptación de talentos de las clases populares y medias en números restringidos. Para responder a tal desafío necesitan de una seria preparación técnica. De este modo los alumnos están interesados en prepararse para la lucha por un lugar mejor en la sociedad, sea manteniendo el que ya tienen, sea ascendiendo la escala social. Con ello imponen a los maestros el tipo de educación que les favorece para la victoria dentro de la competencia.
15. Esta tendencia a una creciente actitud de competencia y de autopromoción dificulta comprender los valores de solidaridad y las relaciones educacionales que no presenten efectos prácticos y eficientes de una manera inmediata, en la línea de la preparación técnica en vista al éxito en el mundo de la competencia.
16. Recordemos que la acción misteriosa de Dios en el corazón de los hombres, capaz de convertirlos a pesar de los condicionamientos externos, no cabe en nuestro análisis, precisamente por ser misteriosa, trascendente.

B) Puntos de análisis

En esta relación tenemos que analizar fundamentalmente tres elementos:

1. Los intereses que los alumnos representan;
2. La manera como hacen valer sus propios intereses presionando a los educadores;

3. Reacción de los agentes educativos a tal presión.

1. Intereses representados por los alumnos:

a) Podemos valernos de varios medios para percibir los intereses de los alumnos. En un primer momento haremos un *censo de clase social* del alumnado partiendo de diferentes criterios conforme a los datos que poseemos en la secretaría del colegio o a través de una pequeña encuesta.

– *Criterio económico.*

Detectar la clase social de los alumnos a través de los salarios de sus padres. Trátase aquí del salario real (todo el ingreso real que la familia tiene) y no simplemente del nominal. Con este cuadro de salarios podemos tener una idea del nivel económico del colegio.

- Nivel 1: Más arriba de 40 salarios mínimos;
- Nivel 2: Entre 15 y 40 salarios mínimos;
- Nivel 3: Entre 5 y 15 salarios mínimos;
- Nivel 4: Menos de 5 salarios mínimos.

– *Criterio habitacional.*

Para conocer el nivel social de los alumnos nos ayudará distinguir en la ciudad en la que está el colegio las diversas áreas de habitación según el criterio del *status* social, y ver cómo se agrupan los alumnos en esas áreas.

El criterio económico sólo adquiere significación en cuanto sitúa a la persona dentro de una clase, de sus intereses bien definidos. Si tal criterio no vale para cada individuo o para cada familia en concreto, sí parece válido para una visión más global. Conociendo el nivel que predomina en el colegio ciertamente podemos saber qué intereses y expectativas tienen los alumnos y sus familias en relación al mismo.

- Nivel 1: Residencias de clase A (Mansiones, barrio rico);
- Nivel 2: Residencias de clase B (Barrio residencial de clase media);
- Nivel 3: Residencia de clase C (Barrio popular, casas o edificios populares);
- Nivel 4: Residencias de clase D (Región suburbana, proletaria y subproletaria).

— *Criterio de la escala de Hutchinson.*

Si los dos criterios anteriormente mencionados no bastan para darnos un cuadro realista o tenemos dificultad para usarlos, podemos recurrir a la escala de Hutchinson. En esta escala se distinguen seis niveles socioeconómicos de acuerdo a la profesión social. No es un criterio estrictamente económico; se trata de una valorización social de la profesión. La división tiene cierta arbitrariedad y vaguedad. Aun así, es útil para distinguir el nivel ideológico profesional en que viven los alumnos. Esas profesiones significan en el orden indicado niveles de aspiración de una sociedad en un momento histórico. Las profesiones no mencionadas deben encontrar en el cuadro una aproximación con otra ahí indicada y entonces clasificarla en ese nivel.

1. Nivel I: Profesiones de gran prestigio social (médico, ingeniero, magistrado, hacendado, empresario, abogado);
2. Nivel II: Profesiones de nivel superior en general (dentista, profesor de nivel superior, economista, administrador);
3. Nivel III: Profesiones intermedias (comerciantes, corredor comercial, profesor no universitario, contador);
4. Nivel IV: Profesiones de menor prestigio social (empleado bancario o comercial, técnico electrónico, funcionario menor);
5. Nivel V: Profesiones manuales calificadas y de escritorio (empleado gráfico, maestro de obras, cerrajero, chofer, secretario);
6. Nivel VI: Profesiones manuales no calificadas (obrero, campesino, sirviente, jardinero).

b) En un segundo momento el análisis debe dirigirse más directamente al aspecto ideológico de los alumnos. Debemos intentar hacer el análisis ideológico de los alumnos con miras a descubrir cuáles son los intereses y las expectativas que representan.

Esta segunda investigación nos debe dejar bien claro cuál es la clase social dominante en el colegio. Sus intereses fundamentales son ya conocidos por el análisis de la sociedad. Nos interesa ahora ver cómo los alumnos manifiestan tales intereses en su comportamiento, actitudes, gestos, etc. Para ello podemos recurrir a varios puntos en que aparecen con mayor precisión los deseos y expectativas de la clase de alumnos:

- *Conversación de los alumnos:* Analizar el vocabulario (principalmente verbos y sustantivos) para captar los temas sobre los que hablan. En esos temas detectamos los intereses dominantes. También la ausencia de

ciertos temas puede ser sintomática y reveladora del universo ideológico en que viven los alumnos.

- *Profesión futura:* La escala de Hutchinson puede ayudarnos a situar a los alumnos. No tanto por la profesión de los padres, cuanto por aquella a que aspiran ellos. Esto nos revela el nivel de expectativas y metas que tienen los alumnos.
- *Éxito en los estudios:* Ver cómo reaccionan los alumnos frente a notas, exámenes, clasificaciones y premiación escolares. Qué importancia le asignan a los resultados escolares y qué expectativas manifiestan respecto a ellas, sea en la fase de la preparatoria o gimnasio, sea en la preparación para los exámenes previos a la universidad.
- *Interés por las otras clases y por las cuestiones sociales:* ¿Cuál es el interés de los alumnos por los otros alumnos en general, y por los menos favorecidos? ¿Cómo se expresan respecto a la problemática social? ¿Qué clase de solidaridad, amistad, espíritu de servicio demuestran? ¿Cómo expresan su relación con las otras clases sociales, inferiores o superiores, en sus palabras, gestos, conversaciones, actitudes, comportamiento?
- *Status social propio:* Observar los gestos, conversaciones, exhibición de objetos, alusión a fiestas, viajes, modo de vestir; observar, en fin, el lenguaje verbal y el no verbal de los alumnos en cuanto manifiestan los intereses, valores, creencias, anhelos, expectativas de su clase social. Verificar hasta dónde los símbolos expresan más bien deseos de pertenecer a una clase y *status* social a la que muy a su pesar no pertenecen al presente.

Resumiendo: en este primer punto hemos intentado hasta ahora hacernos una idea global de la clase de alumnos que es dominante en el colegio y cuáles son los intereses que tienen, sus anhelos, expectativas, valores centrales y fundamentalmente expresados por ellos. Esta sería en la práctica la demanda real de los alumnos. Réstanos considerar la presión que hacen para que tal demanda sea plenamente satisfecha por parte del colegio.

2. Presión de los intereses de los alumnos

Existe una presión que es causada por la presencia misma de los alumnos sobre sus profesores, influenciándolos con sus expectativas manifestadas de las formas más diversas, como analizamos más arriba. Esta es sin duda la presión más fuerte pues se verifica a diario, de una manera espontánea, envolvente y prácticamente irresistible a largo plazo. La conversación dominante, que engloba a todos en un mismo universo de valores, se torna para ellos connatural y espontánea. Además de esos, podemos analizar otros elementos:

a) Representantes de clase.

- ¿Qué tipo de alumno representa al grupo?
- ¿Qué tipo de alumno “modelo” encarna?
- ¿Cuál es la reacción frente a los propios compañeros?
- ¿Con los educadores? ¿Qué intereses defienden?

b) Presiones de las familias:

¿Qué tipos de presión ejercen las familias por medio de regalos, donativos mayores, favores, amistades? ¿Por medio de amenazas, protestas? ¿En qué grado?

¿Qué tipo de intereses ocultan esas presiones?

¿Qué tipo de familias hacen más presión?

¿Qué uso se hace de la imagen del colegio (por parte de la familia) como fuerza de presión? ¿Cómo se relaciona esa imagen con la sociedad local? ¿Qué clase de presión se hace arguyendo que el colegio es caro o barato (yo pago y quiero un buen servicio)?

¿Qué presión se hace con la amenaza de retirar a los hijos?

c) Participación de las familias en las decisiones:

¿En qué tipo de decisiones participan las familias?

¿Qué tipo de familias?

¿Por qué intereses objetivos?

d) Críticas de los alumnos y de las familias:

¿Qué tipos de críticas hacen?

¿Qué sentido tienen tales críticas?

¿Qué tipo de intereses están detrás de tales críticas?

¿Qué familias (alumnos), son más inclinadas a la crítica?

3. Reacción de los educadores

La práctica educativa solamente quedará en claro cuando consigamos conocer las expectativas y su alcance así como las necesidades que los alumnos traen y cómo reaccionan frente a ellas los educadores. Trátese de analizar este fenómeno objetivamente y no solamente las intenciones interiores y subjetivas de los profesores.

¿En qué medida y grado los educadores satisfacen el universo de valores e intereses de los alumnos y sus familias? ¿Cómo se comportan frente a los intereses de clase expresados por los alumnos? ¿En qué medida lo toman en cuenta? ¿Hacen caso omiso de esos intereses? ¿Los aprueban y refuerzan? ¿Cuál es la resultante de esa relación alumno-educador en cuanto a los valores ideológicos de los alumnos?

- ¿En qué medida los educadores toman decisiones bajo el impacto de las exigencias de las familias? ¿Hasta dónde consiguen oponerse a esas presiones, las que vienen en forma de regalos o de amenaza? ¿Por qué y cuáles son esas formas?
- ¿Existe alguna diferencia entre los educadores frente a las exigencias ideológicas de los alumnos o de sus familias? ¿Cuál es la reacción que predomina? ¿Por qué?
- ¿Cómo se sitúan los profesores delante de las críticas, protestas de alumnos y familiares? ¿Por qué reaccionan de esa forma? ¿Qué intereses refuerza o contraría su actitud?

Resumiendo: ¿qué tipo de alumnos o familias tienden a imponer sus intereses a los educadores y cómo reaccionan éstos frente a tal imposición? ¿Cuáles son los intereses representados que resultan victoriosos en esa relación alumno-educador? ¿Cuál ha sido la tendencia predominante en el colegio frente a las presiones de los alumnos y sus familias?

C) Confrontación para la planeación

Nos encontramos frente a un cuadro objetivo que nos pinta la práctica de los educadores, vista bajo el aspecto de la influencia de los alumnos sobre ellos. El estudio analítico de los intereses de los alumnos se refería simplemente a explicitar la práctica educacional del establecimiento. Ese dato objetivo necesita en un segundo momento ser sometido a una crítica valorativa como hicimos respecto de la primera relación.

Para ello, vamos a tomar el mismo marco doctrinal que elaboramos a partir de la razón histórica y de la comprensión evangélica, y confrontarlo con el resultado de nuestro análisis de la segunda relación. De ahí van a resultar varios problemas sobre los cuales cabe hacer una crítica valorativa y en consecuencia tomar una decisión.

1. ¿Hasta qué punto los intereses y expectativas dominantes en los alumnos corresponden a nuestra comprensión de justicia y amor, conforme al cuadro elaborado? ¿Hasta qué punto la reacción de los educadores ha seguido la línea de una transformación de tales intereses dentro de la línea evangélica? ¿Cuál ha sido el espacio de libertad y de posibilidad para tales acciones de los educadores?

2. ¿Hasta dónde se justifica objetivamente el trabajo con nuestra actual clientela dentro del marco doctrinal que hemos asumido, sea porque ella vive y se forme allí dentro, sea porque se da objetivamente un proceso de conversión? ¿O es que por el contrario los educadores se sienten impotentes frente a la fuerza

incontrolable de los intereses y expectativas de alumnos y familias de tal modo que su acción se ve prácticamente condicionada y determinada por ellos?

3. ¿Qué modificaciones podemos introducir objetivamente con respecto a nuestra clientela para que correspondamos mejor a nuestro cuadro de valores? ¿Hasta dónde la imposibilidad de llevar a efecto tales modificaciones hacen justificable continuar en nuestra práctica actual?

La respuesta a estas preguntas, y a otras que podemos considerar en el curso del análisis, nos permitirá tener elementos para una decisión sobre los pasos que debemos dar en relación con la continuación, transformación o cierre de nuestra obra educacional. Esto deberá ser fruto exclusivo de la confrontación objetiva del análisis de nuestra práctica en la relación alumno-educador con el cuadro valorativo que hemos propuesto. En cada relación esa confrontación se irá explicitando cada vez más objetivamente, de modo que al final se pueda tener una visión del conjunto más amplia y lúcida.

VI. TERCERA Y CUARTA RELACION: ALUMNO-EDUCADOR Y MEDIOS PEDAGOGICOS

A) Consideraciones teóricas

1. Los educadores tienen en su mano medios pedagógicos, que se ven limitados por las siguientes instituciones o circunstancias:
 - Ministerio de Educación (sistema educacional vigente) con sus leyes;
 - Condición económica del colegio;
 - Formación pedagógica de los educadores;
 - Evolución cultural de la sociedad en general;
 - Evolución cultural-pedagógica del país en particular;
 - La propia condición económica y cultural del alumno.
2. Los medios pedagógicos posibilitan —ya por sus contenidos o por su forma didáctica— cierto grado de educación; pero por otro lado, limitan esa misma educación.
3. Los medios pedagógicos retratan naturalmente las ideas, valores, intereses, visión del mundo de las clases dominantes; los programas, los textos son hechos por representantes de los intereses de tales clases; los valores son “socializados” a través del aprendizaje que en los textos hacen los estudiantes; así, resulta que la cultura tiene fundamentalmente un papel conservador, transmisor de los valores adquiridos socialmente, según el filtro del sistema educacional vigente (*elemento conservador*).

4. Una crítica explícita puede introducir modificaciones en los programas, en la selección de textos más críticos de los valores dominantes (*elemento innovador-crítico* de la cultura y de la educación).

En todo momento un colegio presenta las siguientes posibilidades educativas:

5. — El elemento conservador es predominante;
- El elemento crítico-innovador es predominante:
- Hay equilibrio entre ambos.

Uno de esos tres elementos anteriores hace que el colegio sea y aparezca como institución conservadora, crítica o moderada.

6. El sistema educativo de los regímenes fuertes tiende a ejercer mayor control sobre la instalación de los medios pedagógicos (programas, textos, didáctica) usando la fiscalización legal, las presiones económicas y otras formas de control, hasta llegar aun a lo coercitivo-represivo.
7. La decadencia de las facultades de filosofía ha producido un empobrecimiento de la formación de los maestros, de ahí que se sientan limitados en el uso y en la creatividad de nuevos medios pedagógicos.
8. Los alumnos refuerzan y legitiman con su presencia en el colegio los medios pedagógicos en uso.
9. Los alumnos con sus críticas, rechazos, protestas, ejercen una función creadora en la pedagogía.
10. Los contenidos actualmente vinculados a los alumnos son generalmente de naturaleza dogmático-técnica más que crítico-creativa.
11. Los mecanismos pedagógicos favorecen actualmente las actitudes de aceptación y aprendizaje puro (educación bancaria).
12. Los medios pedagógicos reproducen también los valores y creencias religiosas de la cultura dominante y de la religión (fe) de los responsables del colegio, naturalmente y de una manera indiscriminada.
13. Como en ninguna otra parte, vale aquí la distinción entre lenguaje verbal y lenguaje no-verbal. La institución educativa con todo lo que ella es, construcciones, aulas, patios, distribución de tiempos, disposición de los carteles en el aula, laboratorios, sanitarios, etc., transmite una serie de valores y reproduce los elementos de las relaciones sociales dominantes en la sociedad. Así, por ejemplo, la misma posición de la cátedra del maestro, el lugar que ocupa él y el que ocupan los alumnos frente a éste reflejan una concepción de relación social alumno-profesor, independientemente de la propia acción del maestro. Este lenguaje no-verbal es profundamente revelador de los valores y principios culturales dominantes en la institución, con tal que se sepa analizarlos. El lenguaje verbal de los textos, recomendaciones y estatutos del cole-

gio, etc., muestran más fácilmente los intereses pretendidos. Estos valores e intereses no son siempre los que se pretenden transmitir. No es raro que se esté transmitiendo un cierto mensaje con lenguaje verbal y al mismo tiempo se le esté contradiciendo con un lenguaje no-verbal. Por ejemplo, el caso de una institución educativa que enseña la importancia de la persona humana, su valor absoluto, independientemente de su condición económica, siendo que las instalaciones que destina a los más pobres están descuidadas, sucias, etc., y las destinadas a las personas más importantes son todo lo contrario. Hay aulas que física y silenciosamente están hablando de una concepción opresora y dominadora de la relación humana, aun cuando allí dentro el profesor quiera vivir otra clase de relación. Siempre habrá este doble lenguaje.

14. Los medios pedagógicos ejercen influencia en los educadores y en los alumnos por igual. Condicionan enormemente la acción de ambos. Provocan las más diversas reacciones, o de asimilación pasiva, o de cuestionamiento crítico, o de conformismo displicente, o aun de entusiasmo. Tales reacciones son fundamentales para poder comprender la práctica educativa en el colegio.

B) Puntos de análisis

1. ¿Cuáles son los “límites de libertad” que están señalados por el sistema educativo vigente por sus leyes y controles y qué *valores-intereses* revelan?

En cuanto a los programas:

Valores y preferencias que expresan.

Ideología que predominó en su elaboración.

Flexibilidad.

En cuanto a los textos:

- ¿Cuál es la naturaleza de los textos? ¿Qué ideología predomina en ellos?
¿Qué visión de Dios, de la religión, del hombre, de la historia, de la sociedad?
¿Quién escoge los libros de texto? ¿Con qué criterios? ¿Hasta qué punto se analizan la ideología y los valores que ellos contienen? ¿Se pone especial atención a los textos de religión, historia, ciencias humanas en general?

— *En cuanto a las otras actividades:*

— Centros cívicos: ¿Existen? ¿Son centros de participación real y crítica, manipulados, sumisos, controlados?

— Periódicos escolares: ¿Qué pretenden? ¿Hay censura interna o externa? ¿Qué mundo de valores e intereses revelan?

— Fiestas, teatro, torneos: ¿Qué sentido tienen? ¿Qué significan? ¿Qué tan concientizadores o alienantes resultan?

- Excursiones, viajes organizados por el colegio: ¿Qué tipo de viajes? ¿Para quiénes? ¿Qué sentido tienen?
- Uniforme: ¿Quién lo escoge? ¿Qué modelo? ¿Qué consecuencias trae? ¿Qué criterios funcionan en la selección y en la exigencia del uniforme?
- Bienes de consumo: ¿En las fiestas, en la cafetería, en las exposiciones? ¿Qué imagen muestra el colegio en cuanto a bienes de consumo? ¿Favorece las diferencias sociales? ¿Favorece al *status*?

2. El colegio frente al poder controlador del Sistema Educativo oficial.

¿Cómo se ejerce tal control? ¿Hasta dónde llega? ¿Cuál es el papel del inspector en relación con los educadores?

¿Cómo acepta el colegio y cómo usa el colegio los espacios de libertad, creatividad, que son ofrecidos por la legislación? ¿Fueron ya estudiados cuáles son esos espacios y cómo concretizarlos?

¿Qué valores e intereses son impuestos al colegio por el poder controlador? ¿En qué medida? ¿Cuál es la reacción del colegio?

3. El colegio en su conjunto:

- Si observamos el lenguaje no-verbal de las construcciones, situación geográfica, mobiliario, oficinas de la dirección, coordinación, oficinas de profesores, funcionarios, empleados, en fin, todo el conjunto material del colegio, nos preguntamos: ¿qué intereses, valores sociales, visión de la sociedad están apareciendo en el colegio? ¿Qué actitudes y comportamiento provocan en los alumnos y maestros?
- ¿La llamada imagen del colegio, qué impacto tiene sobre los alumnos y sobre los propios educadores? ¿Cómo es manipulada como forma de presión?
- Reflexionando sobre las frases que vemos escritas en los carteles a lo largo del colegio nos preguntamos; ¿Qué valores-intereses contienen?
- Los campos deportivos, ¿qué están diciendo? ¿Cómo son usados? ¿Qué visión del hombre manifiestan? ¿Qué valores estimulan en los jóvenes? ¿Fuerza? ¿Camaradería? ¿Competencia por premios al triunfador?

4. Atención especial a las clases de religión:

- ¿Qué visión de la religión transmiten? ¿Qué visión de Dios, de la iglesia,

de la obligación moral? ¿Qué tipos de ambiente crean? ¿Qué relación aparece entre la religión y el compromiso político? ¿Es la religión algo puramente personal, privado, sin repercusión social?

- ¿Qué importancia tienen en el conjunto de las otras materias que se dan en el colegio? ¿Cómo la ven alumnos y educadores? ¿Cómo se escogen los profesores y el horario para una clase de religión? ¿Cómo se preparan esas clases? ¿Está ligada la clase con algún servicio de orientación religiosa? ¿Qué conexión tiene con el conjunto de las prácticas religiosas del colegio? ¿Qué papel están desempeñando estas prácticas?
- ¿Qué tipo de pastoral religiosa se desarrolla en el colegio? ¿A qué tipo de movimiento se afilia? ¿Qué visión cristiana está detrás de tal movimiento? ¿Es de nivel puramente interpersonal? ¿De nivel crítico-social? ¿Se centra meramente en la práctica religiosa?

5. *Las mejoras que se introducen en el colegio:*

- ¿A qué principios e intereses responden las mejoras que se hacen en el colegio? ¿En qué se invierte la ganancia? ¿Quiénes son los usufructuarios de esas ganancias? ¿Con qué prioridades se hacen nuestros gastos? ¿Qué efectos concretos producen? ¿Cómo podemos verificarlos?
- ¿Quién controla el poder económico en el colegio? ¿Quién decide sobre las prioridades de los gastos al usar los recursos disponibles? ¿Cómo se toman tales decisiones?

6. *Salarios.*

- ¿Qué papel juegan los salarios en la selección del profesorado? ¿En su disponibilidad para la práctica educativa? ¿Hay sobrecarga de trabajo en comparación al salario?
- ¿Cómo funciona el desnivel salarial dentro del colegio entre las diversas categorías, dado el nivel ideológico? ¿Qué influencia tiene la diversificación del salario en las relaciones entre el personal?
- ¿En qué forma se decide la alteración salarial? ¿Quién la lleva a cabo?
- ¿Qué influencia tiene el nivel de salarios sobre la selección de los alumnos? ¿Hay un sistema de becas? ¿Cómo funciona? ¿Hay consecuencias en la confrontación de quienes reciben beca y quienes no tienen beca?
- ¿Qué visión social expresan los medios simbólicos económicos del colegio? ¿Empresarial? ¿A qué intereses y valores están sirviendo? ¿Qué imagen crean en el colegio? ¿Qué fuerza simbólica formativa o deformativa pueden tener?

7. *El sector de promoción humana y social:*

- ¿Existe ese sector ? ¿Qué actividades desarrolla? ¿Qué conciencia y mentalidad gobierna sus actividades? ¿Concientizadora, crítico-social? ¿Asistencialista? ¿Exhibicionista? ¿Tranquilizadora de la conciencia? ¿Resulta como una terapia ocupacional? ¿Cómo ven los alumnos y sus familias esas actividades? ¿Cómo las ven los educadores?
- Sentido educativo de tales promociones: ¿Resultan en competencia intergrupala? ¿En premio a vencedores? ¿En servicio desinteresado? ¿Tienen sentido de justicia social o generan el sentimiento de que es generoso y bueno? ¿Revelan una donación generosa de lo superfluo o una devolución de justicia de lo debido a los más necesitados?
- En una palabra, ¿qué ideología, qué visión de la sociedad está detrás de tales campañas y actividades promocionales?

8. *Los educadores y los medios pedagógicos:*

- ¿Se sienten los educadores capaces de usarlos y aprovecharlos bien? ¿Echan de menos otros medios pedagógicos? ¿Critican los actuales medios pedagógicos? ¿Son capaces de crear nuevos métodos o modificar los existentes? ¿Qué mentalidad se forman con tales instrumentos pedagógicos?

9. *Los alumnos y los instrumentos pedagógicos:*

- ¿Se muestran los alumnos meramente pasivos frente a los instrumentos pedagógicos, textos, laboratorios, etc? ¿Qué efectos tienen sus críticas? ¿Qué pretenden con sus críticas y qué intereses objetivos revelan? ¿Qué influencia tienen los padres sobre los instrumentos pedagógicos? ¿Se sienten corresponsables? ¿Ejercen algún tipo de control?

10. *Los medios pedagógicos empleados.*

- Exámenes: ¿Qué evalúan de hecho los exámenes? ¿Qué valor representan en el conjunto de la actividad escolar? ¿A qué tipo de aprendizaje están dirigidos? ¿Mnemotécnico, creativo, libre, pasivo, de mera reproducción de lo aprendido?
- Aulas: ¿Favorecen la creatividad? ¿La pasividad? ¿La conciencia críti-

- ca? ¿El acomodo? ¿La mera receptividad? ¿Qué niveles de participación? ¿Qué tipo de relación profesor-alumno generan?
- Investigación: ¿Qué tipo de investigación se lleva a cabo? ¿Favorece el individualismo, la cooperación? ¿Permite fácilmente la falsificación (copiar de otros)? ¿Cómo son evaluados los trabajos de investigación? ¿Qué temas se proponen? ¿Qué grado de creatividad personal o grupal contienen?
- Evaluación. El sistema de calificación: ¿Qué alumnos y qué valores está premiando el colegio? ¿Qué tipo de competencia y emulación crea? ¿Genera individualismo o espíritu de cuerpo y ayuda mutua?
- Didáctica en general: ¿Qué tipo de actitudes y comportamientos genera: creativo, de mera aceptación y pasividad, crítico, de acomodación?

11. *Disciplina en el colegio:*

- ¿Qué espíritu encarna? ¿Qué efectos produce? ¿Qué valores transmite?
- ¿Qué tipo de actitudes desarrolla en los alumnos: sumisión, masificación, miedo o libertad, conciencia personal, franqueza? ¿Qué grado de autoritarismo o de respeto a los alumnos?
- ¿Cuál es el sistema existente de castigo? ¿Cómo funciona? ¿Qué efectos produce? ¿Qué tipo de relación revela?
- ¿Qué visión de la sociedad y disciplina del colegio manifiesta? ¿Reproduce la vigente? ¿Ofrece elementos críticos? ¿Apunta hacia nuevos tipos de relación entre los hombres y esto aun en lo punitivo?
- ¿Cuáles son los motivos que se alegan para justificar la expulsión de los alumnos? ¿Cómo se usa la expulsión como instrumento de presión?

12. *Examen de ingreso a la universidad:*

- Dada la creciente importancia que los exámenes vestibulares (de entrada a la universidad) tienen para los alumnos, las familias, los educadores, será bueno indagar la influencia que tienen dentro de la práctica educativa del colegio.
- ¿Qué presión ejerce la preparación para el examen vestibular sobre la metodología, los contenidos, las relaciones internas, y la condición de sobrevivencia del colegio?
- ¿Cuáles son los principios pedagógicos, educativos, metodológicos que se ven afectados por el examen vestibular?

13. *Relación con la pastoral de la iglesia local:*

a) Observaciones generales

- Después de terminado el análisis de la práctica objetiva (esto es, de la acción que realmente produce nuestro colegio) debemos analizar también el papel que el colegio desempeña dentro de la pastoral de la iglesia local.
- Nuestro colegio pertenece a una iglesia y sólo adquiere sentido si participa con su actuación en la construcción de ésta, ya que asumimos esa tarea educativa en cuanto miembros explícitos de la Iglesia.
- Debemos examinar nuestra actuación objetivamente y por medio de datos verificables.

b) Planeación general de la Pastoral de la Diócesis

- ¿Existe tal planeación general? ¿Cómo se hace, cómo se estructura?
- ¿Cuál es la participación del equipo del colegio en la elaboración e implementación de esa planeación?
- ¿Cuál es la participación del equipo del colegio, y del colegio en general, en la vida de la diócesis? ¿Qué frecuencia tienen las asambleas diocesanas? ¿Cuál es la relación con la coordinación pastoral diocesana? ¿Se asiste a los actos importantes de toda la diócesis?
- ¿La línea fundamental del colegio va de acuerdo con la orientación general de la diócesis? ¿Se manifiesta como tal?

c) Pastoral de juventud

- ¿Cómo se organiza en la diócesis esta pastoral?
- ¿Cómo contribuye a esta pastoral el colegio?
- ¿Participa el colegio en las comisiones, en los órganos de coordinación del sector? ¿Asiste a los actos y actividades importantes de la diócesis en este sector?

d) Pastoral vocacional

- ¿Cómo se organiza en la diócesis la pastoral vocacional?
- ¿Cómo contribuye el colegio a ella?

- ¿Participa el colegio en los órganos, actividades, actos importantes de la diócesis en esta actividad?

C) Confrontación en vista de una planeación

Terminamos ya el estudio crítico de las relaciones fundamentales que constituyen la práctica educativa. Nos encontramos en la posibilidad de hacer un cuadro objetivo de la práctica de la institución analizada bajo diferentes aspectos.

Volviendo a leer los resultados del análisis crítico de las dos primeras relaciones, podemos completarlo ahora con una nueva confrontación de las relaciones de los alumnos y los educadores con los medios pedagógicos dentro del cuadro valorativo que presentamos desde el principio.

El cuadro valorativo, elaborado a partir de la razón histórica y de la comprensión evangélica, enmarcará el significado de nuestra práctica educativa. A partir de tal percepción, estaremos en condiciones de tomar decisiones con respecto al conjunto de nuestra práctica. Sin embargo, antes de hacerlo nos pueden ayudar las siguientes preguntas:

1. ¿Hasta qué punto los medios educativos con que contamos en nuestro establecimiento inciden sobre nuestros alumnos y educadores para formarles una conciencia y una actitud de justicia y caridad? ¿O por el contrario, esos medios impiden esta formación de conciencia?
2. Si juzgamos que los medios pedagógicos actuales impiden una formación dentro del cuadro de valores asumidos; ¿hasta dónde pueden ser modificados, de modo que se transformen en aptos para realizar la tarea que nos proponemos? ¿Es esto posible? ¿Qué medidas concretas debemos tomar para concretizarlos? ¿Se trata de algo que puede ser verificado u observado, algo que esté más allá de ser un “buen propósito”?
3. Cuando medimos y sopesamos por un lado los estorbos que muchos medios pedagógicos presentan a nuestra tarea de diaconía en la fe y de promoción de la justicia y considerando por otro lado las modificaciones que juzgamos poder introducir, nos preguntamos: ¿valdría la pena continuar con la obra en cuestión? ¿Se justifica nuestra obra a la luz del cuadro valorativo que hemos asumido?
4. En una palabra, ¿qué medios pedagógicos responden a nuestro cuadro de justicia y amor? ¿Cómo hacer para desarrollarlos? ¿Justifican ellos por sí solos nuestra obra? ¿O por el contrario, si los medios pedagógicos no responden a tal consideración, podremos continuar nuestro trabajo en la obra que llevamos?

VII. CONCLUSION

Hemos presentado hasta aquí algunos instrumentos para poder analizar la práctica educativa, ya en su complejidad, ya en las situaciones concretas, a partir de las relaciones que la constituyen, con miras a encontrar tendencias. El esfuerzo se concentró en intentar superar una actitud voluntarista frente a la realidad, según la cual todo cambio depende en último término de la voluntad de las personas, haciendo caso omiso de las condiciones subjetivas del mismo. El resultado del análisis llegará a ser precisamente una visión más realista y objetiva de la práctica educativa y no tanto de lo que existe en nuestras intenciones. Solamente en base a la observación de la realidad es como se puede elaborar cualquier proyecto de continuación, de transformación o de cierre de una obra.

La perspectiva de nuestro análisis no es funcionalista, con la finalidad de descubrir las pequeñas y las grandes disfuncionalidades para poder perfeccionarlas, sin cuestionar la estructura última de la práctica educativa. La perspectiva es más bien dialéctica, que procura descubrir cuáles son los intereses en conflicto que están en juego, y cuáles de ellos responden a nuestra visión en la fe y en la justicia de la sociedad.

Todo esfuerzo de análisis debe basarse en la idea objetiva de la práctica educativa para confrontarla luego con el cuadro de valores, que ha sido elaborado a partir de la razón histórica y de la comprensión evangélica de la fe y de la justicia. De tal confrontación surgirá una percepción más clara de cómo nuestra práctica educativa realiza o niega el cuadro de valores, a fin de poder, en última instancia, discernir sobre la validez real, humana y evangélica de nuestra obra educativa.

En este sentido, todo el instrumental sirve como una ayuda para desarrollar en nosotros la conciencia crítica por un lado, y por el otro para fortalecer un discernimiento más lúcido. Toda vez que el mundo actual se presenta cada día más conflictivo y generador de estructuras alienantes, se requiere de nuestra parte de un esfuerzo analítico más serio y responsable.

BIBLIOGRAFIA

P. BOURDIEU.

1974 *A economia das trocas simbólicas. Introdução, Organização e Seleção de S. Miceli* (Col. Estudos, 20). Ed. Perspectiva, Sao Paulo.

P. BOURDIEU, J. Cl. Passeron.

1975 *Areprodução. Elementos para una teoría do sistema de ensino*. Trad. Ed. Francisco Alves, Ríó de Janeiro.

J.B. LIBANIO.

1977 “A catequese, prática interna da Igreja; Olhando para o sínodo”, CNBB, *Comunicado Mensal*, n. 297, pp. 758-786.

IV. Discusiones teóricas

LOS ELEMENTOS DE LA JUSTICIA

Howard Richards

I. PREFACIO

Resumen: El siguiente ensayo pretende ser un inventario ordenado de las acepciones del concepto de justicia.

Según una pauta muy antigua, las interrogantes que se plantean en torno a la justicia pueden ser analizados en cuatro partes. Ellas son:

1. Las *definiciones* de la justicia. Caben aquí las preguntas:
¿Qué es la justicia? ¿Qué es la injusticia?
2. Las *finalidades* de la justicia. Caben aquí las preguntas:
¿Qué funciones sociales cumplen las normas de la justicia?
¿Será posible separar las funciones útiles de este concepto (que amparan los intereses del pueblo) de las funciones ideológicas (que mistifican la explotación de los unos por los otros)?
3. El *material* de la justicia. Si se plantea la construcción de un mundo justo como una serie de tareas históricas, cabe analizar los elementos de los cuerpos sociales que deben ser objetos y sujetos de aquellas tareas. ¿En qué condiciones físicas se realiza la convivencia humana? ¿En qué condiciones psicológicas y culturales? ¿Hasta qué punto las condiciones materiales limitan las posibilidades reales de lograr la justicia?
4. El *poder* que obra la justicia, y el que la frustra. Cabe aquí la indagación sobre la dinámica de la historia, la dependencia, el poder económico, las instituciones armadas, el papel ideológico de la escuela, de la religión, de los medios de comunicación masiva. . . Vale decir, lo que a menudo se denominan las *causas* de la injusticia.
Conviene agregar un quinto punto:
5. Los *instrumentos* aptos para el logro de la justicia.
¿Qué papel corresponde a la lucha armada? ¿Qué papel les corresponde a

las comunidades cristianas? ¿Cómo y en qué medida puede ser la educación un instrumento apto para alcanzar la justicia?

El siguiente ensayo enfoca el primer punto mencionado, es decir, la *definición*, sobrentendiendo que no se trata de escuetas definiciones verbales, sino el de evocaciones de los propósitos y circunstancias que han determinado que ciertas concepciones acerca de justicia hayan llegado a ser ideas dotadas de fuerza (*idees-forces*). Se presentan seis definiciones de justicia, a saber: 1) la disciplina social, 2) el estado de derecho, 3) la atención a las necesidades de los pobres (justicia social), 4) la recompensa según los méritos (justicia distributiva), 5) la igualdad de oportunidades, y 6) la igualdad. Se mencionan brevemente unas cuantas más, como, por ejemplo, lo que Santo Tomás de Aquino denominó justicia conmutativa.

Al evocar el contexto social de las distintas definiciones de justicia, se hacen patentes sus *finalidades*, y a menudo se ofrece uno u otro aporte al análisis de las funciones ideológicas (*v. gr.* dañinas) a las cuales se prestan las distintas definiciones de justicia.

La ordenación de las seis definiciones obedece a lo que las ciencias pedagógicas denominan el principio de la continuidad. Vale decir:

- Se colocan primero las materias básicas y elementales, y posteriormente las más exigentes, las que se realizan con mayor dificultad.
- Los elementos posteriores incorporan y perfeccionan los anteriores, y las definiciones anteriores echan las bases para las posteriores.

Se rechaza, entonces, la posición de quienes dicen que el concepto de justicia es palabrería inútil porque existen distintas definiciones respecto a ella. Al contrario, se intenta mostrar que las distintas definiciones representan los distintos elementos (o momentos) del progreso social y que son compatibles entre sí. Es más: se exigen mutuamente.

Al ordenar las distintas definiciones de justicia desde la menos exigente hasta la más exigente, se toman en cuenta los obstáculos que frenan la plena realización de ésta. A veces la pobreza física y a menudo la pobreza cultural limitan los logros. Por ejemplo, para lograr el estado de derecho es preciso cumplir una condición de índole psicológico: que los ciudadanos sean capaces de sustituir la autoridad personal por la autoridad impersonal de la ley, condición cuyo cumplimiento hizo notar por primera vez Herodoto al comentar sobre las instituciones atenienses: “Son libres, pero no completamente libres, porque hay un amo que las domina: la ley.”

Al constatar los obstáculos físicos y psicológicos (o culturales) al progreso social, se trata del *material* de la justicia.

Por otra parte, lo que más condiciona la justicia es el poder. Hace más de dos mil años, Aristóteles recalcó que el tipo de justicia que impera en una sociedad es producto de la clase social que manda; que la justicia aristocrática, la de la oligarquía y la del pueblo son tres justicias distintas. Pero el mismo Estagarito observó también que la justicia es precisamente la norma humana capaz de civilizar el poder, de sustituir la fuerza por la razón, y que por esto se dice que es más bella que la estrella de la tarde y más bella que la estrella del amanecer, como asimismo decimos hoy en día que la justicia es la meta del desarrollo socioeconómico y el otro nombre de la paz.

Las discusiones sobre el poder que crea la justicia rebasan los límites del texto y se dedicará a ellas un apéndice aparte.

En cuanto a los *instrumentos* aptos para el logro de la justicia, aquí nos referiremos principalmente al papel de la educación, salvo en el caso del apéndice, donde nos dedicamos principalmente a los aspectos políticos. Se aprovechan los sucesos comunes de la vida escolar cotidiana para introducir las definiciones de justicia, definiciones que deben tener sus aplicaciones paralelas en la industria, el comercio, el agro, las reparticiones públicas, los medios de comunicación y las fuerzas armadas. Además, al destacar las condiciones psicológicas o culturales que en un momento determinado posibilitan o limitan el progreso social hacia la plena realización de la justicia, se llama la atención sobre las tareas del profesorado. Se intenta actualizar el ideal de los griegos, según el cual el hombre político era educador del pueblo, y el conductor de juventud era el que echaba las bases de la política del porvenir; actualización mediada por los aportes de Adam Schaff y Paulo Freire, según los cuales la relación pedagógica debe convertirse en una relación dialógica mediante la cual ambas partes se humanizan.

II. CONFESION

Resumen: El autor de este ensayo no sabe hasta qué punto la serie de definiciones de justicia que presenta corresponde a una secuencia histórica.

El manuscrito de este ensayo ha pasado por distintos borradores, merecido diversas críticas muy atendibles y suscitado ciertas preguntas que no sé responder.* Tales preguntas son las siguientes:

* Se agradece profundamente a todos los que han tenido la gentileza de comentar los borradores y, en forma especial, a los doctores Juan José Silva, James Blume y Oscar Corvalán, de Santiago de Chile; profesora Sara León, de Caracas, Venezuela, y padre Tony Mifsud,

¿Pretende este ensayo ser un resumen de la historia? ¿Corresponde la primera definición (la disciplina social) a los albores de nuestra civilización, y la última (la igualdad) a un futuro que no ha llegado todavía? ¿Se trata de un proyecto político que plantea la conveniencia de conformar las instituciones según definiciones sucesivas de justicia? Si se trata de metas sucesivas del desarrollo social, ¿será lícito quemar etapas?

A fin de explicar por qué no puedo responder a tales preguntas, voy a relatar algo de la historia de este manuscrito.

En un principio era una crítica del concepto de igualdad de oportunidades. El director de un centro de investigaciones educativas me había pedido una crítica filosófica del concepto de igualdad de oportunidades que manejaban los gobiernos y los ministerios de educación de la mayoría de los países del hemisferio occidental. Era evidente que se trataba de un concepto desapegado de la realidad, puesto que las estructuras sociales eran tales que el fracaso de los intentos para lograr la igualdad de oportunidades estaba garantizado. Me aboqué por lo tanto, a identificar los prerrequisitos de la igualdad de oportunidades. Quise demostrar que, de tomar en serio el ideal de igualdad de oportunidades, sería necesario proceder en forma consecuente por una serie de etapas destinadas a echar las bases, sin las cuales hablar de igualdad de oportunidades no tiene sentido.

Lo que pasó fue que, al bosquejar los elementos de un concepto adecuado de justicia, me encontré (sin querer hacerlo) redactando un bosquejo de la historia de la civilización. Los elementos básicos de la justicia resultaron corresponder a las instituciones de conocidas épocas de la historia medieval y moderna, mientras que los elementos más exigentes, cuyo logro es más difícil, resultaron corresponder a las instituciones que la humanidad no ha podido perfeccionar todavía.

Es natural que el análisis de un concepto normativo sea hasta cierto punto paralelo al curso de la historia, ya que los conceptos normativos son principios directrices de la convivencia. Son estructuras de orden significativo y simbólico cuya evolución en el tiempo ha de ser un aspecto de las grandes tendencias históricas que conforman la evolución general de las sociedades.

Por otra parte, dicho paralelismo entre concepto e historia es peligroso. Es peligroso, en primer lugar, porque la historia es más compleja que los conceptos. En segundo lugar, porque los esquemas prefijados no son buenos timoneles frente a las situaciones concretas sitiadas y fechadas. En tercer lugar, porque un resumen general de un tema tan amplio como lo es la evolución histórica y el

S.J., de Madrid, España. Los errores son responsabilidad del autor; los aciertos se deben a sus asesores.

significado actual del concepto de justicia, no puede evitar la necesidad de organizar la materia según un esquema en cierta medida arbitrario —debe ser posible, por ejemplo, presentar los elementos de la justicia en cinco, siete o diez definiciones en vez de las seis que aquí se ofrecen—.

Digamos que se trata de un aporte al diálogo sobre el tema de la justicia. Que es un inventario de las acepciones comunes de un concepto según un orden conveniente para la exposición de la materia. Que las coincidencias con la evolución histórica de los países de cultura europea son advenedizas. Que no es un proyecto político. Que los que asumen la tarea de formular proyectos políticos no deben dejarse guiar por los esquemas abstractos, sino que deben buscar la manera de concertar los distintos elementos de aquella herencia cultural que es el concepto de justicia, de una forma adecuada a los problemas concretos del momento histórico que viven.

III. LA DISCIPLINA

Resumen: La disciplina es un elemento de la justicia.

En algunas escuelas la clase es un campo de batalla donde el profesor lucha con los alumnos y los alumnos luchan con el profesor. Quizá los niños aprecian, en cierto modo, que ellos están allí para aprender, y que el profesor está allí para ayudarles a aprender. Pero esta apreciación vaga del noble fin de la cooperación entre alumnos y profesores no es suficiente para procurar su sumisión, porque ellos son orgullosos, reacios al estudio y quieren su autonomía. En pocas palabras, quieren hacer lo que ellos quieren. En esta batalla diaria, así como en aquella lucha más amplia que libran los patronos y trabajadores, la justicia figura, ya sea como arma del profesor —puesto que su autoridad se fortalece si él detecta o individualiza un acto claramente prohibido—, ya sea como arma de los alumnos —puesto que ellos pueden ampliar la zona de su autonomía si logran limitar el imperio de la voluntad del profesor oponiéndole el reglamento escolar, la jerarquía superior del Director de la Escuela, la costumbre o los compromisos asumidos previamente por el profesor mismo—. A los alumnos les reconocemos el derecho de reclamar, de vez en cuando, contra la injusticia ocasional del profesor, pero no conviene permitirles desafiar permanentemente su autoridad. En general, el profesor tiene que dominar, pues de otra manera no hay aprendizaje. Calificamos este campo de batalla en forma distinta, según quien gane la pelea. Si gana el profesor, decimos que hay disciplina. Si ganan los alumnos, decimos que hay desorden. Los intereses superiores de la institución, manifestados en el

fin que ella persigue, dictaminan que la autoridad siempre debe ser del profesor. Las circunstancias imponen una norma. Y, por lo tanto, el profesor debe tener aquella autoridad que sea necesaria para obligar a los alumnos a estudiar.

Es lamentable que el profesor se vea obligado a imponer la autoridad mediante la fuerza y la amenaza. Esto señala el fracaso del hogar, la pobreza cultural del medio ambiente, la débil formación profesional del profesor mismo. . . Mejor habría sido la disciplina inspirada por la personalidad del profesor, la imitación de los modelos admirables, la cooperación, la autodisciplina, el afecto, el respeto. . . La disciplina impuesta por la fuerza es la peor de todas las formas de la disciplina, pero mal que mal, cueste lo que cueste, en fin de cuentas tiene que haber disciplina. Sin ella, no tiene sentido hablar de escuela.

La disciplina social, en sentido amplio, es una necesidad económica. Así como en la escuela no hay aprendizaje sin disciplina, del mismo modo, en la vida económica no hay producción sin ella. La disciplina tiene que ser social desde el momento en que la producción es social. Si el hombre pudiera vivir solo, como cazador o pequeño agricultor, entonces la naturaleza misma se encargaría de imponer el trabajo y la prudencia. El castigo de no cumplir las leyes básicas sería el hambre. Si la producción de los alimentos depende de una vasta red de relaciones sociales, las leyes de la naturaleza siguen vigentes, pero son menos visibles. La sociedad entera está obligada a conformarse a las condiciones de producción impuestas por el clima, el agotamiento de los recursos y la tecnología; pero los individuos no siempre se dan cuenta de las exigencias ambientales. La disciplina social reemplaza el castigo directo que la naturaleza aplicaría al hombre solo, con las sanciones determinadas por la sociedad, a fin de imponer la realización de aquellas actividades necesarias para que haya producción.

La justicia es, pues, en una primera etapa de su construcción, la disciplina que organiza el intercambio vital entre la naturaleza y el hombre —lo que podría ser designado como el metabolismo de una sociedad— por cuanto impone el trabajo, la especialización de las destrezas y la consecuente delimitación de las funciones, el ahorro y el uso productivo del capital acumulado. Semejante elemento de la justicia se denomina disciplina social y se antepone a los otros elementos de justicia en la medida en que es requisito indispensable de la base económica para asegurar la sobrevivencia física de la nación. La frase “disciplina social” tiene amplia resonancia en el mundo actual, sobre todo cuando se justifican procedimientos que son injustos según otros principios de derecho y de moral, alegando la necesidad apremiante de organizar una sociedad para trabajar y capitalizarse, cueste lo que cueste.

El concepto de justicia como disciplina es una herencia cultural que la

humanidad ha recibido de Platón. Es la base de la analogía platónica entre el alma del individuo y la estructura del Estado, siendo los dos sanos cuando la parte racional manda y los apetitos obedecen. El nivel primitivo del análisis, la barbaridad que es la fuente de la fuerza y de la belleza de *La República*, reside en el hecho de que los principios abstractos se encarnan en personas, siendo la parte racional de la sociedad el filósofo-rey (concepto que corresponde en el mundo contemporáneo al experto, al tecnócrata y, por antonomasia, al economista) y siendo el pueblo la encarnación del apetito. La novela *Gran Señor y Rejadiablos*, de Eduardo Barrios, pinta una imagen más matizada, y por lo mismo más realista, de aquella etapa del progreso de las costumbres en que la justicia la impone el hombre que manda.

Platón estaba plenamente consciente de que la sociedad no puede edificarse sino sobre la base de sus posibilidades económicas reales, siendo el principio de la ideación de su estado ideal el cálculo de los agricultores y trabajadores necesarios para abastecer a la población. La justicia, según Platón, llega a ser la armonía entre las distintas partes del Estado, vale decir, entre las distintas clases de personas, donde cada una cumple con el papel que le corresponde, quedando la organización de la totalidad de las funciones sociales encomendada al filósofo-rey, un sabio capaz de armonizar los quehaceres humanos y las ideas celestiales que iluminan el camino del hombre en la tierra. La razón debe imponer una doble armonía: la complementación planificada de las distintas artes y oficios, y el reflejo terrenal de un reino ideal. Ya que la armonía, que significaba proporción y medida, era una parte esencial de su proyectado sistema de vida, Platón dispuso que la formación de los filósofos-reyes comprendiera antes que nada, el estudio de la música, y que el primer acto de defensa de las buenas costumbres fuera la supresión de la música desordenada, cuyo ritmo despierta los apetitos desordenados. La justicia llega a ser equivalente a la racionalidad, siendo los dos el predominio de la parte superior del alma —predominio que corresponde, en el plano de lo social, al buen gobierno del sabio—.

Pascal ha hablado de una justicia aún más primitiva que la platónica. Mejor dicho, ha confundido la justicia con el orden. La justicia no es requisito del orden, ya que para que haya orden es suficiente que todos los conflictos estén resueltos, sea en forma justa o injusta. En un gallinero hay orden si cada gallina tiene un *status*, de manera que frente a cualquier competidora dicha gallina será superior o inferior. Una gallina D, por ejemplo, siempre pierde los conflictos con las gallinas A, B y C, y siempre gana si pelea con E, F o G. Por lo tanto, no hay conflictos, ya que las de *status* inferior no se atreven a pelear, porque saben que perderían. El orden en las sociedades humanas ha sido establecido, a menudo,

según el mismo principio del *status* que produce la tranquilidad en el gallinero, principio sobre el cual se asienta la idea de jerarquía. En el sistema feudal, bien organizado, cada uno sabe a quién debe obedecer y a quién mandar. Si se presenta un conflicto entre dos personas de igual *status*, hay un señor que impone el orden, como el padre impone el orden entre sus hijos. El que manda puede dar cualquier razón, o ninguna. Su criterio prevalece porque es suyo, y porque él es el que manda. Tal sistema establece el orden por el hecho de definir, para cada conflicto, el criterio para resolverlo, pero se trata de un criterio personal, que puede ser justo o injusto. El sistema define quién gana, pero no define por qué gana. Aunque Hobbes tenga razón en decir que no hay justicia si no hay un poder coercitivo (espada de la justicia) para imponerla, no es aconsejable decir, como Pascal, que la justicia consiste en acatar la autoridad establecida, porque la tranquilidad que produce la ausencia de conflictos tiene su propio nombre, que no es justicia, sino orden.

La disciplina social necesaria para fomentar la producción puede conseguirse (en forma mínima) a través de la jerarquía, siempre que los que mandan tengan interés en obligar a producir a los que obedezcan. Tal es el caso en una sociedad gobernada por una casta militar, o (como en la India antigua) por el sacerdocio, ya que militares y sacerdotes sólo pueden vivir si los demás trabajan lo suficiente como para entregarles a ellos los alimentos y otros bienes esenciales para la vida. La disciplina en esta forma mínima, que consiste en subyugar a la clase trabajadora no precisa de distinciones entre el mando de gentes y el mando de cosas. El Rey de Francia sería, en un sistema feudal así simplificado, el señor de todos los franceses y, asimismo, el dueño del territorio francés. El hacendado es dueño de la tierra y, asimismo, el patrón de todos aquéllos que habitan sus tierras. La jerarquía no exige el nivel de raciocinio abstracto que exige la convivencia establecida sobre la base del respeto mutuo y el acatamiento a la ley. En el mundo contemporáneo, las naciones nuevas, recién liberadas del colonialismo político o económico, manifiestan una decidida tendencia hacia el caudillismo, de modo que, ya sea que el país esté gobernado en forma democrática, en un esquema de gobierno militar o dictadura, o en forma de república popular, de hecho el que manda es un hombre. Es como si las ex-colonias se diesen cuenta de la necesidad física de obedecer, y, no siendo capaces todavía de obedecer a la ley, terminan obedeciendo a una persona. El primer requisito de la producción mancomunada es la disciplina, y la forma más sencilla de la disciplina es la relación entre el hombre que manda y el que obedece.

Es evidente que la justicia concebida como disciplina social basada en la noción de jerarquía, inspirada en la doctrina platónica que plantea la justicia

como la armonía entre distintas clases sociales llamadas a desempeñar distintas funciones por el bien de la sociedad entera, y motivada tanto por la necesidad circunstancial como por el afán de algunos de gozar de los privilegios del mando, no es, económicamente hablando, el sistema más eficiente. Podría, por lo mismo, pensarse que no tiene fundamento alguno, ya que su fin, la producción y la disciplina social basada en la noción de jerarquía, no es el medio más eficaz para lograrla. Tal sistema económico es ineficiente porque los unos no rinden al máximo ya que las posibilidades de mejorar su condición son mínimas, mientras que los otros no tienen que esforzarse mayormente porque su vida es regalada. Su mérito es su sencillez. Es la forma más sencilla de imponer el trabajo, y en una sociedad atrasada desde el punto de vista del desarrollo cultural y moral, la justicia consiste en instaurar la única forma de disciplina social que es factible, dadas las circunstancias. Los sistemas más eficientes, por otra parte, corresponden a un desarrollo cultural más adelantado y complejo.

La disciplina social no es, a pesar de su parentesco platónico y medieval, una doctrina obsoleta, sino una doctrina cuyo mayor auge corresponde, en el tiempo, al siglo XX, y, en el espacio, a los países pobres. El siglo XX se caracteriza por los movimientos revolucionarios, y por una revolución de las comunicaciones que ha despertado en cada rincón de la tierra el deseo de imitar los patrones de vivienda, alimentación, salud y vestimenta que se enseñan en las películas provenientes de Hollywood. Es posible que la ilustración de los hombres de buena voluntad también haya acarreado el anhelo de lograr un progreso económico rápido. En todo caso, sea por el deseo del pueblo de superar la miseria, o bien por los ideales humanistas de la élite, o por ambos motivos, es un hecho que un número cada vez mayor de gobiernos está adoptando como su meta explícita el alimentar, vestir y proveer de vivienda a cada uno de los hijos de su tierra. Una vez tomada esta decisión, el incremento de la producción es un imperativo ineludible, como también lo es la disciplina que moviliza tanto el trabajo como los demás insumos de la producción. El siglo XX es el siglo que no tolera la ineficiencia.

Ya en el siglo XIX la mano de obra y la tierra dejaron de ser las bases fundamentales de la producción, haciéndose decisivas las técnicas altamente especializadas y la maquinaria, hecho que tiene como consecuencia el que la disciplina social necesaria para producir incluya ahora la obligación del estudio y del ahorro, siendo el ahorro (el no consumir lo producido) el factor que permite la adquisición de maquinaria que producirá en el futuro. Japón y la URSS, y otras naciones, nos han dado ejemplos de colectividades que se han disciplinado para capitalizarse, abriendo paso a la prosperidad de las generaciones venideras. La

disciplina social no representa, con respecto al ahorro y la capitalización, sólo el deber de cada persona para con su prójimo; representa, además, el deber de cada uno para con los medios de producción, que deben servir no solamente a los vivientes, sino también a sus hijos, nietos y biznietos. Los problemas surgidos a raíz del agotamiento de los recursos también exigen la presencia de la disciplina social, para realizar los planes a largo plazo que permitirán el desarrollo oportuno de tecnologías alternativas, las que facilitarán, por ejemplo, el reemplazo de los actuales medios de movilización cuando el petróleo se agote.

Siendo la justicia productiva un principio que deriva de la conveniencia de conformar las instituciones humanas a los hechos naturales, su interpretación está supeditada a la de la distinción entre “institución humana” y “hecho de la naturaleza”. Ya se ha insinuado que en un momento dado las condiciones psicológicas del pueblo son hechos naturales, y que las instituciones, aunque sean concebidas con la buena intención de concientizar al pueblo, tienen que partir conformándose al hecho de que las mentalidades de las distintas capas sociales son como son. Otro ejemplo de la incertidumbre que se encuentra en la frontera semántica entre lo natural y lo institucional es el mercado internacional. Para un país pobre y chico, las leyes del mercado internacional son tan ajenas a la voluntad de su pueblo y su gobierno como lo son las leyes de la química; pero, por otra parte, no cabe duda que los mercados son instituciones humanas que eventualmente podrían ser organizados de acuerdo con los valores humanos.

No quiero decir, desde luego, que todos los que abogan por la disciplina social son sinceros. En este mundo los mejores ideales sirven a menudo para disfrazar los intereses egoístas, incluso los intereses de aquel egoísmo colectivo que los hombres equivocadamente llaman patriotismo, y los intereses de clases y grupos. Los ideales, sin embargo, no por eso pierden su validez. Por el contrario, la hipocresía es el tributo que el vicio paga a la virtud. El hecho de que los malos pretexten un determinado ideal para cautelar sus intereses indica que el ideal, en sí, es bueno. Hay, además, un proceso para cerciorarse de la sinceridad de los partidarios de la disciplina social, la prueba de su consecuencia. Los factores de la producción moderna son varios. Para producir se necesita trabajo, tierra, recursos minerales, tecnología, maquinaria, ahorro, planificación, supervisión. Por lo tanto, hoy en día la justicia implica que la disciplina social se haga extensiva a la totalidad de los factores productivos. La insinceridad se detecta en la disposición de disciplinas para unos y no para otros. Si un líder conservador toma medidas (anti-inflacionarias, por ejemplo) cuyo resultado es obtener más producción de los trabajadores y repartirles una porción menor del producto social, y los que controlan maquinarias, tierras y otros bienes productivos tienen

la opción de producir o no producir según lo que más les convenga (y hasta tienen libertad para retirar sus capitales del país e invertirlos en otro donde se les ofrece mayores utilidades) y además tienen el derecho de comprar las patentes de nuevos inventos no para usarlos, sino sólo con el fin de no permitir que los competidores los usen; si todo esto ocurre y el líder referido justifica sus medidas pretextando la necesidad de conformarse a la real situación económica del país, entonces se puede decir que aquel líder es, a lo sumo, parcialmente sincero, porque sus acciones promueven el ajuste de las instituciones a la realidad solamente en la medida en que tal ajuste no coarte la libertad de los inversionistas y empresarios. Si un líder popular inculpa a los dueños de los medios de producción por el estancamiento económico, y pide mejores remuneraciones para los trabajadores, sin tener planes factibles para producir los bienes necesarios para que las nuevas remuneraciones se traduzcan en consumo y no simplemente en alzas de los precios, entonces se puede inferir que el líder o no es sincero o no es inteligente.

Platón insistió en que los que tienen la responsabilidad de disciplinar a los demás deben someterse a sí mismos a una rígida auto-disciplina. La clase dirigente, según Platón, debe a su sabiduría el derecho a gobernar, virtud que significa precisamente el poder amaestrar los apetitos y la agresividad, y entregarse a los mandamientos de la razón. Esta clase dirigente debe vivir siempre en la más abnegada pobreza, a fin de que sus juicios sobre el bien social no sean distorsionados por el afán de vigilar los intereses propios. En vez de casarse, los dirigentes deberían compartir sus mujeres, extraña recomendación cuyo fin era procurar que los dirigentes no tuvieran parientes, ni esposas ni hijos que atentaran contra la imparcialidad de su gobierno. En la obra de Aristóteles, la distinción entre el gobierno egoísta y el gobierno al servicio del bien de todos los ciudadanos llega a ser el fundamento de la distinción entre injusticia y justicia. Según este predicamento, la monarquía es un gobierno justo y la tiranía lo es injusto, siendo los dos gobiernos unipersonales, y estando la diferencia entre ambos determinada por el fin que persigue uno y otro (la monarquía se dedica al bien de la comunidad, mientras que la tiranía se dedica al bien de un grupo determinado, o aun a la satisfacción de los apetitos del tirano). A menudo, los filósofos que han escrito sobre las sociedades divididas entre una clase de disciplinadores y otra que precisa de la disciplina, han subrayado la trascendental importancia de la auto-disciplina de los disciplinadores. Han considerado que las luces humanas son insuficientes para guiar el alma asediada por las tentaciones del poder. Es así que Platón dedica el Libro X de *La República* al destino del filósofo-rey en el más allá después de la muerte. La religión cristiana, en occidente, tradicionalmente ha

sido consejera de los príncipes y magnates, haciendo primar los considerandos espirituales por sobre los materiales. Pero su éxito ha sido relativo y, en general, la autodisciplina y la religión no han sido respuestas adecuadas a la pregunta que Aristóteles dirigiera a Platón: ¿Quién gobernará a los gobernantes?

IV. EL ESTADO DE DERECHO

Resumen: el derecho es el fundamento de la libertad y de una forma superior del orden.

El peor profesor es el que no tiene personalidad. No siendo capaz de dominar al grupo, el grupo lo domina a él. Sin embargo, el mejor profesor no es precisamente el que más domina al grupo. Un profesor que no logra otra cosa que hacer callar a los niños, que los obliga a llegar a la escuela bien vestidos, limpios y peinados, a sentarse cada uno en su lugar, a copiar las lecciones en los cuadernos y aprenderlas de memoria, no merecería el nombre de maestro.

El mejor profesor es el que ayuda al niño a aprender a gobernarse a sí mismo, vale decir, el que contribuye a su formación como persona. El maestro trabaja para que su labor sea eventualmente inofensiva; enseña a leer para que después el niño lea solo, enseña a pensar para que el niño se enfrente a la vida en forma inteligente, corrige al niño para que éste aprenda a corregirse. El alumno que haya tenido buenos maestros llegará a tener aquella madurez que implica que el educando sea maestro de sí mismo, maestría que significa que el alumno ha conquistado la libertad, no la primera libertad bulliciosa de la infancia, no la libertad anárquica del niño que no quería ir a estudiar porque prefería pasar todo el día jugando y la escuela significaba trabajar en forma ordenada, sino la libertad que significa poder hacer cosas: leer, escribir, razonar. . ., subordinar la mente y el cuerpo a la voluntad. El verdadero maestro orienta pero no domina; es consciente de un cierto fuego que arde en las almas de los niños, y que es su amor primitivo a la autonomía. El maestro con vocación no apaga aquel fuego; el alma del niño no debe ser destruida ni domada, sino guiada y formada. El niño nace queriendo ser libre; poco a poco aprende a serlo.

Los gobernantes autoritarios que han promovido el desarrollo económico de sus respectivos países, a veces se asemejan a los profesores que imparten su materia pero no educan. Se maravillan ante la ingratitude de sus súbditos, como si éstos no fueran lo suficientemente inteligentes como para honrar a sus benefactores. Se debe, sin lugar a dudas, agradecer a los gobernantes el que promuevan

la prosperidad y, en general, a todos los creadores de la riqueza. Sin embargo, el honor que la humanidad brinda a los grandes hombres suele reservarse a aquellas personas que se han destacado en las ciencias, las artes, la política y la religión. En fin, los hombres honran más las obras del espíritu que las del cuerpo, porque comprenden bien, aun siendo pobres o viviendo en las circunstancias más adversas, que la supervivencia es una cosa y la vida otra. La vida del hombre es la vida del espíritu libre, lo que presupone, desde luego, cierto mínimo de seguridad material. No se trata de una afirmación mística, sino de la intuición sencilla que expresamos cuando decimos que el hombre no es hombre en la medida en que come, mastica, digiere y defeca, sino en la medida en que quiere, entiende, siente, actúa y acepta responsabilidades. Y si no cabe hablar de intuiciones (siendo la intuición siempre un argumento débil ante quienes profesan no tener la intuición a la cual se apela), se puede fundamentar y dar sentido al aserto de que la vida humana es una vida espiritual, mediante el análisis de los supuestos del lenguaje cotidiano, lenguaje que encierra la tradición milenaria y que constituye una de las bases sobre la cual reposa la convivencia civilizada. Cuando distinguimos a las personas de los animales, concebimos a la persona como ser racional. Cuando responsabilizamos a las personas por sus acciones, concebimos que la acción libre y responsable es propia de la persona humana. Si el avance de la psicología científica trae la eventual conclusión de que la razón y la voluntad son funciones de mecanismos químicos, dicha conclusión no implicaría, *en bonne logique*, la conveniencia de cambiar los supuestos de nuestro lenguaje y de nuestra civilización. Para nosotros, el significado de lo humano reside en ser persona, en ser lector entre opciones y sujeto de actos. Es por eso que se dice que el hombre es un ser libre.

El estado de derecho (vale decir, la legalidad) es la formulación de la justicia hacedora de la libertad; es la estructura jurídica que permite al hombre desenvolverse libremente dentro de límites fijos; es una forma de organización que hace posible la vida privada, y también favorece aquellos proyectos sociales de índole económica o cultural que precisan de una mayor estabilidad que aquella que es dable en una sociedad cuyo principio de disciplina es la jerarquía personal.

La libertad, nos enseña Montesquieu, consiste en poder hacer todo lo que la ley permite. A primera vista, pareciera que se tratase de una definición engañosa, puesto que es poca la libertad que la ley permite a quien no tiene dinero; puesto que el que hace todo lo que la ley permite es inescrupuloso, por no decir bruto, y no merece el honorable calificativo de "libre"; y puesto que la definición no fija límites a lo que la ley pudiese prohibir, dejando la puerta abierta a las monstruosidades superficialmente legales desatadas por un Hitler, tras el

escudo de la perogrullada *Gesetz ist Gesetz*. Y, efectivamente, es cierto que la fórmula de Montesquieu engaña al pobre, puesto que es engañoso hablar de la libertad de los hambrientos. Por otra parte, sin duda Montesquieu quería ser entendido dentro del marco de la tradición humanista y cristiana de la ley natural, tradición que desautoriza el libertinaje y la arbitrariedad.

Con las reservas del caso, la fórmula de Montesquieu sirve para destacar que sin ley no hay libertad. La libertad existe precisamente porque lo que no es prohibido por la ley, es permitido. Más que permitido, está protegido porque el ciudadano puede actuar dentro de la zona de su autonomía, sin temor de caer en desgracia, ya que la ley lo protege de la violencia de malhechores. El autor del artículo "Libertad" de la *Encyclopédie*, contemporáneo de Montesquieu, sostuvo que suprimir la libertad no es suprimir el desorden; al contrario, es suprimir el orden. Escribió: "Quitad la libertad, y toda la naturaleza humana será abatida y no quedará ningún rastro de orden en la sociedad. . . la ruina de la libertad derriba todo orden y toda seguridad confunde el vicio y la virtud, autoriza toda infamia monstruosa, extingue todo pudor y todo remordimiento, degrada y desfigura el género humano. . ."

Si existe el estado de derecho, quien manda es la norma legal y no el hombre; por lo tanto, ningún hombre teme a otro hombre. El hombre teme a la ley y teme a Dios; el temor al prójimo no existe, porque la misma ley que limita la libertad del ciudadano es la fuente de su libertad, en la medida en que el prójimo también teme la ley. Tampoco debe temer al abuso del poder del Estado. Por eso se ha insistido tanto en los derechos humanos, que ni siquiera el Estado debe atropellar, y en la división del Estado entre poderes autónomos entre sí (legislativo, ejecutivo y judicial), para que los posibles excesos de un poder estén equilibrados por el contrapeso del poder de los otros.

La ley delimita para cada individuo cierto espacio vital dentro del cual él puede moverse, guiándose a sí mismo en forma responsable según su propio criterio. En su forma más elemental, este espacio vital es la tierra, el predio que pertenece a un individuo según los derechos que la ley establece, y que este individuo puede explotar de la manera que a él le parezca conveniente. En sentido figurado, el espacio vital que la ley protege contra la intromisión de voluntades ajenas (aunque sean ellas las voluntades de las máximas autoridades humanas en lo civil, en lo militar y en lo eclesiástico) es el fuero interno de cada persona. De ahí las leyes que garantizan la libertad del pensamiento, de la creencia y de la comunicación social, libertades que fijan la frontera entre lo que es del César y lo que es de Dios.

Ciertos autores del siglo XIX descifran en la historia el avance paulatino de

las instituciones humanas desde aquella forma de disciplina social constituida por el respeto a la jerarquía de las personas, hacia aquella otra constituida por el mecanismo legal que se denomina el contrato. El contrato limita la libertad de las personas en forma mínima, pues lo único que exige es que el individuo cumpla sus compromisos libremente asumidos. El contrato, respaldado con toda la fuerza de la ley, endurece las relaciones humanas en aquel grado mínimo necesario para dar la estabilidad a una estructura cuyos elementos son seres humanos, siendo tales elementos dotados de corazón y, por lo tanto, esencialmente inconstantes. Por ejemplo, Sir Henry Maine, el destacado jurista inglés, afirmó que se puede trazar toda la historia de la justicia, tanto de oriente como de occidente, en la frase “desde el *status* hacia el contrato”, frase que resume en seis palabras la lenta evolución de las instituciones humanas, desde la justicia enraizada en la obediencia, hasta la justicia enraizada en la libertad ordenada.

En sentido figurado, podemos decir que a menudo las sombras de las instituciones sobreviven a éstas. Es así que la actual monarquía británica es la sombra de la monarquía británica, y la reina de Inglaterra gobierna a súbditos que ya no son súbditos. De la misma manera, en la actualidad el contrato cumple funciones ceremoniales, menos inocentes que las de la reina, al dar su sello de legitimidad a relaciones sociales donde no hay compromisos libremente asumidos. A modo de ejemplo, se puede citar el caso de quien compra un pasaje de avión y “contrata” con la línea aérea, aceptando una serie de condiciones que favorecen a la empresa, a las cuales se hace breve mención al dorso del boleto y cuyo texto integral se encuentra archivado en la oficina central de la compañía ubicada en el décimoquinto piso de un rascacielos, en un país extranjero donde el pasajero no irá nunca. Tales “contratos” se denominan contratos de adhesión, porque representan la adhesión de un individuo a los reglamentos prefijados de una organización burocrática. Los tribunales de varios países han empezado a descartar esta forma de “contrato”, para analizar y juzgar las realidades subyacentes. Al actuar así, los tribunales reconocen que, aunque en determinada época el contrato fuera la punta de lanza del avance de la justicia, en otro momento sirve para levantar cortinas de humo.

La justicia legista es la diosa con los ojos vendados, quien juzga a todas las personas de manera impecablemente igualitaria. Su criterio es ciego a lo que no es del caso, y lo que sí lo es, está colocado en la balanza, que es su signo. La construcción de la justicia consiste, en cierto momento y bajo cierto aspecto, en perfeccionar la romana, esto es, subsanar los procedimientos cuyo fin es averiguar los hechos que sirven de antecedentes para las sentencias de los tribunales. Por eso se dice que no hay justicia si el acusado no tiene abogado, si el juez es

parcial o si se admite como evidencia confesiones obtenidas mediante la tortura. Los supuestos de la legalidad también vedan ciertas prácticas que no establecen relación precisamente con la confiabilidad de los procedimientos empleados para cerciorar y sopesar los hechos, sino con el concepto de persona humana (los castigos degradantes) o con la función estabilizadora y libertadora de la juridicidad (la aplicación retroactiva de las leyes). Así las condiciones de la justicia legista se asemejan a las condiciones de la racionalidad, imparcialidad, impersonalidad, procedimientos sistemáticos, evidencia objetiva, rechazo de la coacción, estabilidad de las expectativas.

La racionalidad de la ley y la racionalidad de las ciencias naturales también se asemejan, ya que cuando decimos —referente al campo de las ciencias naturales— que el universo es susceptible de ser entendido por la razón humana, queremos decir precisamente que el universo está regido por leyes. Las leyes de la naturaleza son, por analogía, afines a las leyes humanas. Ambas excluyen la arbitrariedad, son impersonales y proceden de manera hipotética (vale decir, la forma: si. . ., entonces. . .). En las ciencias físicas, si se dan ciertos antecedentes se siguen determinadas consecuencias; ante los tribunales, si se comprueban ciertos hechos delictuales, se dicta la sentencia correspondiente.

El estado de derecho exige la disciplina social y es, a su vez, un nivel superior de la disciplina social. De modo análogo, el niño que no respeta a sus padres a los seis años tendrá dificultad para internalizar y hacer suyas las normas impersonales que él debe aprender a los doce años. A nivel social, una masa humana indisciplinada (que suele darse en el mundo actual, no en las tribus, sino en las grandes ciudades sobrepobladas con la inmigración de personas que han perdido sus normas tradicionales sin lograr todavía una moral moderna) difícilmente acogerá la imparcialidad de la justicia. La norma jurídica es necesariamente una abstracción; a nivel intelectual es difícil entenderla y a nivel emocional no siempre motiva. A veces ni siquiera la policía la acata, y donde se ha proclamado el derecho en la práctica reina el hampa, cualquier delincuente sabe que el único derecho es la fuerza; cualquier comerciante sabe que no es la ley la que lo protege, sino ciertas amistades interesadas que él se preocupa por cultivar; las burocracias no son organizaciones racionales (en el sentido de Max Weber) sino conglomerados de pequeños caudillos que viven peleando entre sí, formando y reformando alianzas los unos contra los otros, como las que suelen observarse en los juegos de los niños. A los dirigentes no se les ocurre nunca hacer lo correcto, ya que no es cosa de ser correcto o incorrecto, sino de mandar o no mandar; es una lucha por el poder entre bandos opuestos, en la cual la ley es sólo una careta.

V. JUSTICIA SOCIAL

Resumen: La justicia social da al necesitado lo que necesita.

“La ley, en su imparcialidad majestuosa, castiga igual al rico y al pobre, por dormir debajo de los puentes y robar pan”.

La ironía de Anatole France, autor de la frase citada, quiere significar que la ley no debe ser imparcial, sino que debe favorecer a los pobres.

Cuando los pobres proclaman, “ ¡Exigimos justicia!”, no piden en absoluto la justicia imparcial: piden alimentos, casas, agua potable, alcantarillado, clínicas, escuelas, zapatos, abrigos. . .; es decir, lo que necesitan. Mejor dicho, lo exigen, y lo que exigen lo llaman justicia.

En cierto modo los pobres exigen un paso desde el contrato hacia el *status*, por cuanto no aceptan que la ley se limite a ordenar la libertad, ni que una persona cualquiera tenga los mismos derechos que otra persona cualquiera, sino que exigen la atención preferente de aquéllos que pertenecen a un *status* determinado: el *status* de pobre. Vale decir, el *status* de necesitado. El rico tiene que pagar su pan; el pobre debe recibir gratis su pan, o casi gratis. Además, el rico debe pagar impuestos para subvencionar el pan de los necesitados. No es justo, dice el rico, porque no es la misma norma. Es justo, dice el pobre, porque es el mismo pan.

Según las visiones platónicas de la sociedad, los pobres encarnan los apetitos desordenados; son los niños malos que viven en el callejón, proclives a la grosería, al hurto, a la flojera, a la violencia, a la suciedad y a la irregularidad sexual. Es la gente mala. La gente bien, en cambio, encarna aquellas virtudes que Platón atribuyó al alma sana y a la ciudad sana; es la gente prudente, disciplinada, ordenada y valiente. Corresponde, pues, que éstos asuman las tareas de gobierno, por el bien de aquéllos y por el bien de la república, doctrina que desemboca, en el pensamiento del más capaz de los discípulos de Platón, en la ley natural de la esclavitud, según la cual hay personas cuyo bien consiste en someterse a una voluntad ajena, siendo este concepto aristotélico una de las raíces históricas del sistema de encomiendas y de inquilinaje que se estableciera en América Latina. Las aristocracias que han asumido la tuición del pueblo en diversas tierras y épocas, no siempre han tenido la misma claridad para con sus deberes que la que han tenido para con sus privilegios, ni han sentido el sufrimiento de los pobres con la agudeza con que sintieran el dolor de la carne propia, razón por la cual las ideologías de estirpe platónica han tenido mayor aceptación entre aquellas perso-

nas que se identifican con la parte superior de la sociedad, que entre quienes se sienten interpretados por los apetitos desordenados.

La figura del pobre tiene un significado distinto, pero afín, para cierta clase de mentalidad legista y liberal. El pobre es el fracasado, el que no logró triunfar en la libre competencia económica; es el niño que no quiso estudiar, el obrero que no quiso trabajar, el padre de familia que no quiso destinar una porción prudente de sus ingresos al ahorro. El pobre es, en fin, un castigado que sufre las consecuencias naturales de su irresponsabilidad, pero un castigado que aún puede rehabilitarse: dominar sus vicios, estudiar en cursos vespertinos, trabajar en forma recta y honrada, siempre buscando la forma más conveniente para comprar lo que necesita y la forma más rentable para vender su fuerza y su ingenio, y así surgir y triunfar sin pedirle ayuda a nadie.

Por otra parte, las visiones de la figura del pobre que acabamos de bosquejar, aunque tengan cierta afinidad con los aciertos atribuidos a los primeros dos elementos de la justicia, no excluyen el que, tanto la disciplina social como el estado de derecho, encierren los gérmenes de un concepto más generoso del orden social. La disciplina social fundamentada en la realidad física y económica, se orienta siempre hacia la atención de las necesidades vitales, pero no de algunos sino de todos. En la medida en que las condiciones de la supervivencia del hombre sean concebidas con criterio amplio, consultando no la mera existencia sino la salud de cada persona, y, por último, su prosperidad, la disciplina social se transforma por la lógica interna de su propia realización, hasta llegar a ser una verdadera justicia social. La libertad bajo el amparo de la ley no es un ideal realizable si la persona humana no es alma y espíritu, y no hay alma que pueda realizarse como tal (vale decir, disfrutar de la convivencia familiar, la realización personal, y, en general, la vida propia de un ser racional) sin un medio ambiente sano y decente. La tendencia del pensamiento legista-liberal de conducir por la extensión de sus propios conceptos hacia la justicia social, se advierte en las constituciones modernas que declaran los derechos económicos y sociales a la par que los derechos civiles y políticos, y, notablemente, en la Declaración Universal de los Derechos Económicos y Sociales del Hombre, y la Declaración Universal de los Derechos del Niño, documentos respaldados por el prestigio de las Naciones Unidas. El estado de derecho implica, además, que los castigos los merecen las personas culpables, y si el pobre es, en cierto modo, un castigado, y si no es culpable de nada (siendo su único delito el haber nacido pobre), en este caso el hecho de su sufrimiento contradice los supuestos del legismo; es injusto porque es arbitrario. La justicia social, concebida como la atención preferente a las apremiantes necesidades de los pobres, viene antecedida por las formulaciones de la

justicia que ya hemos analizado. Hay, además, otras perspectivas, que no hemos tocado todavía, que explican, en cierta medida, por qué el pobre se siente autorizado a exigir justicia.

El pensamiento marxista caracteriza al pobre como explotado; de manera más precisa, el trabajador es explotado porque, al no tener medios de producción propios, está obligado a ceder una parte del producto de su trabajo al dueño de los medios de producción, como condición de su acceso a las herramientas y materia prima necesarias para poder trabajar. Marx está de acuerdo con Ulpiano, "a cada quien lo suyo", pero proclama la doctrina de que los ricos son los ladrones y los pobres los dueños legítimos, por cuanto la fuente de la riqueza de aquéllos es el trabajo de éstos. No es de extrañarse, pues, que los pobres que hayan tenido algún conocimiento del marxismo no vean en la igualdad formal ante la ley otra cosa que la perpetuación de la injusticia, ni que al exigir casas y clínicas exigen lo que estiman es suyo. El concepto marxista de la explotación puede discutirse científicamente, pero no por eso deja de tener su cuota de validez moral, en la medida en que el aporte del trabajador a la empresa es grande y su participación en los beneficios de ella es pequeña, mientras que el aporte del dueño es reducido y sus ingresos exagerados. Y en la medida también en que la existencia de una clase de marginados (el "ejército laboral de reserva") sea un atributo de cierto tipo de sociedad, y no el resultado de un sinnúmero de actos de flojera por parte de los individuos.

Cristo plantea la justicia social en forma ineludible. Dios es nuestro Padre y el pobre es nuestro hermano; tenemos la misma obligación para con cualquier pobre como la que tenemos con nuestros hermanos nacidos de la misma madre; tenemos la misma obligación que tendríamos si el pobre fuera Cristo mismo. Dijo El, "En verdad os digo que cuanto hicisteis a uno de estos hermanos míos más pequeños, a mí me lo hicisteis." (San Mateo 25, 40). Los seguidores de Cristo son capaces de interpretar la fórmula, "a cada quien lo suyo", en formas no menos tajantes que las interpretaciones marxistas. Su Santidad Paulo Sexto, en su carta cuaresmal de 1974, cita la declaración de San Basilio, según la cual los zapatos que guardo en mi armario y no calzo pertenecen a los descalzos. Lo que llama la atención es que en vez de decir que los zapatos son míos, y que mi deber es regalar mis zapatos sobrantes al pobre, San Basilio declara que los zapatos sobrantes no me pertenecen; al entregarlos al pobre le doy lo que es de él.

Hay otro fundamento de la autoridad moral del pobre, que depende de los compromisos morales incluidos implícitamente en el lenguaje que hablamos todos los días, y que forman, por lo tanto, fundamentos que subyacen en nuestra civilización, más universales que las doctrinas basadas en hipótesis científicas

o en misterios asequibles solamente a quienes posean la fe. La justicia social se fundamenta en la necesidad humana. Analicemos: si se determina que una persona cualquiera necesita, por ejemplo, vitamina B6, esto implica que debe tenerla. Decir que la necesita y no puede tenerla sería absurdo. Al hablar de necesidad, uno ya ancla en el reino del deber ser, lo que supone que es nuestro deber procurar, en cuanto podamos, que lo que debe ser, sea. Si esto lo hacemos en forma sistemática a nivel social a través de la justicia, se sigue que la justicia debe consultar la atención a las necesidades humanas. Esto equivale a decir que desde el momento que damos a "la necesidad" el significado que normalmente tiene en el discurso humano, ella viene a ser fundamento de la autoridad moral de los pobres.

El pobre, considerado como un postergado, como una persona cuyos derechos económicos han sido pisoteados, como explotado, como hermano o simplemente como un necesitado, tiene autoridad moral; tiene derecho a exigir justicia y no tan sólo nuestra licencia para solicitar la caridad.

El hecho de que el pobre a menudo abuse de su calidad de necesitado, pretextando su condición para justificar la flojera y el incumplimiento con toda clase de deberes, no excluye que él tenga autoridad moral, sino que demuestra que, teniéndola, abusa de ella. El pueblo no es la única ni la primera clase de personas que se ha aprovechado de la justicia; cítese el caso de los que pretextan que cualquier orden es mejor que el desorden, para luego imponer no precisamente el orden óptimo (dentro de las limitaciones determinadas por las posibilidades reales de la sociedad), sino el orden que más les convenga. Cítese el caso de los que aman la ley, pero mantienen un sistema de doble contabilidad para evadir los impuestos. Si el pueblo fuera capaz de justificar la estupidez y la maldad bajo el supuesto de que los pobres explotados merecen reivindicarse, o si fuera capaz de desahogar su amargura y su odio en nombre de la sed de la justicia; esto no socavaría en nada a los fundamentos de la justicia social, lo que sí demostraría es que los pobres, como los demás, pueden faltar a la justicia.

Cimentadas las bases de la justicia social, lo dicho exige medidas necesarias para que ésta sea realidad. Si los niños están desnutridos hay que saber cuántos niños son, qué es lo que hace falta en su alimentación y cuáles son los recursos disponibles para atenderlos. Si faltan escuelas, si faltan casas. . . también se necesitan datos. La necesidad tiene que asumir la forma de datos confiables que han de servir de base para formular planes, que se desglosan en programas, en proyectos y en misiones específicas. El investigador echa las bases de la justicia al documentar las necesidades, y la organización sistemática de los recursos sociales la construye al atenderlas. En definitiva, la justicia social avanza a través de las cien-

cias sociales y del Estado benefactor, por lo menos hasta que se inventen otras instituciones más aptas para cumplir las mismas funciones.

De todas las instituciones del Estado benefactor la escuela pública es la del mayor peso presupuestario y la del mayor número de beneficiarios. Sin embargo, los conflictos entre la escuela y el resto de la sociedad son frecuentes y fundamentales. Mejor dicho, los conflictos entre el Estado benefactor y las demás instituciones (empresas, bancos, agroempresas, comercio, etcétera) de una sociedad donde impera la propiedad privada son frecuentes y fundamentales, porque el principio del Estado benefactor es la atención a los requerimientos de los necesitados, principio que discrepa a menudo con las libertades e intereses de los propietarios. Y tales conflictos se evidencian especialmente en el caso de la escuela.

Al profesor no se le ocurre nunca dudar del principio de la justicia social. Su primer paso es averiguar las necesidades educacionales del curso. Si el niño no lee, entonces el maestro asume la tarea de enseñarle a leer. Si las matemáticas le presentan dificultad, entonces es deber del maestro facilitarle el aprendizaje de aquel ramo que figura en calidad de capítulo penoso en la historia personal de tantos seres humanos. El paso desde la existencia de una necesidad hacia el deber de atenderla es tan evidente, tan obvio, que pasa desapercibido.

El criterio del comercio es distinto. Si el niño necesita leche, no se le da. En cambio, si el niño tiene dinero podrá obtener lo que quiera, aun cuando no lo necesite. El comerciante, claro está, no es el culpable: si a él se le ocurriese regalar leche a los niños, se hallaría, tras un breve periodo de auge insólito de su clientela, incorporado a las filas de los pordioseros. El comerciante no es funcionario público y su misión no es atender las necesidades de los humildes. Hay justicia en el comercio, pero es la justicia legista y no la justicia social.

La doctrina de la escuela pública es distinta de la doctrina del mundo comercial. Si la escuela es fiel a su esencia misma, la estancia de la juventud en sus aulas será una vivencia de la justicia social.

Conviene agregar aquí un bosquejo de la historia de la idea de la justicia social, que remonta a la *politikon dikaion* de Aristóteles, a fin de mostrar las raíces tradicionales de la definición de la justicia social que se maneja en la actualidad. Según la interpretación autorizada que diera Santo Tomás de Aquino a las definiciones clásicas de Aristóteles, hubo en el fondo dos tipos de justicia: la distributiva y la conmutativa. La distributiva era la recompensa según el mérito, y la conmutativa la restauración del *status quo ante*. El principio de la justicia distributiva es la proporción; Santo Tomás, a modo de ejemplo, plantea que es justo que Sócrates trabaje dos días y Platón uno, y que el sueldo de Sócrates sea

dos veces el de Platón. La proporción (2:1 = 2:1) rige. El principio de la justicia conmutativa es la igualdad, vale decir que se restaura el *status quo ante* de tal manera que la situación antes de la transacción y luego de la misma sean iguales. Según las palabras de Santo Tomás “. . . la justicia es simplemente la posesión de una cantidad igual antes y después de una transacción . . .” Por ejemplo, si Sócrates presta un martillo a Platón, es justo que Platón se lo devuelva.

Según la visión medieval, la justicia distributiva era primordial y la conmutativa secundaria, puesto que la primera constituye la norma y la segunda corrige las desviaciones de la norma, al restituir al dueño legítimo lo que se le hubiera quitado por la violencia o el fraude. La distributiva instauro la justicia y la conmutativa la mantiene.

Sin embargo, con el triunfo del liberalismo moderno, se cambió el orden de las prioridades. Por ejemplo, según el criterio de Manuel Kant, el más distinguido filósofo del siglo de las luces, lo que Santo Tomás llamaría justicia conmutativa es un imperativo categórico, vale decir, una exigencia tajante. La justicia distributiva es un imperativo hipotético, o sea facultativo. Por ejemplo, pagar una deuda es deber absoluto, mientras que compartir el pan que a uno le sobra con un necesitado pasa a ser un acto caritativo. La doctrina social de la Iglesia misma sufrió en el siglo XIX el impacto del liberalismo; Su Santidad León XIII, por ejemplo, hizo eco al pensamiento kantiano al oponer la “justicia estricta” a la justicia distributiva.

Frente a la aplastante victoria del liberalismo, la Iglesia (o por lo menos un sector de ella) no dejó de ser el abogado de los pobres, valiéndose de las armas intelectuales de las cuales se disponía en la época. Se recordó que la necesidad es, en cierta manera, una especie de mérito. Vale decir, si el mérito consiste en merecer algo, la necesidad es un mérito, puesto que los pobres merecen la atención a sus necesidades básicas. También se recordó que Aristóteles se había referido a otro tipo de justicia, que no era ni la distributiva ni la conmutativa, sino la social, *politikon dikaion*. Esta última se consideró como la justicia propia entre los hombres, alejada de la justicia ideal que debe reinar en el mundo divino. La humanidad no debe intentar una justicia perfecta, sino tan sólo la aproximación a ella que las trabas mundanas permitiesen, atendiendo en primer término la corrección de las injusticias más flagrantes. Y la miseria del pobre es la injusticia más flagrante.

Se llega, entonces, a la definición actual de justicia social: la atención a las necesidades de los necesitados. Cabe destacar, pues, que se actualiza la tradición más antigua que tenemos: la del Antiguo Testamento. Allí la idea de justicia se expresa en términos de *mispat*, lo cual significa que hay que hacer justicia a los

pobres. En el Antiguo Testamento justicia no denota la justicia del tribunal (*v. gr.* la justicia legista, *v. gr.* la justicia conmutativa, *v. gr.* dar a cada quien lo suyo cuando surge un conflicto) sino una justicia que da al necesitado lo que le hace falta lo cual implica ciertos derechos naturales, partiendo del supuesto de que la tierra es del Señor y debe distribuirse entre todos.

VI. MERITOCRACIA

Resumen: La justicia meritocrática da a cada quien en consideración a sus méritos.

La escuela intenta ser una meritocracia. El alumno que obtiene una calificación de 6, debe merecer 6 y no 7 ni 5. La calificación no depende de la condición económica o social de su familia, sino únicamente de sus méritos personales, los cuales no se evalúan según ideas vagas de prestigio o *status*, sino en virtud del rendimiento en una tarea escolar determinada, hecho que obliga al alumno a formar hábitos de estudio, a repartir su tiempo entre las distintas asignaturas, y, en general, a racionalizar su trabajo. Efectivamente, es posible calificar trabajos sin saber siquiera la identidad de sus autores. En principio, si dos profesores corrigen de manera objetiva la misma prueba, las calificaciones deben ser las mismas. Claro está que en la práctica a veces no sucede así: los profesores no siempre mantienen la objetividad que el magisterio ostenta y los *tests* no siempre son confiables, ni claros los objetivos. Sin embargo, la escuela intenta ser una meritocracia; si no lo logra, la falla está en la práctica y no en los ideales que guían y, en cierto modo, definen la institución.

Al salir de la escuela, el alumno se encuentra ante lo que se ha convenido en llamar el mundo real. Esta frase implica que la escuela no es real, y puede utilizarse ya para expresar una crítica a la institución por no dar la formación más adecuada para desempeñar las tareas productivas, o bien para expresar una crítica al resto del mundo por no conformarse a los ideales de razón y justicia que rigen en la escuela. En el primer caso, es la escuela la que debe cambiar; en el segundo, el resto del mundo. Hay, desde luego, diversos tipos de escuelas, desde las más modernas y eficaces hasta las que no tienen objetivos claros ni medios para lograr los objetivos de que carecen. Hay, por otra parte, en el resto del mundo, instituciones que hacen suyas el ideal de meritocracia que plantea la escuela.

Es el caso de las fuerzas armadas. El alumno que opta por la carrera militar, prácticamente elige quedarse en la escuela por toda la vida, por cuanto la combinación de servicio militar y cursos periódicos de perfeccionamiento y especia-

lización, más la evaluación sistemática de todas las tareas y la promoción eventual dentro de la jerarquía militar según criterios objetivos basados en el mérito, conforman un ideal de meritocracia no menos y quizá más evolucionado que el conformado por la evaluación escolar. También el caso de las grandes empresas públicas y privadas y, en general, de cualquier organización que tiene fines específicos y que los persigue en forma racional, ya que el logro eficiente de los fines de la organización tiende a imponer la repartición de tareas y de remuneraciones según la productividad de las personas, evaluada en virtud de su aporte a la consecución de los fines de la organización. Se da el caso, desde luego, del cadete privilegiado por ser el hijo de un famoso general, o del empleado que se destaca más por su amabilidad que por su inteligencia, colocado en un alto puesto por ser pariente del principal accionista de la empresa. Pero tales casos, como el de los profesores que favorecen en las calificaciones a determinados alumnos, no son indicios de las doctrinas que guían las instituciones. Muy por el contrario, son casos de injusticia dentro de un marco institucional donde la justicia se piensa como la recompensa según los méritos de las personas, pensamiento que corresponde a lo que Aristóteles llamó justicia distributiva.

La meritocracia y la aristocracia son dos ideales afines pero distintos, afinidad y distinción que se expresa a veces al decir que la meritocracia es la aristocracia natural. Más exacto sería decir que la distribución de los bienes en forma proporcional a los méritos (vale decir, la justicia distributiva) es un concepto genérico, y la aristocracia es uno de varios conceptos específicos que caben dentro del rubro general de las meritocracias. La aristocracia es, en principio, la mejor persona, siendo su calidad de “mejor” —tanto en los orígenes del concepto como en el uso posterior— constatada no solamente por las características deseables que tenga el individuo, sino por las características que se le atribuyen a personas de su estirpe. El concepto de aristocracia, pues, conlleva la creencia de que la tradición familiar y la sangre comunican el mérito de generación en generación, creencia que, de ser cierta, fundamentaría la conclusión de que la aristocracia es la verdadera meritocracia. (La posible validez de esta conclusión no es, empero, de mayor importancia en la actualidad, porque si fuera exacta sería redundante, puesto que los mismos procedimientos de evaluación que sirven para certificar los méritos de todos, certificarían también los de la aristocracia). Aristóteles, al declarar que es justa la distribución de los bienes de acuerdo con los méritos, dijo palabras cuya traducción es “según mérito”. Hay distintos tipos de mérito; esto es, diversos tipos de justicia según las formas de gobierno que imperan en las distintas sociedades, siendo una de ellas la aristocracia. En este caso, el “aristos” (el ser aristócrata, el pertenecer a “la mejor gente”) es el criterio del mérito. El méri-

to es, en fin, lo que una sociedad determinada denomina mérito. La justicia consiste en la proporción entre los bienes y los méritos. O sea que, a méritos iguales, corresponden remuneraciones y honores iguales. La injusticia se da en la sociedad inconsecuente; habiendo un criterio de mérito en función de las metas implícitas de aquella sociedad, dicho criterio es inoperante.

Falta precisar cuál sería el criterio de mérito en las sociedades actuales, en función de las metas implícitas de la humanidad en el mundo de hoy. Aunque Santo Tomás nos enseñe que la meta de la humanidad es la beatitud, su criterio, desgraciadamente, no prevalece en el mundo actual. Las naciones que en el presente habitan el mundo se orientan prioritariamente hacia el progreso material. Ahora bien, el fin de la vida es subir el *standard of living*. En función de este objetivo se ha organizado un gran torneo de todos los países, en el cual los *rankings* son dados por las estadísticas económicas emitidas por los organismos técnicos de las Naciones Unidas. Es comprensible el hecho de que la agobiante o indigna miseria de la mayoría de los hombres, mujeres y niños justifique la prioridad que se ha dado a la producción de bienes y servicios; es comprensible pero no me convence. Soy partidario de la belleza, de la virtud y de los valores espirituales. Sin embargo, dado que no sería de ningún interés plantear el concepto de justicia que debiera regir en un mundo de fantasía, me veo obligado a proponer criterios de legitimidad que facilitarían la vida de un mundo real cuyos valores no comparto. Me atrevo a desahogar la esperanza de que, en un porvenir eventual, la humanidad cantará con San Agustín: "Tarde os amé, hermosura tan antigua y tan nueva, tarde os amé."

Dado que en el mundo de hoy la producción es, directa o indirectamente la meta de los pueblos, el criterio de mérito tiene que estar en relación con la productividad.

Llevo dicho que la meritocracia no es un ideal bello. Es lo menos que se puede decir. De todas las definiciones de justicia es la más criticada; ha sido calificada de inhumana, bárbara, absurda, ineficiente, cruel, reaccionaria, mistificadora, alienante . . . Sin embargo, estimo que en una u otra forma es un ideal necesario. Revisaremos algunas de las críticas más importantes planteadas respecto a la meritocracia, a fin de superarlas, incorporando los aciertos de éstas y matizando el ideal de meritocracia para sintetizar una visión más equilibrada, consecuente y aceptable. Empezamos con la escuela misma, planteando un tema que debe tener sus analogías en las demás instituciones que conforman la vida social.

De vez en cuando se propone la supresión de las calificaciones escolares. Se dice: a) que las calificaciones son anti-psicológicas, por cuanto el ambiente de tensión que éstas producen dificultan el aprendizaje; b) que son antiformativas,

por cuanto propician el egoísmo y socavan la solidaridad; c) que son arbitrarias, por cuanto castigan al alumno que no posee una habilidad determinada (p. ej., facilidad para aprender matemáticas), siendo su incapacidad debida, quizá, a su medio ambiente hogareño o, por último, a su dotación genética, pero en ningún caso debe ser atribuible a su valor como persona.

Vamos por partes.

a) Es cierto que los climas tensos en el aula escolar dificultan el aprendizaje, sobre todo para cierta clase de individuos que no soportan la tensión. Los estudios efectuados indican que, en general, la mayoría de los alumnos rinden al máximo en condiciones de presión mediana, vale decir, condiciones que evitan, por un lado, los extremos del clima tenso y, por otro, del ambiente desordenado. Si las calificaciones estimulan o dificultan el aprendizaje de un niño determinado, en un curso determinado, tales estudios no lo indican, y solamente los que conozcan a fondo a ese niño y al curso estarán en condiciones de emitir un juicio al respecto. Lo que la norma de la justicia nos dice es que si bien es cierto que la meritocracia es un elemento de la justicia, la atención a las necesidades de los necesitados también lo es. El niño que no soporta los climas tensos tiene sus necesidades especiales y, en general, el alumno típico rinde al máximo cuando la calificación no lo amenaza con la pérdida de lo que él más quiere.

A modo de conclusión, podemos decir que una aplicación equilibrada de la meritocracia sabrá consultar la justicia social.

b) La calificación escolar acepta el egoísmo y lo fomenta. En el mejor de los casos, la calificación evalúa la productividad del alumno, y su productividad constituye el aporte al bien de los demás; si la emulación lo motiva, estará motivado para ser útil a sus semejantes.

Mucho depende del profesorado. El enfoque que dan a la calificación escolar el profesor y la dirección, puede cambiar —en cierta medida— el significado social de ésta, para que las máximas calificaciones dejen de ser un medio para obtener privilegios y se vuelvan indicios del valor social de los conocimientos y destrezas adquiridas.

La meritocracia lleva las semillas de su propia superación, puesto que en fin de cuentas no hay otro mérito que la solidaridad. Ya lo dijo Platón hace muchos siglos: el verdadero fin (*agathon*) del conocimiento (*episteme*) del médico no es ganar dinero, sino atender a los enfermos. Y es así para todos los conocimientos y todos los oficios.

c) Es cierto que la calificación escolar es arbitraria en la medida en que castiga al niño por tener padres incultos o una dotación genética débil. Este tema ya aborda la *igualdad de oportunidades*, asunto que veremos en forma pormenoriza-

da en el capítulo próximo. Basta decir, por el momento, que sin la igualdad de oportunidades la meritocracia es arbitraria.

Enfoquemos ahora la industria, el agro y el comercio, y consideremos aquel ataque contra la meritocracia (lanzado desde la izquierda) que la identifica con la ideología dominante. (Entendemos la frase “ideología dominante” en su sentido más claro y concreto: se refiere al liberalismo económico, doctrina que es dominante porque la imponen quienes detentan el poder; en los últimos decenios, en América Latina se impone las más de las veces por la represión militar).

Según el modelo económico liberal, son los consumidores quienes deberían determinar la orientación de la producción industrial y agropecuaria. Los consumidores emiten sus juicios al hacer sus compras en el comercio, de tal manera que la demanda que existe por una mercancía determinada señale el fallo del pueblo. Dictamina la cantidad de aquella mercancía que se debe producir. El productor gana lo que vale su producto. El es remunerado de acuerdo a su productividad en forma automática, puesto que el valor de su trabajo es igual al valor de sus productos en el comercio, el cual, a su vez, es el resultado de los juicios emitidos por los consumidores. Mientras más produce el fabricante aquellas mercancías que los consumidores apetecen, más dinero gana.

Del liberalismo económico se desprende que los países con economías de mercado ya tienen (por lo menos en forma aproximada) la justicia meritocrática.

Por otra parte, desde el punto de vista del pensamiento izquierdista, la asociación de la meritocracia con el liberalismo económico fundamenta la ilación de que aquél es un caballo de troya de una ideología mistificadora.

Pero veamos el asunto más de cerca. ¿Qué decimos cuando criticamos al liberalismo económico? Decimos, por ejemplo, que el mercado dictamina que se debe aumentar la producción de artículos de consumo suntuario en circunstancias en que los hijos de los pobres no tienen ni fideos, o que los hombres de negocios son rentados de acuerdo a su inescrupulosidad, mientras la gente laboriosa y honesta queda a la zaga, o que la apropiación de la plusvalía no corresponde al mérito de los que la apropian, sino a su poder.

En fin, decimos que es falso que el modelo económico liberal reparte los bienes a cada quien de acuerdo a sus méritos.

Se puede decir, a modo de conclusión, que la justicia distributiva (de la cual la meritocracia es una forma) nos da una vara para medir el rendimiento de los modelos económicos. Ella representa una tradición milenaria que se remonta a los comienzos de nuestra civilización; el liberalismo económico (nacido en el siglo XVIII) no es ni el primero ni el último de los modelos económicos que ella puso, pone y pondrá en tela de juicio.

(*Nota bene*: si “la productividad” cumple el papel de criterio de mérito, se trata necesariamente de la producción de algo útil. La *productivity* en su calidad de término técnico de la jerga de las ciencias económicas, es la misma palabra, pero su significado es distinto, puesto que la *productivity* es a veces inútil e incluso nefasta.)

Antes de pasar a otro tema, conviene aclarar unas definiciones, aunque la aclaración sirva únicamente para confirmar lo que el lector ya había advertido. Hemos destacado aquí dos elementos de la justicia distributiva: la justicia social y la meritocracia. La primera atiende a las necesidades de los necesitados. La segunda da a cada quien de acuerdo a sus méritos. La meritocracia es más amplia que la justicia social; aquélla incluye en cierto modo la justicia distributiva en su totalidad pero destaca las partes de la justicia distributiva que no están incluidas en la justicia social. En general, la justicia social destaca el caso del necesitado (quien tiene menos que él, merece), y la meritocracia el caso del privilegiado (quien tiene más que él, merece).

Son muchos los que han criticado la meritocracia partiendo de la perspectiva de que defiende los privilegios. Ya en los albores de la modernidad, Thomas Hobbes había dicho que el criterio de Aristóteles era absurdo, puesto que si doy a alguien más que lo que él merece, él no tiene por qué reclamar. En la misma época, el poeta inglés William Shakespeare ironizó la meritocracia (en un verso muy citado) al escribir que de dar a cada quien su merecido, la recompensa de todos sería lo mismo: el látigo. Las consignas de la reforma protestante, y aun ciertas tendencias dentro del catolicismo, descartaron por completo el mérito, predicando que los méritos humanos son nulos, que nuestra salvación es obra de la pura gracia, de la merced que nos da lo que jamás mereceremos. Mientras tanto, los escritores elegantes, menos piadosos pero no menos anti-aristotélicos que los protestantes, proclamaron la doctrina de que la vida es para gozar, glorificando el placer, la opulencia, la aventura . . .

Posteriormente, el filósofo alemán Max Scheler nos dio la imagen del hombre resentido, amargado por la felicidad del prójimo. No importa si se trata de la felicidad merecida o meramente de la buena fortuna; es el bien ajeno en sí el que envenena el alma del resentido, cuyo único anhelo es que todo el mundo sea miserable como él lo es.

En años recientes, una serie de novelistas nos han presentado obras de imaginación en las cuales se pintan de los colores más sombríos el mundo futuro de una meritocracia triunfante. Se evoca una pesadilla en la cual cada actividad humana es evaluada según criterios objetivos. No hay cariño ni alegría porque todas las actividades se realizan en la forma más eficiente, maquinalmente, no

hay libertad porque es preciso justificar hasta el menor ademán ante las autoridades.

Frente a tanta artillería pesada, el partidario de la meritocracia se ve obligado a retirarse a una línea más defensible. La justicia social: sí, puesto que se trata de aliviar la miseria. Pero ¿para qué reprimir la alegría? El partidario de la meritocracia quería decir que *lo que es* debe corresponder a *lo que debe ser*. Quería decir que si los malos (o los simplemente sin méritos) prosperan, esto sería un defecto del mundo que hay que corregir. Ahora que advierte que en semejante afán desmedido por la justicia peligra la libertad y el calor humano; que apunta hacia un mundo en que nadie quiere habitar, se vuelve partidario de una meritocracia matizada: por lo menos de aquel grado de meritocracia que sea necesario para lograr la justicia social.

Por lo dicho, es preciso indagar hasta qué punto el compromiso consecuente con la justicia social conlleva la necesidad de coartar las libertades y los privilegios de los afortunados, y, especialmente, los de los propietarios de los medios de producción. En primer término, es preciso preguntar de dónde pueden venir los recursos que son necesarios para atender las necesidades de los pobres. Hay dos respuestas posibles: a) de los ricos, b) del aumento de la producción.

La primera de las dos respuestas es generalmente considerada superficial. Si se saca el cálculo (por un país determinado) del efecto de confiscar todos los bienes de los ricos y repartirlos en forma igualitaria entre los pobres, se observa que el saldo que correspondería a cada uno sería poco. Además, la mayor parte de las propiedades de los hombres ricos no son bienes de consumo (como alimentos, techos y abrigos) sino bienes de producción (como fábricas y tierras). La mayor parte de lo que tienen los ricos no es comestible, y su confiscación no ocasiona un gran reparto de pan, sino una reorganización de la producción. Por eso, es la segunda respuesta la que convence. Así el líder chino Mao Tse-Tung dijo tajantemente: "El propósito de nuestra revolución es aumentar la producción".

Por otra parte, la distribución equitativa es también importante. Por ejemplo, según los cálculos de un funcionario del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos, para eliminar la desnutrición en el mundo entero basta un aumento de la producción de granos de unos 25 millones de toneladas, *siempre y cuando los 25 millones de toneladas de grano se entreguen a los necesitados*. Si se supone, en cambio, que al aumentar la producción el comercio queda como está, de modo que los granos (y las carnes alimentadas con granos) fuesen comprados por los que tienen mayor poder adquisitivo, entonces es preciso un aumento de la producción mundial de granos de 285 millones de toneladas *para dismi-*

nuir la tasa de desnutrición en un cincuenta por ciento. Eliminarla es impensable.

Se trata, pues, no sencillamente de aumentar la producción, sino de movilizar los recursos productivos, de programar la utilización óptima de los recursos, de captar el excedente para las inversiones útiles, de resguardar el medio ambiente natural (ecología), y de reorientar la distribución.

Por lo dicho, la meritocracia se impone. Hay una meta clara: superar la miseria. La meta define el mérito: lo que vale es lo que contribuye a la superación de la miseria. El logro eficiente de los fines impone la repartición de tareas y de remuneraciones según la productividad de las personas. La justicia asume la forma de un sistema de incentivos racionales (sistema que en la terminología marxista se denomina “la ley del valor”).

Pero hay *incentivos irracionales* (lo que equivale a decir incentivos injustos). Un incentivo es irracional si es un paso retrógrado, que nos aleja del objetivo. Por ejemplo, es irracional si una persona acomodada percibe una renta por realizar un acto que no produce nada. La distribución de los bienes se dificulta y la cantidad disponible de éstos sigue igual. Para comprender la idea de “incentivo irracional” es conveniente imaginar un país ficticio donde las leyes disponen que una sola persona, señor X, es dueño de todos los medios de producción. Señor X les cobra a los demás las rentas por arar sus tierras, pescar en sus aguas, conducir sus vehículos, trabajar en sus talleres y hablar en sus teléfonos. El no hace nada, pero sin su permiso los demás tampoco pueden hacer nada. (No tienen que pensar siquiera en cuánto cobrarles a los demás, puesto que ha contratado a mil economistas y dos mil contadores.) El sistema jurídico del país le otorga a señor X el dominio sobre toda la propiedad productiva, y él vive por vender mini-dominios a los habitantes, mini-dominios que permiten a un individuo utilizar una cosa determinada por un tiempo limitado. Los que no tienen dinero (*v. gr.* todos, puesto que el dinero de los sin medios se agota rápidamente) cancelan sus deudas con señor X pagándole una porción de sí mismos: le dan su tiempo, unas cuantas horas de su vida, por el privilegio de comer un poco de su pan (porque el pan que se hornea en las panaderías de señor X pertenece a señor X).

Es un caso de injusticia: hay que dar incentivos al señor X para poder alimentar, techar y abrigar a los demás.

Ahora, para que el país ficticio sea más parecido a los países reales que conocemos, imaginemos que en vez de un solo señor X hay dos, tres, . . . mil.

A modo de conclusión de la discusión de la meritocracia se puede decir que la meritocracia consecuente proscribiera el lujo ocioso. Pero ya habíamos insinuado que la meritocracia equilibrada permite una dosis de inconsecuencia.

VII. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Resumen: la igualdad de oportunidades otorga a cada quien la posibilidad de desarrollar y utilizar sus habilidades.

Es justo que la recompensa sea proporcional a la productividad, siempre que todos tengan la oportunidad de merecer aquella recompensa según tal criterio. Si un individuo no recibe remuneraciones porque no produce, pero la razón por la cual no produce es porque está cesante (sin que la cesantía sea culpa suya), todos diríamos que su miseria no es justa. En este caso, el hombre no es productivo porque no tiene acceso a herramientas ni a materia prima. Se puede enfocar de una manera semejante otro tipo de hombre improductivo: el ignorante. Si un hombre determinado es incapaz de reparar una maquinaria porque no sabe leer el manual de instrucciones, no puede ser contratado para desempeñar semejante trabajo, y en el mundo altamente tecnificado que se avecina no se lo podrá contratar para oficio alguno. Diremos que la miseria, tanto material como espiritual, del ignorante, es la paga merecida si acaso él tuvo la oportunidad de aprender a leer y no quiso. Pero si él es analfabeto por no haber tenido la oportunidad de acceso a la educación, seguramente diremos que no es justo que él sufra las consecuencias de tal situación. Me refiero a la miseria espiritual del ignorante en relación con las virtudes del espíritu que debe formar el proceso educativo, teniendo estos bienes un valor que rebasa la recompensa material que merece y recibe la mano de obra calificada, y cuya ausencia en el hombre inculto lo castiga nada menos que al hambre.

Es injusto, en fin, si el dinero, el honor y la cultura no son repartidos según los méritos de las personas, y también si las personas no tienen oportunidades para llegar a tener méritos (educación) y para ejercer los méritos obtenidos (trabajo). Si no se dan aquellas oportunidades no hay justicia. Más difícil es definir las condiciones suficientes para que haya justicia. No es arriesgado afirmar que la casi totalidad de las personas que se manifiestan partidarias de la igualdad de oportunidades son incapaces de especificar las características que debe reunir aquel mundo mejor que anhelamos, donde la justicia en tal sentido existiera. Sabemos que no la tenemos, pero no sabemos definir qué es lo que no tenemos.

Si se acepta la productividad como el criterio de las remuneraciones, se hace ineludible la crítica moral de los factores que, a su vez, determinan la productividad. En cuanto a los dotes genéticos, no somos nosotros los responsables, pero sí implica nuestra responsabilidad lo que respecta a los factores ambientales, el control creciente que los animales racionales tenemos sobre el ambiente y hasta

sobre la evolución de las instituciones. El principio de responsabilidad es el mismo que rige para cualquier acto humano; en la medida en que el acto esté sujeto a nuestra voluntad, somos responsables, y, por lo tanto, la crítica moral procede. El principio de que las oportunidades deben ser iguales es (interpretándolo según el principio de la responsabilidad) la condenación de lo arbitrario, lo inhumano, lo bruto, los accidentes de la vida aún no sometidos a la norma racional; es protestar contra los destinos de los niños cuyas vidas serán fracasos que no podemos justificar. Justificamos una vida fracasada si aquel desenlace triste se debe a los genes, o, lo que viene a ser lo mismo, a otros factores orgánicos incambiables; posiblemente también lo justificaríamos si la culpa la tuviese el mismo interesado. Si el fracaso se debiera a las condiciones del medio ambiente, debemos aceptar que no es justo. El niño mereció mejor cosa.

Como una primera aproximación, la igualdad de oportunidades consistiría en igualar para todos *la force des choses*, la fuerza de los factores ambientales.

Algo de esto pareciera subyacer bajo el pensamiento del hombre común cuando se considera el hecho de que ciertas clases de personas prosperan y otras no y se lo aduce como una prueba de que existe injusticia. Por ejemplo, hay datos que indican que el alumno rural aprende menos que el alumno urbano. También es demostrable que el porcentaje de alumnos universitarios cuyos padres son universitarios, es mayor que el porcentaje de universitarios hijos de obreros. Y que el porcentaje de argentinos bien alimentados es mayor que el porcentaje de chilenos bien alimentados. De lo antedicho se concluye que es injusto que alguien nazca hijo de obrero chilote, porque por el mero hecho de no nacer hijo de ingeniero bonaerense, el niño tiene una elevada probabilidad de ser ignorante, pobre y desnutrido. La conclusión anterior parece ser verdad. Sin embargo, no puede ser válido, en general, decir que si un grupo A tiene más de un bien X que otro grupo B, hay injusticia, pues puede darse el caso de que los A merezcan tener más. Es probable, para seguir con el mismo ejemplo, que las dotes genéticas propicios para llegar a dominar las materias estudiadas en las escuelas de ingeniería se den con mayor frecuencia entre hijos de ingenieros que entre hijos de campesinos. Es justo, si en este mundo hay algo justo, que la sociedad sea productiva, y para serlo hay que desarrollar las aptitudes que se dan. Sin embargo, si de dotes genéticos se trata, no es justo que ningún campesino se haya recibido de ingeniero, porque seguramente ha habido por lo menos un hijo de campesino mejor dotado por la naturaleza que uno o más de los que se han recibido. Es injusto que no haya ninguno. ¿Cuál sería el número justo? ¿Dos? ¿Cien? ¿Cinco por ciento del total? La respuesta más consecuente entrega la decisión a los genes: los que deben llegar a ser universitarios son los genéticamente más aptos para las tareas académicas.

micas; el porcentaje de universitarios hijos de campesinos debe corresponder al porcentaje de hijos de campesinos que posean tal dotación genética.

A la luz de este criterio genético, podemos reinterpretar los argumentos del ejemplo planteado: los A poseen más del bien X que los B, por eso hay injusticia. Lo que queríamos decir, con un argumento excesivamente escueto, era que no podemos creer que la reducida participación de los B en los bienes X, se deba a su falta de mérito intrínseco, puesto que lo que sabemos de la genética nos enseña que la repartición de los dotes naturales es mucho menos desigual que la repartición del bien X.

Dejamos los genes por el momento, aunque los veremos de nuevo más adelante. Ahora cabe destacar el concepto de igualdad de oportunidades. Este concepto parece exigir que las instituciones humanas se conformen a la naturaleza, en el sentido de que las desigualdades que se observan entre las personas después de la acción de la escuela, y después de la acción del mundo de trabajo (formado principalmente por la industria, el agro y el comercio), deben ser las mismas desigualdades ya presentes implícitamente, en potencia, en el reparto de los dotes genéticos. Este concepto que parece limitar la responsabilidad humana a la copia fiel de la naturaleza, también destaca la responsabilidad individual. La palabra "oportunidad" tiene la función moral (y a menudo ideológica) de justificar la desigualdad, ya que ella le permite a uno sostener en determinados casos que hay igualdad de oportunidades donde en realidad no la hay. Los fracasados, si tuvieron su oportunidad, no deben reclamar, puesto que su fracaso, se supone, se debe al no haberla aprovechado. Concretamente, la oportunidad que la sociedad moderna ofrece a todos es la escuela obligatoria y gratuita. Tener igualdad de oportunidades no es, en ningún caso, lo mismo que tener igualdad: si dos hombres son iguales y uno tiene auto, entonces el segundo también tiene auto. Pero tratándose de igualdad de oportunidades, lo que tiene el segundo hombre no es el auto, sino la conciencia de poder haberlo tenido; lo que él tiene, por ende, es la conciencia de no merecer un auto. Corresponde a la escuela sopesar las cualidades del espíritu; si el niño no queda seleccionado para la educación superior, entonces o no es suficientemente inteligente (en este caso culpamos a los genes) o no se dedica al estudio en forma disciplinada (en este caso insistimos en la responsabilidad individual). Con anterioridad hemos analizado algunas de las condiciones sociales que deben reunirse para realizar aquel ideal que plantea la escuela como instrumento de la justicia. Es preciso, como llevo dicho, que haya producción (si no, no puede haber trabajo rentable para los que se titulan), y que el mérito sea el determinante de los honores y las remuneraciones, no solamente dentro de la escuela, sino también en el trabajo.

Desde un punto de vista sociológico, la igualdad de oportunidades desempeña una función ideológica. El pueblo acepta (en cierta medida) su marginación porque se la hace parecer legítima. Su función ideológica es doble: 1) Autoriza la selección en base al mérito, 2) desenfoca la conciencia crítica (porque al llamar la atención sobre el problema del acceso a la educación y la cultura, distrae la atención de las injusticias de la industria, el agro y el comercio).

El remedio específico contra los aspectos negativos de la función ideológica de la igualdad de oportunidades es el recordarse que la meritocracia y la igualdad de oportunidades se implican mutuamente. Sin la igualdad de oportunidades la meritocracia no tiene sentido (puesto que la sociedad otorga las ventajas culturales a los privilegiados y, acto seguido, los recompensa porque tienen méritos). Sin la meritocracia la igualdad de oportunidades no tiene sentido (puesto que de nada vale adquirir destrezas y conocimientos útiles en la escuela si luego la repartición de los bienes se realiza en función de la suerte, el parentesco, el poder económico y la corrupción).

Con posterioridad analizaremos la escuela como tal. A continuación nos referiremos al niño, no al niño en general sino a aquellos niños reacios al estudio (el análisis vale también para el caso del obrero que no quiere trabajar, y para todos los casos de individuos cuya voluntad se opone al aprovechamiento de sus oportunidades).

Si los científicos norteamericanos comprobaran que de cada mil alumnos de las escuelas suburbanas del norte doscientos se titulan en carreras universitarias, mientras que de mil niños de las zonas rurales del sur tan sólo uno se titula, entonces nos inclinaríamos a decir que no hay igualdad de oportunidades. Una persona que quisiera insistir, a pesar de tan dramática evidencia, de que sí la hay, destacaría que tanto en los estados del norte como en los del sur la escolaridad básica es obligatoria y gratuita. Podría citar, además, estudios como los de Coleman y Jencks que indican que las diferencias de infraestructura escolar, preparación profesional de los maestros, textos de estudio, etc., explican poco o nada el hecho de que el primer grupo sale de la escuela preparado para los estudios superiores, en tanto que el segundo apenas lee. La interpretación más plausible de los datos disponibles es que los alumnos del campo sureño no quieren estudiar, interpretación que aquellos profesores que conocen las escuelas rurales latinoamericanas asentarán sin exigir pruebas. En el campo se da el caso del niño inteligente que, lejos de querer ser ingeniero, ni siquiera desea aprobar preparatoria. Si el niño vive en una zona entre —dos— culturas (alcanzado por el comercio y la comunicación moderna, pero sin una integración cultural moderna), entonces él querrá trabajar para ganar dinero, y si no está ganando dinero querrá

pelear y divertirse. Si la región preserva las antiguas tradiciones indígenas o criollas, los valores del niño pueden ser otros que los referidos, pero tampoco serán los de la escuela. Y este mismo niño, una vez adulto, sintiendo el peso de las obligaciones económicas de un hombre casado e incapaz de desempeñar oficio alguno en forma razonada, reclamará, acertadamente, que la sociedad es injusta.

No se trata de un fenómeno individual, y, por lo tanto, cabe matizar la aplicación del concepto de responsabilidad individual. Si la resistencia al estudio disciplinado obedeciera a conductas individuales, habría entre los niños urbanos y rurales números semejantes de alumnos problemáticos, porfiados, haraganes, de mal genio, agresivos, insolentes y maliciosos. Al tomar en cuenta millones de casos, las variaciones individuales de personalidad y del consecuente rendimiento arrojarían totales semejantes en los dos grupos. Pero no es así. Los resultados del proceso de aprendizaje varían mucho más de lo que las variaciones individuales son capaces de explicar. Se trata de un tipo de niños reacios al estudio, y, puesto que éstos se imitan unos a otros, un niño cualquiera que se incorpore a un curso de alumnos con estas características, va a terminar queriendo ganar dinero en las cosechas, pelear y divertirse. El individuo es castigado porque las circunstancias lo obligan a incorporarse, siendo niño, a un grupo sin auto-disciplina (o con una auto-disciplina tradicional que no se orienta hacia la industria moderna) y sin deseos de superarse. El grupo entero es castigado por su ignorancia colectiva.

Del comercio los niños aprendieron que el dinero tiene valor, pero en ninguna parte aprendieron el valor de la educación, y si de alguna manera la aprecian será porque tienen entendido que es una manera indirecta, larga e incierta para eventualmente ganar dinero. Que la educación tiene un valor cultural más allá de su carácter de requisito previo al ejercicio de ciertas profesiones, que es útil para el desempeño como ser racional en un oficio cualquiera que sirve para prepararse para las exigencias que traerán la tecnología del futuro y para civilizar las relaciones humanas dentro y fuera del lugar de trabajo, que la escuela proporciona conocimientos esenciales de higiene y salud, todo esto el niño culturalmente desfavorecido no tiene por qué saberlo.

Lo antedicho no significa que debemos abandonar la idea de responsabilidad individual, sino que debemos considerarla con las proporciones debidas.

La mayoría de los países occidentales se proponen alcanzar la justicia a través de la igualdad de oportunidades. Se trata de una meta loable pero que, en la práctica, ha derivado a la situación absurda de mantener numerosas escuelas donde poco o nada se aprende, y donde los esfuerzos realizados para convencer al alumnado de la conveniencia de acudir a sus aulas surten efecto solamente

cuando el profesorado le advierte que la inasistencia será castigada por la policía. No creo, sin embargo, que tal situación absurda derive de errores de principio, ya que si la productividad es la medida del mérito, se sigue ineludiblemente que o la escuela u otras instituciones educacionales (quizá aquellas que instauraría Ivan Illich) deben procurar que cada uno tenga la oportunidad de llegar a ser productivo, aun en el caso de que el niño y sus padres no aprecien el valor de la oportunidad que se les ofrece. Posiblemente sería correcto decir también que incluso quienes no apetecen la cultura merecen la oportunidad de llegar a ser cultos, pero sobre este punto no hay que insistir, pues el argumento basado en la productividad es suficiente. La actual situación absurda bien puede derivar de la escuela misma, que no toma el camino más corto para formar ciudadanos productivos y cultos, sino que comienza a preparar a los alumnos para eventuales estudios universitarios que no realizarán nunca, y de las injusticias que impiden que quienes adquieren destrezas productivas hallen empleo y recompensa según sus méritos. Aquellas comunidades que no aprecian el valor de la escuela, quizás cambiarán su actitud cuando dejen de tener razón.

El problema de la motivación del alumno es central para el análisis del concepto de igualdad de oportunidades. Y esto por dos razones. Primero, dicho problema destaca (como también lo destaca el conocimiento del atraso lingüístico producido en los hogares culturalmente pobres) que rectificar los efectos del medio ambiente, aun en forma aproximada, es una tarea extremadamente compleja y difícil. Que cada niño tenga lápiz y papel para poder practicar el dibujo infantil y así prepararse para el aprendizaje de la lectura y la escritura, es una meta clara y factible; que cada niño debe gozar de determinadas condiciones ambientales que lo motiven a estudiar, es una meta menos clara y factible. Segundo, en la medida en que se reconozca el impacto que la nutrición y la imitación de modelos adultos ejercen sobre la motivación, se reduce el ámbito de la responsabilidad individual, y, por lo tanto, se diluye el concepto mismo de igualdad de oportunidades.

Dejamos por el momento el desafío que plantea el conocimiento de las determinantes de la motivación para la validez del concepto de igualdad de oportunidades, y consideremos a continuación el problema de la factibilidad de las medidas destinadas a promover la igualdad de oportunidades. No se puede hablar —en un mundo donde los recursos disponibles siempre están muy por debajo de las necesidades— de factibilidad en sentido absoluto, sino de factibilidad en un sentido que apunta hacia lo que se puede hacer con los recursos disponibles. No se trata, por lo tanto, de la posibilidad de realizar plenamente el potencial genético de cada persona con recursos ilimitados, sino de determinar la inversión más

prudente, que debe ser equivalente a la inversión justa si la prudencia sirve precisamente para promover la justicia en todos sus aspectos. (No olvidamos que para Platón la justicia es precisamente el predominio de aquella parte del alma cuya virtud es la prudencia.) Dentro del marco del uso prudente de los recursos escasos, es evidente que el hogar bien formado y culto es un recurso. Aparte de su valor intrínseco (que los economistas llaman su valor como bien de consumo) un hogar determinado es un recurso productivo. Si se dan dos neonatos, A y B, siendo A el mejor dotado genéticamente para cursar ingeniería, y B el más favorecido culturalmente por haber nacido en un núcleo familiar donde reina el amor y la comprensión, donde se habla un lenguaje culto, existe la preocupación por la educación de los hijos y los recursos materiales son suficientes, mientras que A participa de un ambiente desfavorecido en todo sentido, entonces es casi inevitable que a los siete años B va a saber leer y A no. Llegados a los 18 años, B tendrá un puntaje respetable en la Prueba de Aptitud Académica, y A no se presentará a la misma o, de presentarse, sacará un puntaje inferior. No puede ser prudente en tales circunstancias aceptar a A en vez de B como alumno de ingeniería. Así no se producen ni puentes, ni motores ni ninguna obra de ingeniería civil, mecánica, electrónica o química. Habría sido justo, por otra parte, enriquecer el medio ambiente que condicionó la existencia del neonato A. De haber podido aprovechar mejor el potencial de A, se habría producido un postulante a la Escuela de Ingeniería más capaz que B, y, por ende, se habrían podido producir obras de ingeniería de calidad superior. (Se puede observar, de paso, que dos de los países que en los años recientes se han destacado por sus hazañas científicas, la URSS y los EE.UU., son países que han practicado una verdadera educación de masas, habiendo podido formar científicos sobre la base de la selección entre los mejor dotados de una gran población, siendo el porcentaje de hijos de obreros entre alumnos universitarios en el último país mencionado, alrededor del 25 por ciento) Sin embargo, si se pregunta en un país pobre cuál es la forma más barata de producir un ingeniero razonablemente competente, no cabe duda que sale más barato formar personas ya favorecidas que igualar las oportunidades.

Se plantea, de este modo, un dilema: la igualdad de oportunidades exige dar prioridad a los desfavorecidos; la justicia productiva parece exigir dar prioridad a los favorecidos. De hecho, en la práctica este dilema se evita no tanto al equilibrar los elementos de juicio pertinentes como al mantener un caos educacional que no es ni eficiente ni igualitario. La escolaridad básica gratuita y obligatoria crea, se supone equivocadamente, la igualdad de oportunidades. Todos los niños estudian el mismo currículum; la meta de la escuela es la universidad. El resulta-

do es que se promete la igualdad de oportunidades pero no se cumple. Otro resultado es que se preparan más alumnos para la universidad de los que pueden matricularse en ella. Uno se inclina a sacar la conclusión cínica, en los términos del ejemplo planteado con anterioridad, de que en el vano intento por igualar las condiciones de A y B para optar a la carrera de ingeniería, lo que se ha logrado es convertir a A en un ser inútil, medio preparado para una universidad donde no puede ingresar, y sin destrezas manuales, y convertir a B en un ser soberbio, convencido que merece el auto que tiene. No se puede culpar a los individuos por esta situación confusa, ya que el concepto mismo de igualdad de oportunidades da pie a implicaciones reñidas entre sí. Si no fuese una noción contradictoria no podría cumplir sus funciones ideológicas. La igualdad de oportunidades exige que todos estén en las mismas condiciones para desarrollar aquellas aptitudes naturales que sirvan, por ejemplo, para ser médico. Por lo tanto, implica que todos los niños deben seguir un currículum común de formación apta para triunfar en la selección universitaria. Pero también implica que todos los niños desarrollen sus aptitudes, y si el currículum por a, b ó c motivos incluye una materia determinada, su inclusión favorece a aquellos niños que son buenos para aquella materia, y desfavorece a aquellos niños que no lo son.

Los partidarios de la instrucción individualizada han comprendido el hecho de que no todos los niños aprenden de la misma manera. Si se trata de enseñar, por ejemplo, logaritmos, con una técnica pedagógica determinada X, entonces se favorece a los niños que aprenden fácilmente con el método X y se discrimina contra los que aprenderían mejor con el método Y o Z. Los buenos profesores saben, también, que un halago que sirve para incentivar a María del Carmen es motivo de ridículo para Gabriela. De allí que los buenos profesores intenten conocer a sus discípulos como las esposas conocen a sus maridos, individualizando la motivación según los resortes propios de cada personalidad. La misma lógica, pues, debe reconocer que no todos los niños son aptos para las mismas materias. La justicia exige la individualización de los objetivos. La igualdad de las oportunidades exige, en fin, la postergación de la especialización y también exige la temprana especialización.

La igualdad de oportunidades, concebida como la posibilidad real de adquirir y ejercer destrezas productivas, también desafía al mundo del trabajo, y la mayoría de los problemas que se suscitan en la escuela se suscitan, *mutatis mutandi*, en el trabajo. Hay casos que no presentan problemas filosóficos, por ejemplo, hay sindicatos de trabajadores de la construcción en los EE.UU. donde no aceptan a negros, lo que significa que un negro, aunque sepa realizar obras de gasfitería, por ejemplo, no puede ejercer su oficio. En este caso la injusticia es

palmaria; pero hay muchos casos de gremios que defienden sus respectivos campos con argumentos más o menos razonables. Los dentistas sostienen a menudo que los asistentes dentales no deben colocar inyecciones; los sicólogos sostienen que los profesores no deben aplicar ciertos *tests*; los abogados no dejan que los contadores den consejos sobre leyes tributarias; los arquitectos no aceptan planos hechos por urbanistas. En la medida en que los asertos que se hagan con respecto a la idoneidad de personas con una determinada formación, o los poseedores de una determinada licencia o carnet, para realizar ciertas tareas, sean asertos que pueden ser verificados a través de estudios empíricos, se puede esperar que las opiniones cederán paso eventualmente ante los hechos. Parece probable, desde luego, que la aplicación implacable de un criterio de productividad y la medición de ella con objetividad científica, aminoran los privilegios gremiales.

En fin, la lógica de la producción racional moderna exige la igualdad de oportunidades. Pero al intentar llevar a cabo la igualdad de oportunidades en forma consecuente, se advierte que, al fin y al cabo, llegaremos forzosamente a una conclusión tajante: no es justo tener privilegios que los demás no tienen.

VIII. LA IGUALDAD

Resumen: la igualdad da a cada quien de acuerdo a sus necesidades, y pide a cada quien de acuerdo a sus habilidades.

De regreso desde la capital hacia mi pueblo, viajaba en un vagón ferroviario de segunda clase. Compartía un asiento de madera con una mujer campesina. Al fijarse en un libro de texto que yo portaba, ella advirtió que era profesor. En seguida comenzó a reclamar por las dificultades que uno de sus hijos, de nombre Blas, encontraba en la escuela. (En aquella época los campesinos desahogaban su pensamiento con soltura y franqueza.)

—Dígame, señor profesor —me dijo ella—, ¿por qué no permiten que los alumnos cooperen, que hagan todas las tareas juntos? De esta manera los adelantados ayudarían a los atrasados, y todos recibirían la misma calificación.

Ella me hizo pensar. Se sobrentiende que los alumnos deben cooperar, puesto que la cooperación es loable. Pero algunos no lo hacen. Por mucho que se habla de la inocencia infantil, los profesores sabemos que algunos alumnos son flojos y molestos. Es preciso que impongamos disciplina para que haya orden y los alumnos estudien, puesto que sin orden no hay escuela. La calificación escolar sirve para castigar a los incumplidos.

Esto pensé para mí, pero no se lo dije a la señora. Me habría dado vergüenza reconocer que la calificación no es más que una arma para dominar el curso. En cierto modo los profesores somos los representantes del saber y de la cultura; nuestra misión es civilizar. La calificación escolar procede según una serie de normas racionales que conforman los reglamentos internos de las instituciones educativas. El profesor no debe utilizarla como un arma para imponer su autoridad personal, sino todo lo contrario. La calificación evalúa el aprendizaje del alumno y su cumplimiento con las tareas asignadas. Además, es objetiva, es decir, igual para todos porque todos rinden las mismas pruebas. La señora X. de Y. (nunca supe su nombre) sin duda no entiende lo que es igualdad. Ella piensa que sería justo si todos los niños recibiesen calificaciones iguales. Lo que exige la norma racional, en cambio, es la igualdad ante la ley, vale decir, que todos se sometan a las mismas normas.

Sin embargo, no me sentí capaz de dictar cátedra a la señora XX. de Y. acerca del concepto de igualdad. Lo que me impuso el silencio fue su falta de dentadura. Dicen que las mujeres del pueblo pierden dientes con cada parto y cada lactante. El fenómeno se debe a la falta de leche; el cuerpo de la mujer agota sus reservas de calcio al entregar al hijo los elementos básicos para la vida.

En ese momento me imaginé a su hijo. Pensé que debía ser como aquellos niños que atraviesan los umbrales de la escuela sin haber practicado el dibujo infantil, de los que agarran un lápiz como si fuera un martillo o un machete. Es probable que haya llegado al primer grado de primaria con varios años de atraso respecto a la adquisición de un lenguaje científico y culto, y a la coordinación óculo-motriz que prepara a los niños para la lectura y la escritura. La justicia social exige una atención especial para este niño; culturalmente es un necesitado, así como desde el punto de vista físico lo es el hambriento.

La verdad es que no conozco a Blas. Ignoro si es agresivo o dócil, robusto o enfermizo, si su asistencia a la escuela es regular o si se ausenta durante la época de la cosecha. Sin embargo, aquel niño desconocido tuvo en mi vida una injerencia concreta y específica. La imagen que formé de Blas con base en la observación de su madre, aunque pudo ser equivocada me era lo suficientemente verosímil como para detenerme cuando iba a decirle a ella que la calificación escolar es, en fin de cuentas, necesaria. Pensé que es necesaria provisoriamente, para imponer la productividad. Es preciso escalonar la recompensa según el mérito, dentro y fuera de la escuela, para edificar una sociedad eficiente. De otra manera no habrá ni pan, ni techo, ni abrigo para nadie.

Pero no se lo dije porque ella me habría contestado: "Ud. me dice que es necesario, pero yo le digo que no es justo."

En este caso ella habría tenido, en cierto modo, la razón. La meritocracia es, sin duda, una moral provisoria. En definitiva no es justa, pero es necesaria mientras exista la necesidad de exigir el rendimiento. No es justo que las tareas escolares le presenten a Blas más dificultades que a otros niños, pero la realidad es que no rinde. El niño no sabe leer; dejar que otros niños le hagan las tareas sería regalarle una calificación; sería una mentira.

La señora no dijo nada. Me imaginé que estaría pensando en que su hijo sabe martillar, injertar frutales y cuidar animales más que cualquiera de esos niños lectores que no saben hacer ninguna cosa útil.

Entonces le dije que su niño no tenía por qué sentirse menospreciado si sacaba calificaciones bajas. La calificación baja no establece que es un ser inferior, sino únicamente que sus habilidades no son las que se evalúan en las aulas académicas. A lo mejor sirve para otra cosa; será un jardinero prominente, un carpintero habilidoso.

Se plantea, pues, en principio, una sociedad igualitaria donde cada quien tenga la oportunidad de desarrollar los talentos que Dios le repartiera, donde ningún oficio es menospreciado y donde todos obtengan salarios iguales. Vale decir, si el sistema educativo tiene la función de identificar, cultivar, completar y cerciorar los talentos de cada quien, será porque la sociedad valoriza a las personas de manera igualitaria. O sea que la calificación sirve, en principio, tan sólo para constatar logros determinados del niño, y no para señalar que éste es un ser superior en general o un ser inferior en general.

No obstante mi vocación por la docencia, el saber y el raciocinio, tuve que esforzarme por realizar los razonamientos anteriores. Además, la conclusión me sorprendió. Al revisar mis pensamientos advertí que había llegado, casi en forma desapercibida, a un planteamiento insólito: si todos merecen igual oportunidad para desarrollar y utilizar sus talentos, entonces los salarios deben ser iguales. Yo había llegado a pensar que, al fin de cuentas, los méritos son iguales: si los unos aparentan tener mayores méritos que los otros, será porque se ha preferido ciertas destrezas (como la lectura o las matemáticas) a otras (como la carpintería o la jardinería) en forma arbitraria, o porque ciertas personas no han podido realizar su potencial en virtud de su desventaja cultural. Como yo había sido acostumbrado a aceptar que era natural que la riqueza y los ingresos fuesen repartidos en forma desigual, me violentó la idea de la igualdad de salarios, y entonces resolví pensarla más.

Pongamos el ejemplo de una perfecta igualdad de oportunidades. En este caso la sociedad posibilita que cada quien tenga los recursos necesarios para realizarse. Sin embargo, es factible que ciertos individuos no se realicen. Por

razones que corresponden a la genética, un individuo puede ser incapaz y torpe, inútil e ineducable. ¿Es injusto? No lo es porque nadie es culpable; sí lo es porque es arbitrario.

Al fin y al cabo es injusto. Es verdad que es arbitrario puesto que la repartición de los genes es una lotería natural, un hecho bruto e indomado que no respeta ninguna norma. Es falso que no es culpa de nadie pues la sociedad, aunque no puede cambiar las leyes ineluctables de la química, sí puede recompensar a las víctimas. Cualquier individuo tiene algún talento que puede ser desarrollado, algún oficio que puede desempeñar, y , en el peor de los casos, si la persona es irremediabilmente inútil, por lo menos se puede decir que su valor como persona no depende de sus talentos naturales, sino del uso que haga del talento que tenga.

En fin, la repartición de los talentos naturales es un hecho raso cuyo significado moral depende del rango que los seres humanos le otorgamos.

Sin embargo, la igualdad en los salarios es forzosamente una fórmula ingenua. Los sueldos son aumentados por las asignaciones familiares, en virtud de las mayores necesidades de los trabajadores con familia. Lo que los economistas llaman "el salario social" incluye no solamente las remuneraciones de los obreros y empleados, sino también los servicios sociales como la atención médica gratuita, y tales servicios no son repartidos en forma igual, sino en razón de las necesidades de los beneficiarios. Los niños ciegos y los videntes cargan el presupuesto público con pesos desiguales, por la mayor necesidad de aquéllos. Ninguna de estas desviaciones de la igualdad parece injusta; al contrario, parecen justas.

Vale decir que, aunque los méritos sean iguales, los salarios no deben ser los mismos, pues las necesidades no son iguales.

Me asaltó otra duda más con respecto a la igualdad de los méritos. Decimos que la productividad es el mérito (el rendimiento en el caso de los estudiantes). Con la igualdad de las oportunidades, la productividad de las personas debe ser igual, salvo las desviaciones de la igualdad de la productividad que se deben a la repartición natural de los dones, pero esas no cuentan. Por otra parte, la productividad varía también según las cualidades morales de las personas: su haraganeería o su responsabilidad, su egoísmo o su solidaridad. Seguramente tales cualidades morales son méritos, y es justo que sean reconocidas.

Al llegar el tren a la estación de Llay Llay, a medio camino entre la capital y el pueblo donde yo vivía subieron al vagón unas vendedoras ambulantes de sandwiches de jamón y aguacate. No tenía hambre, pero tuve la impresión de que la señora X. de Y. quería comer un sandwich, creí divisar la lucha entre el deseo y la prudencia que se libraba en su interior.

El deseo quiso comer; la prudencia quiso ahorrar dinero. Tuve deseos de comprarle un sandwich; habría sido justo. Para ella el sandwich de jamón y aguacate era, sin duda, un artículo de lujo, mientras para mí tal comestible quedaba dentro del alcance ordinario de mi poder adquisitivo. Alcé la mano para llamar la atención a una de las sandwicheras, pero inmediatamente cambié de parecer. Seguramente la señora X. de Y. no era el objeto apropiado de mi afán caritativo; me respondería en forma ingrata o me tomaría por insolente. Quizá sería mejor comprar dos sandwiches, uno para mí y otro para ella. En este caso el regalo no significaría el desprecio, sino más bien el buen humor, el compañerismo natural de los que se encuentran por casualidad compartiendo el mismo asiento de madera en un vagón ferroviario de segunda clase. Casi compré dos sandwiches, y los habría comprado si no se me hubiera ocurrido pensar que a lo mejor mi motivación era insincera. No quise, en verdad, darle un *sandwich* a la mujer; lo que quise era echar mi suerte con los pobres de la tierra. Ella no era para mí una mujer real, de carne y hueso, sino un símbolo de todas las mujeres explotadas de todos los tiempos y de todas las regiones. Además, estuve a punto de aprovechar su debilidad económica para satisfacer un apetito mío de índole psicológica y personal, por no decir artificial.

Mientras yo estaba ensimismado con los pensamientos que acabo de relatar, las sandwicheras bajaron del vagón y el tren se puso nuevamente en marcha. Volví a la cuestión de la igualdad de salarios. Si las cualidades personales de cada individuo son los efectos de una serie de causas biológicas y culturales que las determinan, y si la productividad es una función de las cualidades personales (como la responsabilidad o la haraganería, la capacidad o incapacidad), entonces la productividad de una persona es determinada por una serie de condicionantes biológicas y culturales. Si es haragán, será porque su medio ambiente familiar lo formó así; si es torpe, se deberá a una disfunción genética, o a falta de proteínas en la primera infancia, etc. Si el salario corresponde al aporte que uno realiza al bien de los demás (*v. gr.* a la productividad), entonces el salario depende de las mismas condicionantes. Pero esto no es justo porque es arbitrario: castiga a unos por carencias ajenas a su voluntad, y colma a los otros con el poder adquisitivo suficiente para gozar de todos los placeres terrenales, por méritos igualmente ajenos a su voluntad. Se concluye que, en la medida en que los salarios deben corresponder al mérito (y no a la necesidad), tienen que ser iguales, puesto que si no fuera por las condicionantes ajenas a la voluntad de las personas, la productividad de todos sería igual. Vale decir: los méritos son iguales.

Al pasar por un túnel nos hundimos momentáneamente en la oscuridad. Cuando el tren vuelve a alcanzar la luz, ya no puedo creer que los méritos de las

personas sean iguales. Ciertamente la voluntad determina, por lo menos hasta cierto punto, el rendimiento. Si el niño quiere estudiar y ser responsable, seguramente su rendimiento será superior al de otro niño en iguales condiciones que no quiere estudiar ni ser responsable. Y la razón por la cual los rendimientos serán distintos es que las voluntades son distintas. El uno aprende porque quiere aprender, y el otro no aprende porque no lo desea. Es justo que la calificación del uno sea superior a la del otro, y la interpretación correcta que debe hacerse de esta calificación es que el uno logró el mayor rendimiento debido a sus cualidades morales (aplicación, responsabilidad, auto-disciplina, paciencia, etc.).

Sí, pero no. No es del todo cierto que el niño sea culpable si no quiere estudiar. En primer lugar, se sabe que hay escuelas donde todos los niños quieren estudiar. En segundo lugar, también hay escuelas donde ningún niño quiere estudiar. Y se sabe que si incorporamos a un niño de las primeras al alumnado de una de las segundas, éste perderá su motivación y, en lugar de estudiar, querrá ser como los demás.

El estudio científico de la motivación es el escollo contra el cual el principio de igualdad de oportunidades naufraga. Tal principio postula que la *igualdad de oportunidades* y la *igualdad* son distintas, pues una cosa es tener la oportunidad y otra cosa es aprovecharla. Quien no aprovecha su oportunidad no merece triunfar porque es perezoso.

Se trata de una doctrina que no resiste el estudio científico de las causales de la pereza. En la medida en que se sabe por qué unos son haraganes y otros aplicados, se constata que las circunstancias adversas o favorables determinan la motivación, así como determinan también la fuerza física y la habilidad intelectual. El principio de igualdad de oportunidades cede paso, paulatinamente, al de igualdad.

Lo anterior puede ser cuestionado aduciendo que el fundamento de la igualdad es un materialismo bárbaro que no deja cabida para la responsabilidad y permite un libertinaje desenfrenado, ya que se disculpa a los malhechores por la presunta influencia de las condicionantes ambientales que desvirtúan su voluntad. Pero semejante cuestionamiento presenta dos caras: la auténtica y la falsa. La cara auténtica enseña que la igualdad requiere de una implementación matizada para evitar el libertinaje; vale decir que, aun a sabiendas de las causales de la conducta, es *necesario* fijar responsabilidades. La cara falsa afirma que la ciencia y la moral son incompatibles, lo cual no es cierto. Vale decir que, aun a sabiendas de las causales de la conducta, es *posible* fijar responsabilidades. Examinemos un caso. Se trata de una niña de trece años que discute con su mamá:

- ¡No me comprendes, mamá! Llego a casa un poquito atrasada y se te ocurre regañarme porque no me quieres!

- ¡Háblale con más respeto a tu mamá!
- ¡No me quieres!
- ¡Te quiero mucho! ¡Es por eso que no acepto lo que haces!
- ¡Por qué no eres comprensiva como otras madres?
- ¡Te comprendo perfectamente! ¡Pasaste co-que-tean-do con el muchacho más guapo del barrio! ¡Tú mayor que él cinco años! ¡A espaldas de tu mamá y de tu papá! ¡Y además mentirosa!

Nos retiramos de la escena de la discusión, mientras las facciones de la niña se disuelven en lágrimas, y nos dedicamos al análisis filosófico de la doctrina de la supuesta incompatibilidad de la ciencia y la moral. En su forma más difundida (la kantiana) aquella doctrina sostiene que en la medida en que conocemos las causales de las actitudes que manifiestan los seres humanos, el juicio moral no procede, puesto que si el acto no se debe al libre albedrío del sujeto, éste no es responsable del mismo.

La pequeña historia de la niña y su mamá enseña que la doctrina de la incompatibilidad de la ciencia y la moral es falsa. Se trata de una situación sumamente corriente en la vida cotidiana, donde una y otra parte se recriminan mutuamente. El hecho de que ninguna de las dos utilice la palabra “mala” es un detalle que no importa. Se puede emitir un juicio moral con o sin las famosas palabras claves de la moral (tales como “mala”, “buena”, “debes”, “no debes”, etc.), y este ejemplo así lo demuestra. No es requisito tampoco que la mente humana sea misteriosa, ni que el movil de la voluntad sea un no-sé-qué. Al contrario: la mamá entiende la causa de la conducta de su hija, y es precisamente por eso que estima que la niña necesita la disciplina maternal.

En fin, la moral es un instrumento de la disciplina social, y siempre lo será. El avance del conocimiento científico de las determinantes que condicionan la conducta humana posibilitará formas de disciplina moral más ilustradas y eficaces, más dignas y más humanas y la superación de las influencias nocivas del medio ambiente. Pero no se superará la necesidad de la moral hasta el día en que los seres humanos nazcan con la madurez del adulto plenamente socializado, lo cual es imposible.

El tren disminuyó la velocidad al acercarse a la estación del pueblo donde yo habitaba. Entonces me apresté a despedirme de la señora X. de Y. No supe qué decir. Me paré, bajé mi maleta y me dirigí al pasillo.

—Con permiso, señora— le dije.

—Suyo —me contestó.

No quise decir más.

Me quedé parado un rato en el andén mirando al tren que se desdibujaba a

lo lejos, y pensando que mi conversación con la señora X. de Y. (mejor dicho, la meditación que su presencia me había inspirado) se había quedado en un plano excesivamente abstracto y teórico. “La justicia”, me dije, “es bella, pero es imposible. Su plena realización exige la reunión de tantas condiciones previas que nunca vamos a alcanzarla.”

Quizás yo habría permanecido toda la vida pensando que la justicia es imposible, si no fuera porque el tren había llegado poco antes de la hora de salida del colegio donde mi hija cursaba segundo de preparatoria, bajo la tutela devota y sagaz de la hermana Teresa, una religiosa de nacionalidad argentina, que debía de tener cuarenta años, o treinta, o cincuenta, o veinte, o sesenta (reunía en su persona la eterna juventud y la eterna madurez, de tal forma que era imposible determinar su edad). Me resolví pasar al colegio para recoger personalmente a mi hija, y así tuve la oportunidad de observar durante media hora aquel mundo pequeño donde reina la hermana Teresa como reina la virgen en los cielos.

Al observar el salón de clases vi que era un modelo de justicia que demostraba su factibilidad al enseñarla. Los niños trabajaban en forma disciplinada y bien organizada; la maestra se preocupaba especialmente de aquéllos más atrasados. Los alumnos se ayudaban entre sí; las posesiones de los unos no valían más que las de los otros, y la maestra no halagaba al más habilidoso sino al que más progresaba dentro de su nivel, y al que más se esforzaba. Ella buscaba detectar las aptitudes que tuviera cada cual y desarrollarlas al máximo. Los niños estaban alegres; trabajaban todos los días sin percibir ni un peso de sueldo y sin vender nada.

No sé como sería el colegio de Blas Y.X.

Cabe decir que la hermana Teresa es una profesora eficiente. Sus pequeños discípulos alcanzan los objetivos de la buena pedagogía; vale decir, se encaminan hacia la madurez productiva y alegre. En general, las técnicas pedagógicas modernas se han perfeccionado no tan sólo atendiendo a la moral, sino también con miras al logro de la totalidad de las metas de la educación. La justicia y la eficiencia van de la mano.

Al pensarlo más detenidamente saqué la siguiente conclusión: la justicia es eficiente porque corresponde a aquel estado de las instituciones donde cada quien tiene la oportunidad de realizarse en el estudio y en el trabajo; las relaciones sociales no frenan las fuerzas productivas; al contrario, las estimulan. La sociedad justa está constituida de tal forma que el rendimiento de cada persona corresponde al máximo desarrollo de sus aptitudes. Eso es, por antonomasia, la eficiencia. Si la justicia puede ser peligrosa no es porque sea ineficiente, sino porque el afán desmedido de justicia puede desembocar en una sociedad demasiado eficiente: eso es, fría.

La justicia es como la gallina blanca. Es más débil que la parda, pues resiste menos las enfermedades, pero los insumos son menores y la producción de carne y huevos es mayor.

IX. APENDICE: EL PODER Y LA JUSTICIA

“Contestó el capitán: ‘Señor, no soy digno de que entres bajo mi techo. Di una palabra solamente y mi sirviente sanará. Yo mismo, aunque soy un subalterno, tengo autoridad sobre mis soldados; le digo a uno: Marcha, y marcha; y a otro: Ven, y viene; y a mi sirviente: Haz esto, y lo hace’”.

—*El Evangelio según San Mateo*
cap. 8, vers. 8-9.

A) Breve análisis de los vínculos entre poder y justicia

Se trata aquí de tres vínculos entre poder y justicia, a saber:

1. El poder *produce* la justicia.
2. La *definición* de justicia depende del poder (*v.gr.*, de la ideología de la clase dominante) y de la factibilidad de avanzar hacia formas más adecuadas de la justicia (tomando en cuenta la correlación de fuerzas sociales en una situación concreta, sitiada y fechada).
3. La justicia *organiza* el poder. Vale decir, las normas organizan la cooperación solidaria que es una de las fuentes del poder.

Tales vínculos entre poder y justicia pueden ser aclarados a través de ejemplos que ilustran cómo el poder produce y define la justicia, y cómo la justicia, a su vez, organiza el poder. Veremos primero la famosa comedia de Lope de Vega, *Fuenteovejuna*, obra de imaginación que no por eso deja de ser sabia y verosímil, y que ha tenido una amplia difusión en todo el mundo en los siglos que han transcurrido desde su primera publicación en 1619. En dicha obra, el tirano Fernán Gómez (obsérvese que según la tradición aristotélica y tomista la palabra “tirano” designa precisamente al gobernante injusto) comete toda clase de atropellos contra el pueblo. Hacia el final del acto segundo, Esteban, padre de una mujer ultrajada por el tirano, exclama:

“ ¡Justicia del cielo baje!”

En el acto siguiente la justicia llega, pero no desciende del cielo. El pueblo se organiza y se vengá, matando a Fernán Gómez y a la mayor parte de los suyos. La ciencia de la sociobiología denominaría esta venganza como una agresión moralizante. Esteban la llama justicia, y aunque se trata de formas primitivas de justicia (la irrupción de la furia popular contra la injusticia y el castigo ejemplar de los injustos) hay que reconocer que la acepción de la palabra que utiliza Esteban es legítima.

Al exclamar: “ ¡Justicia del cielo baje!”, Esteban desahoga dos pensamientos:

1. Que falta el poder para imponer la justicia. (En pretérito, el poder *produce* la justicia a través del esfuerzo mancomunado del pueblo).
2. Que hay injusticia. (De eso se desprende que, aun estando el pueblo desamparado, es capaz de reconocer la injusticia y denunciar los delitos de sus opresores. No se puede aceptar, por lo tanto, el relativismo extremo que rezaría: “el concepto de justicia no es más que un invento de los opresores que utilizan para facilitar la opresión”).

De acuerdo a lo anterior, podemos citar un ejemplo de la *definición* de la justicia por el poder. En su *Informe Central* presentado al Primer Congreso Nacional del Partido Comunista Cubano, el comandante Fidel Castro repasa las primeras medidas del gobierno revolucionario cuando recién tomaba el poder. Nacionalizaron los grandes latifundios de Cuba dejando a los propietarios particulares un máximo de 402 hectáreas, cifra que puede parecer elevada, puesto que el dominio de 402 hectáreas, sobre todo si se trata de las ricas tierras azucareras de una isla tropical, es un privilegio que pocos mortales merecen. Sin embargo, el comandante Castro afirma que el criterio adoptado era justo en su tiempo. Vale decir, era justo evitar los conflictos que habría producido una reforma agraria más radical tomando en cuenta la debilidad del gobierno en aquel momento. Tres años después, habiendo consolidado su poder, el gobierno revolucionario *definió* que los predios en manos de particulares no deben superar las 67 hectáreas.

La *organización* del poder por la justicia es lo mismo que enseña Lope de Vega en la obra referida. A principios del tercer acto, Esteban incita al pueblo reunido:

“ ¿Cómo se harán, si no hay entre nosotros
hombre a quien este bárbaro no afrente?

Respondedme: ¿hay algunos de vosotros que no esté lastimado en honra y vida?”

Un regidor señala en la misma reunión la factibilidad de la causa popular:

“Pues somos muchos, y ellos poca gente”. Pero la conciencia de las injusticias padecidas y el hecho de constituir la mayoría no son suficientes para imponer la justicia. Se necesita más: cada uno tiene que asumir el papel que le corresponde y cumplir su deber. La hija de Esteban reta a los hombres del pueblo, les dice que ya no son hombres, puesto que no defienden a las mujeres:

“Ovejas sois, bien lo dice
de Fuenteovejuna el nombre.
Dadme unas armas a mí,
pues sois piedras, pues sois bronces
pues sois jaspes, pues sois tigres. . .
Tigres no, porque feroces
siguen a quien roba sus hijos”.

Más aún se necesita: el pueblo quiere creer que su sublevación es autorizada, según los principios de autoridad que rigen en su medio. El pueblo, amotinado, victorea a la monarquía y a la religión:

Mengo
¡Los reyes nuestros señores
Vivan!
Todos
¡Vivan muchos años!
Mengo
¡Mueran tiranos traidores!
Todos
¡Traidores tiranos mueran!
. . .
¡Mueran malos cristianos y traidores!
. . .
¡Nuestros señores son los
Reyes Católicos!”

Más aún se necesita: amor, solidaridad. Esteban pregunta al cabildo abierto:

“¿No os lamentáis los unos de los otros?”

Estando el tirano y sus criados a punto de matar al labrador Frondoso, el pueblo entero llega a su rescate. Frondoso, agradecido, declara:

“...amor les ha movido.”

B) Breve reseña histórica del pensamiento filosófico y científico acerca de los vínculos entre poder y justicia

1. Aristóteles

Platón había descrito una república ideal sin proponer los medios para realizarla, y quizá por eso Aristóteles, su discípulo, elaboró una filosofía más realista que la de su maestro. Aristóteles aconsejó a los sabios encargados de confeccionar constituciones que dicten leyes conformes a la distribución real del poder en el Estado. (En la Grecia antigua, de vez en cuando se pidió a los sabios que confeccionasen constituciones.)

Aristóteles dice que un Estado (*polis*) es un grupo de seres humanos unidos por común acuerdo en torno a un concepto de justicia (*dike*), concepto que los rige y los une. (En otra parte dice que es la amistad (*philia*) la que unifica al Estado. Al parecer, pensaba que ambas diosas, la justicia y la amistad, son necesarias para que los ciudadanos se sientan unidos). Pero hay distintos conceptos de justicia. Si el poder militar está en manos de la caballería, entonces los ricos mandan (puesto que tan sólo ellos poseen caballos) y la ideología dominante (si se puede poner en boca de Aristóteles una frase althusseriana) será tal que se les atribuye méritos a los ricos. Si el poder militar está en manos de la armada, entonces los pobres mandan (puesto que la tecnología naval de la época dependía de la movilización del pueblo entero para remar los trirremes), y el concepto de justicia recalcará la igualdad.

Lo dicho no significa que la tarea del filósofo se reduzca a la formulación de un concepto de justicia que sea el fiel reflejo de la repartición del poder militar en la sociedad. Dentro de los límites impuestos por las realidades militares, hay una serie de opciones constitucionales de las cuales las unas son superiores a las otras, porque son más razonadas, evitan los reclamos y peleas, fomentan el bienestar, educan a la ciudadanía en las buenas costumbres, frenan el egoísmo, cimentan la estabilidad y previenen la tiranía. Por último, una constitución sabia es de

la mayor importancia militar, puesto que ni los hombres armados duermen tranquilos si un sector importante del pueblo se siente menospreciado y marginado del gozo de los frutos de la convivencia.

2. *La Edad Media*

La teoría política en la Edad Media puede ser denominada (en muy resumidas cuentas y dejando al margen ciertos problemas que nunca se resolvieron, ni siquiera en el plano intelectual, como la relación entre la autoridad del papa y la autoridad del emperador, y la explicación del poder del diablo) como la sacralización de la jerarquía. Hubo, en general, una sola e inmensa jerarquía que ubicaba en su debido lugar a todo lo que hay en el cielo y en la tierra. Por encima de todo estaba Dios (el Comandante Supremo), seguido de los ángeles, los reyes, los nobles y el vulgo. Hasta el vulgo tenía su rango: debajo de él se colocaban las bestias, las yerbas, la tierra, las piedras y la materia informe. Las entidades de rango superior eran superiores en todo sentido: más poderosos, más honorables, más dignos, más respetables. (Rasgo típico de lo que algunos sociólogos llaman *el status ascriptive society*, v. gr., una sociedad tal que los unos son “superiores” a los otros no en un sentido claro y definido, sino “en general” y “en su esencia”.) Era una sociedad organizada en forma militar, desde el Comandante Supremo hasta el más humilde peón, quien serviría tan sólo para abastecer al escudero con chacrería.

En el sistema medieval, la garantía de la justicia es la religión. Dios, el todopoderoso, es justo. El señor, a su vez, tuvo el dominio sobre el vasallo, pero tuvo también el deber de ampararlos y atender sus necesidades. A pesar de sus maldades, el sistema feudal tuvo sus consuelos; no se había inventado todavía la sociedad jerarquizada, pero sin la nobleza propia del aristócrata y sin la devoción propia del cristiano sincero; aquella invención tuvo que esperar la llegada de los colonos semi-feudales-semi-capitalistas a nuestras costas americanas, donde se manifiesta la nueva *barbarie* que comenta Martín Fierro, el legendario gaucho argentino, en los siguientes términos:

“¿Qué clase de mundo es éste
donde todo el mundo quiere
que se lo llame señor
y nadie le quiere amparar?”

3. Montesquieu

En el siglo XVIII el poder militar (feudal) cedía paso paulatinamente al poder económico (burgués); los reyes se endeudaron hasta hipotecar reinos enteros; los señores de la tierra se sometían mansamente a las exigencias de los banqueros; los generales se sometían a los parlamentos, siendo éstos los únicos autorizados a imponer la legislación tributaria necesaria para financiar la guerra. Como ha observado P.J. Prudhon, el financiamiento de la guerra mediante los impuestos otorgados por los parlamentos significaba la subordinación del poder militar al poder civil.

El Barón Charles Louis de Secondat de la Brede et de Montesquieu se destacó entre aquellos filósofos que analizaron las bases de los gobiernos republicanos. Aristóteles había distinguido los tipos de gobierno según el número de los gobernantes (por ejemplo, la monarquía corresponde a un gobernante, la aristocracia a pocos, la democracia a muchos). Montesquieu, por su parte, distinguió los tipos de gobierno según el principio que los animaba (por ejemplo, el principio animador del despotismo es el temor: si los súbditos no temen al gobierno, éste se desarma y cae; el principio animador de la república es la virtud: si los ciudadanos no acatan las normas, la república se desarma y cae).

El pensamiento montesquieuano fundamenta el gobierno civil, porque señala que existen gobiernos cuyo principio de autoridad no depende del honor militar, sino de las buenas costumbres de la ciudadanía. La virtud republicana es la garantía seglar de la justicia; es un principio psicológico que suple y, hasta cierto punto, reemplaza la religión. La virtud llega a ser una fuente de poder militar: el patriotismo que anima los actos heroicos de las tropas republicanas es una forma de la virtud.

4. Carlos Marx

En *El Capital* y sus obras posteriores, Carlos Marx destaca los siguientes puntos:

1. El capitalismo es ineficiente porque las relaciones de producción contradicen las fuerzas productivas. Por ejemplo, existen tierras, tecnología y mano de obra suficientes para atender las necesidades de todos los hambrientos. Pero la producción cesa en el momento en que no se realiza la venta del producto: no se producen alimentos para los pobres porque no tienen dinero para pagarlos. (Las relaciones sociales contradicen el pleno desarrollo de las fuerzas productivas.)
2. La justicia en su forma burguesa, es inadecuada porque admite la explotación. Por ejemplo, si el dueño de una fábrica contrata a diez obreros por un

salario de diez pesos diarios, y a un supervisor por veinte pesos diarios, y ellos producen bienes por un valor de 200 pesos diarios, entonces el dueño se apropia de 80 pesos diarios. El percibe semejante suma (la “plusvalía”) no por su trabajo, sino porque es el dueño de la empresa.

3. La buena voluntad de los capitalistas (la cual se puede procurar tal vez mediante la religión y/o educación), no sirve para cambiar el sistema, porque el capitalista no actúa según su libre albedrío, sino de acuerdo a la necesidad de acumulación. Por ejemplo, si un capitalista renuncia por buena voluntad a la plusvalía y aumenta los sueldos de sus obreros, entonces no acumula capital, y eventualmente la competencia de los demás capitalistas arruinará su empresa.
4. La solidaridad de los trabajadores sirve para cambiar el sistema porque los trabajadores han de ser cada vez más numerosos, más conscientes de los intereses de su clase y más organizados.

En resumen, Marx plantea que el proletariado tomará el poder y lo utilizará para construir una sociedad más eficiente y más justa.

El marxismo aclara, además, el mecanismo que mantiene la dominación de la sociedad por el poder económico. En la sociedad capitalista, la casi totalidad de las actividades útiles depende de la iniciativa de los empresarios e inversionistas; por lo tanto, cualquier medida que disminuye la confianza de ellos disminuye también el ritmo de la actividad económica, ocasionando el desempleo y otros fenómenos adversos.

5. La dependencia

Entre los estudiosos del siglo XX que se han dedicado al problema del poder, cobran especial importancia en América los autores de la teoría de la dependencia. Entre ellos hay dos tendencias principales: unos hacen hincapié en la concertación de los esfuerzos de los países del Tercer Mundo para coartar el poder de las grandes potencias industrializadas y el de las empresas multinacionales, a fin de abrir paso a un desarrollo económico que responda a las necesidades y aspiraciones de los países pobres, mientras que otros rechazan la alianza (implícita en los esquemas de los primeros) entre el proletariado y la burguesía nacional, y son partidarios de la revolución socialista. Los partidarios de ambas tendencias analizan la historia latinoamericana en el contexto de la evolución global del sistema económico capitalista. Rechazan la noción que explica la pobreza por el “atraso”, como si todos los países tuvieran desarrollos históricos independientes y paralelos, estando los unos (p. ej. los EEUU) “adelantados” y los otros (p. ej. Hondu-

ras) “atrasados”. Al contrario, la inferioridad económica de los países pobres siempre ha estado condicionada por el papel que desempeñan en el sistema capitalista mundial, *v. gr.* el rol de periferia explotada. El subdesarrollo de la parte periférica del mundo es el producto y la base del desarrollo de los grandes centros del poderío económico mundial.

Raúl Prebisch, un distinguido economista argentino, ha sido uno de los grandes autores y realizadores (junto con José Antonio Mayobre, Luis Echeverría Álvarez, y muchos otros), de la primera tendencia referida. Prebisch dirigió importantes investigaciones de las economías latinoamericanas en su calidad de Director de la Comisión Económica para América Latina de la ONU, y colaboró en la formulación de los fundamentos de la cooperación económica entre los países periféricos. Actualmente, Prebisch es el Secretario Ejecutivo de la UNCTAD, organización que aglutina las fuerzas de los países pobres dentro del seno de la ONU, y es una de las figuras principales del Nuevo Orden Económico Internacional.

La segunda tendencia entre los teóricos de la dependencia estima que la burguesía nacional no puede formar parte de una alianza progresista. Dicen que no puede haber en la América Latina actual una revolución como la francesa (en la cual la burguesía y el proletariado lucharon juntos contra la aristocracia feudal), porque no hay aristocracia feudal. La clase terrateniente, la burguesía y las empresas multinacionales se encuentran tan estrechamente unidas que sus intereses son casi idénticos. De lo anterior se desprende que, en la medida en que la conducta humana esté supeditada a los intereses de clase, los burgueses no serán revolucionarios y no romperán las relaciones de dependencia que subordinan las economías periféricas al sistema capitalista internacional.

Los planteamientos de la teoría de la dependencia son muy controvertidos en la actualidad. Se debate si hay, o si hubo, rasgos de feudalismo en América Latina; si el desarrollo del norte es la causa del subdesarrollo del sur; si la explotación de América Latina ha sido una fuente importante de la acumulación de capital en Europa; si se ha realizado un análisis correcto de las relaciones de producción al interior de los países americanos; y otras cuestiones. Nosotros queremos hacer tan sólo una observación que quizá no ha sido suficientemente reconocida, o que si lo ha sido merece ser repetida otra vez por su gran importancia: en la medida en que la teoría de la dependencia de la segunda tendencia (revolucionaria) sea exacta, la realización de las tareas de organización y educación es una condición del avance hacia una sociedad más justa y eficiente. Esto es cierto porque si se postula que la burguesía es un poderoso enemigo del progreso (entendiendo siempre que individuos determinados pueden identificarse con una causa justa contraria a los intereses de su clase, por razones personales), entonces

la unidad de los demás sectores de la ciudadanía es imprescindible. Sin la unidad, los débiles difícilmente conminarán a los poderosos; sin la organización y la educación, difícilmente se logra la unidad.

X. CONCLUSIONES

De este breve análisis de los vínculos entre poder y justicia, y de la historia del pensamiento filosófico y científico sobre el tema, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Las fuerzas que en el pasado han obrado en pro de la justicia han sido de diversa índole: los ejércitos, los pueblos amotinados, la religión, la moral, la razón, la amistad, los intereses de las víctimas de la injusticia (naciones, individuos y/o clases), el sentimiento de solidaridad, la identificación psicológica con las reivindicaciones del semejante que sufre, y tal vez otras.
2. Es probable que, en el futuro, las fuerzas que integran el poder que produce la justicia, y condicionan la definición de justicia, seguirán siendo de diversa índole.
3. La organización del poder capaz de alcanzar la justicia es, por lo menos en parte, una tarea educacional; la unidad del pueblo es una obra cultural.

DERECHOS INTELECTUALES Y REPRESION ACADEMICA EN AMERICA LATINA

Jeffrey M. Puryear

I. INTRODUCCION

Dentro de la extensa gama de derechos humanos se ha prestado muy poca atención al derecho de los académicos a pensar como deseen y a expresar sus pensamientos públicamente. Mucha más atención han recibido derechos humanos más inmediatos, incluyendo el derecho a un mínimo nivel de vida, a la seguridad física y al proceso legal dentro de un sistema jurídico imparcial. Sin embargo, el derecho a pensar y expresarse libremente, es fundamental a la condición humana. La capacidad del hombre para conocer y reflexionar sobre su conocimiento, lo distingue del resto de los primates. El acceso al conocimiento y el uso del mismo para el desarrollo de la cultura, son los instrumentos básicos del hombre en la organización y construcción de su sociedad. Así, pues, el derecho a la libertad intelectual es parte fundamental de la existencia humana, y las sociedades que restringen tal derecho, atentan contra el desarrollo de la humanidad.

El presente trabajo es un intento por describir cómo se ha restringido sistemáticamente esos derechos intelectuales básicos en América Latina y por sugerir algunas respuestas apropiadas. Los hechos y actividades aquí discutidos, están basados en la experiencia de la Fundación Ford en algunos países del Cono Sur de Sudamérica (Chile, Argentina y Uruguay), los cuales en los últimos años han sido dirigidos por gobiernos autoritarios y represivos. Aunque en el caso de estos países los gobiernos comparten similares perspectivas políticas, las condiciones descritas no están subordinadas a ninguna ideología política en particular. La represión académica puede ser practicada tanto por gobiernos de izquierda, como de derecha o del centro. Lo mismo está vigente en la Unión Soviética que

en Chile, y han aparecido periódicamente en Europa Occidental y Estados Unidos. Sólo es necesario que un gobierno decida que únicamente es aceptable una visión del mundo, y que todas las demás son potencialmente subversivas.

Las condiciones básicas que enfrentan los académicos en las sociedades represivas, son notablemente similares: los gobiernos autoritarios, que a menudo han obtenido el poder a través de golpes militares, ponen restricciones a la libertad de expresión, incluyendo la censura formal e informal, un estricto control sobre las universidades y la eliminación sistemática de los grupos que ejercen la crítica. Dentro de este contexto, la mayor parte de la actividad académica es tachada como potencialmente subversiva, si no es controlada por gente que apoye incondicionalmente al gobierno. Las universidades son consideradas predominantemente como lugares donde se proporcionan habilidades técnicas relacionadas con la obtención de empleo en el mercado de trabajo y donde sólo ciertas tradiciones culturales son preservadas e impartidas. Este enfoque descarta ostensiblemente el punto de vista que considera a la universidad como un lugar donde los temas sociales son libremente debatidos, y donde, por ejemplo, las acciones de un gobierno pueden ser cuidadosamente analizadas y criticadas. A menudo, el conocimiento científico que enjuicia el orden establecido, es prohibido. Los elementos básicos necesarios para la creatividad intelectual (curiosidad, discusión, criticismo, seguridad y tolerancia) suelen ser debilitados o destruidos.

La ciencia es vista frecuentemente con recelo, y las ciencias sociales son contempladas con profunda desconfianza. Aquellas consideradas como las más peligrosas, usualmente sociología y ciencia política, pueden incluso ser eliminadas. Otras como la economía, historia, derecho, filosofía, educación y psicología, pueden ser puestas bajo el control de personas que las orientarán ya sea hacia funciones tecnocráticas, o hacia funciones culturales muy generales. El gobierno promueve fuertemente la idea de que todos los ciudadanos deben trabajar unidos de manera ordenada y dócil hacia metas preestablecidas, más que perder el tiempo en cuestionar las políticas gubernamentales. La disidencia no está permitida.

II. EL ESCENARIO

Las condiciones políticas que se han venido desarrollando en el Cono Sur desde 1950, son quizá únicas en la historia contemporánea. Durante la primera mitad del siglo XX, Chile, Argentina y Uruguay habían alcanzado niveles de prosperidad económica, seguridad social y democracia política, que no tenían paralelo

entre las naciones en desarrollo. Por esto, fueron consideradas por otras naciones como modelos a seguir en su camino hacia el desarrollo económico y social. En los tres países existía una moderna legislación para la seguridad social, lo que contribuyó a una elevación significativa en los niveles de vida de los sectores más pobres de la sociedad, y a una rápida expansión de la clase media. Los sistemas educativos tenían una calidad relativamente alta, y estaban bastante expandidos. Chile y Uruguay tenían en América Latina los mejores antecedentes en materia de gobiernos constitucionales y de elecciones libres. Cada uno de estos tres países había alcanzado niveles de desarrollo económico comparables a la etapa *Rostowiana* de “despegue”, y gozaban de un ingreso per cápita considerablemente más alto que la mayoría de las naciones en desarrollo. Bajo casi cualquier concepción de “desarrollo”, Chile, Argentina y Uruguay estaban entre los países más avanzados del Tercer Mundo.

Chile fue quizá el caso más sorprendente. Por casi un siglo fue política e intelectualmente, uno de los países más amplios. Una serie de gobiernos más abiertos había fomentado una orgullosa tradición de tolerancia, y sostenido estructuras democráticas abiertas a las diferentes corrientes de opinión. La democracia constitucional había estado en vigencia desde 1932.

Chile era también uno de los centros de América Latina en materia educativa. La mayoría de la población había alcanzado la educación primaria y secundaria y las universidades eran de mejor calidad que en la mayoría de los otros países latinoamericanos. A pesar de que no participó del movimiento de reforma universitaria de 1918 que se inició en Córdoba, Argentina, y que trajo la participación estudiantil en el gobierno de la universidad en gran parte de América Latina, el sistema universitario chileno experimentó una reforma de gran importancia en 1967 y 68. Como resultado de ésta, los rectores y miembros del consejo universitario, fueron electos por los estudiantes, los maestros y el personal administrativo. Se dio mayor énfasis a la investigación académica y creció el interés por el papel de la universidad en los asuntos nacionales. Las plazas de catedráticos de tiempo completo fueron aumentadas, y a los maestros jóvenes se les dio mayor participación en las decisiones universitarias. Las inscripciones aumentaron sustancialmente y se hicieron grandes esfuerzos para que ingresaran a la universidad estudiantes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad. Aunque la reforma ayudó probablemente a la politización de la vida universitaria, también contribuyó a un mejoramiento en la calidad de las universidades.¹ Ade-

¹ Paul E. Sigmund. “Chile an Universities and the Coup”. *Change*, Winter 1973-74, pp. 19-20.

más, había un equilibrio ideológico en la toma de decisiones, que hacía de las universidades instituciones pluralistas, donde profesores de diversas tendencias podían escribir y enseñar libremente, y donde se realizaban trabajos serios tanto en los cursos como en la investigación.²

Esta apertura hacia una gran variedad de perspectivas ideológicas y profesionales, llevaron a muchas organizaciones internacionales y regionales a establecer sus centros de operación en Santiago de Chile: la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina (CEPAL), el Instituto Latinoamericano para la Planeación Económica y Social (ILPES), la FAO, el Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Programa Regional de Empleos de la Organización Internacional del Trabajo (PREALC), son algunos ejemplos de organizaciones que se establecieron en Santiago e interactuaron regularmente con la comunidad académica local. Cuando ocurrió el golpe militar en Santiago, esta ciudad tenía probablemente la más alta concentración de intelectuales en ciencias sociales, como ninguna otra capital latinoamericana.

Hacia 1973, las condiciones sociopolíticas que se habían venido deteriorando progresivamente en la región, comenzaron a afectar seriamente las actividades de los intelectuales y educadores. La inestabilidad política era ya común en Argentina, que oscilaba entre dictadura y revolución desde los años 1930.³ La inquietud social se expandió a Uruguay y Chile, debilitándose las tendencias hacia una mayor libertad política e igualdad ante la ley.⁴

El golpe militar acaecido en Uruguay el 27 de junio de 1973, marcó el primero de los tres golpes que formalizaron las nuevas condiciones. Este fue seguido por el golpe militar en Chile el 11 de septiembre de 1973, y por el argentino el 24 de marzo de 1976, lo que completó la transformación hacia una situación

² Debe hacerse notar que este pluralismo intelectual estaba basado en un equilibrio mecánico de fuerzas dentro de las universidades, más que en un compromiso filosófico, ampliamente extendido, con el pluralismo. Antes de 1973 una gran porción de la izquierda chilena consideraba al pluralismo como "un valor burgués"; después de 1973, la derecha en Chile hizo grandes esfuerzos para eliminar el pluralismo intelectual, a pesar de su defensa del pluralismo durante la época de Allende. La imposición de rectores militares en las universidades rompió el delicado equilibrio político que había hecho posible al pluralismo intelectual.

³ Kahlman H. Silvert. *Expectant Peoples: Nationalism and Development*. New York, Kandon House, 1963, pp. 347-372.

⁴ Paul Sigmand, en *The Overthrow of Allende and the politics of Chile: 1964-1976*. (Pittsburgh, University of Pittsburgh press, 1977) presenta un amplio resumen de este proceso en Chile.

regional profundamente diferente, caracterizada por regímenes autoritarios, represión y austeridad económica. El compromiso previo de realización de una política “moderna” de desarrollo, fue reemplazado por duros regímenes autoritarios de derecha, que limitaron las políticas de seguridad social, suprimieron las políticas democráticas e instauraron una variante modificada del capitalismo al estilo *laissez faire*. Los nuevos gobiernos rechazaron las políticas instituidas durante las décadas anteriores y buscaron introducir modelos más antiguos y radicalmente diferentes de desarrollo socioeconómico.⁵

Las fuerzas que estaban detrás de estos cambios, eran complejas. Las economías en cada país se habían debilitado o estancado desde mediados del siglo. Antes de los golpes militares, estos países habían pasado por largos periodos de rivalidad política, que culminaron en una evidente declinación política y económica. La incapacidad para lograr un consenso político, agravó los problemas económicos y contribuyó a la adopción y mantenimiento de políticas económicas poco realistas. En Chile y Argentina, la agudización de los conflictos políticos contribuyó directamente a la crisis económica a través de gran cantidad de huelgas, ausentismos, acaparamiento y mercado negro, lo que a su vez agravó las diferencias políticas formando un círculo vicioso. Eventualmente las actividades habituales en estos dos países se detuvieron casi totalmente al fallar la provisión de servicios básicos, mientras que la discusión sobre los temas políticos consumía una gran parte de la vida diaria. La violencia política creció alarmantemente en Uruguay y Argentina, llevando a ambos países al borde de la guerra civil.

El impacto de los golpes militares sobre las actividades intelectuales y académicas fue devastador. Los gobiernos hicieron esfuerzos sistemáticos por silenciar a todos aquéllos que no fueran claramente partidarios del nuevo régimen. Tales medidas fueron justificadas en términos de la necesidad de restituir seriedad, estabilidad y eficiencia a las caóticas y altamente politizadas universidades. Los maestros fueron acusados de proselitismo, de promover enfoques sectarios y de no difundir los “verdaderos” valores de la Universidad.

Los resultados de lo anterior fueron altamente partidistas. Se recurrió al despido sistemático de personas consideradas políticamente indeseables, sin atender a sus méritos académicos. Se tomaron medidas significativas, como el nombramiento de rectores o decanos militares en muchas universidades, purgas de catedráticos, censura formal e informal, ataques por motivos políticos sobre indi-

⁵ Véanse, Ferrer, Aldo. *The Argentine Economy* (Berkeley, University of California press, 1967), e Instituto de Economía. *El Proceso Económico del Uruguay* (Montevideo, Universidad de la República. 1969).

viduos e instituciones y una atmósfera “macartiana” en la cual las actividades pasadas de los intelectuales y figuras prominentes fueron escrutinizadas cuidadosamente, en busca de una posible conducta subversiva. Los denunciadores fueron alentados para acusar a sus colegas, con frecuencia anónimamente, de conducta indeseable o de albergar posiciones antipopulares. Los periódicos y revistas que sostenían una actitud crítica respecto de las posiciones gubernamentales fueron clausurados, tomados por la fuerza, o conducidos hacia una conformidad cautelosa y discreta. Y los desaparecidos, secuestrados, arrestados, torturados o encontrados muertos, resultaron ser, con frecuencia, académicos.⁶

A) Uruguay

Los datos empíricos sobre estos acontecimientos no son difíciles de obtener. En Uruguay el gobierno ocupó y clausuró la única universidad, la Universidad de la República, terminando así con una tradición de autonomía universitaria, garantizada constitucionalmente, que había permanecido intacta desde 1848.⁷ El rector de la universidad y más de ciento cincuenta estudiantes y maestros fueron arrestados, y se inició una extensa reorganización. Se requirió que todo el personal universitario probara su “filiación democrática”, bajo pena de despido.⁸ Muchísimos catedráticos fueron despedidos y muchos otros renunciaron en señal de protesta o bajo amenazas de despido. Autoridades gubernamentales ocuparon la Facultad de Economía y el Instituto de Investigaciones Sociales. Se obligó a la mayoría de los catedráticos a renunciar. Comenzó una emigración de profesionales uruguayos, incluyendo un gran número de académicos provenientes de las Facultades de Medicina, Agronomía y Matemáticas.⁹ Por lo menos dos mil maestros de escuelas primarias y secundarias fueron despedidos después de juicios administrativos, presididos por el director de educación secundaria.¹⁰

La persecución de toda clase de personas, académicos y no académicos fue

⁶ Algunos reportes generales de violaciones a los derechos humanos pueden encontrarse en: *Chile: An Amnesty International Report* (London, Amnesty International publications, 1974); en *Report of an Amnesty International Mission to Argentina, 6-15 November, 1976*. (London, Amnesty International publications, 1977), y en *Uruguay Deaths Under Torture, 1975-1977* (London, Amnesty International publications, 1978).

⁷ *The Christian Science Monitor*, 2 de noviembre de 1973.

⁸ *Los Angeles Times*, 31 de mayo de 1974.

⁹ *Miami Herald*, 3 de octubre de 1974.

¹⁰ *New York Times*, 12 de febrero de 1976.

rígida y arbitraria. Se detuvieron regularmente a muchas personas, otras más fueron detenidas sin cargos y desaparecieron simplemente, víctimas de arrestos no declarados o de secuestros. Amnistía Internacional estimó que, en 1976, había cerca de seis mil prisioneros políticos, y que veintidós personas habían muerto por torturas desde 1972.¹¹

Los despidos de empleados universitarios se basaron frecuentemente en rumores, que señalaban que ciertos profesores tenían actitudes poco congruentes con los fines de la universidad. El más importante semanario intelectual uruguayo, "Marcha", fundado en 1939 y altamente respetado en Europa y Estados Unidos fue clausurado dos veces en 1974, y posteriormente cesó su publicación. El editor de "Marcha", de 74 años de edad y el más celebrado novelista del país, Juan Carlos Onetti, fue arrestado por servir de jurado en un concurso de cuento, organizado por "Marcha", cuyo primer premio fue otorgado a un relato que el gobierno consideró ofensivo.¹² La vigorosa tradición cultural uruguaya, que dio al mundo respetados ensayistas como José Enrique Rodó, novelistas como Onetti y pintores como Joaquín Torres García, fue sistemáticamente desmantelada.

B) Chile

El golpe militar chileno fue, como los golpes uruguayo y argentino, anticomunista y antipolítico. Los dirigentes militares estaban convencidos de que una excesiva politización, además de ciertas tácticas inescrupulosas de la izquierda, habían llevado al país al borde del desastre social, y que era necesaria una "cura" drástica. El nuevo gobierno pronto anunció que "extirparía el cáncer del marxismo en Chile", y puso en marcha un vigoroso y despiadado proceso para alcanzar estos fines. Se declaró el estado de sitio y la mayoría de los derechos civiles fueron suspendidos. El Congreso y todos los partidos políticos fueron declarados en receso y se inició una campaña masiva para encontrar, arrestar y a veces ejecutar a personas que se pensaba simpatizaban con la izquierda.¹³ Esto llevó a una intervención masiva en las universidades del país. En el curso de dos semanas el gobierno anunció que todos los rectores serían reemplazados por rectores militares,

¹¹ Véase Stryron, Rose. "Uruguay: The Oriental Republic". *The National* 14 de agosto de 1976; *New York Times*, 10 de marzo de 1976.

¹² *New York Times*, 12 de mayo de 1974.

¹³ Para más detalles sobre estos eventos, véanse Amnesty International (1974); Sigmund (op. cit., capítulo 12, y Laurence Birns (compilador), *The End of Chile an Democracy* (New York, Seabury press, 1974).

delegados, a cuyo cargo quedaría la reorganización universitaria. El contralmirante Hugo Castro, nuevo Ministro de Educación, anunció un proceso de "limpieza", destinado a eliminar a todo elemento considerado peligroso para las funciones de la universidad.¹⁴ Las inscripciones estudiantiles fueron canceladas y los izquierdistas conocidos fueron despedidos de los puestos académicos y administrativos. Aquellos departamentos e Institutos identificados con tendencias izquierdistas fueron cerrados o reorganizados. Se decomisaron y quemaron grandes cantidades de libros y documentos.¹⁵ De la noche a la mañana las universidades se vieron envueltas en una "cacería de brujas" en la que la desconfianza y la intimidación eran lugares comunes, y donde las garantías de libertad de expresión y de juicio previo se eliminaron.

Este proceso de "limpieza" tomó diversas formas en las diferentes universidades. En la Universidad de Chile fueron nombrados 36 Fiscales por el Rector militar (General de la Fuerza Aérea César Ruiz Danyau) para escuchar cargos contra académicos y miembros del cuerpo administrativo y para decidir su futuro.¹⁶ Un Fiscal con funciones de coordinador general fue nombrado para presidir el proceso y para dirigir cualquier apelación. Las acusaciones podían ser presentadas anónimamente, y los acusados de conducta impropia tenían entre uno y tres días para presentar por escrito su defensa. Aunque existía un proceso formal de apelación, pocas apelaciones fueron otorgadas, y en el entendido de que el acusado renunciaría a ella subsecuentemente.¹⁷ También existían procedimientos mediante los cuales se revocaron nombramientos sin expresión de causa y sin recurso de apelación. La anonimidad y el partidismo de este proceso propiciaron acusaciones basadas en celos profesionales, envidias de subalternos y diferencias ideológicas.

En otras universidades, los rectores militares tuvieron amplios poderes para despedir al personal cuando lo consideraran necesario para el funcionamiento formal y la reestructuración de estas instituciones de Educación Superior.¹⁸ La aplicación de estos poderes variaba en formas y grados, pero en cada una de las ocho universidades chilenas se llevó a cabo una purga masiva, que afectó a miles de profesores, miembros del cuerpo administrativo y estudiantes.

Aunque no hay una cifra exacta, cuando menos 2,000 (22%) de los catedrá-

¹⁴ *El Mercurio*, 3 de octubre de 1973.

¹⁵ Michel Fleet. "Academic Freedom and University autonomy in Chile". *Newsletter of the Latin American Studies Association*. pp. 26-27.

¹⁶ Paul E. Meyers. "La intervención militar de las universidades chilenas". *Mensaje*. Vol. 24, no. 241 (agosto de 1973), p. 382.

¹⁷ Fleet. *op. cit.* p. 26.

¹⁸ Meyers *op. cit.* p. 381.

ticos de la Universidad de Chile, habían sido despedidos hacia 1975.¹⁹ Los despidos en la Universidad Católica de Chile, fueron proporcionalmente menores. De todas maneras, la persecución estuvo enfocada hacia los profesores “políticamente indeseables”. Más aún, este proceso continuó en oleadas sucesivas hasta bien entrado 1976, fomentado por los editoriales que aparecían en la prensa oficialista y que alegaban que los elementos izquierdistas aún acechaban dentro de las universidades, y justificado por la necesidad de grandes reducciones en los presupuestos universitarios.²⁰

Mientras que los primeros despidos en todas las universidades afectaron a personas con alguna filiación izquierdista, los despidos subsecuentes se dirigieron contra los miembros centristas del Partido Demócrata Cristiano, y contra conservadores independientes. A principios de 1976, aproximadamente 300 miembros del cuerpo administrativo y académico fueron despedidos de la Universidad de Chile, incluyendo a muchos de los docentes más distinguidos que aún permanecían en la Universidad.²¹ De esta manera, los esfuerzos dirigidos primeramente a la eliminación de izquierdistas, fueron enfocados ahora al despido de moderados y de pensadores independientes que pudieran estar en desacuerdo con los puntos de vista del gobierno.²²

Esencialmente, el proceso de “limpieza” constituyó un esfuerzo concertado para alterar la estructura y funcionamiento de las universidades. La participación de estudiantes y maestros en las decisiones universitarias quedó sin efecto. En cuanto a las disciplinas, las ciencias sociales fueron las más duramente afectadas. Se eliminaron cursos de sociología y ciencia política, y los centros de investigación en esta área fueron cerrados bajo pretexto de que eran indebidamente conflictivos. Se dio énfasis a las áreas técnicas y científicas con la finalidad de adiestrar a los estudiantes en programas prácticos y altamente especializados, antes que a cursos que pudieran conducirlos a reflexionar críticamente acerca del medio que les rodeaba.²³

C) Argentina

Los acontecimientos en Argentina difirieron de los hechos anteriores en que la

¹⁹ Fleet, *op. cit.* p. 31.

²⁰ Véanse, Idem, p. 29 y *El Mercurio*, 7 de enero de 1970.

²¹ Ercilla, 17 de marzo de 1976, pp. 27-36.

²² Fleet, *op. cit.* p. 31.

²³ Meyres, *op. cit.*, p. 383.

represión académica era ya un fenómeno establecido. Los despidos de antiperonistas e izquierdistas fueron comunes en los años 50, y el régimen militar de derecha de Lanusse llevó a cabo en 1966 una purga de maestros universitarios. El retorno de los peronistas al poder en 1974 politizó fuertemente a las universidades argentinas y condujo al despido o a la persecución de maestros antiperonistas o conservadores. El poder militar de 1976 invirtió simplemente el proceso, iniciándose una extensa purga de izquierdistas y personas contrarias al gobierno, estableciéndose un clima de intimidación de derecha parecido al que ya existía en Chile y Uruguay.²⁴

Las ciencias sociales fueron una vez más seriamente afectadas, y programas de sociología, ciencia política, psicología, derecho, servicios sociales y otros, fueron eliminados o se despidió a las personas consideradas como sospechosas. La quema de libros y la censura constituyeron prácticas muy difundidas. Además gran número de profesores fueron arrestados, secuestrados u obligados a huir del país.²⁵ Las estimaciones varían, pero el Ministro argentino de Educación admitió en 1976 que aproximadamente 3,000 académicos habían sido despedidos en todo el país.²⁶ Se promulgó una ley, la no. 21,381, que autorizaba al Ministro de Educación y al delegado militar competente a prohibir, por razones de seguridad, que cualquier profesor despedido del sector público, enseñara en el sector privado.

Típico de la paranoia que reinaba, fue el arresto en 1976, de 19 profesores y la persecución de otros 31 en la Universidad Nacional del Sur en Bahía Blanca. Entre los buscados bajo cargo de infiltración izquierdista, estaba un ex Ministro de Educación, un ex Rector universitario y varios académicos conocidos internacionalmente. El Comandante Abdel Vilas, Jefe del 5o. Batallón en la región, resumió convincentemente el punto de vista gubernamental sobre la actividad intelectual: "hasta que no podamos limpiar el área de educación y todos los profesores sean de pensamiento e ideología cristiana, no habremos alcanzado el triunfo que buscamos en nuestra lucha contra la izquierda revolucionaria".²⁷

III. MEDIDAS INDIRECTAS

Los ejemplos antes mencionados ilustran las medidas más obvias y mejor difun-

²⁴ *New York Times*, 30 de noviembre de 1976.

²⁵ Véanse *La Opinión*, 30 de marzo de 1976, y *Le Monde Diplomatique*, 20 de enero de 1977.

²⁶ *New York Times*, 5 de agosto de 1976.

²⁷ *Idem*.

didas para sofocar las tendencias críticas. Sin embargo, muchas de las condiciones represivas que afectan la actividad académica, son de hecho informales y no oficiales. Estas pueden encontrarse dentro de las áreas de decisión administrativa, prensa tendenciosa y políticas tácitas. Además, tales medidas son, cuando menos, tan importantes como las medidas más conocidas, porque tienden a persistir aun después de que las acciones abiertamente restrictivas han terminado, y porque son suficientemente indirectas como para escapar a la atención pública general. En ese mundo nebuloso de prejuicio informal, la represión académica es frecuentemente la más violenta, la menos visible y la más dañina para la actividad académica. Entre las medidas más típicas están las siguientes:

A) Informes públicos conciliadores, seguidos de persecución no publicitada.

Las declaraciones oficiales de las autoridades gubernamentales y universitarias son frecuentemente modelos de sobriedad, que sugieren que sólo las actividades violentas, criminales o abiertamente subversivas están prohibidas. Estas declaraciones se publican en los periódicos locales, y dan la impresión de que se están siguiendo políticas justas y razonables. A espaldas de estas declaraciones, sin embargo, las personas consideradas independientes o poco favorables al gobierno, son sistemáticamente perseguidas, sin tomar en cuenta sus méritos académicos. Así, estos profesores pueden encontrar que su situación docente ha sido disminuida, que el cuerpo de investigadores bajo sus órdenes ha sido reducido y que sus actividades están siendo vigiladas severamente. Estas personas casi nunca son acusadas formalmente de actividad "subversiva"... y raramente tienen la oportunidad de defenderse, sino que son despedidos simplemente, o acosados hasta que renuncian.

Las declaraciones de los gobiernos de Argentina y Chile acerca de la autonomía universitaria y los valores académicos, encajan perfectamente en esta categoría. El almirante Hugo Castro, ministro chileno de educación, al anunciar la designación de rectores militares y la reestructuración de todas las universidades chilenas, poco después del golpe de estado, señaló que "esto no implica la destrucción de la autonomía de los verdaderos valores universitarios, sino precisamente los refuerza, a través de la extirpación de aquéllos que intentan destruir la esencia y función de la universidad".²⁸ Esta declaración fue seguida de una purga severa y partidista de maestros y trabajadores universitarios, destinada a desarraigar a aquéllos que no estaban totalmente de acuerdo con el gobierno, y a amedrentar a los demás para que permanecieran en silencio.

²⁸ *El Mercurio*, 2 de octubre de 1973.

B) Divide y vencerás.

Más que enredarse en purgas masivas, las autoridades pueden despedir a maestros y trabajadores “indeseables”, uno por uno, o en pequeños grupos. Este procedimiento gradual minimiza la probabilidad de que surja una oposición unificada y suficientemente poderosa, que oponga una resistencia efectiva, y crea la impresión de que las autoridades universitarias están ejerciendo una restricción considerable en su intento por “devolver a la universidad su verdadera función”. Después de un período de varios meses o años, sin embargo, el número total de personas despedidas puede de hecho equivaler al de una drástica purga. La clave del éxito de esta estrategia es la forma en que los miembros de la facultad son intimidados a través del despido de uno o dos de sus colegas. A menudo aquéllos que permanecen concluyen que no ha sido despedida suficiente gente como para justificar la toma de una postura pública. Una mezcla de temor y esperanza los lleva a creer que no habrá más despidos si permanecen en silencio y no causan problemas. Esta creencia no suele estar justificada, pero ha facilitado considerablemente las operaciones de “limpieza” en varias universidades del Cono Sur.

C) Crear un clima de culpabilidad.

Aquí el principal objetivo es hacer que los disidentes se sientan culpables. Las tácticas van desde lo sutil hasta lo ridículo (en la Universidad Católica de Chile, en Valparaíso, se prohibió a los académicos hablar con quienes habían sido despedidos). Típicamente un clima de opinión se establece y es tan difundido y públicamente incontrovertido, que aun aquellos que disienten, acaban por aceptar la definición oficial de lo bueno y lo malo. La disidencia es frecuentemente identificada con la subversión y esto puede hacer que las críticas nieguen que están disintiendo, lo que implica la afirmación indirecta de que disentir es (o sería) subversivo.

En los países donde el gobierno controla efectivamente los medios de difusión, esto es sorprendentemente fácil de hacer. Personas cuyos puntos de vista difieren de los del gobierno son calificadas repetidamente de vergonzosas y anti-patrióticas a través de titulares amarillistas que relacionan a todo disidente con el terrorismo, de artículos tendenciosos que los miran como provocadores y de reportajes deliberadamente incompletos. Así, toda conducta que favorece el régimen se vuelve loable y toda crítica se hace vergonzosa.

Este clima de culpabilidad efectivamente disminuye la libre expresión de

opiniones y persuade a muchos, si no a la mayoría de los académicos, a limitar sus actividades a áreas "seguras". A través del tiempo, los académicos llegan a aceptar la definición del régimen de conducta correcta o incorrecta. Frecuentemente terminan por creer que la crítica y la discusión de temas "prohibidos" es perjudicial, aunque continúen criticando y discutiendo. Así, cuando son atacados por periódicos sensacionalistas pro-gobierno, estos académicos deben frecuentemente superar un vago sentido de culpabilidad, antes de alcanzar la justa indignación más apropiada para aquellos que son criticados por criticar. En forma semejante, grupos a los cuales les han arrestado o secuestrado un miembro, experimentan frecuentemente un sentimiento de culpa colectiva, a pesar de que no han hecho nada que sea ilegal y de que ellos mismos pueden ser víctima de actos terroristas pro-gobierno.

D) Cacería de brujas.

Esta tragedia consiste en denunciar públicamente actos supuestamente cometidos por ciertos individuos o grupos, sin pruebas suficientes. Posteriormente, cuando se han calmado las cosas, se comprueba que sólo algunas de esas denuncias tenían fundamento. Pero aun cuando las circunstancias reales de un caso sean dadas a conocer públicamente, ya no se puede reparar el daño efectuado. Con su reputación arruinada y atemorizados, los afectados se someten a abandonar el país, temiendo ser víctimas de arrestos o secuestros políticos. Al ser acusados por la prensa un gran número de intelectuales argentinos se vio forzado a dejar el país ante el riesgo de ser secuestrados por grupos de terroristas no identificados.

E) Despido bajo pretexto de reducciones en el presupuesto.

En este caso, autoridades universitarias, con motivos partidistas, toman ventaja de reducciones presupuestales o de presiones gubernamentales que exigen una mayor "eficiencia", para debilitar o eliminar grupos cuyos puntos de vista son considerados "indeseables". Si bien la necesidad de reducir personal o de hacer más "efectiva" la estructura universitaria, puede ser legítima, el esquema de despido de personal favorece en gran medida a aquéllos de tendencia pro-gobierno. Medidas de este tipo fueron muy usadas en Chile, donde el subsidio gubernamental para las universidades fue reducido en un 15% entre 1974 y 1975, dando así una justificación conveniente para el despido de miembros universitarios.

F) Actos terroristas contra intelectuales.

Actos terroristas como secuestros, desapariciones, asesinatos y bombas incendiarias, pueden ser dirigidos contra los intelectuales cuyas tendencias difieran de la gubernamental. En la mayoría de los casos nadie sabe quién es el culpable de esos actos. Acerca de aquéllos que desaparecen, nunca se vuelve a oír nada, y las investigaciones oficiales raramente producen algún resultado. Un ejemplo típico de estos incidentes es la bomba incendiaria de 1976 que fue puesta en una galería de arte de Santiago, que exhibía trabajos de artistas presuntamente críticos. El incidente ocurrió en las primeras horas de la madrugada, después del toque de queda, cuando las calles estaban patrulladas por militares y nadie podía salir sin un permiso oficial. Los terroristas escaparon sin ser vistos. Acontecimientos similares acaecidos en Argentina y Uruguay, especialmente casos de secuestros, abundan en la prensa.²⁹ Estas personas nunca son formalmente arrestadas por las autoridades gubernamentales, quienes declaran no tener conocimiento de los hechos. La frecuencia de estos casos en Argentina y la omisión del gobierno para llevar a cabo medidas de investigación, condujo a Amnistía Internacional a hablar, en 1976, de una "tolerancia oficial" al terrorismo, por parte del gobierno.³⁰

G) Listas negras.

Mediante esta técnica se impide el acceso a empleos académicos a aquellas personas consideradas como indeseables por las autoridades. Obviamente, éstas no admiten la existencia de dichas listas, que sólo puede ser conjeturada cuando a académicos renombrados les son repetidamente negados los empleos en las universidades o instituciones públicas. En Chile el uso de listas negras está particularmente difundido, dificultando el empleo a un gran número de personas, muchas de ellas recientemente doctoradas en respetadas universidades de Europa y Estados Unidos. Muy pocas de esas personas han sido alguna vez acusadas de un crimen, pero al aparecer su nombre en las listas enfrentan alternativas limitadas en sus países y se ven obligados a aceptar empleos no académicos en el sector privado. En varios casos, académicos altamente respetados han tenido que aceptar empleos en escuelas secundarias para poder sostenerse; otros optan por buscar empleo en el extranjero, normalmente en Europa o Estados Unidos.

²⁹ Amnesty International. *Repression Intellectuals in Argentina*. (AMR 13/22/77).

Una técnica de estas, o todas, pueden ser aplicadas en una situación dada y han sido de hecho usadas en el Cono Sur. Los resultados, en términos de nivel y contenido académico, dentro y fuera de las universidades, son significativos. Muchos académicos competentes han sido arrestados o secuestrados y muchos han dejado su país indefinidamente. Aquéllos que se quedan a menudo abandonan sus actividades académicas, o se dedican a enseñar en cursos sin importancia. El reclutamiento académico es dirigido hacia personas con un determinado punto de vista ideológico, a menudo mediocres, en las que se puede confiar, dado que "no harán olas". En vez de ser centros para la presentación y debate de puntos de vista opuestos, las universidades se convierten en lugares donde se ofrece una sola visión acrítica del mundo y donde se procura únicamente la enseñanza estrecha de ciertas habilidades técnicas. Quizás lo más serio de esto, es que toda una generación de estudiantes crezca sin ser expuesta a un espectro amplio de ideas sociales, políticas y económicas. Se ha puesto en marcha un proceso de enajenación intelectual que puede inhibir seriamente la capacidad de una sociedad para evaluar y elegir caminos alternativos para el cambio social y económico.

IV. ALTERNATIVAS DE RESPUESTA

Estas condiciones llevan a un cuestionamiento de muchas de las ideas fundamentales que han moldeado la educación dentro de la civilización occidental. Los procesos aquí descritos violan los principios básicos de los derechos humanos y la libertad intelectual, y contradicen nociones comúnmente aceptadas acerca del papel de la universidad dentro de la sociedad. No está claro cómo responder a esto, lo que depende de los valores propios de cada quien, de las situaciones concretas que se enfrenten y de cómo percibe cada uno las cosas.

Existe una tendencia que propugna por una conformidad completa, basándose en que los gobiernos tienen el derecho de *organizar sus sociedades* como a ellos mejor les parezca, y que la resistencia sólo empeora la represión. Los fines perseguidos por un gobierno, especialmente dentro de los regímenes autoritarios de izquierda, son utilizados frecuentemente para justificar el uso de medios represivos (de otro modo objetable). Otros recomiendan la rebelión activa, incluyendo el uso de la *violencia*. Entre estos dos extremos muchas otras corrientes pueden ser imaginadas.

Sólo examinaremos aquí el caso en el cual uno no acepta la absoluta conformidad, ni la rebelión activa, sino que busca un término medio cuyo propósito sería mantener y vigorizar la libertad intelectual, a pesar de la existencia de res-

tricciones severas. Este enfoque aspira a mantener “la vela encendida” dentro de una situación difícil, y es frecuentemente la única opción realista y viable dentro de los regímenes represivos. La tarea es difícil; sin embargo, encierra muchas preguntas que son difíciles de contestar. Varias directrices básicas, desarrolladas en la práctica, pueden ayudar a clarificar las vías de acción.

A) Las directrices políticas

Primero, los intelectuales deben tener muy claros sus propios valores académicos y educacionales. La delicada naturaleza de las condiciones que privan dentro de los regímenes autoritarios hace que sea especialmente importante que los educadores definan claramente los derechos intelectuales básicos, y que estén preparados para defenderlos. Aquéllos con conceptos pobremente definidos y con justificaciones vagas, corren el riesgo de no ser capaces de defender sus puntos de vista cuando éstos sean cuestionados o de encontrarse a sí mismos en actividades que de hecho contradigan sus valores. Esto implica la necesidad de reflexionar profundamente sobre cosas tales como el significado e importancia relativa del pluralismo intelectual, del orden institucional, la libertad de expresión, el papel de la universidad dentro de la sociedad, el derecho a enseñar e investigar independientemente de la filiación política, y muchas otras cuestiones complejas. Una vez que los temas básicos han sido discutidos y se han tomado posiciones, el comportamiento a seguir es más fácil de determinar.

Segundo, los intelectuales y académicos deben hacer esfuerzos por permanecer activamente involucrados en las instituciones educativas de sus países, en vez de apartarse definitivamente del trabajo académico, o irse al extranjero. La presencia continua de aquéllos comprometidos con la libertad intelectual, es el factor más importante de lucha contra la represión académica. Mientras el tipo de compromiso apropiado para cada situación varía, y no puede ser especificado por adelantado, alguna forma de actividad es casi siempre preferible a ninguna. En algunos casos esto puede significar permanecer en la universidad y trabajar activamente contra políticas partidistas a través de formas de resistencia cuidadosamente escogidas. En otros puede significar apartarse de la universidad y asociarse a algún centro de investigación independiente. Por supuesto, nadie espera que se queden aquéllos cuya seguridad física esté en peligro o que no pueden ganarse la vida en su país. Pero aquéllos que se marchan pierden la posibilidad de mejorar las condiciones imperantes y su ausencia facilita las acciones de los gobiernos respectivos.

Tercero y quizá el más controvertido, los académicos que busquen vigorizar

la libertad intelectual deben evitar mezclar la actividad académica con las posturas políticas. Aquellos programas académicos que tienen metas predominantemente políticas son mucho más vulnerables que aquellos dirigidos hacia asuntos más universales. Es difícil hacer una distinción como ésta, y nadie puede separar completamente la política de la actividad académica. La simple elección de un tema de investigación, por ejemplo, es en algún sentido un acto político, y todos los académicos, tienen derecho a poseer una tendencia política propia.

Aun así, existen claras diferencias en la medida en que las políticas partidistas predominan. La participación en la investigación de personas fuertemente identificadas con los partidos políticos, cuya meta es desarrollar directrices, que pueden ser usadas por grupos políticos, es una actividad mucho más "partidista" que aquella investigación llevada a cabo por académicos respetados quienes, cualquiera que sea su tendencia, han permanecido al margen de las políticas partidistas, y quienes planean publicar los resultados de su investigación en revistas académicas establecidas. Hay usualmente una diferencia perceptible entre las actividades basadas en la lógica de la política, y aquellas basadas en la lógica de la ciencia. La preocupación central de las primeras es la defensa de una doctrina, mientras que la preocupación central de las últimas es la investigación. Los programas genuinamente académicos poseen una validez internacionalmente aceptada basada en la filosofía del conocimiento, la cual existe más allá del área donde la política es discutida, y son justificables en términos del avance global del conocimiento, prescindiendo de sus implicaciones políticas.

Esto no significa que un intelectual no deba mezclarse en políticas de partido; más bien implica que aquél no debe confundir éstas con sus funciones académicas. Son, por ejemplo, difíciles de justificar en términos académicos las disertaciones que, a nivel de salón de clases, no sean sino poco más que arengas en favor de algún partido, o los actos extremos, como el uso de instalaciones universitarias para organizar mitines o manifestaciones. La actividad propia de la universidad es la investigación, y el derecho a la libre investigación es un derecho intelectual básico. Las actividades que son más explícitamente políticas y partidistas son más difíciles de defender y es, por lo tanto, más apropiado llevarlas a cabo en cualquier parte.

Cuarto, los intelectuales deben cuidarse de no ser usados por los regímenes represivos para apoyar su prestigio. Este peligro surge, por ejemplo, cuando a académicos respetados les ofrecen altos puestos universitarios, bajo la promesa de que tendrán el poder de prevenir que se lleven a cabo prácticas represivas. Frecuentemente, este poder resulta ilusorio y el académico advierte que ha sido identificado públicamente con una administración que viola muchos de sus pro-

pios principios. Permanecer dentro de la universidad no es necesariamente lo mismo que colaborar. Los académicos e intelectuales, que buscan promover la libertad intelectual, deben ser muy cuidadosos en su desempeño, para evitar dar la impresión de que apoyan a las autoridades e instituciones represivas.

Finalmente, debemos señalar que los intelectuales que buscan evitar conflictos al rechazar simplemente un empleo, no por ello dejan de tener alguna responsabilidad en los acontecimientos posteriores. Aquéllos que no dicen ni hacen nada ante la violación de los principios de la libertad intelectual, pueden de hecho estar involucrados en cierta forma de colaboración. No hacer nada dentro de una situación represiva, es frecuentemente hacer algo, puesto que implica un apoyo tácito a las nuevas condiciones.

Estas directrices pueden parecer muy limitadas. Aun así, puede existir un "espacio" considerable para la realización de actividades que no comprometen ciertos principios básicos de la libertad intelectual, ni las condiciones formalmente impuestas por el gobierno. A menudo esto sucede porque las declaraciones políticas del gobierno son deliberadamente amplias, destinadas a establecer un nivel general de control sobre los hechos, y, al mismo tiempo, tolerar actividades que, si bien no son deseadas, tampoco son consideradas como provocativas. De esta manera, los intelectuales pueden identificar el espectro de actividades permisibles, y buscar dentro de ese espectro aquellas que satisfagan sus propios valores.

Es cierto también que es raro que los gobiernos autoritarios sean completamente monolíticos. En muchos casos las preferencias gubernamentales pueden ser contradichas por otros sectores importantes de la sociedad, llevando a un acuerdo tácito que permite la expresión de diversos puntos de vista. Los industriales, por ejemplo, pueden tener una serie de prioridades muy diferentes de aquéllas de los militares, y ambas pueden ser distintas de aquéllas de la comunidad religiosa y de la burocracia. Es posible que en otros casos, las preferencias oficiales no sean homogéneas. Diferentes sectores dentro de un gobierno pueden estar en desacuerdo, acerca del margen de actividad tolerable, haciendo difícil determinar qué clase de actividades pueden llevarse a cabo. Bajo estas condiciones los intelectuales deben analizar cuidadosamente las señales que emanan de los diversos sectores del gobierno, para determinar las "reglas del juego" con respecto a sus áreas de actividad.

B) Medidas políticas concretas

Supongamos entonces que uno desea buscar un término medio y dedicarse a acti-

vidades académicas que puedan realizarse dentro de niveles de calidad y libertad de investigación aceptables, sin renunciar al derecho a la libertad de expresión. ¿Cómo podría procederse?, ¿Cuáles son las metas más convenientes y qué medidas son las más apropiadas para alcanzarlas?

La experiencia de la Fundación Ford al seguir estas políticas en América del Sur, proporciona algunos ejemplos útiles. La asistencia prestada durante casi cinco años puede ser dividida en tres categorías amplias: 1) la asistencia inmediata a los académicos refugiados; 2) apoyo transitorio a actividades académicas pluralistas; y 3) apoyo a largo plazo para las actividades académicas tradicionales, dentro de las nuevas estructuras.

1. Asistencia inmediata a los académicos refugiados.

Estas medidas están diseñadas para ayudar a los académicos refugiados cuyos empleos y seguridad física han sido amenazados por los acontecimientos políticos. Como se mencionó anteriormente, los regímenes autoritarios son notoriamente intolerantes con aquellos intelectuales cuyos puntos de vista difieren del gubernamental. Estos regímenes intentan eliminar sistemáticamente a todos aquellos académicos con mentalidad independiente, sin preocuparse mayormente de la calidad o del valor del debate pluralista. De esta forma, miles de estudiantes y maestros en el Cono Sur se encontraron repentinamente sin medios de subsistencia y sometidos a los ataques arbitrarios de las fuerzas de seguridad o de los grupos armados no identificados.

En respuesta a lo anterior, la Fundación Ford buscó poner en práctica una serie de medidas y aprovechar su experiencia en problemas similares en otros países. La meta principal era salvar lo mejor del talento académico y distribuirlo productivamente en otras partes de América Latina, si esto fuera posible. Entre las medidas inmediatamente adoptadas, estuvieron los esfuerzos por evacuar, reubicar y encontrar empleos para los académicos refugiados; asistencia para estudios superiores en el extranjero, y esfuerzos para ayudar a los intelectuales encarcelados sin cargos.

En principio se decidió no intentar una operación "de rescate" directamente administrada. En vez de eso, el personal de la Fundación decidió que otras organizaciones eran las más adecuadas, en términos de equipo de trabajo y acceso a la información, para llevar a cabo la tarea. Afortunadamente, cuatro organizaciones especialmente apropiadas para la situación concreta expresaron su interés. La primera, una organización regional de centros en ciencias sociales, tenía un amplio conocimiento de las condiciones que prevalecían entre los académicos

en el Cono Sur, y poseía los medios para comunicarse rápida y eficazmente dentro de la comunidad académica. Las otras eran organizaciones de académicos, recientemente formadas en el Reino Unido, Canadá y los Estados Unidos, interesadas en ayudar a los académicos afectados adversamente por los acontecimientos que se dieron en Chile. Cada una estaba compuesta por académicos respetados de diversos sectores de cada país, quienes tenían acceso libre a la información sobre empleos que podían ser ocupados por académicos del Cono Sur que habían sido despojados de sus puestos.

Se dieron subsidios a cada una de las cuatro organizaciones a principios de 1974, con fondos previamente destinados bajo la denominación de "asistencia a los intelectuales y profesionales afectados por los acontecimientos en Chile y la Unión Soviética". Cuando los resultados iniciales de esos programas fueron positivos, subsidios suplementarios fueron proveídos a tres de las cuatro instituciones, lo que elevó el total de fondos asignados durante un período de 24 meses a cerca de trescientos setenta y cinco mil dólares. Subsecuentemente, cuando a raíz del golpe de 1976, un numeroso grupo de científicos fueron expulsados de Argentina, la Fundación dio un subsidio de cien mil dólares para ayudar a recolocarlos en puestos más de acuerdo con su nueva situación.

Los subsidios a los grupos fueron relativamente pequeños y cubrieron únicamente gastos infraestructurales mínimos. Estos subsidios fueron dirigidos exclusivamente a localizar puestos en los Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, para los académicos que no podían permanecer más en Chile. Esto incluyó tantos empleos, como oportunidades para entrenamiento de postgrado. A la larga se consiguió colocación a más de 50 personas en esos países.

La asistencia para la organización regional de centros de ciencias sociales fue considerablemente mayor, y se canalizó a través del apoyo a dos programas diferentes: una bolsa de trabajo para localizar oportunidades de empleo y ayudar a cubrir los gastos de recolocación de académicos refugiados y para un programa de confraternidad que permitió que jóvenes académicos obligados a salir de Chile pudieran seguir sus estudios en el extranjero. La mayoría de los beneficiados fueron académicos en ciencias sociales, aunque también fueron incluidas personas provenientes de otras áreas.

La bolsa de trabajo dio preferencia a la recolocación de personas dentro de América Latina, con la esperanza de minimizar la fuga de cerebros de la región. Esto fue intentado a través de dos mecanismos: la conjunción de ofertas de trabajo y académicos calificados que necesitaban el empleo, y la creación de plazas temporales para investigación, usualmente de un año de duración, en instituciones apropiadas. Se dispusieron recolocaciones modestas para aquellas personas

que las necesitaban, y la organización tuvo la fortuna de recibir la asistencia de otros varios donadores que suscribieron esos programas.

De esta manera, cerca de cien académicos pudieron obtener un empleo seguro. Dos terceras partes de ellos a través de ofertas de trabajo definitivo, y los demás como trabajadores eventuales; una ligera mayoría de estos académicos fue recolocada en América Latina, por lo menos inicialmente, y los restantes fueron a Europa y Estados Unidos.

La meta del segundo programa fue asistir a lo mejor de la joven generación de científicos sociales, muchos de los cuales habían sido separados de sus trabajos o estudios, para que pudieran continuar sus carreras. Originalmente el programa fue planeado para permitir que jóvenes académicos chilenos se inscribieran en cursos a nivel de maestría, generalmente en latinoamérica, y por un máximo de un año. Posteriormente, sin embargo, se ofrecieron dos tipos de ayuda: becas a nivel maestría y estipendios para investigación o estudios individuales. Un total de 45 becas fueron creadas por un comité de académicos chilenos y argentinos. La mayoría de ellas se destinaron a apoyar actividades dentro de América Latina, y cerca de las dos terceras partes se dedicaron para entrenamiento en programas de grado. Cuando el financiamiento complementario para completar programas de maestría no se materializaron, aproximadamente un tercio de las becas se extendieron a un segundo año.

La Fundación también mantuvo un extenso programa de becas para graduados durante ese período, el cual ayudó a proveer de alternativas profesionales a académicos imposibilitados, al menos temporalmente, para continuar sus carreras en sus propios países. Por fin, el programa fue destinado a aquéllos que deseaban seguir sus estudios de doctorado en Estados Unidos o Europa, dentro de algún área de ciencias sociales, y no se dedicó específicamente a académicos que hubieran tenido dificultades. Sin embargo, el gran número de científicos sociales altamente calificados que habían sido forzados a salir de instituciones del Cono Sur, se convirtieron en candidatos lógicos para recibir dichas becas. En reconocimiento de las condiciones que prevalecían, la Fundación suspendió temporalmente el requisito usual de que todos los candidatos probaran una afiliación institucional, la cual ayudaría a asegurar su empleo en la región al término de sus estudios. El presupuesto de becas fue incrementado durante 1974 en respuesta a la demanda repentina de los académicos que fueron forzados a abandonar sus puestos. Entre 1974 y finales de 1974 se destinó 1.7 millones de dólares para becas de postgrado.

Se realizaron esfuerzos para inquirir formalmente acerca de las condiciones de los académicos detenidos sin cargos. En esos casos, el *modus operandi* de la

Fundación fue notificar formalmente a la Embajada de los Estados Unidos que una persona relacionada con un programa auspiciado por la Fundación había sido arrestada, y así solicitar que la Embajada transmitiera cualquier información que pudiera tener acerca de la situación de esa persona. Se siguió un procedimiento similar cuando los académicos involucrados en programas auspiciados por la Fundación, desaparecían. Por supuesto, ni la Fundación ni la Embajada tenían poder para influir directamente en casos de este tipo. Las solicitudes formales de información, simplemente crearon una constancia pública del incidente e hicieron saber al gobierno que había un tercer interesado en la suerte de las personas afectadas. Muchos académicos de otros países participaron en investigaciones de este tipo, y no hay duda que contribuyeron significativamente a disminuir la frecuencia de los casos de tratos duros y arbitrarios.

Varias lecciones políticas importantes surgieron de estos esfuerzos. Primero, fue claro que podía hacerse mucho bien con el simple hecho de dar a los académicos afectados por acontecimientos políticos, un lugar para permanecer, mientras buscaban situaciones profesionales más estables. Sumados a los beneficios obviamente humanitarios, la disponibilidad de becas, los estipendios para investigaciones temporales y los servicios de empleos, fueron cruciales en la capacitación para permitir que estas personas continuaran sus carreras en el campo de las ciencias sociales, en lugar de verse forzados a aceptar cualquier empleo independientemente de su naturaleza. Esos servicios fueron sumamente importantes para que personas talentosas y altamente calificadas pudieran seguir trabajando y para evitar la completa dispersión de una generación de académicos en ciencias sociales.

La experiencia también sugiere que instituciones locales especializadas, podían hacer un trabajo confiable en la identificación y localización de aquéllos que necesitaban asistencia. Algunas organizaciones académicas regionales y grupos idóneos probaron ser especialmente aptos para la comprensión de las condiciones locales y para la comunicación con la comunidad académica. Las dificultades más serias fueron usualmente ocasionadas por la escasez de puestos académicos, más que por la deficiencia de esas instituciones. Los méritos de los aspirantes a becas fueron juzgados por académicos locales.

Aun así, surgió un buen número de dificultades. Muchas de las soluciones ideadas para colocar a los académicos refugiados, resultaron parciales, y únicamente difirieron el problema de los refugiados por uno o dos años. Por ejemplo, un gran número de académicos chilenos que habían sido reubicados en Argentina, se vieron forzados a huir nuevamente después del golpe militar de 1976, y muchos académicos que fueron reubicados en Perú, no pudieron permanecer en virtud de que el gobierno peruano decidió no renovar sus visas de residentes.

Estos acontecimientos, aunados a una progresiva renuencia de México y Venezuela para aceptar más refugiados del Cono Sur, dejó a muchos académicos en una situación incierta acerca de sus prospectos de empleo, varios años después de que dejaran sus países.

De la misma manera, esta experiencia ha demostrado las dificultades existentes para que los académicos afectados permanezcan en sus propios países. Los acontecimientos en el Cono Sur han llevado a una evidente emigración de talentos altamente capacitados en ciencias sociales, muchos de los cuales podrían no regresar nunca. Esta emigración fue, por supuesto, propiciada en parte por los programas de asistencia a los refugiados, por medio de los cuales se les buscó empleo en el extranjero. Pero un número importante de aquéllos que realizaron sus estudios de postgrado fuera de América Latina, no regresaron después de completar sus estudios. Algunos permanecieron en el extranjero por simple preferencia, mientras que otros que hubieran deseado regresar no han podido hacerlo, ya sea por razones económicas o políticas, o por no encontrar empleo adecuado en la región.

A este respecto, parece evidente que el tipo de capacitación adquirida por los académicos jóvenes es un factor esencial en la determinación de sus prospectos subsecuentes de empleo. No hay, por ejemplo, razones muy poderosas para apoyar la capacitación a nivel de licenciatura, cuando el fin es permitir el desarrollo de aquellas personas altamente capacitadas en ciencias sociales, aun bajo condiciones adversas. Hay un gran número de personas que desea obtener capacitación a ese nivel, y la dificultad para determinar cuáles de ellos llegarán a ser maestros o investigadores de alta calidad, hace que la ayuda a nivel de licenciatura sea poco realista. En el Cono Sur, el gran número de jóvenes que están terminando cursos de postgrado en ciencias sociales en el extranjero, ofrece una posibilidad mucho más atractiva para llevar sangre nueva a la comunidad académica.

Los programas a nivel de maestría en América Latina han resultado costosos y de valor dudoso en este contexto. En la mayoría de los casos, las personas que han sido ayudadas a través de este método, no han podido encontrar empleo posteriormente, y han preferido trasladarse a Europa o Estados Unidos para seguir cursos a nivel doctorado. De hecho, la cuestión esencial parece ser la identificación de aquellos tipos de entrenamiento que más probablemente facilitarán la obtención posterior de empleo en el campo de las ciencias sociales. Por ejemplo, aquéllos capacitados sólo en la teoría social, tienen mayores dificultades para obtener empleos que aquéllos capacitados en áreas aplicadas tales como salud, nutrición, problemas rurales, educación, etc. Los jóvenes recién graduados

en ciencias sociales que permanecen en su país investigando bajo la dirección de catedráticos durante los periodos represivos, a menudo se establecen a base de credibilidad y contactos, lo que les da una ventaja sustancial sobre aquéllos que estudiaron en el extranjero, en el momento de obtener empleo. Esto no significa que sólo deba ser promovida la capacitación en ciencias sociales aplicadas, pero hay que reconocer que las contribuciones a la teoría social serán inevitablemente realizadas por medio de unos cuantos privilegiados, y que las oportunidades de empleo para tales personas están claramente limitadas. Los esfuerzos por sostener y vigorizar a las ciencias sociales, deben tener en cuenta la realidad del mercado de trabajo y, en consecuencia, equilibrar los esquemas de capacitación.

2. Apoyo transitorio a actividades académicas pluralistas.

Mientras que las anteriores medidas fueron diseñadas para ayudar a los académicos forzados a buscar empleo en el extranjero, éstas se abocan a resolver el problema de asistir a quienes eligieron permanecer en sus países durante los periodos de turbulencia política. Esto implica la suposición subyacente de que las condiciones restrictivas que afectaban las actividades académicas, eran pasajeras y que serían sustituidas en un futuro cercano, por una situación más amplia y tolerante. Generalmente, sólo aquéllos cuyos puntos de vista difieren de los del régimen requieren esta clase de auxilio. Aquellos académicos con credenciales ideológicas “aceptables”, o que son menos independientes o menos “visibles”, son quienes tienen menos probabilidades de ser separados de sus empleos.

La experiencia en Chile bajo estas condiciones nos enseña algo al respecto. Debido a que la tendencia dentro de las universidades consistió en minimizar el pensamiento crítico e independiente, en dar preferencia a la conformidad ideológica sobre los méritos intelectuales, la Fundación excluyó nuevos apoyos a programas de postgrado dentro de las universidades, al menos momentáneamente. Se otorgarían subsidios de otros tipos a las universidades chilenas, únicamente cuando: 1) la gente y los programas fueran de alta calidad académica, 2) cuando los becarios pudieran operar con una razonable libertad intelectual y 3) cuando los programas pudieran contribuir al debate intelectual pluralista: a) porque incluían personas que, de otro modo, tendrían dificultades para llevar a cabo sus actividades académicas en Chile, y/o, b) porque presentaban modelos y puntos de vista que, al diferir de aquéllos que normalmente se seguían, podrían ampliar el ambiente intelectual y proporcionar información que contribuyera al desarrollo de una actividad política. Dados los cambios que se estaban llevando a cabo en las universidades, fueron pocos los nuevos programas capaces de adecuarse a

estas directrices, y sólo tres subsidios fueron otorgados a grupos universitarios, durante los siguientes tres años.

De cualquier manera, muchos subsidios aprobados antes del golpe permanecieron vigentes en las universidades, con distintos grados de éxito. Esta variación se debió, algunas veces, a que su perspectiva política, no tenía por qué encontrar serias dificultades. Otras veces, porque estaban respaldados por excelentes reputaciones nacionales e internacionales, o porque no estaban identificados con alguna tendencia política indeseable.

Por lo menos, en un caso una figura respetada nacionalmente hizo uso de su prestigio para evitar que en su departamento hubiera despidos de personas que de otra manera habrían sido despedidas por razones políticas. En alguna ocasión, ciertos grupos que podrían haber tenido dificultades, fueron protegidos por administradores universitarios de alto nivel, quienes se las arreglaron para moderar a las fuerzas partidistas que dominaban en las universidades. Algunos de esos administradores fueron más tarde obligados a dejar sus universidades.

Cuando lo consideró oportuno, la *Fundación Ford* también expresó a las autoridades universitarias su preocupación por individuos y grupos que habían sido amenazados de despido por razones esencialmente políticas, y enfatizó la importancia de la diversidad y de verse libre de persecuciones para producir trabajo académico valioso. Muchas personas e instituciones académicas extranjeras, hicieron esfuerzos similares y ayudaron frecuentemente a suavizar el impacto de políticas altamente partidistas.

Sin embargo, conforme las tendencias fueron haciéndose más nítidas, los prospectos para apoyar el trabajo pluralista en las universidades del Cono Sur, disminuyeron. Los rectores militares continuaron controlando las universidades chilenas y grupos pluralistas fueron despedidos o perseguidos a lo largo de toda la región, hasta que renunciaron. Por lo anterior, se incrementó la importancia de las actividades académicas fuera de las universidades.

Los concursos de investigación fueron uno de los medios más efectivos para la ayuda temporal a académicos perjudicados por los acontecimientos políticos. Esos programas ofrecen modestos subsidios para investigación a los aspirantes escogidos, por periodos de 6 a 24 meses. Los propósitos de la investigación son usualmente juzgados por Jurados compuestos por respetados académicos, promoviendo así el trabajo de alta calidad. La participación está abierta a todos, independientemente de su filiación política. Debido a que los concursos son organizados por instituciones no gubernamentales, frecuentemente de alcance internacional, son menos obstaculizados por condiciones restrictivas y pueden actuar como un fuerte elemento pluralizante.

Entre 1974 y 1977, la Fundación ayudó a sostener cinco Concursos de Investigación, abiertos a los académicos de la región. Uno de éstos fue un pequeño programa de becas para investigación en Ciencias Sociales, que fue organizado específicamente para asistir a los académicos del Cono Sur. Los otros fueron regionales o internacionales, pero frecuentemente los ganaron académicos del Cono Sur, dada su alta calidad. Con una sola excepción, cada uno de esos programas también recibió una ayuda económica importante de otras instituciones.

Los resultados han sido alentadores. Hacia mediados de 1977 habían sido otorgados cerca de cien subsidios para investigación a académicos de Argentina, Chile y Uruguay. La mayoría de los subsidios estaban relacionados con economía y sociología, aunque también se otorgaron para demografía, educación, historia y antropología. Los Jurados internacionales de académicos han efectuado un buen trabajo de evaluación de las investigaciones propuestas, ampliando su propio conocimiento acerca del trabajo académico que se está llevando a cabo. Muchos investigadores capaces, que dejaron de percibir fondos oficiales, han podido continuar su trabajo académico en sus propios países, en lugar de buscar trabajo en el extranjero o renunciar enteramente a sus actividades académicas. En su conjunto, éstos han contribuido a arrojar luz sobre los cambios complejos que se están realizando en Argentina, Chile y Uruguay, y han proporcionado información y puntos de vista que de otro modo se hubieran perdido.

Otro mecanismo para el mantenimiento de la actividad pluralista durante periodos de restricción intelectual, se localiza en las organizaciones con sede local. Estas organizaciones pueden contratar a algunos de los mejores académicos despedidos de las universidades, proveyendo de esta manera un refugio para personas distinguidas que, de otro modo, hubieran abandonado su país. A causa de la condición diplomática, estos organismos constituyen uno de los pocos lugares en los cuales se pueden mantener la discusión libre y el diálogo entre personas con diferentes puntos de vista, que anteriormente tenían lugar en la universidad. Ocasionalmente, pueden también ofrecer refugio temporal a investigadores jóvenes a través de ayudantías o puestos auxiliares, o al propiciar su afiliación a otros grupos que tienen otras fuentes de subsidio.

La creciente importancia de esas instituciones en el Cono Sur, llevó a la Fundación Ford a aprobar un total de subsidios de aproximadamente setecientos treinta y cinco mil dólares para organizaciones internacionales que operaban en la región entre 1974 y 1976. Todas estas organizaciones estaban establecidas en Chile, pero tenían también actividades en Uruguay y Argentina, y frecuentemente contrataban personal de aquellos países. En la mayoría de los casos, los fondos de la Fundación se dedicaron al financiamiento de programas de investigación. A

menudo se destinaban fondos para la contratación de jóvenes académicos como asistentes de investigación, lo que les permitía asegurar una experiencia práctica en el campo de la investigación, y enriquecer así la variedad de oportunidades de capacitación.

3. Apoyo para las actividades académicas tradicionales dentro de nuevas estructuras.

En el Cono Sur las severas restricciones a la actividad intelectual no son fácilmente abatidas. Las medidas restrictivas que parecían ser temporales, se convirtieron en institucionales, tales como los principios determinantes para la contratación, promoción, currícula y publicaciones de las universidades. Así, muchos de los más destacados académicos en ciencias sociales, algunos de ellos internacionalmente respetados han sido desplazados indefinidamente de sus empleos en la universidad, a pesar de su calidad y de que no suele culpárseles de haber incurrido en actividades ilegales. Mientras más y más grupos eran arrojados de las universidades, más crecía la demanda por instituciones alternativas. Las medidas temporales listadas anteriormente han sido suplementadas lentamente por nuevas instituciones localizadas fuera de las universidades, que son capaces de subsistir por algunos años más.

La más común de las nuevas instituciones que han surgido en el Cono Sur, ha sido el centro independiente de investigación. Donde las universidades eran vistas anteriormente como la base lógica para la investigación académica, las instituciones autónomas de investigación han sido vistas cada vez más como uno de los pocos lugares donde los académicos con mentalidad independiente pueden encontrar la libertad y la diversidad intelectual necesarias para la creatividad investigadora. Este cambio es más fuerte dentro de las ciencias sociales y en aquellos países donde las restricciones sobre la libertad académica son más grandes. Muchos de los académicos que han acudido a estos centros, han decidido permanecer en sus países trabajando en carreras académicas, y para ello no han encontrado serias dificultades, aparte de su poca facilidad para asegurar empleo. Otros conservan sus empleos universitarios, pero encuentran las condiciones que ahí prevalecen estériles o atemorizantes para desarrollar un buen trabajo académico.

Las posibilidades de éxito bajo estas circunstancias dependen fuertemente del talento, la dedicación y la habilidad organizativa de los interesados. El talento y la dedicación son particularmente importantes: los nuevos grupos deben establecer rápidamente una reputación, de trabajo académico valioso, para así

asegurar los fondos necesarios para su supervivencia a largo plazo. La investigación debe producirse para crear una reputación favorable, ya que estas instituciones no tendrán los recursos garantizados que emanan del apoyo oficial universitario o gubernamental.

La habilidad organizativa es crucial. Muchos académicos no están familiarizados con asuntos administrativos, y pocos tienen la previsión y la destreza diplomática necesarias para conducir exitosamente a un nuevo grupo a través de las dificultades inherentes al establecimiento y manutención de un centro autónomo de investigación. Los problemas de definir escalas de salario, establecer prioridades de investigación, asegurar fondos y sobrevivir políticamente dentro de un medio potencialmente hostil, son algunas de las cuestiones raramente consideradas por estos grupos, hasta que se enfrentan con decisiones concretas. Asuntos que parecen simples en lo abstracto, tales como las decisiones internas, pueden causar conflictos inmensos dentro de grupos acostumbrados a los patrones jerárquicos de las grandes universidades. Así, los grupos de este tipo que han tenido éxito, dependen de uno o dos líderes talentosos para que los guíen a través de la difícil tarea de establecer y organizar sus actividades.

Los grandes esfuerzos organizativos que deben realizarse durante las primeras etapas de operación de un centro como el que se describe, ocuparían el tiempo de los investigadores más importantes, y retrasarían la producción de investigación. Aun así, los centros de investigación deben hacerse rápidamente de una reputación de trabajo académico sólido y responsable, para convencer de sus méritos a donadores potenciales. Estas dos necesidades (de organización y de producción) frecuentemente entran en el conflicto y producen problemas cuya resolución requiere paciencia, habilidad y trabajo arduo. Los programas de investigación deben ser cuidadosamente planeados para que arrojen luz sobre hechos importantes, sin agraviar a las autoridades oficiales. Los límites políticos de la actividad académica deben ser considerados cuidadosamente, y debe actuar-se con discreción. En general, a menos que un grupo esté compuesto por investigadores talentosos y dedicados y por un líder fuerte, cuando menos, sus oportunidades de sobrevivir fuera de la universidad serán mínimas.

Estos grupos pueden ser vigorizados significativamente a través del establecimiento de un consejo de asesores, compuesto por figuras prestigiosas nacionales e internacionales. Los consejos de asesores pueden sugerir una política de investigación y proveer valiosos contactos nacionales e internacionales. Su prestigio es a menudo de considerable importancia para proteger a los grupos de ataques políticos.

Finalmente, los centros de investigación independiente, deben trabajar para

desarrollar una amplia base proveedora de fondos, que incluya la asistencia de instituciones locales e internacionales conocidas por su prestigio y alto nivel. Los fondos de procedencia local, a menudo difíciles de obtener en condiciones restrictivas, dan legitimidad y hacen evidente la importancia del centro dentro de los hechos nacionales. Los centros que dependen de una sola institución para proveerse de fondos por un largo período, pueden terminar dependiendo indebidamente de, y siendo excesivamente atentos a, las preferencias de esa institución. Al obtener fondos de diferentes fuentes conocidas por su rigor académico, estos centros encontrarán su legitimidad y reputación fortalecidas.

Algunos grupos sin experiencia, en lugar de iniciar actividades como centros independientes, optan por afiliarse a una institución protectora, la cual puede proveerlos de fuerza y estabilidad dentro de un medio seguro y partidista. Estos arreglos consisten usualmente en que una institución establecida ofrece su *status* legal a un nuevo grupo de investigadores, mientras éstos se organizan e inician sus operaciones de investigación. La afiliación puede ser temporal o a largo plazo. Generalmente la organización provee al nuevo grupo de medios para recibir y controlar fondos, con contactos nacionales e internacionales y con algo del prestigio y la fuerza que posee. Una institución protectora, con un alto prestigio local, afiliada a algún grupo religioso importante, o con un *status* legal semejante al de las instituciones internacionales, está especialmente bien equipada para proteger a los nuevos grupos de ataques arbitrarios. Las instituciones de este tipo, particularmente fundaciones privadas locales, instituciones relacionadas con la Iglesia, han jugado un papel importante y valioso al prestar refugio a grupos de académicos del Cono Sur que no poseían el prestigio o la experiencia para manejarse solos.

Dentro de cualquiera de estos marcos de referencia, el apoyo que provenga de instituciones donantes, puede contribuir a aliviar los problemas que enfrentan esos nuevos grupos. Una plataforma básica de obtención de fondos, que incluya subsidios para oficinas, materiales, salarios y gastos de investigación, puede ser crucial para que estos grupos empiecen sus operaciones, generen propuestas de investigación, y se aseguren fondos para un largo período. Conforme van ganando estabilidad y van empezando a recibir asistencia de otras fuentes, un apoyo más cuidadosamente dirigido puede volverse conveniente. Entre estas posibilidades están los fondos para proyectos específicos de investigación, para publicación de investigaciones terminadas y para viajes al extranjero para asistir a conferencias, visitar otros centros de investigación o buscar nuevos fondos.

Los subsidios para ayudantes y aprendices pueden ser especialmente importantes cuando las condiciones en las universidades continúan siendo altamente

restrictivas. Esto permite que los universitarios recién graduados estudien e investiguen bajo la tutela de un catedrático, ensanchando de este modo los tipos de entrenamiento al alcance de los estudiantes locales, y ofreciendo experiencia práctica en las investigaciones supervisadas. Esto también incrementa la posibilidad de que los estudiantes permanezcan trabajando en sus países, en vez de buscar empleo en el extranjero, y habilita a los centros de investigación para observar a la gente joven, antes de seleccionar a los mejores para que ocupen sus puestos titulares.

A partir de 1975, estos grupos de investigación no tradicionales se convirtieron en los más importantes beneficiarios sudamericanos de fondos provenientes de la Fundación Ford. Apoyo por un total de 1.88 millones de dólares fue aprobado para once centros de investigación, independientes o semi-independientes, en Argentina, Chile y Uruguay, entre 1975 y 1978. Además, una cantidad mayor a los doscientos mil dólares fue otorgado a pequeños grupos de académicos ocupados en proyectos de investigación asociada, usualmente bajo los auspicios de instituciones más grandes y establecidas. Otras instituciones extranjeras donantes, incluyendo el Centro Internacional para el Desarrollo de la Investigación (IDRC), del gobierno de Canadá, el Proyecto de Desarrollo de las Naciones Unidas (UNDP), y numerosas agencias europeas donantes, incrementaron su ayuda para estos grupos de investigación no tradicionales.

Este cambio de dirección de los fondos, de las universidades a los grupos independientes de investigación, ha traído consigo sus propios problemas. Los grupos son nuevos, y su sobrevivencia está atada al ir y venir de los regímenes autoritarios. Están fuera de la seguridad de los fondos universitarios y dependen profundamente de los deseos de las instituciones donantes. Lo más importante es, quizá, que carecen de salones de clase y de estudiantes. Las oportunidades para difundir sus conocimientos se ven así aminoradas, lo que implica que deben realizar un esfuerzo extra en este terreno.

Felizmente, la experiencia con estos centros ha sido alentadora. El volumen creciente de asistencia a su favor, los ha provisto de estabilidad y les ha permitido comprometerse en programas de investigación más ambiciosos. Sus miembros han demostrado tener una fuerte dedicación a la investigación académica y han trabajado con vigor y dedicación para superar sus dificultades de organización. A través de su talento y buen juicio, han producido un número impresionante de libros, artículos y documentos de trabajo que contribuyen a iluminar la realidad prevaleciente en tres situaciones nacionales altamente significativas. Aún está por demostrarse si estas instituciones tendrán fuerza suficiente para mantenerse, pero es seguro que han ensanchado exitosamente las condiciones intelectuales en sus

medios respectivos, y han proporcionado información y puntos de vista que de otro modo no hubieran visto la luz.

Otra medida útil a largo plazo es la provisión de oportunidades para estudios de postgrado en el extranjero. Las becas para graduados, por las que todos los jóvenes estudiantes pueden competir libre e imparcialmente, son especialmente importantes cuando las fuentes tradicionales de becas se han restringido. El desarrollo de la capacidad académica local sólo es viable, sin embargo, si la asistencia becaria se limita a aquellos estudiantes claramente deseosos y capaces de regresar a sus países a trabajar. De acuerdo con esto, la Fundación Ford ha mantenido un activo programa de becas de postgrado en el Cono Sur. En 1977, sin embargo, la Fundación decidió reimponer los requisitos vigentes durante la época anterior al golpe en el sentido de que los aspirantes demostraran estar afiliados a una institución local, lo que aumentaría sus oportunidades para regresar cuando completaran sus estudios.

En un esfuerzo paralelo para proveer de incentivos a los recién egresados, la Fundación inició también en 1977 un programa de becas para tesis doctorales dirigido a estudiantes de postgrado que estuvieran todavía en el extranjero, pero que tuvieran interés en regresar para hacer sus investigaciones para tesis. Los estudiantes cuyos proyectos de tesis hubieran sido aprobados, eran elegibles para recibir hasta doce meses de subsidio para manutención, con objeto de que realizaran su investigación para tesis en América Latina. Se estableció el requisito de que cada uno estuviera afiliado a una institución local. Cuando una tesis estaba próxima a ser terminada, se proporcionaban fondos para que el estudiante pasara un máximo de tres meses en su universidad, puliendo y preparando su disertación, y para que pudiera regresar a su país de origen. Los resultados iniciales hacen pensar que este programa provee de un útil "puente" a los estudiantes deseosos de regresar a sus países después de los períodos de turbulencia política. El tiempo que pasan haciendo sus investigaciones de tesis en sus propios países, les permite hacer los contactos necesarios para conseguir empleos posteriormente. Las investigaciones de tesis hechas en una institución local, están usualmente más relacionadas con la realidad local, que aquéllas realizadas en universidades del extranjero. Y hay que tomar en cuenta que los estudiantes que están elaborando sus tesis, interactúan inevitablemente con sus colegas locales lo que enriquece la mezcla de ideas y métodos dentro de cada país.

V. UNA NOTA A MODO DE CONCLUSION

Las medidas antes descritas sugieren cómo puede sostenerse un trabajo académico

pluralista en países donde las universidades están severamente controladas, y donde los intelectuales son vistos con profunda desconfianza. La Fundación Ford y otras instituciones los han empleado preocupados por preservar el trabajo académico de alta calidad dentro de las naciones en desarrollo. Su justificación descansa en la idea de que la actividad académica es por naturaleza un esfuerzo delicado que requiere curiosidad, seguridad y buena voluntad para admitir la crítica. Las sociedades que restringen sistemáticamente la actividad intelectual hacia canales estrechos y predeterminados, dan un fuerte golpe a la causa del conocimiento humano. Poco importa si las restricciones vienen de la izquierda, la derecha, o el centro; los resultados son usualmente los mismos: estancamiento intelectual y control a través de un punto de vista único que autobeneficia a quienes lo sostienen.

Esto no significa que las universidades deban volverse instrumentos de los partidos políticos, o que los terroristas deban ser amparados detrás de los principios de la libertad intelectual. La actividad propia de la universidad es la investigación. Dentro de la universidad, la libre investigación debe ser vigorosamente defendida. Otras actividades deben ser juzgadas según sus méritos respectivos, pero no deben usarse para justificar restricciones a la libertad intelectual. Las autoridades gubernamentales deben reconocer que las restricciones a la libertad académica no eliminarán la "política" de la universidad, ni el desorden en las calles. De hecho, la experiencia en el Cono Sur sugiere que la represión de las ideas y de la información conduce precisamente a esas consecuencias. Las universidades se convierten en instrumentos de la ideología gubernamental, y las fuerzas de seguridad o grupos vigilantes se dedican al terrorismo político sin ningún temor al repudio público.

La actividad académica debe considerarse como un proceso esencial para el desarrollo humano, y no como un producto sujeto a control. Esto implica que debemos preocuparnos especialmente de que la comunidad académica sea una comunidad justa. Los gobiernos, las universidades y los centros de investigación deben aprender a respetar los derechos intelectuales. Esto incluye el derecho a enseñar y a investigar dentro del país propio, sin ser despedido, rebajado o perseguido por razones políticas. Las políticas de contratación en las universidades deben basarse en niveles académicos y no en ideologías. Las universidades deben estar resueltas a respetar el pluralismo intelectual, independientemente de las ideologías gubernamentales. Sólo de esta manera pueden ser defendidos los recursos de la actividad académica, de aquellos que intentan controlarlos para satisfacer sus propios fines.

DERECHOS HUMANOS Y REFORMA EDUCATIVA.

Betty A. Reardon

I. INTRODUCCION

La ética fundamental que conforma el movimiento educativo para la paz es un compromiso con la dignidad y los derechos humanos. Este es un movimiento internacional que se ha desarrollado a través de la última década e incluye a educadores de cada continente y tipo de aprendizaje, ya sea formal o no formal, lo que permite que sea multidimensional en sus enfoques. Lo que une al movimiento no es sólo un compromiso común con los derechos humanos, compartido por un número diverso y creciente de educadores, sino también algunos supuestos generales sobre política y pedagogía. Existe un acuerdo colectivo sobre el hecho de que las estructuras políticas que gobiernan el sistema mundial actualmente son básicamente contrarias a los derechos de las mayorías. El sistema bélico y la carrera armamentista, que imponen la violencia continua y organizada, amenazan con la posible destrucción de la especie humana y deben ser abolidos. Las estructuras económicas que permiten a una pequeña minoría vivir en la opulencia, confinando a la vasta mayoría a una extrema pobreza, deben ser reemplazadas por un nuevo marco de relaciones basadas en la equidad. La educación, por ende, debe preocuparse por estos problemas, cuya solución debe ser el principal objetivo de los sistemas educativos.

Una importante consideración pedagógica que es común al movimiento educativo para la paz, es la de usar como componente esencial del aprendizaje social la capacidad de reflexión, inherente a cada persona humana. El control básico sobre el desarrollo de esta capacidad reside en el educando y puede evolucionar más eficazmente cuando éste lo aplique al análisis crítico de la realidad social. La educación, por tanto, debe dirigirse a ayudar a las personas a desarrollar sus habilidades críticas, a valorarse a sí mismos y a sus propias capacidades reflexivas, y también a su comprensión de las estructuras sociales y al análisis de dónde

y cómo deben cambiarse. En suma, la educación para la paz consiste en aprendizajes destinados a capacitar a la gente para que ésta contribuya a reformar las estructuras sociales y crear procedimientos para disminuir la violencia e incrementar la justicia.¹

II. MAS ALLA DE LAS “LIBERTADES TRADICIONALES”

El concepto de derechos humanos sostenido por el movimiento de educación para la paz, va considerablemente más allá de las “libertades” tradicionales de Occidente. Los educadores para la paz creen que las personas no son libres si no se les permite, y mucho menos se les anima a desarrollar sus capacidades críticas. De hecho, este concepto va más allá incluso de la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros documentos de Naciones Unidas, en cuanto a sus definiciones sobre educación. El ente reflexivo que hay en cada persona merece algo más que “recibir” una educación simplemente, sino que debe ser provisto de oportunidades para desarrollarse en sus propios términos-únicos en cada uno de nosotros, y debe permitírsele buscar su propia realización, lo que a menudo no es posible en el marco de las experiencias prefabricadas y “por receta” que proporcionan los sistemas escolares actuales.

La creencia en el igual valor que todas las personas tienen y del derecho a demandar para todos los beneficios de la sociedad es fundamental dentro de este concepto. Tal creencia incluye la idea de que los derechos humanos comprenden no sólo la realización de necesidades materiales básicas, sino también el derecho a la actividad creativa, a un trabajo que llene las aspiraciones propias, al apoyo mutuo a través de las relaciones humanas y a tiempo libre para reflexionar. De esta manera, nuestro concepto requiere que la educación se esfuerce por superar los más grandes obstáculos a estos derechos, tales como el racismo, el sexismo o el imperialismo.

Los educadores para la paz deploran las prácticas y estructuras educativas actuales, las cuales son contrarias a aquellos propósitos, y abogan por reformas drásticas en la educación. Tales reformas pueden ser clasificadas en: reformas estructurales, reformas pedagógicas y reformas de contenido. En todo el mundo las estructuras educativas tienden a ser elitistas y, en muchos casos, alienantes

¹ Cf. Magnus Haavesrud, “Raising Consciousness Through a Global Community Curriculum”, y Robin Richardson, “Tensions in World and School”, *Bulletin of Peace Proposals*, Vol. 5/1974, No. 3, pp. 263-279.

para gran cantidad de personas, empobreciendo particularmente la población de escasos recursos, las minorías raciales o culturales y las mujeres.

La misma pedagogía necesita urgentemente reformas que le permitan ser congruente con los principios de equidad y dignidad humanas. La mayoría de los métodos de enseñanza son esencialmente autoritarios, represivos de la creatividad de la mente humana y del derecho fundamental de cada persona para tomar parte en su propio aprendizaje. El salón de clase centrado en el maestro y su autoridad no puede ser un ambiente en donde el niño aprenda a respetar por igual los derechos de los demás, o a aplicar las habilidades necesarias para la realización de esos derechos. En tales aulas se enseña al niño a una conformidad incuestionada hacia la autoridad, que llega a limitar su propio potencial, lo que implica una violenta negación de sus derechos como menor. El contenido de la educación así impartida tiene poco que ver con las carencias sociales, económicas y políticas y con los sufrimientos que la educación debe ayudar a superar.

Con muy pocas excepciones, los currícula actuales no se refieren a los derechos humanos *per se*, ni a los problemas y crisis surgidos de su negación. La mayoría de los niños no aprenden acerca de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sólo unos pocos estudian los problemas de la pobreza, la injusticia social y la represión política, que son los mayores obstáculos para la satisfacción de los derechos humanos en la mayoría de los pueblos del mundo.

Aunque la reforma del currículum no puede producir una educación adecuada acerca de los derechos humanos si no conlleva una reforma estructural y pedagógica, sí ofrece un apropiado punto de partida. Para aquéllos que toman con seriedad los intentos o propósitos del contenido, también representa el comienzo del cambio en la organización escolar y el método de enseñanza. Me gustaría, por tanto, hacer algunas sugerencias para la renovación del currículum en materia de educación para los derechos humanos dentro de las estructuras escolares formales, señalando que es precisamente la educación formal la que debe ser reformada más urgentemente.

III. INNOVACIONES EN EL CURRÍCULUM PARA LOS DERECHOS HUMANOS

La educación formal puede verse como tres procesos secuenciales destinados a preparar a los jóvenes para que funcionen de una manera aceptable dentro de la sociedad. La primera etapa de la educación formal, que toma lugar desde los 6 hasta los 10 años de edad, es la socialización. Durante ésta se introduce a los

niños a las normas prevalecientes y a las formas aceptables del comportamiento social. Se les introduce y, yo aseguraría, son adoctrinados en el núcleo de los valores sociales y políticos de la comunidad. La segunda etapa es la educación social, que los niños reciben de los 11 a los 15 años de edad. Durante este período los alumnos aprenden sobre procedimientos gubernamentales, estructuras y algunos de los más importantes hechos públicos, así como sobre algunos antecedentes históricos de la evolución del sistema político. En general, esta instrucción alienta a los alumnos a ser críticos acerca de las resoluciones deseables a los problemas y no acerca de las estructuras, el sistema o, en una medida importante, las autoridades. La fase final es la educación cívica. Esta fase tiene lugar entre los 16 y 20 años de edad y el porcentaje de población que la recibe es más bajo, en todas las sociedades, que el de aquéllos que reciben las dos primeras etapas. Por supuesto, aquéllos que alcanzan la segunda etapa son también menos que los que logran llegar a la primera, así que la experiencia más universal en educación pública es la fase de socialización y adoctrinamiento. La reforma esencial que se requiere hacer para que los derechos humanos sean parte central de la experiencia educativa, consiste en cambios profundos en la socialización de la educación cívica, reformas que deben ser congruentes con el concepto de igualdad de las personas y con la necesidad de desarrollar las capacidades reflexivas de todos y cada uno

La educación cívica comprende la educación política básica que las autoridades y los profesionales en educación juzgan apropiada y necesaria para preparar ciudadanos que lleven a cabo una serie de funciones de selección y elección. Yo sospecho, como en el caso de la socialización, que estas funciones selectivas y electivas, aunque realizadas de modos diferentes de acuerdo con un sistema político particular y con la ideología de una nación, no son tan diferentes de una nación a otra. En su forma más simple el proceso de selección-elección consiste en tomar una posición predeterminada sobre asuntos y cuestiones relativos al orden público (predeterminados porque han sido formulados por líderes o partidos políticos), y subsecuentemente en elegir o escoger a los líderes y partidos que más probablemente funcionarán para el logro de la posición seleccionada. El ciudadano promedio, en este proceso particular, cumple en el mejor de los casos sólo una función terciaria en la determinación de la política o resolución hacia un problema dado. Vistas así, ni la educación cívica, ni la práctica de la "ciudadanía", conducen al logro de los derechos humanos.

Las reformas recomendadas para la fase de socialización caen dentro de los conceptos de cultura, conflicto y vigilancia o cuidado.* En un mundo cultural-

*"Caring" en el original. Esta es una palabra con connotaciones muy amplias. Entre

mente diverso y conflictivo, es importante para los niños entender que los seres humanos viven de muy diferentes maneras y que esos distintos modos de llenar las necesidades y buscar los valores humanos no están relacionados entre sí en un orden jerárquico, es decir, en una relación de inferior a superior. Los niños deben ser instruidos acerca de la igualdad y la dignidad de las diferentes culturas. También debe comunicárseles que conocer más acerca de un amplio espectro de culturas nos provee de un repertorio más amplio de respuestas a nuestros problemas, y nos ayuda a entender y respetar mejor nuestras diferencias, asegurando que menos personas verán negada su dignidad humana, sobre la base de que son diferentes. Esto no significa que deba enseñarse a los niños a ignorar el significado de las diferencias ni el potencial de conflicto que yace en ellas. Por el contrario, el conflicto debe ser reconocido como un material importante de la educación en esta fase. Entender el conflicto es esencial para desarrollar una habilidad de manejo y participación en la lucha por alcanzar los derechos humanos. Abocarse a la instrucción en los aspectos positivos de la diversidad cultural y la universalidad tampoco implica que deban ocultarse a los niños las realidades de conflictos y luchas, la condición de injusticia y opresión, por las que son negados los derechos humanos de mucha gente. De hecho, tanto las bases de la diferenciación como el criterio de la negación, deben ser enfatizados de la misma manera que la instrucción enfatiza la igualdad de todos los seres humanos. Una lección deseable de socialización para el apoyo y realización de los derechos humanos, es hacer conocer que el conflicto frecuentemente resulta de las diferentes perspectivas culturales, particularmente cuando quienes están en conflicto carecen de una verdadera comprensión de la cultura del otro, o de la variedad de las otras culturas. Los niños deben aprender también que el conflicto puede ser manejado sin dañar gravemente los derechos del oponente, es decir, que hay formas humanas y no violentas de conducir los conflictos. Hay muchas maneras en las cuales la lucha por los derechos humanos puede realizarse, y cuando la violencia se juzga necesaria, debe ser después de una consideración cuidadosa de todas las alternativas que tenemos a nuestro alcance. Los niños deben entender también que, cuando las personas eligen la violencia, aun como último recurso, esto implica la violación de los derechos humanos de sus oponentes. Tal decisión debe tomarse sólo después de cuidadosas reflexiones acerca de todas las posibilidades y de todas las consecuencias posibles. De otro modo, el tercer concepto integral en la etapa de socialización, el concepto de 'cuidado', no será comunicado.

ellas "cuidado", "solicitud", "atención", "interés", "vigilancia", "custodia". En general indica un interés activo por otras personas. N. del T.

Las personas comprometidas con los derechos humanos, velan genuinamente por la seguridad de otros. Si hemos de tener una sociedad en la cual los derechos humanos sean no sólo respetados, sino de hecho ejercidos y puestos en vigor, deberá ser una mayoría y no una minoría la que esté comprometida y lleve a cabo esa vigilancia o cuidado. El cuidado e interés de que se habla no son atributos personales simplemente con los que algunos nacen y otros no, sino más bien una actitud y una serie de valores enseñados por la conducta de los adultos, particularmente por los adultos importantes en la vida de los niños, tales como los padres, maestros y autoridades escolares. Los más relevantes entre ellos son los maestros, ya que ellos son los primeros adultos significativos que representan a la sociedad ante los niños. Los maestros necesitan ser personas cuidadosas y atentas que traten con igualdad a todos los estudiantes, reflejando una actitud que suponga el igual valor de todos los niños. Los maestros que demuestran un racismo latente, sexismo o cualquier otra forma de favoritismo, constituyen un serio obstáculo para la educación sobre derechos humanos.

Es bajo el concepto de “cuidado o vigilancia”, que se puede introducir a los niños a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a las necesidades humanas universales que subraya esa Declaración. Una versión infantil ha sido preparada por el Centro para el Estudio de la Guerra y la Paz, de la Universidad del Estado de Waine, en Detroit, Michigan, EEUU. La Declaración puede presentarse a los niños como una lista específica de aquellas necesidades y aspiraciones comunes de la gente que toda sociedad atenta y cuidadosa, es decir, pacífica, trata de hacer realidad.

En la segunda fase, o educación social, los adolescentes deben ser introducidos a los problemas, procesos y procedimientos, principios y políticas relativos a los derechos humanos. Bajo el rubro de problemas se les debe introducir a las controversias y hechos de la negación de los derechos humanos. Ejemplos específicos de negación pueden ser tomados de los periódicos, de varios medios de comunicación, así como de la literatura y, principalmente, de la experiencia personal. En esta edad se les debe enseñar a observar los fenómenos sociales, particularmente los fenómenos que constituyen obstáculos para una sociedad pacífica y justa, caracterizada por el respeto a los derechos humanos. Al observar las negaciones a esos derechos, los jóvenes deben ser capaces de identificar cuál derecho particular de la Declaración Universal se niega, así como de buscar ejemplos de su cumplimiento.²

² Un folleto que emplea estos resultados, *The struggle for Human Rights*, ha sido publicado por Random House, New York.

Al identificar los problemas, los niños deben tratar de clarificar ciertos valores, especialmente sus propios valores políticos y sociales. Al aprender que los problemas se diagnostican con base en los valores frustrados, podrán empezar a clarificar qué tan importantes son los derechos humanos para ellos mismos y para los demás. Tal clarificación es esencial para un compromiso activo.

Bajo estos procesos y procedimientos, los niños deben aprender acerca de instrumentos específicos, como las convenciones de derechos humanos y las declaraciones nacionales y regionales, que actúan como declaración de principios. Debe enseñárseles acerca de los procedimientos actuales para hacer cumplir los principios y para defender los derechos humanos, tales como las estructuras regionales europeas y latinoamericanas, y la Comisión de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Mientras los jóvenes clarifican estos valores, los suyos propios, los que la sociedad sostiene y los altos valores de paz y orden social justo, debe introducirseles al concepto de principios morales y a la relación entre esos principios y la política estatal. Deben también ser capaces de deducir los principios en que descansan las políticas actualmente en vigor, así como de sugerir políticas que puedan ayudar a realizar los derechos humanos más elementales. Durante los 11 y los 15 años de edad, cuando los jóvenes aprenden a pensar a niveles teóricos abstractos y están aprendiendo acerca de los procesos políticos, es importante que aprendan a identificar y formular ciertos principios y a presentar argumentos racionales que apoyen la validez de los principios que ellos mismos sostengan.³

Debe ayudarse a los estudiantes a desarrollar su capacidad de análisis crítico, debe permitírseles aplicarlo a su propio medio, dentro de sus mismas escuelas, y en relación con el orden social que los rodea.⁴

IV. ACTITUDES, ANALISIS Y ACCION

Las reformas recomendadas para la etapa de educación cívica, de los 16 a los 20 años de edad, consisten, antes que nada, en hacer que esta fase de la educación

³ El trabajo del psicólogo Lawrence Kohlberg sobre desarrollo moral está ahora siendo aplicado para la elaboración del currículum sobre paz y derechos humanos en Earlham College, Richmond, Indiana, EE.UU.

⁴ El desarrollo de las habilidades para el análisis crítico fue defendido en 1974 por la Recomendación de la UNESCO para la Educación sobre la Comprensión Internacional, Cooperación, Paz y Educación conforme a los Derechos Humanos y a las Libertades Fundamentales.

sea accesible a más gente. Una manera de lograr esto es asegurar que las escuelas vocacionales, las escuelas secundarias técnicas y las instituciones de educación permanente, ofrezcan cursos de civismo y ciencia política, haciendo especial énfasis en los derechos humanos. Los tres conceptos básicos que deben ser centrales a la educación en esta fase son las actitudes, el análisis y la acción.

Como las actitudes y las estructuras son los obstáculos más significativos para la consecución de los derechos humanos, los ciudadanos deben estar al tanto de las actitudes de su gobierno en este sentido, y deben analizar críticamente las estructuras, para poder tomar la acción apropiada. La acción, destinada a modificar las políticas, debe ser la función real de la ciudadanía. Por supuesto, esto está muy lejos de las funciones de selección-elección vigentes hoy en día. La acción es el objetivo que se persigue para los adultos egresados de una educación básica fundada en el concepto de vigilancia y cuidado. La educación cívica debe ser, entonces, una educación para la acción.

V. Hacia una estrategia de desarrollo alternativo

EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL: RESULTADOS OBTENIDOS, SU EXPLICACION Y POSIBLES ALTERNATIVAS

Centro de Estudios Educativos, A.C.

I. INTRODUCCION

El trabajo que se presenta a continuación tiene por objeto desarrollar un marco teórico que permita, en primer lugar, identificar e interpretar los efectos sociales que han producido el crecimiento y la diversificación de los sistemas educativos en México. Este marco permitirá, en segundo lugar, analizar diversas alternativas de cambio en la estrategia del desarrollo socioeconómico, así como en la definición del papel que la educación debe desempeñar en ese proceso, con el fin de detectar las alternativas más adecuadas para orientar a la sociedad hacia un estado acorde con los valores humanos congruentes con nuestra concepción de justicia social.

El tema de este trabajo ha sido ampliamente discutido en el CEE durante los últimos años. El enfoque adoptado ha sido utilizado como hipótesis de trabajo para fundamentar las líneas de acción que actualmente desarrolla el propio Centro. Para esto, han sido necesarias la reflexión y participación de muchos miembros del equipo del CEE, por lo que la ponencia es presentada a título institucional.

Para el desarrollo de este trabajo hemos adoptado el siguiente método:

- 1) Señalamos los principales hechos que demuestran que —al contrario de lo que comúnmente se supone— el desarrollo de nuestro sistema educativo no ha conducido hacia la instauración de una sociedad más justa.
- 2) Revisamos distintas teorías proporcionadas por los científicos sociales para explicar esta falta de correspondencia entre los hechos constatados y los efectos que se esperaban del desarrollo educativo.
- 3) Revisamos también diversas teorías sugeridas para orientar los procesos educativos hacia el cambio social.

- 4) La revisión de estas teorías nos ha llevado a plantear una tesis que permite jerarquizar las diversas "explicaciones" en función de la capacidad que en realidad tienen para dar cuenta de los hechos constatados.
- 5) La tesis así planteada fundamenta, en seguida, la opción axiológica que, a su vez, permite apoyar las proposiciones que aparecen en la parte final de la ponencia. Por esta razón, el análisis hecho en la segunda y tercera parte del trabajo desemboca en el planteamiento filosófico propuesto en la cuarta parte del mismo. Finalmente, este planteamiento es indispensable para fundamentar las proposiciones que aparecen en la quinta parte.

II. CONSTATAACION DE LOS HECHOS

Las investigaciones realizadas en México para analizar el funcionamiento y los efectos sociales del sistema educativo, han comprobado que especialmente en los últimos veinte años, éste se ha expandido aceleradamente. En efecto, durante este período la matrícula del sistema escolar se multiplicó por tres, en tanto que la población que tiene las edades correspondientes a los diversos niveles educativos sólo se multiplicó por dos.¹

Sin embargo, se ha comprobado también que el acceso al sistema escolar y la permanencia en el mismo no se han distribuido equitativa ni aleatoriamente. Quienes más se han beneficiado con la expansión escolar son los grupos colocados en los niveles intermedio y superior de la escala social, los que viven en comunidades urbanas y, en especial, en aquéllas que corresponden a regiones con un mayor grado de desarrollo relativo.² Asimismo, se ha observado que los niveles de rendimiento académico de los alumnos tienden a ser directamente proporcionales a la posición que éstos ocupan en la estratificación social, o en el *continuum* de urbanización y desarrollo regional.³ Además, existen diversas indicacio-

¹ Entre 1958 y 1976, por ejemplo, la matrícula correspondiente a los diversos niveles educativos evolucionó como sigue: La de enseñanza preescolar, de 198,700 a 550,000 alumnos; la enseñanza primaria, de 4'573,800 a 12'555,000; la del ciclo básico de educación media, de 252,600 a 2'143,000; la del ciclo superior de educación media, de 95,100 a 822,000; y la de enseñanza superior, de 63,900 a 528,000. Por tanto, la matrícula global se expandió, durante ese período de 18 años, de 5'184,100 alumnos a 16,598.000.

² Cfr. Carlos Muñoz Izquierdo, "Evaluación del desarrollo educativo y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 3, 1973.

³ Cfr. Carlos Muñoz Izquierdo y Pedro G. Rodríguez, *Factores del rendimiento escolar, asociados con determinadas características socio-económicas de los educandos*. México, CEE, 1976, mimeo.

nes de que la calidad de los “insumos escolares” (es decir, maestros, aulas, sistemas pedagógicos, recursos didácticos, etcétera), también está positivamente correlacionada con los niveles socioeconómicos del alumnado. Por ejemplo, una investigación reciente⁴ encontró, en escuelas primarias rurales, ciertas asociaciones entre los niveles socioeconómicos de los estudiantes y la experiencia de los maestros. En escuelas primarias privadas detectó que, cuando los alumnos proceden de estratos sociales inferiores, asisten a escuelas más pequeñas que cuentan con menores dotaciones de capital fijo por estudiante y con maestros menos preparados, que observan con mayor frecuencia comportamientos autoritarios.

Por otro lado, se ha descubierto que la deserción escolar —y, por ende, la injusta distribución de oportunidades educativas— ocurre después que se han presentado diversas situaciones de atraso pedagógico en relación con las normas vigentes en los distintos grupos escolares. Tales situaciones son más frecuentes entre estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos inferiores. Ahora bien, cuando se ha tratado de dilucidar la actitud de los maestros dentro del sistema educativo ante dichos atrasos pedagógicos, se ha observado, por una parte, que muestran actitudes y comportamientos que reflejan más bien cierta indiferencia ante los problemas mencionados. Por la otra, se han encontrado ciertas orientaciones de la conducta magisterial que apuntan a reforzar el aprendizaje de los alumnos mejor colocados en la escala social y en la de los niveles de aprovechamiento. En efecto, el “modelo ideal-típico” con el cual los profesores identifican el proceso didáctico que realizan no suele establecer distinciones entre la conducta que deben observar en relación con los estudiantes que aprenden lo mismo que el promedio, o con los que se encuentran encima o debajo de éste. Numerosos maestros manifiestan conductas acordes con este modelo, pues casi no interactúan con los alumnos retrasados; otros, sólo interactúan con ellos para plantearles “preguntas retóricas” —sin esperar, realmente, que las puedan contestar—. Otros más han sido clasificados como profesores “indiferentes-amenazantes”, pues su comportamiento, además de revelar indiferencia, tiende a minusvalorar a los alumnos que sufren algún problema de aprendizaje. En otras ocasiones, se han distinguido algunas tendencias en las interacciones maestro-alumno que, en lugar de disminuir los atrasos educativos, podrían acentuarlos.⁵

Lo anterior permite establecer que el sistema escolar no actúa como amor-

⁴ *Ibidem.*

⁵ Cfr. Carlos Muñoz Izquierdo, Pedro G. Rodríguez, M.P. Restrepo de Cepeda, Carlos Borrani: “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. IV, No. 3, 1979.

tiguador de los desniveles culturales, que ya existen cuando los alumnos son inscritos en las escuelas. Por otra parte, aunque no existen indicaciones suficientemente claras de que los maestros rurales manejen los problemas de aprendizaje en una forma menos eficiente a como lo hacen los maestros urbanos, es evidente que la ausencia de interés en las diferencias y en los rezagos pedagógicos provoca efectos más lamentables en el campo. Baste recordar que, en ese medio, el maestro es prácticamente el único recurso a que tienen acceso los alumnos para superar su nivel académico y contrarrestar, en cierta forma, las deficiencias a que estuvieron expuestos durante su vida preescolar.

De todo esto puede deducirse que, a pesar de que las nuevas generaciones han recibido mejor educación que las anteriores y de que el Estado dedica cada vez mayores recursos a la educación pública, la escolaridad no sólo se ha concentrado en las zonas urbanas y más desarrolladas, sino que, en el interior de las mismas, ha beneficiado preferentemente a los grupos colocados en las mejores posiciones de la estratificación social del país.

Al no haberse mejorado la distribución de oportunidades educativas tampoco se logró mejorar significativamente la distribución de habilidades entre los componentes de la fuerza laboral del país. Además, después de veinte años de rápida expansión escolar, la población mayor de quince años apenas alcanzó un promedio escolar de 3.9 grados. Ello significa que ni siquiera la educación primaria se pudo extender en forma universal, pese a que nuestras leyes así lo han exigido desde el siglo pasado. Por tanto, nuestra fuerza de trabajo está compuesta principalmente por individuos que pueden ser clasificados como “analfabetas funcionales”, ya que no tienen las habilidades ni la “alfabetización social” necesarias para desempeñar las funciones que exige la compleja sociedad moderna, ni tampoco han sido preparados para participar en forma adecuada en un proceso de desenvolvimiento social que intente aprovechar intensivamente los recursos humanos disponibles. En menor medida, esta fuerza laboral está compuesta por individuos de los estratos medios que han tenido acceso a ciertos grados de educación posprimaria de dudosa calidad.

La escasa mejoría así lograda en las características cualitativas de la fuerza de trabajo impidió mejorar sustancialmente los ingresos de los trabajadores que pertenecen a los estratos populares. Todo esto, sumado a una estrategia de crecimiento que ha favorecido sólo a quienes obtuvieron mayor escolaridad, provocó diversos estrangulamientos cuyo resultado final puede resumirse de este modo:

a) Los sectores populares se enfrentaron, con su escasa educación, a una insuficiente absorción de mano de obra en el mercado de trabajo; es decir, a pesar de la expansión escolar —que llegó tardíamente a los estratos sociales inferiores—

se produjo el desempleo de la fuerza de trabajo que logró cursar algunos grados de educación primaria. (Se calcula que no más del 17% de los trabajadores del país se encuentra en el sector más organizado de la economía, en tanto que el restante 83% forma parte de lo que se conoce como “sector informal”, integrado por peones agrícolas, pequeños comerciantes, vendedores de servicios personales, etcétera, y donde, en general, sólo es posible desempeñar ocupaciones de baja productividad).

b) Las clases medias, por su parte, adquirieron más educación que en el pasado, pero ésta sólo les permitió acceder a ocupaciones que técnicamente requieren menor escolaridad. En efecto, el relativo exceso de individuos que ingresaron a la educación media y superior —y que salieron en busca de trabajo— comparado con el número de los que fueron utilizados adecuadamente por el sistema económico, provocó un desequilibrio que finalmente impulsó la llamada “espiral inflacionaria de las cualificaciones”, ya que los empleados pudieron seleccionar trabajadores con mayor escolaridad para desempeñar puestos que podían ser ocupados con una educación inferior.

c) Quienes pertenecen a las clases altas concentraron cada vez más los ingresos, y además, obtuvieron las oportunidades educativas más valoradas en el mercado de trabajo organizado. Así, estas personas disfrutaban ahora de niveles de vida superiores a los alcanzados por sus padres. Podemos afirmar que, a pesar de la expansión educativa (y de los importantes presupuestos públicos destinados a este ramo) se contribuyó a gestar una sociedad cuyos ingresos están más concentrados que en el pasado; cuya clase media está subempleada (pues desempeña trabajos menos complejos que los que podría ejecutar) y cuya clase inferior permanece prácticamente desempleada, pues apenas puede participar en actividades de escasa productividad.

Lo anterior exige investigar las causas de las injusticias descritas, toda vez que lo que hemos señalado es abiertamente contrario a los objetivos manifiestos del desarrollo educativo del país.

III. DIVERSAS EXPLICACIONES DE LOS PROBLEMAS DESCRITOS

Las explicaciones proporcionadas por las ciencias sociales al analizar estos problemas se ubican en distintos planos y se refieren a fenómenos que ocurren en diversos ámbitos. Nos referiremos primero a las teorías que explican la falta de correspondencia entre la expansión escolar y la distribución de oportunidades educativas. En seguida, señalaremos los fenómenos que han impedido que la educación adquirida por la fuerza de trabajo favorezca la movilidad social intergene-

racional y, finalmente, identificaremos las causas profundas de estos fenómenos. Podríamos decir que estas últimas conforman las raíces de las injusticias; las de nivel intermedio corresponderían al tronco del árbol, y las más superficiales a las ramas y hojas.

A) Teorías sobre la distribución de oportunidades educativas

¿A qué se debe el hecho de que no se hayan logrado distribuir equitativamente las oportunidades de educación, a pesar de que el sistema educativo “le ganó terreno” a través del tiempo a la llamada “explosión demográfica”? Para explicar esta paradoja es necesario recurrir a un conjunto de teorías desarrolladas por las diversas ramas de las ciencias sociales. Así, las investigaciones en economía de la educación han demostrado que es imposible, para las familias de pocos recursos, mantener a los hijos al margen de la fuerza de trabajo cuando la contribución que éstos pueden hacer al ingreso de la unidad familiar es indispensable para el sostenimiento de la misma. Para que los individuos puedan tener acceso a las instituciones educativas (y dejen de trabajar durante cierto tiempo) es necesario que el padre o los padres perciban ingresos que les permitan suplir las aportaciones que no puedan hacer los miembros de su familia que asisten a la escuela. Esto recibe el nombre de “costos de oportunidad” ya que, para asistir a las escuelas, aun cuando los estudiantes no paguen colegiaturas o pensiones, es necesario dedicar tiempo al estudio y éste tiene un precio (pues se renuncia a un salario por el solo hecho de no trabajar). Como es lógico, los individuos de bajos ingresos no pueden pagar estos costos y se ven obligados a no entrar a las escuelas o a abandonarlas en edades tempranas.

Al diseñar las políticas de expansión escolar fueron soslayados también otros problemas de diversa índole. Por ejemplo, en el orden cultural se ignoraron las diferencias entre los lenguajes, conceptos y habilidades que existen en las distintas subculturas del país y aquellos otros que se utilizan en los sistemas educativos. En el orden sociológico no se tomó en cuenta el hecho de que los alumnos pertenecen básicamente a familias que no disfrutaban de la estabilidad necesaria como para que puedan permanecer en las escuelas. Tampoco se dio la atención necesaria al hecho de que no todas las familias transmiten a sus hijos los valores que despiertan las aspiraciones educativas, y que suelen manifestarse entre las clases media y superior. A estos factores deben agregarse otros de carácter fisiológico, como la mala nutrición, la cual perjudica, en especial, a las familias más pobres, y como es sabido, este problema afecta la infraestructura neurofisiológica y entorpece el desarrollo intelectual de los individuos.

Lo anterior explica, en primera instancia, por qué los individuos con menos recursos apenas pudieron recibir una educación incipiente, mientras los más favorecidos tuvieron acceso a una escolaridad más amplia, a pesar de que el Estado instituyó la educación obligatoria y gratuita. Puede concluirse que el modelo educativo utilizado para distribuir la escolaridad fue diseñado sin haber tomado en cuenta los intereses, las posibilidades y las condiciones peculiares de los sectores sociales mayoritarios del país. Más bien al contrario, los mejores recursos disponibles en el sistema escolar fueron canalizados hacia donde hubieran sido menos necesarios desde el punto de vista de la justicia ya que fueron utilizados por alumnos que viven en ambientes sociales y culturales más propicios para el aprendizaje; en donde el nivel económico de las familias permite enriquecerlo y estimularlo, y en donde los estudiantes tienen las características neurofisiológicas necesarias para un desarrollo intelectual satisfactorio.

B) El modelo de desarrollo económico aplicado en México

Por otra parte, la falta de correspondencia entre la elevación de la escolaridad y el impulso de la movilidad social intergeneracional, puede atribuirse al modelo de desarrollo económico que utilizó el país para dar empleo a los egresados del sistema educativo. Dicho modelo partía del supuesto de que la economía sería capaz de utilizar adecuadamente los conocimientos y habilidades generados por el sistema educativo. Este supuesto, a su vez, se derivaba de dos conceptos (implícitos en la estrategia de desarrollo elegida): por un lado, el carácter ilimitado de los bienes que sería posible producir; y, por el otro, una situación armónica entre las clases sociales que integran la nación.

En los años cuarenta, al ponerse en práctica una estrategia de desarrollo correspondiente a una etapa de capitalismo tardío y dependiente, se pensó en la posibilidad de utilizar los excedentes de mano de obra que se habían acumulado en las zonas agrícolas. Como la población subocupada en el campo era cuantitativamente importante, existía un “ejército de reserva de mano de obra” que permitía lograr un crecimiento económico apoyado en el pago de salarios relativamente bajos. Se esperaba, además, que esos bajos salarios generasen altas tasas de ganancias sobre los capitales invertidos. Tales utilidades aumentarían el ahorro y podrían ser reinvertidas en el mismo país, para generar más y más empleos. Ello integraría un ciclo que, a la larga, permitiría absorber las reservas de mano de obra, puesto que los nuevos empleos resultantes de las reinversiones de utilidades cerrarían el ciclo que conduciría hacia una sociedad justa.

Sin embargo, al implantarse esa estrategia de desarrollo se ignoró por completo la utilización de los recursos humanos disponibles, lo cual hubiera requeri-

do orientar el sistema económico hacia la satisfacción de necesidades básicas, mediante el impulso —en especial— del sector primario. En cambio, el sistema fue dirigido hacia la satisfacción de necesidades cada vez más superfluas, pues éstas eran las que convenían a los productores nacionales y transnacionales encargados de llevar a la práctica el crecimiento económico del país. Obviamente, para hacer viable la estrategia que en realidad fue implantada, los productores generaron nuevas necesidades en nuestro mercado interno, principalmente entre los trabajadores y empleados de las empresas del mismo sector de la economía que asumió una posición de liderazgo en el proceso. Tales trabajadores y empleados fueron los únicos que adquirieron el poder de compra necesario para satisfacer necesidades de segundo orden. Los individuos que fueron incorporados al sector más organizado de la economía desarrollaron pautas de demanda que exigieron una mayor diferenciación de los satisfactores. Esta diferenciación exigió, a su vez, la utilización intensiva del capital físico y financiero, y el desaprovechamiento de la mano de obra disponible. Por esto, el país no se abocó a la producción de los bienes homogéneos, de consumo masivo, que hubieran podido ser compatibles con el uso intensivo de los recursos humanos, que aún siguen siendo abundantes.

C) La estratificación social como determinante del modelo de desarrollo

Evidentemente, detrás del modelo de desarrollo descrito operaron causas más profundas. Estas pueden ser representadas por la estructura de estratificación social, que regula las decisiones políticas y económicas que adopta la nación en su conjunto. Los contrastes entre las expectativas que despertó el desarrollo y los logros efectivamente alcanzados, fueron producidos por las decisiones de una sociedad cuyo poder está distribuido en forma asimétrica; por lo mismo, orienta el funcionamiento de su economía a la satisfacción de los intereses de los grupos poderosos. De alguna manera, esto es lo que permite reproducir la estructura social, pues dicha estratificación genera las demandas educativas que hemos mencionado, así como la configuración del mercado de trabajo a que hemos aludido. Estas demandas educativas y de recursos humanos tienen, en realidad, muy poco que ver con las necesidades del país, y mucho con las de los pequeños grupos que manejan el aparato productivo. A su vez, esto provoca que los trabajadores se incorporen a una estructura social que se encuentra muy lejos aún de llevar a la práctica los valores oficialmente proclamados por el Estado.

No debe esperarse, de acuerdo con lo anterior, que ocurra una modificación fundamental en la estrategia de desarrollo si no son efectuadas diversas acciones que, por un lado, contrarresten los efectos que sobre la misma estrategia producen quienes detentan el poder económico y político de la sociedad; y, por el otro,

que inicien procesos tendientes a modificar las estructuras que provocan los procesos descritos.

IV. TEORIAS CONVENCIONALES SOBRE EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL

Las acciones a que acabamos de referirnos implican, naturalmente, un cambio en las estructuras sociales del país. Asimismo, exigirían de la educación su participación como un agente del cambio. Se conocen diversas teorías sociológicas sobre el papel que desempeña —o puede desempeñar— la educación en los procesos de cambio. Algunas teorías, como veremos en seguida, no sólo son distintas, sino contradictorias. Además, su utilización exigiría rebasar diversos límites, a los cuales nos referiremos más adelante.

Algunos sociólogos sostienen que la educación, en tanto representa los intereses de la clase dominante, no puede contribuir en forma manifiesta a modificar las características del actual sistema social. Otros han vislumbrado determinados procesos a través de los cuales la educación podría hacer aportaciones significativas para lograr el cambio social. Entre las teorías convencionales que se discuten con mayor frecuencia, es posible distinguir las siguientes: *a)* En primer lugar, la que propone, como estrategia del cambio social basado en la educación, una paulatina transformación de los valores de la sociedad. *b)* En segundo lugar, la tesis que propone utilizar la educación para apoyar procesos que tiendan a modificar esencialmente las relaciones objetivas de producción. *c)* Finalmente, aquélla que propone utilizar la educación para impulsar procesos tendentes a reformar superficialmente el sistema social, de manera que se reduzca la gravedad de los efectos producidos por el mismo en la distribución desigual de los valores que produce la sociedad.

La tesis de la transformación de los valores ha sido el punto de partida de muchos educadores —principalmente privados— para quienes el eje del cambio social lo constituye la conciencia del educando. Sostiene, por tanto, que es posible lograr, a través de los procesos educacionales, que los individuos desarrollen una conciencia que les permita comprender su responsabilidad ante la sociedad, y así decidan compartir sus bienes, su talento y su trabajo con los sectores carentes de lo indispensable.

La segunda tesis, que propone el cambio de las relaciones objetivas de producción, ha sido defendida por los educadores populares. Estos pretenden desarrollar, en los sectores desfavorecidos de la sociedad, las habilidades necesarias para adquirir una verdadera conciencia de clase, que les permita descubrir la cau-

sa de su situación y los lleve a emprender acciones tendientes a la transformación de las condiciones sociales.

La tesis que propone introducir reformas en el sistema para aminorar los efectos generados por las estructuras que lo conforman, ha sido llevada a la práctica en varios países. (En México, por ejemplo, ha servido de fundamento a la mayor parte de las políticas educativas implantadas por el Estado en la presente década.) Lo que pretende es, en esencia, una mejoría en la distribución de las oportunidades educativas —especialmente a través de sistemas no escolarizados— y aumentar la funcionalidad de la educación para el empleo, con el fin de aliviar las condiciones de vida de los sectores de menores ingresos.

Las tesis anteriores tienen fuertes límites de viabilidad y eficacia. Por lo que respecta a la transformación de los valores, existen determinados condicionamientos estructurales mediante los cuales los individuos que favorecen el cambio son reemplazados por otros que pretenden preservar la situación vigente. Si un banquero, por ejemplo, opta por disminuir sus tasas de interés para favorecer a un sector de la sociedad que necesita recursos, dejaría un hueco en la estructura social que sería cubierto en seguida por otra persona, que desempeñaría las funciones que el primero habría abandonado. No es lo mismo lo que una persona hace en cuanto individuo, que las consecuencias derivadas del papel que desempeña en la sociedad. Por otra parte, la posibilidad de que la educación “concientice” a los sectores populares para promover la organización de los mismos, se enfrenta al peligro de generar dinámicas contrarias que podrían causar frustración en quienes la pusiesen en práctica. Para cambiar las relaciones de producción se tienen que vencer, como sabemos, diversas dificultades histórico-geográficas, lo que no es posible con la sola concientización.

El camino intermedio se enfrenta a diversos obstáculos para distribuir equitativamente la educación, pues los beneficios educativos son difícilmente accesibles a los sectores de bajos ingresos, como se ha demostrado aquí mismo. Por otro lado, cuando el Estado ofrece servicios educativos no escolarizados, le es difícil captar a la población rural —y a la urbana marginal— y, por otra parte, ofrece certificados que, en muchos casos, poseen un valor social inferior. Por último, estos servicios educativos nunca pretenden incorporar a los “grupos marginados” a un sistema de producción que les permita retener los beneficios que ellos mismos generan.

V. JUSTICIA, DESARROLLO, EDUCACION

Los análisis mencionados, sus propuestas respecto al mejor camino de desarrollo

en la promoción de la justicia y sus enfoques sobre el papel y las posibilidades de la educación varían respecto a diferentes puntos. Pero, más allá de los diversos métodos de análisis o de los distintos marcos teóricos, está su misma concepción de justicia, desarrollo y educación. Las diferencias en estas concepciones podrán explicar, en gran medida, los diferentes enfoques, conclusiones y proposiciones previamente explicados arriba; y el esclarecimiento de los conceptos de los cuales se parte en este trabajo ayudará a interpretar la intención y la validez del mismo.

En este trabajo optamos por la afirmación de la igualdad básica de derechos y deberes de todos los individuos en la sociedad. Tal opción implica buscar la conformación de una sociedad en congruencia con el principio de igualdad. El concepto puede ser diverso en sus consecuencias: no pretende “definir” en primer lugar esta sociedad justa; intenta, en cambio, encontrar mecanismos para transformar la situación actual. Una implicación necesaria sería el otorgar preferencia a algunos grupos humanos, a algunas zonas del país y a algunos sectores sociales. En otras palabras, las definiciones clásicas de justicia, como “dar a cada cual lo que le corresponde”, “promover la igualdad de oportunidades”, o “el ideal de la ley jurídica”, sólo cobran realidad históricamente.

Aceptar la igualdad de todos los hombres, postular la existencia —por ser construida históricamente— de un conjunto fundamental de “derechos y deberes humanos”, lleva a constatar los fenómenos sociales presentados al principio de este trabajo. La constatación es respecto a la realidad de una clase dominante y otra clase dominada y mayoritaria. El anhelo es por una sociedad justa, en la cual no existan la opresión, la arbitrariedad en la distribución, la desigualdad en el acceso a bienes de producción, de consumo y de servicios. Desde esta perspectiva, el concepto de desarrollo sería aquél que generase ciertos procesos que conducirían a la población desfavorecida a mejores niveles de vida. En lo social, dicho proceso propiciaría un logro en la organización social más comunicada y más solidaria internamente; en lo cultural y educativo, el proceso generaría conscientemente valores y principios que proporcionarían a los pueblos capacidad para controlar su propio destino. En lo político, este proceso llevaría a un avance en la participación en todos los mecanismos generadores de decisiones, para que, finalmente, los destinos nacionales sean acordes con los intereses de los sectores mayoritarios del país.

Nuestra opción fundamental por la igualdad básica implica, de este modo, una preferencia histórica por los oprimidos de nuestra sociedad. No se trata simplemente de una deficiencia en el funcionamiento del sistema social y económico; se trata del funcionamiento mismo de éste. En seguida analizaremos las consecuencias de la posición que hemos asumido.

V. PROPOSICIONES

En el contexto anterior se observa con claridad que el reducido alcance de las teorías a que nos hemos referido se debe, básicamente, a que consideran el aspecto educativo como un agente autónomo del cambio social. Por esto, muchos analistas se preguntan si no es posible emprender acciones de mayor alcance. En respuesta, proponemos lo que sería un “camino reconstruccionista” de la sociedad. Este tomaría los elementos válidos de las tesis mencionadas y los conjugaría en una estrategia realmente eficaz. Es, por un lado, indispensable lograr un cambio en los valores; pero también es necesario desarrollar una sociedad que se apoye en otro tipo de relaciones de producción. Por tanto, sólo la conjugación de dos tesis que aparentemente se oponen entre sí, permitirá lograr las metas que el país persigue.

A) Hacia un nuevo modelo de desarrollo

La implantación de una estrategia compatible con los conceptos anteriores exige rediseñar el modelo de desarrollo del país e insertar la educación en el mismo proceso, es decir si se desea conjugar un cambio en los valores con una transformación objetiva de las relaciones de producción, es necesario diseñar una nueva estrategia de crecimiento-diversificación de la economía, y redefinir el papel que la educación debe desempeñar en ella. Quienes se han dedicado al análisis de estos problemas han propuesto diversas alternativas. El objetivo que persiguen consiste en elevar las condiciones de vida de la población que no participa, de un modo justo, de los beneficios del desarrollo. En todos los casos parten de un diagnóstico que, para simplificar el análisis, describe la economía como un sistema compuesto por dos grandes sectores. Uno de ellos es de alta productividad, intensiva capitalización y compleja organización productiva; es el “sector moderno” o “formal”. Al otro sector corresponden exactamente las características contrarias y se le conoce como “sector tradicional” o “informal”. Dos de las alternativas que mencionaremos proponen orientar las políticas que buscan el bienestar de los grupos mayoritarios hacia el sector moderno de la economía. Una pretende la transformación paulatina del sector de bajos ingresos a partir de una profunda reorientación de la producción del sector moderno. La otra alternativa sólo procura favorecer el desarrollo del sector tradicional, reforzando la “simbiosis” —o conexión funcional— que algunos economistas reconocen entre ambos sectores.

Las otras dos estrategias a que haremos alusión aconsejan orientar las políticas de bienestar, en forma directa, hacia el sector tradicional. De esta manera

pretenden favorecer el desarrollo de ese sector. Sin embargo, la primera de éstas recomienda únicamente “proteger” a las empresas del sector tradicional para que así puedan defenderse de la competencia de las empresas de gran tamaño una vez desarrollado un mercado de dimensiones atractivas. (Es bien conocida la frecuente desaparición de empresas pequeñas causada por la competencia establecida entre ellas y los grandes monopolios.) La segunda estrategia de este grupo busca articular verticalmente todo un sector económico que funcionaría en forma paralela a los sectores privado y público que ya existen. Se trata, así, de fortalecer el desarrollo de un “sector social”, pues la propiedad de los recursos del mismo estaría distribuida entre los grupos mayoritarios del país. Este sector debe basarse en el desarrollo de empresas autogestionarias de producción industrial, abastecidas por empresas —también autogestionarias— de producción agropecuaria, las cuales emplearían los servicios de empresas autogestionarias de transporte, que llevarían los productos de los ejidatarios agrícolas a empresas cooperativas de consumo. Se lograría de esta forma la integración de un sector independiente de la economía basado en otras relaciones de producción y apoyado en los excedentes generados por las mismas unidades productivas que lo compondrían. Esta posibilidad de desarrollo económico es compatible con la hipótesis de cambio que hemos llamado “reconstruccionista”, pues favorecería la distribución de la propiedad y del ingreso en una forma justa, al impedir que el sector altamente capitalizado de la economía se apropie de los excedentes generados por el sector más débil.

Esta estrategia deberá ser sometida a prueba en forma paulatina. Durante sus primeras etapas, sin duda, será necesario apartarse temporalmente de la teoría que propone mantener a las pequeñas empresas autogestionarias al margen del sector más organizado de la economía —ya que no se encontrarán con facilidad las empresas de ese tipo que adquieran los productos, proporcionen las materias primas y los servicios de transporte requeridos en cada caso—. Sin embargo, una planeación inteligente permitirá ir estableciendo redes de empresas autogestionarias que, a largo plazo, podrán satisfacer los requisitos de la teoría que se esboza.

Por último, es evidente que, como cualquier otra estrategia de cambio orientada hacia la justicia, las acciones que proponemos encontrarán también diversos obstáculos de carácter político. Estos obstáculos serán mayores en la medida en que el desarrollo del sector social de la economía interfiera con el del sector actualmente hegemónico. Las interferencias se manifestarán sobre todo en dos aspectos: por un lado, el sector social reducirá el tamaño del mercado a disposición del sector hegemónico; por el otro, encarecerá los precios de los insumos utilizados por el sector hegemónico (incluyendo la mano de obra), pues éste tendrá que

competir por insumos cada vez menos abundantes. Para vencer los obstáculos que entorpecerán el desarrollo del sector social, éste deberá contar con dos tipos de apoyos. Primero, requerirá la colaboración del Estado y, segundo, tendrá que saber utilizar —como contrapeso— el poder de negociación que la organización social y política del propio sector social generará poco a poco.

La colaboración del Estado se expresará a través de los recursos financieros y los apoyos administrativos, indispensables para el desarrollo del sector social.

El sector social estará en condiciones de aprovechar su propia capacidad de negociación sólo en la medida en que sea capaz de articularse eficazmente, tanto en sentido horizontal —redes de empresas autogestionarias con distintas finalidades— como en el vertical —organizaciones políticas que favorezcan el establecimiento de objetivos comunes y la realización de acciones coordinadas entre sí—.

Ahora bien, es necesario subrayar que esta alternativa es propuesta con un carácter experimental. Es imposible prever, desde aquí, todas las circunstancias que podrían entorpecerla o impulsarla. De cualquier modo, hemos considerado conveniente presentar los argumentos que, en nuestra opinión, justifican el someterla a prueba en el país.

B) El papel de la educación en el cambio social

Si se aceptan estos principios, es necesario investigar la forma en que debe definirse el papel de las instituciones educativas en el cambio social. Ello obliga a rechazar la tesis que sostiene que las instituciones deben ocuparse exclusivamente de sus asuntos académicos, ya que es necesario reconocer la existencia de fuertes interrelaciones entre los procesos educacionales y el resultado de los mismos. Es indispensable, sin duda, tomar en cuenta la calidad de la enseñanza en el sistema escolar; pero es también necesario prever y planificar lo que harán los egresados del sistema, en dónde realizarán sus tareas y con qué finalidad se insertarán en la vida productiva. De aquí se desprende claramente que no puede aceptarse como válida la premisa que sostiene que la intencionalidad de los procesos académicos garantizan forzosamente la creación de egresados comprometidos con los valores a los que el país ha querido orientar su proceso histórico.

Del mismo modo en que las teorías sociológicas que señalan el papel de la educación en el cambio estructural son muy diversas, los modelos diseñados para que la política educativa contribuya a las transformaciones sociales también lo son. Así, por ejemplo, en un seminario organizado hace poco más de tres años por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, para analizar el papel de la educación superior en el cambio social, se escucharon ponencias

que revelaban importantes contrastes entre las concepciones del binomio educación y cambio social, de las cuales partían los ponentes. En efecto, entre los trabajos presentados en esa ocasión era posible distinguir la llamada “posición academicista”,⁶ la que asegura que la educación contribuirá al cambio social si los responsables de la política educativa vigilan la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación científica, para asegurar, de ese modo, la excelencia de los mismos. Era posible distinguir, en otro plano, la llamada “posición populista”,⁷ cuya preocupación esencial es la de descubrir y difundir procesos educativos —y mecanismos sociales— que relacionen las instituciones educativas con la comunidad para que contribuyan directamente a resolver los problemas derivados del subdesarrollo económico, social, político y cultural. En un tercer plano, era posible apreciar entre las ponencias referidas, algunas posiciones radicales que postulaban la necesidad de destruir las instituciones educativas, por cuanto representan estructuras que utilizan el conocimiento en beneficio de quienes las controlan, así como otras instituciones utilizan el poder o la religión en beneficio de unos pocos.⁸ Por último, podía distinguirse también el embrión de una tesis original, la cual postula la necesidad de que el sistema educativo contribuya al cambio social a través de su intervención en la creación y desarrollo de nuevas instituciones sociales.⁹ El funcionamiento de esas instituciones y los resultados de las mismas serían congruentes con la satisfacción de las aspiraciones de la población mayoritaria del país.

Como puede apreciarse, la “tesis academicista”, expresada en su versión más pura, parece mirar con desdén la intencionalidad de los procesos educativos, pues confía —como los socráticos— en que la sabiduría sólo es compatible con la bondad. Esta posición podría derivarse, así, de la teoría de cambio que propone la transformación de los valores como eje del proceso. Las posiciones que parten de la concientización de los sectores populares se apoyan claramente en las teorías que postulan la gestación del cambio social a partir de la transformación de las relaciones de producción. La llamada “posición populista” corresponde a la teoría que propone modificar superficialmente las relaciones sociales con el fin de atenuar los efectos atribuibles a las pautas conforme a las que se distribuyen el poder y la propiedad en la organización social vigente. Por último, la tesis que

⁶ Marcos Moshinski, en *Universidad y cambio social*, México, UAM-Xochimilco, 1976.

⁷ Rodolfo Stavenhagen, en *Ibidem*.

⁸ Angel Palerm, en *Ibidem*.

⁹ Noel Mc Ginn, en *Ibidem*.

postula la creación y consolidación de nuevas instituciones sociales podría ser compatible con la “hipótesis reconstruccionista”, ya que propone intervenir directamente, con la educación, en otros procesos tendientes a la consolidación de un nuevo orden social.

De esto último se desprende la necesidad de visualizar la contribución de la educación al cambio social como la generación de un conjunto de procesos y actividades de diversa naturaleza, dialécticamente interrelacionados entre sí.

La posibilidad de que la educación en verdad contribuya al cambio en la dirección apuntada estará en función, fundamentalmente, de su capacidad de: *a) Insertarse* en forma adecuada en aquellas zonas y proyectos que tienden a la experimentación, a nivel micro, de la estrategia de desarrollo que planteamos arriba; *b) De reforzar*, mediante procesos intencionales, los mismos proyectos. Si la educación como tal no ha mostrado su capacidad para autogenerar cambios significativos en la actual estrategia de desarrollo, tal y como lo hemos analizado, no existe nada que nos conduzca a suponer que dentro de un modelo diferente —como el propuesto— la adquiera. Su papel fundamental es, por tanto, de *apoyo programado* a la acción emprendida.

Así, puede plantearse que la primera tarea de los agentes educativos es la de *definir sus sitios de inserción inicial*. En este sentido, puede afirmarse que existe ya un buen número de iniciativas y proyectos con los elementos incipientes de la estrategia de desarrollo esbozada, o que tienden hacia esa dirección. Los mismos sectores populares, en el seno de sus organizaciones, se encuentran involucrados en pequeños proyectos orientados hacia este objetivo. De esta manera, los agentes educativos deberán ubicarse activamente en sindicatos, partidos políticos, cooperativas de diversa índole, organizaciones de colonos, ejidos con alguna experiencia colectiva, etcétera. Existe también una serie de grupos independientes formados por individuos que han optado en favor de las clases populares y que realizan, junto con ellas y en localidades específicas, actividades económicas diversas. En algunos de estos proyectos encontramos valiosos elementos innovadores en los mecanismos de transformación de las relaciones de producción dominantes, y muchos de ellos cuentan ya con un importante componente educativo. Es necesario reforzar, pues, este componente educativo e incorporarlo ahí donde no existe. Finalmente, dentro de los sectores oficial y privado encontramos una serie de programas y proyectos dirigidos a las clases populares que, si bien obedecen a intereses posiblemente divergentes de los de éstas, han introducido elementos que pueden y deben ser aprovechados en una estrategia de desarrollo diferente. Ahí tienen un importante campo de acción los agentes educativos.

El papel fundamental de refuerzo que desempeñará la educación deberá, en

las primeras etapas, orientar su atención a quienes dirigen o promueven estos proyectos y a sus propios actores. Se trata, por tanto, de desarrollo modalidades de educación para adultos jóvenes que ya participan, o pueden participar, en proyectos económicos en marcha. Es imposible, a este nivel de abstracción, descender al planteamiento de los objetivos que deberá perseguir la actividad educativa así entendida. No obstante, pueden señalarse desde ahora cuáles deben ser sus áreas prioritarias de atención:

1. La capacitación social

La capacitación social de los dirigentes y actores de los procesos económicos tendientes a la transformación de las relaciones de producción y a la generación de estructuras que permitan la participación activa de cada sujeto en la toma de decisiones que los afectan, adquiere una importancia primordial. La capacitación social, como la entendemos, deberá enfatizar:

- a) La ubicación crítica de los sectores populares en la situación política, económica y social del país y de la región o sector específico al que pertenezcan.
- b) La comprensión de la función específica que cumple la actividad económica específica que se lleva a cabo, así como la internalización de los procesos (estrategias) que podrán conducir al rompimiento de los lazos de dependencia que el proyecto económico concreto tiene establecido con el sector moderno de la economía. El énfasis, inicialmente, debe ponerse en la comprensión de los mecanismos de articulación de su forma específica de producción con el modo de producción dominante.
- c) La comprensión de las relaciones de producción que se intentan transformar y la internalización y vivencia efectiva de las normas que rigen las relaciones de producción deseadas. En este sentido, se hace necesaria una capacitación de los sujetos como *socios* de una empresa de fines económicos, con énfasis en las diferencias entre un socio y un asalariado. Interesa hacer de la experiencia una verdadera *escuela* de participación.
- d) Por último, es necesario que se gesté, desde los inicios del proceso, una conciencia de *movimiento* entre los diversos proyectos locales que tiendan en esta dirección. Con este fin, la capacitación social deberá promover la *vinculación* horizontal de experiencias semejantes y el contacto frecuente, directo o indirecto, entre los diversos proyectos.

Lo anterior no basta por sí solo para asegurar la viabilidad de una empresa económica como la que se esboza, por lo que se hace igualmente necesario:

2. La capacitación técnica de dirigentes y actores del proyecto.

Como es natural, los actores de los procesos económicos deseados deben saber y

hacer bien lo que se proponen, en la forma más eficiente y de acuerdo con las normas de calidad vigentes en el actual mercado, sobre todo si se desea llegar a abrir un sector paralelo a la economía dominante. La capacitación en los aspectos técnicos del objetivo de la organización económica es un elemento indispensable y permanente de la actividad educativa. El adiestramiento técnico debe incluir los elementos que posibiliten no sólo la participación en la propiedad de los medios de producción, sino, y esto es muy importante, en el *control* del proceso productivo. Esto implica forzosamente rebasar los límites del *adiestramiento* propiamente como tal.

3. *La capacitación administrativa.*

Si lo que se quiere es en última instancia transformar profundamente las relaciones de producción vigentes, es necesario asegurar que los socios de las empresas productivas posean los elementos indispensables para *controlar*, efectivamente, los procesos económicos en los que se encuentran inmersos. Es evidente que no se trata sólo de alcanzar una distribución equitativa y justa de excedentes que gradualmente quedarán en manos de las clases populares; el objetivo de desarrollo es mucho más amplio que esto, pues persigue la gradual consolidación de un poder económico y político popular. Esto implica que la capacidad de *control* de los procesos económicos vaya quedando en manos de los propios sectores populares que los conducen. Este es el objetivo que debe perseguir la capacitación administrativa.

Sin duda, los elementos de capacitación social, técnica y administrativa que esbozamos requieren una serie de conocimientos, destrezas y habilidades previas, con las que no siempre cuentan los sectores populares. El alfabetismo y la capacitación en operaciones matemáticas se convierten en elementos necesarios para asegurarse de que lo anterior tendrá el éxito deseado. Es imprescindible, por tanto, que la actividad educativa supla estas deficiencias entre los sectores populares en la medida en que se haga necesario para el propio proceso de capacitación y el proceso productivo mismo.

Sin embargo, el proceso educativo de refuerzo y preparación de una nueva estrategia de desarrollo en gestación no surgirá espontáneamente. El cumplimiento de estas funciones debe ser un proceso *inducido*, que requerirá del apoyo y la participación activa de una serie de agentes educativos que operan ya, con otras funciones, en la sociedad. Así, podemos suponer que los dirigentes y conductores de los procesos educativos insertos en los proyectos económicos mencionados, deberán derivar apoyos de diversos tipos de agencias e instituciones,

educativas y de otra índole, en diferentes momentos del proceso. Es claro que los agentes educativos que operan en los proyectos económicos de las clases populares no podrán, por sí mismos, satisfacer todos los requerimientos generales y específicos de índole educativa que se generen a partir de los procesos económicos emprendidos. Por esto, el apoyo que pueden recibir de instituciones y agencias educativas será fundamental para la adecuada marcha de sus actividades y permitirá, posiblemente, gestar una dinámica que involucre, a mediano plazo, a ciertos sectores más amplios de la sociedad en el proyecto de consolidación de una nueva estrategia de desarrollo que parte de los intereses de las clases populares. Esto depende, primero, del grado en que las instituciones educativas se percaten de la conveniencia de apoyar estas iniciativas; depende, después, de la capacidad que adquieran los proyectos económicos populares de articular demandas específicas sobre estas agencias.

Aquí las universidades y otras instituciones de educación superior desempeñan un papel esencial. Es en las universidades donde encontramos los sectores más sensibles a este tipo de experiencias; en buen número de ellas, los estudiantes deben cumplir, como requisito de egreso, un servicio social que a menudo no se sabe enfocar. La capacidad instalada de las universidades reúne también el mayor número de condiciones que asegurarían una respuesta efectiva al tipo de demandas surgidas de estos proyectos. Así, puede entenderse la contribución de las disciplinas sociales no sólo en los diversos aspectos de la capacitación social que hemos mencionado, sino también a través de diagnósticos estructurales y coyunturales de la sociedad que marcan las posibilidades de desarrollo de la estrategia económico-política deseada. En el mismo sentido, las ciencias naturales pueden hacer importantes contribuciones al desarrollo de tecnologías apropiadas a los procesos productivos que se originen. Las disciplinas administrativas, por su parte, podrán no sólo contribuir al desarrollo de este aspecto de la capacitación, sino incluso a generar modelos administrativos y contables adaptados a las nuevas circunstancias. A través de los institutos universitarios de investigación puede iniciarse la generación y experimentación de nuevos métodos y sistemas productivos.

Ahora bien, el sistema educativo como tal, a través de sus diversos niveles y modalidades, puede desempeñar un importante papel *preparatorio* de la estrategia de desarrollo propuesta en la medida en que reconozca la necesidad de apoyar a los sectores populares en su camino de reconstrucción económica. En este sentido, cabe suponer que todas las medidas educativas orientadas a favorecer de manera especial la eficiencia y eficacia de la educación proporcionada a los sectores populares, cumplirán la función de prepararlos para sus futuros

papeles en este contexto. En otras palabras, para que el sistema educativo desempeñe el papel que le corresponde dentro de este proceso, se hace necesario que cuanto antes se generen mecanismos y se diseñen innovaciones tendientes a frenar la dinámica de reproducción de las injusticias que hasta ahora han propiciado las políticas de expansión educativa. De este modo, el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública, tendría que reforzar las políticas tendientes a favorecer más, en cantidad y calidad de recursos asignados, a las clases populares y a las regiones rezagadas del país. No basta, como se ha hecho evidente, la mera expansión de los sistemas educativos con el fin de cubrir la demanda de educación básica. Es necesario introducir medidas que prevengan, compensen y remedien la influencia de las variables exógenas sobre la permanencia y el rendimiento escolares.

Pero también el sistema educativo formal debe responder correctamente a las exigencias que plantearán las organizaciones económicas de las clases populares. Por ejemplo, las escuelas primarias y secundarias o los sistemas abiertos de educación, deben llegar a tomar en sus manos la capacitación en los requerimientos básicos que suponen los procesos de producción y de capacitación delineados. Así, cabe esperar que las instituciones en cuestión se planteen como objetivos explícitos la formación de los recursos humanos imprescindibles para la orientación, dirección y conducción de las empresas económicas populares, e inclusive que empiecen a desempeñar un importante papel en la educación valoral de los futuros dirigentes y actores de este tipo de procesos. Quizá no sea demasiado aventurado suponer que las experiencias de interacción que se originen entre las empresas económicas populares y las diversas instituciones educativas que componen el sistema, lleguen a modificar gradual, pero profundamente, las estructuras del mismo. No sería difícil que a partir de experiencias de interrelación de este tipo se abrieran nuevos temas a la investigación científica, se modificaran los planes de estudio de algunas carreras universitarias, se definiera de manera distinta el servicio social; que las normales asumieran la función de formar a los futuros maestros para ejercer el tipo de actividades que se les exigirían, y que los niveles básicos del sistema educativo se orientaran cada vez con mayor vigor a satisfacer las necesidades de capacitación que requieren las clases populares en su proyecto de reconstrucción económica.

Como puede observarse, hemos partido del supuesto de que el papel fundamental de la educación no es el de generar un proceso de cambio hacia una sociedad justa, sino el de reforzar una alternativa económico-política que parte de los intereses de las mayorías, y de preparar los recursos humanos necesarios para efectuarla. Por tanto, interesa subrayar que, dentro de este contexto, pasan a

segundo plano las discusiones acerca de las modalidades que debe adoptar la educación, y que lo que adquiere importancia es precisamente la capacidad de los sistemas educativos —cualesquiera que éstos sean— de *vincularse* en forma adecuada y de *responder* efectivamente a los requerimientos educativos de las experiencias económicas y organizativas que se gesten con esta estrategia.

Lo que hemos esbozado constituye una hipótesis sobre la posible contribución de la educación a un proceso de cambio social orientado hacia la construcción de una sociedad igualitaria, articulada y solidaria; del apoyo que la educación puede brindar a una alternativa económico-organizativa de las clases populares. Se trata de una estrategia aún no experimentada y, por lo mismo, plena de incertidumbre y carente de fundamentación histórica. Su viabilidad efectiva depende de factores cuya involucración e impacto no se pueden prever ahora. Lo más difícil de visualizar es el inicio de la experimentación de una estrategia de este tipo. Se requiere, en los primeros momentos, de la confluencia de objetivos —aunque no necesariamente de intereses— de una gran diversidad de agentes económicos y educativos y de sectores sociales. No obstante, cabe esperar que si se favorece un espacio a la experimentación de la alternativa planteada, podrá generarse una dinámica de articulación y organización horizontal, vertical y solidaria de las clases populares, que será difícil revertir en el futuro.

RECONSTRUCCION ECONOMICA, SOCIAL Y EDUCATIVA: EL LIMITE DE LO POSIBLE

Carlos Alberto Torres Novoa

I. INTRODUCCION

Efectuar un comentario al documento del Centro de Estudios Educativos (CEE) presentado en el Seminario Interamericano de Educación para la Justicia y los Derechos Humanos, es de por sí una tarea ardua. El documento es rico en análisis, observaciones teóricas y propuestas, y, por lo mismo, constituye una invitación para la reflexión en profundidad.

En primer lugar, deseo expresar mi respeto por la labor científica del CEE, así como por la opción antropológica y ética de muchos de sus miembros. A la vez, debo confesar mis simpatías por la opción, explicitada en el documento, en favor de los oprimidos de nuestra sociedad.

Nuestro comentario, pues, a partir de ese respeto y simpatías, intentará sugerir algunas vías alternativas para considerar la propuesta del CEE sobre Educación y Cambio Social. Este comentario pretende ser, por una parte, crítico y radical. Esto es, señalar los aspectos que parezcan menos viables de la propuesta—dejando de lado los muchos aspectos positivos de la misma— y, a la vez, pretende ir hacia la raíz misma del problema. Por otra parte, intenta ser un comentario “provocativo”; más que sostener una postura definitiva de nuestra parte, pretendemos señalar aspectos que se presten a la polémica, con el fin de suscitarla.

Debemos señalar que, dada la estructura y configuración del documento, hemos optado por comentar, con cierto detalle, la propuesta en sí misma (parte 5ta del Documento), pero desde una óptica que privilegia el análisis de los aspectos económicos, políticos y sociales. Finalmente, y dado el carácter del Seminario, efectuaremos algunas consideraciones acerca de la vinculación entre la Educación y el Cambio Social, tal como se encuentra tratada en la estrategia sostenida por el CEE.

II. CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE “LA CONSTATAACION DE HECHOS” (PARTE PRIMERA DEL DOCUMENTO)

Se constata que “Quienes más se han beneficiado de la expansión escolar son los grupos colocados en los niveles intermedio y superior de la escala social, los que viven en comunidades urbanas y, en especial, en aquéllas que corresponden a regiones de un mayor grado de desarrollo relativo” (pág. 1).

Luego de un análisis de las causas, se concluye que “el modelo educativo utilizado para distribuir la escolaridad no fue diseñado después de haber tomado en cuenta los intereses, las posibilidades y las condiciones peculiares de los sectores sociales que pertenecen a las clases mayoritarias del país. Por el contrario, según fue indicado más arriba, los mejores recursos disponibles en el sistema escolar fueron canalizados hacia donde hubieran sido menos necesarios desde el punto de vista de la justicia” (*Ibidem*, pág. 7).

Se atribuye esto, por fin, al modelo de desarrollo económico y social aplicado en México, cuanto al hecho que el determinante de este modelo sea la estratificación social, la cual es también, a la vez, la determinante en la demanda educativa y en el modelo de desarrollo educativo. De allí se podría inferir que de una sociedad injusta y desigual, no podía articularse y diseñarse sino un modelo educativo también desigual.

La pregunta que nos planteamos es la siguiente: ¿podría haberse esperado otro resultado en un modelo educativo capitalista, en una sociedad capitalista? Dicho de otra manera, creemos que sería conveniente enfatizar el carácter de “filtro social” que tiene la educación en la sociedad mexicana, y así completar el excelente diagnóstico efectuado —con el cual estamos de acuerdo—. Al respecto, creo que es ilustrativo considerar la siguiente afirmación de David Barkin, en el informe de una investigación que tuvo lugar hacia los inicios de la década:

“Nuestra hipótesis es que no solamente la estratificación dentro del sistema escolar contribuye a las desigualdades personales observadas en México, sino que éstas se deben también a la función del sistema educativo como un mecanismo de filtro que selecciona a las personas que pueden entrar a los sectores modernos de la economía, que son los sectores capacitados para ofrecer mejores posibilidades económicas a sus participantes”. (Barkin, David, 1979: 39).

Incluso más fuertemente aún, en el mismo texto señala que: “Finalmente vimos que la interrelación entre la estructura educativa y la económica nos llevó a la hipótesis de que el sistema educativo no solamente no está proporcionando suficientes oportunidades a las personas de medios escasos, sino que está funcionando en forma activa como una institución de selección, impidiendo el progreso de las personas que no gozan de los privilegios” (*Ibidem*: 51).

Es decir, esta función de la educación como un *filtro social* está implícita en el diagnóstico que hace el Centro, sólo que no cuenta con la fuerza suficiente y consideramos conveniente reafirmarla. Sobre todo señalando el carácter ineluctable de tal función en una formación social capitalista y dependiente, y conforme al modelo de desarrollo como el vigente en México.

Respondiendo la pregunta planteada, afirmaríamos que el proceso educativo no podría haber sido de otro modo. El texto del CEE —insistimos— no otorga suficiente fuerza a la cuestión, dejando entrever como responsable un problema de decisiones a nivel de planificación o diseño del modelo educativo —como si hubiera sido posible diseñar otro alternativo y más justo— y no como un problema estructural en la vinculación sociedad mexicana-desarrollo económico-aparatos educativos.

III. BREVE RESEÑA DE LA PROPUESTA RECONSTRUCCIONISTA EN EL AMBITO DE LA ECONOMIA Y DE LA EDUCACION

Podríamos sintetizar en 11 puntos toda la propuesta, a saber:

- * *Primero:* Se trata de *articular verticalmente* un sector económico que *funcionaría en forma paralela* a los sectores privados y públicos que existen.
- * *Segundo:* Será entonces un sector independiente en la economía —no desligado de ésta, se entiende— basado en empresas autogestionarias y cooperativas; esto no implica la ampliación de la gestión empresarial del Estado, es decir, no supone una profundización del capitalismo de estado.
- * *Tercero:* Este sector social de la economía favorecería la distribución de la propiedad y el ingreso en una forma más justa, al impedir que el sector altamente capitalizado de la economía (el sector moderno) se apropie de los excedentes generados por el sector más débil.
- * *Cuarto:* Requerirá la colaboración del Estado (quien proveerá los recursos y los apoyos administrativos), así como el desarrollo de un *poder de negociación*, que la organización social y política del propio sector social irá gestando en forma paulatina.
- * *Quinto:* Este sector social deberá articularse —eficazmente— en un doble sentido: en un sentido horizontal, como redes de empresas

autogestionadas; en un sentido vertical, como organizaciones políticas.

- * *Sexto:* La educación no jugará un papel autónomo ni heterónimo en este nuevo modelo de desarrollo, sino un papel de *apoyo programado* a la acción emprendida.
- * *Séptimo:* La educación, entonces, debe insertarse en forma adecuada en aquellas zonas y proyectos que tienden a la experimentación a nivel micro, de la estrategia de desarrollo que se plantea, y reforzar, mediante procesos intencionales, los mismos proyectos.
- * *Octavo:* Entre las áreas prioritarias de atención de la educación, se cuenta *la capacitación social de los actores y dirigentes del proyecto*. Esto implica cuatro aspectos a saber: a) la ubicación crítica (a nivel de conciencia) de los sectores populares; b) la comprensión (por parte de éstos) de los mecanismos que articulan esta forma específica de producción —el sector social— con el modo de producción dominante —capitalista—; c) la comprensión de las relaciones de producción a transformar, y la vigencia efectiva de las normas que rigen las relaciones de producción deseadas (construcción de nuevos valores para el hombre nuevo); d) finalmente, creación de una *Conciencia de Movimiento* que en un tramo del proceso dé verdadero carácter nacional a este sector social, enlazando todos los pequeños proyectos impulsados en diferentes regiones del país.
- * *Noveno:* El objetivo final se explicita así: *la gradual consolidación de un poder económico y político popular*.
Es decir, el proyecto supone una “subversión discreta”.
- * *Décimo:* El sistema educativo (y la SEP en particular), deben jugar un importante *papel preparatorio* en la gestación de la estrategia de desarrollo propuesta. Las universidades juegan, a su vez, uno de los papeles más importantes ya que allí se concentran individuos con alta susceptibilidad a los problemas que se quieren resolver, existe un servicio social de estudiantes que podría ser redefinido en sentido contributivo a esta estrategia, hay institutos de investigación, cuerpos de científicos en todas las áreas del conocimiento, etc.
- * *Undécimo:* En síntesis, entonces, la educación deberá preparar los recursos para la alternativa de reconstrucción económica de los sectores

populares. Y se finaliza señalando que, si se favorece un espacio —educativo y económico— se generará una dinámica difícil de revertir en el futuro.

IV. COMENTARIOS CRITICOS

La lectura del documento nos ha sugerido una serie de interrogantes a partir de los cuales queremos establecer este comentario crítico a la propuesta. Pero antes que eso, déjense plantear nuestra incomodidad frente al término “Hipótesis reconstruccionista”.

El término *reconstrucción* significa, literalmente, *volver a construir*, lo cual supone que existió alguna construcción anterior y se desmoronó. En el sentido de la propuesta, volver a construir significa habérselas con una sociedad como la mexicana, cuyo modo de producción dominante es el capitalismo y que, evidentemente, no muestra signos visibles de destrucción.

Lo que queremos decir es que la hipótesis reconstruccionista, semánticamente, nos da la idea de una alternativa de construcción (en el sentido de *edificar*), luego que algo se encuentra derruido. Pero esta alternativa no es, en principio, *anticapitalista*, pues presupone la *inserción* del sector social en una formación social capitalista, como sería México.

De allí, entonces, que más que reconstruir algo desde sus cimientos, luego de una eventual destrucción, lo que se pretende es *insertar* un sector social que tenderá, en un futuro, a modificar, a transformar, como la “levadura a la masa”, un sistema, aproximándolo a un ideal de justicia igualitaria. Quizá podría hablarse de una hipótesis “transformista” o “fermentacionista”, pero de ninguna manera de una hipótesis que supone la destrucción de lo existente para tener lugar. Se pretende una “humanización” del capitalismo, no su extinción.

Es decir, siento a la hipótesis reconstruccionista como una hipótesis que nace de la obsesión por la justicia, de una demanda por superar, desde ahora, una situación a todas luces intolerable. Esta hipótesis arranca como una “perspectiva misionera” de transformación *desde abajo* (pues supone, a la vez, cambio de conciencias y también de estructuras), pero en un aquí y ahora casi profético, donde denuncia-anuncio se consuman en una actitud ética a la cual habría que poner al servicio toda voluntad.

Vayamos ahora hacia los interrogantes. Listémoslos uno por uno y tratemos posteriormente de comentarlos.

1. ¿Quién es el interlocutor al cual se dirige el proyecto?

2. ¿Quién es la base humana y social del proyecto?
3. ¿Quiénes serán los aliados del proyecto? (pues todo proyecto supone un marco de alianzas posibles).
4. ¿Quiénes serán los enemigos del proyecto?
5. Finalmente, y a la luz de los interrogantes anteriores: ¿qué viabilidad política, económica, social y educativa tendría un proyecto de este tipo, en las condiciones actuales de desarrollo de la sociedad mexicana?

A) ¿Quién es el interlocutor del proyecto?

El proyecto pareciera tener, al menos, dos grandes interlocutores, pero de niveles distintos y, quizá, antagónicos. Por una parte el interlocutor serían ciertos grupos insertados en el aparato del Estado, que podrían propiciar, mediante la contribución económica directa y los apoyos administrativos, una estrategia de desarrollo económico y educativo del tipo presupuesto en la hipótesis reconstruccionista.

Por otra parte, pareciera dirigirse al sinnúmero de individuos, grupos, instituciones, etc., que al margen de la acción estatal están desarrollando procesos económicos y educativos, con los sectores populares y oprimidos, cuya interligación podría propiciar parte de la base humana del proyecto. Sin embargo, aquí encontramos la primera determinación “fuerte” al proyecto: tenemos la sospecha de que estos últimos son, en su gran mayoría, proyectos antagónicos al control del Estado, sea porque se constituyen como alternativa —y aquí queremos señalar su valor de contradicción antagónica— al poder del Estado, sea porque no podrían, sencillamente, tener vigencia bajo éste.

Ahora bien, podemos considerar que una parte importante de estos grupos “informales” forman parte de proyectos de Iglesia (como sería el caso de los fenómenos de Iglesia Popular), lo cual ha sido un fenómeno considerable en algunos países de América Latina, como el Brasil, y de menor magnitud, aunque no de menor relevancia, en el caso mexicano, al menos en términos organizativos y de apoyo programático de la función educativa.

No dudamos que una propuesta como la reconstruccionista tendrá eco en algunas órdenes religiosas —la Compañía de Jesús parece ser una orden muy propicia a este tipo de opciones educativas, como lo testimonia el cierre del Instituto Patria—, pero creemos que serán minoritarios.

Las órdenes religiosas —y dejamos de lado el factor económico de la educación privada— entienden su praxis educativa como un factor de pastoral, concreto y eficaz, mediante el cual llegan a todas las capas, estamentos y clases so-

ciales, sin descuidar ninguna. Un proyecto de este tipo implicaría una reorientación de esfuerzos y recursos, materiales y humanos, pero que desde el arranque supone dedicarse únicamente al sector popular. Evidentemente esta “opción de clase” no condice con la “opción de clase” de ciertas órdenes religiosas que forman, consciente o inconscientemente, a las élites dirigentes de México.

Queda entonces solamente el Estado como impulsor —interlocutor— de esta estrategia. Pero aquí encontramos una nueva y también poderosa determinación al proyecto. Si bien se podría con la indulgencia, beneplácito e incluso decidido apoyo de algunos agentes sociales enclavados en el aparato del Estado, creer que éstos controlarán los diferentes niveles e instancias del mismo, y que “voluntarísticamente” modificarán las políticas estatales que hagan al caso, parece una ingenuidad.

Así como algunas instancias en las alturas del aparato del Estado podrían apoyar, hay que considerar que otros (quizá los más), serán claros enemigos del proyecto. En otras palabras, creer que el Estado podría dar el puntapié inicial a un proyecto de este tipo, es desconocer el carácter de clase del Estado capitalista en México, o esperar que éste lo instrumentalice en función de su propia estrategia para obtener el consenso y la hegemonía sobre las clases sociales subalternas. Expliquemos. Para ello, debemos hacer necesariamente referencia al modelo de desarrollo seguido por México en las últimas décadas.

El estilo de desarrollo seguido por México en las últimas décadas puede ser caracterizado como un estilo de desarrollo asociado y dependiente. Por una parte expresa la internacionalización del mercado, proceso que implica una nueva división del trabajo a nivel mundial, por la cual parte del sistema industrial de los países centrales, hegemónicos, es transferida bajo el control de las corporaciones multinacionales, a ciertas economías periféricas que, como México, habían adquirido previamente un cierto grado de desarrollo industrial. Al mismo tiempo, es indispensable para el funcionamiento de este modelo la existencia de una “afinidad electiva” entre el modelo de Estado capitalista y el capital trasnacional.

La ventaja en este caso es que el Estado mexicano nace de una revolución agraria y cuenta con importantes bases de apoyos para sostener sus políticas, y por eso oscila entre el autoritarismo y el paternalismo. El modelo, a su vez, supone una explícita división de áreas de actuación al interior de la formación social que, sin eliminar la expansión de los sectores controlados por la burguesía local, desplaza a ésta de los sectores claves de la economía, o la mantiene en ellos en forma asociada o subordinada. A título de ejemplo, veamos las cifras que Ricardo Cinta (1973:188) nos proporciona sobre las 938 mayores empresas industriales del país. El grupo de *bienes de capital*, que involucra a 116 empresas

(12.4 por ciento del total), tiene un 53 por ciento de empresas extranjeras (según la composición del capital), 42.7 por ciento de privadas nacionales y 4.3 por ciento de estatales. En la producción de *bienes intermedios básicos*, existen 311 empresas (33.2 por ciento del total), donde el capital extranjero posee 130 empresas, o sea el 41.8 por ciento del total, el privado nacional el 54 por ciento y el Estado el 4.2 por ciento.

En el renglón de *bienes intermedios no básicos*, que cuenta con 174 empresas (18.5 por ciento del total), el capital extranjero tiene una proporción mucho menor, sólo 9.2 por ciento del total, el privado nacional 84.5 por ciento del total, y el capital estatal sólo el 6.3 por ciento del total. Finalmente, en el renglón de *bienes de consumo*, que concentra el 35.9 por ciento del total (con 337 empresas), las empresas de capital extranjero marcan el 13.1 por ciento, el capital privado nacional el 80.7 por ciento y el capital estatal sólo el 6.2 por ciento.

Tal como salta a la vista, casi el 90 por ciento de la inversión extranjera —testimoniada por las mayores empresas del país— se concentra en los bienes de capital y en los bienes intermedios básicos, es decir, sectores industriales componentes del “sector moderno” de la economía; dejando como área de actuación al capital privado nacional —ya que la participación de la empresa estatal es mínima— el sector de bienes intermedios no básicos y los bienes de consumo.

Además, este modelo de desarrollo supone, por una parte, una distribución regresiva del ingreso —es un modelo más excluyente—, y, por la otra, una exclusión de la participación política de los sectores populares. Adicionalmente, en México se visualiza una constante descapitalización del agro que se ha visto subordinada a la protección y estímulos brindados a la industria.

De lo anterior se podría concluir que el modelo de desarrollo seguido en México, como estilo de desarrollo asociado, posee las connotaciones habituales del desarrollo dependiente con predominancia en la formación social del capital monopolista. Esto tiene entonces múltiples implicancias para la estrategia reconstruccionista, como veremos más adelante.

En principio, es posible afirmar que la estrategia reconstruccionista no aparece como funcional al modo de producción capitalista en su fase monopolística, tal como se presenta en México, en la medida que podría llegar a alterar, en su concreción, elementos determinantes de la acumulación de capital. Pero imaginemos que podría ser funcional: ¿en qué sentido lo sería?

Mucho se habla de dos sectores en la economía de los países latinoamericanos: uno “moderno”, desarrollado, y el otro “tradicional”, subdesarrollado.

La hipótesis reconstruccionista se dirige claramente, por posibilidad y por opción, hacia el segmento de la economía caracterizado como tradicional.

El sector tradicional es caracterizado en la agricultura por insuficiente dotación de tierra y/o escasa capitalización, tecnificación y riego. En la industria, representaría el integrado por pequeños establecimientos que emplean menos de 15 trabajadores, y que generalmente tienen bajas dotaciones de capital, maquinaria y equipo, así como precarias o nulas disponibilidades de los recursos idóneos en las pequeñas empresas comerciales, de servicios, etcétera. Este sector sería, en parte, aquel que el “sector social”, propugnado por la hipótesis reconstruccionista, desarrollaría.

¿De qué manera la hipótesis reconstruccionista podría serle útil al Estado y éste impulsarla? La única alternativa que nos parece posible es que el Estado decidiera fracturar más pronunciadamente ambos sectores y, mediante la hipótesis reconstruccionista, perfeccionar el funcionamiento del sector tradicional —dejando el funcionamiento del sector moderno a la lógica misma del capital monopolista—. El resultado no sería otro que ahondar aún más la perspectiva dual de la sociedad mexicana y profundizar las diferencias sociales. Es decir, ante una opción de tal tipo, el Estado podría utilizar —manipular— las pretensiones de la hipótesis reconstruccionista, en la perspectiva de reproducir, ahora de forma ampliada, las diferencias sociales, reforzando las tendencias de desigualdad.

En síntesis, conforme al actual funcionamiento del Estado frente al dinamismo del capital monopolista, el camino reconstruccionista de la sociedad no es una alternativa a impulsar; si así lo hiciera, presumimos que será con un afán de dualizar aún más la sociedad mexicana, lo cual implicaría mayor exclusión económica y política de los sectores populares. Aquí, entonces, la hipótesis reconstruccionista terminaría por traicionar —sin querer—, sus propósitos iniciales. Este es otro importante riesgo del proyecto que cabría anotar.

B) ¿Quién es la base humana y social del proyecto?

El proyecto se dirige primordialmente hacia el campesinado y los sectores marginados urbanos; ésta es la fuerza de trabajo que absorberá, sobre todo, las instituciones sociales diseñadas por la hipótesis reconstruccionista. Esta es la que llamaremos *base humana* del proyecto, sumándole los “agentes educativos” vinculados a la Iglesia.

Aquí encontramos sustancialmente dos problemas: uno, el volumen demográfico de dicha base humana y, otro, el funcionamiento de dicha base humana respecto de las leyes de reproducción social del capitalismo.

Considerando la base humana del proyecto, es evidente que nos encontramos ante un proyecto de magnitud. Para solucionar el problema de la injusticia

en la sociedad mexicana, el primer problema a afrontar es el del *empleo* (la hipótesis reconstruccionista, aunque no lo señala explícitamente, parece tenerlo en cuenta).

Así como México deberá solucionar de aquí al año 2000 la educación de más de 30 millones de “nuevos” mexicanos, debe afrontar, con igual premura, la solución al problema del desempleo. Actualmente, la población económicamente activa (PEA) es aproximadamente de 16.6 millones de personas (datos para el año 1975), mientras que la tasa de desocupación abierta, en el mes de mayo del corriente año (cifras oficiales) fue de 7.2 por ciento. En términos absolutos, un total de 1.152.000 personas no habían trabajado y, por lo tanto, no habían percibido ingresos durante dicho mes. Si contabilizamos aquella parte de la PEA que se encuentra subocupada, en desocupación disfrazada, etcétera, prácticamente tendríamos porcentajes que oscilarían entre 40 por ciento (en la versión más optimista) y 55-60 por ciento (en la versión más pesimista). Por sectores serían aún cifras más drásticas. Estimaciones de la Secretaría del Trabajo señalan, para el campo, que éste (el cual contaría con 5 millones de PEA agrícola), prácticamente cuenta con un 61 por ciento de desocupados (sub-ocupados).

Tomemos el dato de una PEA con un 40 por ciento subocupado, y nos da una cifra del orden de los 6.6 millones de personas: *no cabe duda que existe una base humana para un proyecto reconstruccionista*. Pero tampoco cabe duda que en la actualidad ésta tiene dimensiones prácticamente inabarcables (poniendo entre paréntesis la evolución del fenómeno de aquí al año 2000) incluso para una estrategia progresiva, como sería ésta, suponiendo además que el Estado sería un actor no muy amigable.

Pero, no obstante las dimensiones, el proyecto reconstruccionista pretende crear un sector social donde podría incluir gran parte de esta PEA desocupada o subocupada. Pero no hay que olvidar la Ley General de Población anunciada por Marx en el capítulo XXIII de *El Capital*. Allí Marx señala que el capitalismo se caracteriza por la producción progresiva de una superpoblación relativa o un ejército industrial de reserva. Consideremos la siguiente afirmación:

“La población obrera, pues, con la acumulación del capital producida por ella misma, produce en volumen creciente los medios que permiten convertirla en relativamente supernumeraria. Es ésta una Ley de Población que es peculiar al modo de producción capitalista. . . Pero si una sobrepoblación obrera es el producto necesario de la acumulación o del desarrollo de la riqueza sobre una base capitalista, esta sobrepoblación se convierte, a su vez, en palanca de la acumulación capitalista e incluso en condición de existencia del modo capitalista de

producción. Constituye un *ejército industrial de reserva a disposición del capital* que le pertenece tan absolutamente como si lo hubiera criado a sus expensas. Esa sobrepoblación crea, para las variables necesidades de valorización del capital, el material humano explorable y siempre disponible, independientemente de los límites del aumento real experimentado por la población” (Karl Marx, *El Capital*, tomo I, vol. III: 786).

Aceptemos que los límites del aumento de la población en general y de la PEA en particular, quizá haya excedido, en el caso de México, los límites del ejército industrial de reserva. Pero de ninguna manera se permitirá el capitalismo el lujo de funcionar en México con una tasa de pleno empleo, pues perjudica su propio proceso de acumulación de capital, basado todavía, entre otras cuestiones, en la manutención de salarios bajos, por la presión de una sobreoferta de trabajo no calificado.

La hipótesis reconstruccionista pretende solucionar el problema del desempleo de la población, pero, si efectivamente se diera un progresivo empleo de la fuerza de trabajo, este proceso llegaría probablemente a afectar el proceso mismo de acumulación de capital. Este es otro de los aspectos a considerar, ya que las estructuras del modo de producción no permanecerán inactivas frente a la estrategia, sino por el contrario, en la medida que ésta, al menos en su faz de proporcionar empleo a la población mediante redes de empresas autogestionarias, tenderá a desestabilizar el proyecto cuando éste empiece a afectar sus mecanismos de expansión mediante el recurso al ejército industrial de reserva (que lógicamente, con su progresivo empleo en el sector tradicional, dejará de existir).

Queda una última consideración sobre la *base social*. ¿Qué fuerza social en México cuenta con la organización y coinciden sus intereses con la hipótesis reconstruccionista, como para apoyarla e impulsarla?

Como ya dijimos, quienes más coincidirían con una hipótesis de esta naturaleza serían los campesinos y marginados urbanos. Pero en el caso de los primeros, sus organizaciones sindicales, controladas verticalmente por el Estado, difícilmente vuelquen sus fuerzas en apoyar el proyecto. Las organizaciones independientes son todavía muy embrionarias y débiles para emprender una tarea de esta magnitud. Finalmente, el grueso del campesinado se caracteriza, justamente, por su desorganización política y la manipulación de que son objetos por el partido en el gobierno.

¿Qué sucede con los marginados urbanos, de importante crecimiento en las últimas décadas en virtud de las migraciones internas y el crecimiento natural de la población? Por una parte se encuentran sistemáticamente golpeados por la política urbana del Estado, ya que sus demandas reivindicativas contienen

elementos que el Estado no puede (por razones financieras y políticas) absorber. Por otra parte, el nivel de sus organizaciones no representa todavía una base de operaciones idónea para la hipótesis reconstruccionista, ya que, hablando en términos sociológicos estrictos, no constituyen todavía una fuerza social.

Pero ¿no podría la clase obrera apoyar un proyecto de este tipo? Si nos guiáramos a partir de lo que sostienen los partidos representativos de la clase obrera en México (obviamos por razones de tiempo lo intrincado de la problemática y los conflictos ideológicos que implica discutir cuáles son), darían la impresión de que no son proclives a un proyecto de este tipo. Pero, además, si así lo fuera, su incidencia dentro de la clase obrera es menor que el sindicalismo oficial de corte corporativista. En virtud de ello, no parecería una fuerza social canalizable hacia el proyecto.

La pequeña burguesía, por sus intereses de clase tan difusos, su conciencia de clase tan limitada, etcétera, no tiene el carácter de una fuerza social (que le imprime un rango determinado a sus organizaciones corporativas). Si bien distintos individuos provenientes de este sector social podrían apoyar un proyecto de este tipo, la clase, por su imposibilidad de constituirse como fuerza social, no contaría.

Examinemos ahora el posible comportamiento de la burguesía. La burguesía financiera, asociada íntimamente al capital monopolístico transnacional, difícilmente vería rentable su inversión en un “área social”. La burguesía industrial monopolista (nacional y extranjera), en la medida en que tiene fincados sus intereses en el sector “moderno” de la economía, con un mercado de bienes y servicios y de trabajo, específico y concreto, difícilmente ampliará su radio de acción para apoyar económica y políticamente un proyecto reconstruccionista. La burguesía industrial no concentrada podría llegar a ser un aliado eventual en su lucha por supervivir en una estructura monopolística.

Pero en la medida en que el camino reconstruccionista utilice y absorba de alguna manera la mano de obra que este sector social contrata por excelencia y, en la medida, a la vez, que encarezca el precio de los bienes-salario, no verá con buenos ojos el proyecto.

En suma, si la cooperativización de una parte de la estructura económica mexicana lo beneficiará, por ejemplo por facilitarle el acceso al crédito, apoyaría un proyecto de tal tipo, pero en la medida en que éste contribuya a destruir las bases de su acumulación (el ejército industrial de reserva) y encarezca sus insumos (encareciendo los alimentos básicos —bienes salarios— de la reproducción de su fuerza de trabajo), en esa medida será un activo antagonista.

En conclusión, no aparece en el panorama político y social de México, fuer-

za alguna capaz de brindar los apoyos organizativos, políticos, sociales e incluso económicos que el proyecto reconstruccionista necesita, aun cuando exista una base humana muy grande, como base de operaciones.

C) ¿Quiénes serán los aliados del proyecto?

Siguiendo con nuestras reflexiones, encontramos algunos “aliados” posibles, aunque dispersos y con fuerzas dispares. Algunos grupos encaramados en las alturas del aparato del Estado, pero con serias contradicciones y obstáculos por su inserción y práctica social. Algunos grupos de Iglesia, pero minoritarios. Algunos sectores marginales urbanos y campesinos (más a nivel potencial que real), pero desorganizados. Quizá en menor medida algunos grupos de base en educación popular y algunos grupos de militantes de izquierda independientes en las áreas metropolitanas de México. De todos modos se trata, en su eventualidad, de una alianza heteróclita, de difícil consistencia en el tiempo.

D) ¿Quiénes serán los enemigos del proyecto?

Hemos definido dicho proyecto como un proyecto capitalista (pues no cuestiona en lo esencial las bases de reproducción del capitalismo), de allí que habría que colocar en la acera de los enemigos a las fuerzas anticapitalistas organizadas del país, esto es, a los partidos de izquierda.

Engels había señalado, refiriéndose a Roberto Owen, que fue quien creó, como *medidas de transición para que la sociedad pudiera llegar a organizarse de manera íntegramente comunista*, las cooperativas de consumo y producción (véase “Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico”, *Obras Escogidas*, Progreso, Moscú, s/f, tomo III, pág. 132). Esto es importante: se revalora la figura de Owen, un “socialista utópico”, en la medida en que su propuesta era transitoria, anticapitalista y en función de organizar, desde distintos frentes y alternativas, una lucha anticapitalista y por el socialismo. En la medida en que se presume desde las fuerzas de izquierda que la propuesta del CEE (sobre la cual todavía habría que evaluar su viabilidad), podría ser un mecanismo de apoyo y corrección del desarrollo del capitalismo en México, e incluso absorbería ciertas experiencias de construcción de alternativas económicas y políticas populares, inmediatamente definiría al proyecto reconstruccionista como otra de las sutilezas del capitalismo por superar las condiciones pauperizantes de su desarrollo desigual y combinado en América Latina y en México. Si el proyecto llegara a contar con apoyo, impulso e iniciativa estatal (en el sentido de profundizar la

dualización de la economía y la sociedad mexicana), entonces las fuerzas de izquierda no tendrán ya duda alguna sobre las consecuencias —nefastas— de un proyecto reconstruccionista, visto desde la perspectiva de lucha por el socialismo. Finalmente, una breve revisión de la actual estrategia de la “izquierda legal” en México, mostraría que sus esfuerzos están orientados en un sentido muy distinto que la propuesta, lo cual daría nuevos elementos de juicio para evaluar ésta.

Por supuesto, habría que incluir entre los enemigos del proyecto a las fuerzas conservadoras tradicionales de la sociedad mexicana.

E) ¿Qué viabilidad política, económica, social y educativa tendría el “camino reconstruccionista de la sociedad”?

Resumiendo nuestras anteriores objeciones, podríamos decir que el proyecto reconstruccionista no tiene viabilidad y es irrealizable en el contexto del México actual.

No tiene viabilidad política por no contar con fuerzas sociales y políticas (con excepción del Estado) que pudieran amparar e impulsar un proyecto de esta naturaleza. No tiene viabilidad económica, ya que no aparece en el panorama un claro financiamiento para esta estrategia. Las agencias de financiamiento internacional (públicas y privadas) difícilmente lo apoyen, en el caso que lo hagan, con todo el capital necesario.

No tiene viabilidad social por los obstáculos demográficos (volúmenes de población a incluir en el “área social”), porque una de sus posibles vías sería la mayor dualización de la economía y la sociedad, que provocaría múltiples problemas de orden social, convivencial, etcétera. Además, si aún las cifras demográficas no nos asustaran, ¿cuántas empresas habría que organizar, en los próximos 20 años, para construir esa red de empresas autogestionarias y cooperativas? ¿Cuál es la estructura central de coordinación que permitirá crear esa conciencia de movimiento? ¿Cómo podría organizarse la vinculación de este sector social con las demás instancias sociales (sindicatos, partidos políticos, etcétera)? Preguntas, todas éstas, de difícil respuesta.

F) ¿Qué viabilidad educativa tiene la propuesta?

Para terminar, queremos señalar algunos aspectos importantes referidos a la propuesta educativa.

Antes que nada, cabe anotar un acierto importante: la educación no es concebida, como por ejemplo en el pensamiento estructural-funcionalista, como

un instrumento para provocar el cambio social, sino que más bien se muestra la dependencia que la educación tiene de la sociedad, del poder político, de la política y de la economía. Pero tampoco se quiere caer en el fatalismo de esperar que se dé el cambio social para acoplar la educación, como aparato instrumental, en función de la nueva sociedad a construir. Se plantea buscar un camino desde y para la situación actual, sin pensar (lo cual sería ingenuo) que desde la educación se puede provocar el cambio, sino, por el contrario, que ésta, a lo sumo, es un apoyo programado a la acción emprendida en otros órdenes sociales. Esto es un acierto. Sin embargo, el error está en la propuesta que emerge de este acierto teórico.

Para empezar, los antecedentes de la propuesta, como se señala explícitamente, se encuentran en el texto de Noel Mc.Ginn. Pero aquí tenemos la primera dificultad. Nuestra lectura del texto de Mc.Ginn nos muestra que su propuesta era muy concreta: se refería solamente a la Universidad y no a la Educación, como sistema educativo en general. Quizá ésta “ampliación” de la propuesta le otorga una gran debilidad a la nueva propuesta (hipótesis reconstruccionista).

Aun cuando nos parece muy sugerente la propuesta de Mc.Ginn sobre “La Universidad como patrocinadora de nuevas instituciones sociales”, creemos que esta imagen de la universidad “banco de fomento económico”, proveedora de servicios y enclavada en la producción, distribución, cambio y consumo de la región económica donde se encuentra emplazada, no es de ninguna manera, como asevera Mc.Ginn, una “subversión discreta”, o, en el caso que así lo sea, no deja de ser percibido por los titulares del poder y la burguesía. Como prueba al canto tenemos la experiencia de la Universidad de Nayarit en 1976.

El proyecto universitario de Nayarit, que tenía como objetivo la mayor adecuación del sistema de educación superior a las necesidades sociales de educación y al proceso científico y tecnológico, así como una mejor vinculación de su educación al cambio de estructuras en la región donde funcionaba, fue arrasado mediante la violencia armada (agresión a funcionarios, docentes e investigadores, robo de sus proyectos de investigación, destrucción de sus archivos, saqueo de los bienes de la institución, etcétera).

En este punto, pues, tenemos que señalar otra deficiencia del proyecto: no toma en consideración ni el nivel ni el carácter de la lucha de clases en México. Desde esta perspectiva se presenta como un proyecto ahistórico.

En México, a partir de la segunda mitad de los años 60 confluyeron tendencias que indicaban que tanto los procesos de desarrollo como los mecanismos de control político mostraban signos de desgaste.

Entre los primeros (económicos) se contaban:

- * descenso en las tasas de crecimiento de las exportaciones
- * crecimiento acelerado del déficit de la balanza de pagos
- * disminución del ritmo de crecimiento del mercado de bienes de consumo duradero
- * reducción de las tasas de producción agrícolas, particularmente de alimentos. Entre los segundos (políticos-estatales) se cuentan:
- * emergencia, a partir de la última década, de nuevas fuerzas populares que presionan por una mayor participación política y económica
- * cambios al interior mismo del aparato del Estado, fundamentalmente:
 - ** control de la cúpula por una burguesía de origen burocrático, que de hecho constituye una fracción de la clase económicamente dominante
 - ** incremento del peso del ejército debido a su creciente intervención en los conflictos sociales
 - ** burocratización de los cuadros políticos medios y alejamiento de los sectores sociales en donde surgieron.

Esto lleva a considerar, como uno de los fenómenos políticos más importantes de la coyuntura mexicana, el hecho de que las presiones que ejercieron las movilizaciones populares durante los dos sexenios anteriores desencadenaron reajustes internos que se han prolongado, incluso, en el “sexenio administrativo” actual, y que aún no se han traducido en un nuevo equilibrio, como los recientes cambios en las Secretarías y la misma Reforma Política parecen testimoniar.

Como expresión de la lucha de clases en México, nos encontramos que ha habido importantes cambios en la correlación de fuerzas dentro del Estado mexicano y la sociedad civil, mostrando algunas facetas muy interesantes:

- a) Las universidades se han convertido en frentes importantes de lucha contra la represión y el autoritarismo en un proceso que tuvo, como momento fundamental, el 7/7/1977, cuando se viola la autonomía universitaria de la UNAM, penetrando la policía para detener huelguistas.
- b) Se intensifica la lucha obrera por la independencia sindical —ruptura de los controles corporativos del Estado—.
- c) Surge una corriente católica radical que amenaza el “pacto” de funcionamiento institucional Iglesia-Estado, y coloca a una parte del clero y de las organizaciones religiosas en la perspectiva de la lucha anticapitalista.
- d) En el campo, las sublevaciones contra el poder de los caciques y la toma de tierras se encuentra a la orden del día.
- e) Continúa la ocupación de tierras fiscales por “paracaidistas” en los perímetros urbanos y sub-urbanos, especialmente en las áreas metropolitanas.
- f) Aparece el Partido Comunista, en la escena legal, obteniendo un 10.2 por

ciento de votos en las últimas elecciones de diputados, lo que lo ubica, al menos en términos electorales, como el tercer partido político de México.

Como corolario, debemos advertir lo siguiente: hasta hoy, la crisis política y económica no se ha agudizado lo suficiente como para transformar el sistema político; simplemente lo ha deteriorado.

Frente a todo este proceso no se percibe en la propuesta reconstruccionista la forma en que ésta se insertará; creemos que esto se debe a cierta carencia de análisis político en este sentido.

Volviendo al problema educativo, no vemos en el marco de la propuesta, cómo la Secretaría de Educación Pública (SEP), podría convertirse en un apoyo programático fundamental, si el modelo educativo vigente parecería converger hacia un modelo muy especial. Por una parte, una élite que tenga acceso —condicionado— a los más altos niveles de escolaridad, y, por otra parte, una gran masa que, en el transcurso del tiempo, de aquí al fin del siglo, quizá alcance educación primaria completa, pero no podrá demandar ni obtener más escolaridad.

Entre los dos niveles, un “colchón de aire” que permitirá la permeabilización de todo el sistema, que detendrá la demanda de escolaridad en términos masivos sobre la enseñanza media superior y superior escolarizada, y, por lo tanto, descongestionará también la presión de los egresados sobre el mercado de trabajo.

Este “colchón de aire” será construido mediante la articulación de los sistemas de educación a distancia, que entregarán títulos y diplomas de escaso valor en el mercado de trabajo, con lo cual, si bien acercará a un importante volumen de población a una mayor educación acreditada, dicho acreditamiento no los habilitará como potenciales demandantes de empleo. Es decir, la hipótesis que ahora nosotros sostenemos es que México avanza, por razones estructurales, hacia una educación elitista en una sociedad de masas. Difícilmente un sistema educativo de esta naturaleza podrá contribuir a poner en práctica un camino reconstruccionista de la sociedad.

Otro aspecto de la propuesta que nos parece discutible es la asociación del proyecto “concientizador” (al estilo de Freire y la Educación Liberadora), en términos de construir “nuevas relaciones sociales”, con el proyecto “populista”. Al respecto, sólo nos queda señalar otros lugares donde hemos discutido con cierto detalle el proyecto freireano. (*)

* Véase nuestro trabajo *Paulo Freire: Educación y Concientización*. Preparado para ediciones Sígueme, Salamanca, en tres volúmenes. Volumen I: Bases antropológicas para una educación liberadora. Volumen II: Educación y Política. Volumen III: Bases Metodológicas para una educación liberadora. Primer volumen en prensa, 1979, 115 págs.

Terminando, entonces, queda mucho todavía por dialogar sobre una alternativa como la propuesta por el CEE. Creo que el tema de la vinculación entre Educación y Cambio Social, que no es otro que la vinculación de los aparatos educativos con respecto al dinamismo de las instancias económicas, políticas y sociales en una formación social, es un tema intrincado y sobre el que todavía tenemos que reflexionar mucho. Teniendo presente, en todo caso, la sugerente advertencia del poeta del exilio, León Felipe, cuando afirmó:

*Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa llegar solo ni pronto
sino llegar con todos y a tiempo .*

RESPUESTA A LOS COMENTARIOS DEL MTRO. CARLOS ALBERTO TORRES

Carlos Muñoz Izquierdo.

En primer término, deseo agradecer a Carlos Alberto Torres el cuidadoso análisis y los comentarios efectuados a la ponencia presentada por nosotros. En la última parte de su intervención, Carlos Alberto ha señalado, atinadamente, que “todavía tenemos que reflexionar mucho” sobre el tema tratado en nuestro trabajo. Por esta razón, me parece oportuno agregar unas palabras a las observaciones de nuestro comentarista, esperando que éstas contribuyan a reducir, en alguna medida, la obscuridad que caracteriza el terreno que todavía es necesario atravesar.

El orden que seguiré en esta respuesta es el siguiente:

1. Me referiré a las apreciaciones hechas por el Mtro. Torres sobre la forma en que fueron interpretados los hechos que se constatan en la ponencia.
2. Haré algunas rectificaciones a la forma en que nuestro comentarista interpreta ciertos aspectos de la hipótesis planteada en la ponencia, en relación con el cambio social.
3. Haré una réplica a algunos comentarios críticos hechos por el Metro. Torres, en torno a la hipótesis antes mencionada.

I. INTERPRETACION DE LOS HECHOS CONSTATADOS

Nuestro comentarista considera conveniente reafirmar que en México la educación funciona como un filtro social. Esta función, según él mismo observa, “está implícita” en nuestra ponencia, pero no fue subrayada con suficiente fuerza. Aunque es cierto que esta observación de Carlos Alberto no intenta modificar el sentido del análisis realizado, me parece necesario agregar dos comentarios a la misma. En primer lugar, todos sabemos que en cualquier sociedad estratificada (y no sólo en las capitalistas —hegemónicas o dependientes—) la educación desempeña este papel. Por tanto, no creímos necesario insistir en el concepto

mismo. Lo que sí pareció necesario señalar fue, a partir de los datos que hemos reunido a través de diversas investigaciones del CEE, cuáles son los grupos sociales a quienes ha beneficiado la educación, en dónde están tales grupos y —esto es lo más importante— cuáles son los mecanismos a través de los cuales la educación ha desempeñado este papel en nuestro medio. En este sentido no nos limitamos a examinar los mecanismos que regulan el acceso al sistema educativo (pues esto ya había sido realizado por diversos investigadores, en el transcurso de la década de los 70); sino que extendimos el análisis para detectar, también, otros fenómenos, tales como las pautas de distribución de los recursos, el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los efectos de la escolaridad en el mercado de trabajo. En segundo lugar, no atribuimos la desigualdad educativa y social —como parece haber entendido nuestro comentarista— a “un problema de decisiones a nivel de planificación o diseño del modelo educativo”. Tampoco la atribuimos simple y mecánicamente a “un problema estructural en la vinculación sociedad mexicana —desarrollo económico— aparatos educativos”. En la ponencia señalamos la existencia de esta vinculación, pero nos propusimos ir más allá de la simple identificación de la misma, ya que intentamos avanzar en la comprensión del fenómeno. De hecho, en la ponencia planteamos algunas hipótesis —que ya han empezado a ser comprobadas— sobre el funcionamiento de los mecanismos que determinan factualmente la vinculación señalada. No se trata, repetimos, de ningún determinismo mecánico, pero tampoco se trata, simplemente, de un problema causado por la deficiente planificación educativa, aunque ésta haya intervenido en la determinación del mismo.

II. CARACTERÍSTICAS Y ORIENTACION DE LA HIPOTESIS SOBRE CAMBIO SOCIAL

A) Naturaleza de la hipótesis

En su comentario, el Mtro. Torres afirma que la hipótesis propuesta por nosotros merece, con más propiedad, los calificativos de “transformista” o “fermentacionista” porque, como él mismo lo señala, nuestra hipótesis se inserta en una forma de producción capitalista. Nosotros disentimos de esta opinión porque nuestra hipótesis se propone debilitar el sistema político y económico vigente, para empezar a construir uno nuevo, desde esta misma etapa. Es decir, no nos parece necesario esperar a que todo lo que existe sea destruido. Creemos, por el contra-

rio, que es posible iniciar e impulsar procesos de cambio —apoyados, en cuanto sea posible, en las estructuras actualmente existentes—, orientados hacia la construcción de un nuevo orden social. En este sentido, es importante subrayar que no buscamos “humanizar el capitalismo”, sino crear un sistema social que sin duda sea más humano pero que difícilmente podría ser considerado como capitalista. De hecho, el nuevo sistema no se apoyaría en las estructuras que permiten y propician la acumulación de capital privado. Como lo señalamos en repetidas ocasiones, nuestra hipótesis busca el desarrollo de un sector de propiedad social en la economía.

B) Papel de la educación

En nuestra hipótesis la educación no sólo desempeña el papel de preparar recursos humanos para el cambio, como lo interpreta el Mtro. Torres en el 10° y 11° puntos del Capítulo III de sus comentarios, en los que trata de sintetizar nuestra propuesta. Creemos que, al mismo tiempo, la educación deberá desempeñar, también, las funciones de apoyo y consolidación del cambio. De ahí el concepto de “apoyo programático” que frecuentemente mencionamos en la ponencia. Las formas específicas en que estas funciones tendrían que cumplirse se esbozan en la última parte del documento presentado por nosotros.

C) Estrategia y tácticas

El análisis que hizo nuestro comentarista sobre la ponencia no le permitió distinguir la estrategia que proponemos, de las tácticas que sugerimos utilizar. Aunque sea brevemente, conviene señalar algunos puntos que pueden arrojar alguna luz al respecto. Como lo advierte Carlos Alberto (en los puntos 4o., 5o. y 9o. del capítulo III de sus comentarios), la estrategia sugerida consiste en consolidar gradualmente un sector económico que permita a las bases populares obtener poder político a partir de la organización interna de las mismas, y que poco a poco aumente su poder de negociación ante el sistema económico y político existente. Las tácticas que esbozamos se refieren, esencialmente, al aprovechamiento de coyunturas que permitan contar con el apoyo administrativo y político del Estado, y con el apoyo de otras organizaciones políticas que, eventualmente, puedan ser consideradas como simpatizantes del proyecto.

Hechas estas aclaraciones, pasaremos a discutir algunos de los comentarios críticos efectuados por el Mtro. Torres a la hipótesis que desarrollamos en la ponencia.

III. REPLICA A LOS COMENTARIOS CRITICOS

A) Interlocutores del proyecto

En este punto, Carlos Alberto señala, con acierto, dos grandes interlocutores a quienes va dirigida nuestra propuesta, a saber, ciertos grupos insertados en el aparato del Estado que podrían propiciar, mediante diversas acciones y recursos, una estrategia como la que propone nuestra hipótesis; y, por otra parte, los numerosos individuos, grupos, instituciones, etc., que, al margen de la acción estatal, están desarrollando procesos económicos y educativos con los sectores populares, cuya inter-ligazón podría propiciar parte de la base humana del proyecto. Nuestro comentarista concluye que hay una contradicción entre ambos interlocutores, pues los grupos independientes del Estado se constituyen como alternativa antagónica al poder del mismo. Además, Carlos Alberto considera como una ingenuidad creer que los agentes del propio Estado modificarán las políticas que hagan al caso, pues esto, según él, es “desconocer el carácter de clase del Estado Capitalista en México, o esperar que éste instrumentalice (el proyecto) en función de su propia estrategia para obtener el consenso y la hegemonía sobre las clases sociales subalternas”. Al respecto, debemos hacer dos observaciones. Por una parte, los interlocutores a quienes dirigimos nuestra propuesta son, también, aquellos grupos e instituciones que ya están recibiendo algún apoyo del Estado para desarrollar procesos productivos y educativos como los que nosotros sugerimos. Por otra parte, la “contradicción” y la “ingenuidad” que detecta el comentarista serían aplicables a la propuesta si la estrategia de desarrollo procurara obtener alianzas estables (estructurales) con el Estado. Sin embargo, consideramos que estas alianzas sólo son condiciones de factibilidad y deben ser vistas desde la perspectiva táctica del proyecto de desarrollo. Está muy claro, sin embargo, que la estrategia busca formar y consolidar bases de poder realmente popular, que lleguen a ser capaces de orientar las políticas generales del Estado (en lugar de contribuir a lograr los objetivos de las clases sociales hegemónicas). Todos sabemos que la orientación de las políticas del Estado (especialmente las de aquéllas que repercuten principalmente en la distribución de los excedentes de la economía) dependen de las bases en que se apoya el poder del gobierno (pues éstas determinan el ciclo demandas-apoyos políticos-decisiones). Conviene recordar que la estrategia propuesta, a pesar de estar determinada por las actuales condiciones estructurales del Estado, pretende transformar estas mismas condiciones.

Por otra parte, nuestro comentarista especula sobre las condiciones en que el

Estado podría estar dispuesto a apoyar un estilo de desarrollo como el que considera nuestra hipótesis, y concluye que “la única alternativa (en que esto puede ocurrir) es que el Estado decidiera fracturar más pronunciadamente (la composición social de la economía), al perfeccionar el funcionamiento del sector tradicional”. El resultado de esta alternativa consistiría, según Carlos Alberto, en una “manipulación de las pretensiones de la hipótesis reconstruccionista. . . (lo cual) terminaría por traicionar —sin querer— los propósitos iniciales (de la misma hipótesis)”. Pues bien, este comentario nos obliga a señalar que no existe sólo una vía para favorecer el desarrollo económico de los sectores rezagados del sistema, sino que se han identificado varios modelos “ideal-típicos” que se proponen alcanzar este objetivo. (Un resumen de estos modelos puede encontrarse en: Muñoz Izquierdo C. “Efectos Económicos de la Educación de Adultos”, ponencia presentada en el Seminario organizado por la Dirección General de Educación para Adultos, México, junio de 1980). De hecho, nuestra propuesta no se basa en el camino de la “protección de la marginalidad”, ni en el de la “simbiosis entre los sectores rezagados y los sectores hegemónicos del sistema”. Estos dos modelos podrían conducir a resultados semejantes a los que anticipa nuestro comentarista. Como es fácil advertir, el primero de ellos congelaría las condiciones en que funciona el sector tradicional de la economía, en tanto que el segundo permitiría transferir los excedentes de estos sectores hacia la economía monopolista. Sin embargo, la propuesta que nosotros hacemos —como acertadamente la resume Carlos Alberto en el capítulo III de sus comentarios— pretende lograr el crecimiento y desarrollo del sector social (no el estancamiento del mismo) con base en la capacidad de acumulación del mismo sector (evitando la extracción de la plusvalía de los trabajadores y la transferencia de los excedentes hacia los sectores monopólicos del sistema). En estas condiciones, se lograrían resultados muy distintos de los que atribuye Carlos Alberto al estilo de desarrollo propuesto por nosotros.

B) Base humana del proyecto

Aunque Carlos Alberto reconoce que el proyecto cuenta con una base humana potencialmente enorme, hace un razonamiento que lo lleva a la conclusión de que el desarrollo del capitalismo plantearía obstáculos insuperables para la marcha del propio proyecto, pues éste agotaría la reserva de mano de obra del sistema capitalista. Es necesario advertir, sin embargo, que en este razonamiento nuestro comentarista comete dos errores. El primero consiste en pasar por alto las condiciones estructurales de nuestros mercados de trabajo, y el segundo en

confundir fenómenos de largo plazo con fenómenos de corto plazo. En efecto, nuestros mercados de trabajo están fuertemente segmentados. El desempleo abierto no es, por tanto, mayor del 8 por ciento de la población ocupada. En estas condiciones, la población sub-ocupada (a la cual se dirige el proyecto) no puede formar parte de la reserva de mano de obra, ya que no reúne las condiciones técnicas y actitudinales que serían indispensables para competir en los segmentos del mercado laboral a los que concurren las empresas monopólicas. De manera, pues, que no hay razones para suponer que, en el corto plazo, estas empresas procurarán sofocar una iniciativa de desarrollo como la que hemos propuesto. Ahora bien, las dificultades que anticipa Carlos Alberto podrían, de hecho, presentarse en el largo plazo, es decir, en un tramo más avanzado de la hipótesis planteada en la ponencia, pues en esa etapa las empresas monopólicas tendrían que competir por los recursos humanos y las materias primas que también demandarían las empresas del sector social. Sin embargo, nos parece difícil que tales dificultades obliguen al capitalismo monopólico a sofocar el desarrollo del sector social. En primer lugar, las empresas capitalistas podrán seguir recurriendo al cambio tecnológico para ahorrar mano de obra y limitar el consumo de materias primas de origen natural. En segundo lugar, el crecimiento demográfico —independientemente de la efectividad que puedan tener las políticas orientadas a contenerlo— seguirá ampliando la base humana del proyecto. Con todo, aun suponiendo que la creciente articulación horizontal y vertical del sector social llegue a plantear, en el largo plazo, graves conflictos entre este sector y las empresas monopólicas, hay que considerar que, para entonces, el poder de negociación (es decir, el peso político) de dicho sector será de mayor magnitud del que se haya podido acumular en las etapas iniciales de la hipótesis. El resultado de tales conflictos dependerá, en última instancia, de la correlación de fuerzas que haya sido posible generar durante la implantación de la propia estrategia.

C) Base social del proyecto

En este punto, nuestro comentarista concluye que “no aparece en el panorama político y social de México, fuerza alguna capaz de brindar los apoyos. . . que el proyecto reconstruccionista necesita”. Esta conclusión nos parece precipitada por dos razones. En primer lugar, Carlos Alberto hace un análisis bastante superficial de la realidad política de México. Esto le impide distinguir adecuadamente una serie de fuerzas que pueden impulsar al Estado hacia alternativas semejantes a la que nosotros proponemos —que, posteriormente, aparecieron en el lla-

mado “Sistema Alimentario Mexicano” y “Plan Global de Desarrollo”—. En segundo lugar, el comentarista confunde los procesos propuestos en nuestra hipótesis con los resultados esperados de la misma. En otras palabras, Carlos Alberto pierde de vista que la base social del proyecto se tiene que ir creando poco a poco, a partir de la organización social, económica y política de quienes constituyen la base humana del mismo. Por tanto, si bien es cierto que, en el presente, la base social es raquítica, no puede descartarse *a priori* la posibilidad de que la misma base se vaya ampliando y consolidando paulatinamente. El proceso que nosotros proponemos iría generando, así, sus propias bases de sustentación, en lugar de esperar a que algún actor externo se encargue de proporcionar estas condiciones en bandeja de plata.

D) Aliados y enemigos del proyecto

Para identificar a los enemigos potenciales del proyecto es necesario realizar un análisis más detallado del que Carlos Alberto lleva a cabo en este punto. En primer lugar, ya hemos demostrado que el proyecto no es capitalista. Por tanto, no es necesariamente válida la simple afirmación de que entre sus enemigos están todas las fuerzas anticapitalistas organizadas del país. En segundo lugar, un análisis más detallado permitiría concluir que los aliados y enemigos potenciales de la iniciativa se irán definiendo en diversa forma a través de la maduración de la hipótesis. De hecho, quienes apliquen un enfoque racional (y no una visión dogmática de la realidad) podrán distinguir las diversas oportunidades que ofrece esta alternativa para modificar la correlación de fuerzas en beneficio de los sectores populares. Por tanto, no hay razones para excluir, *a priori*, la posibilidad de que este proyecto pueda ser enriquecido mediante el concurso de diversas organizaciones que persiguen el mismo objetivo a largo plazo. Más aún, nosotros creemos que, en cierto momento, el proyecto llegaría a ser considerado como “una sutileza” de las fuerzas contestatarias del capitalismo monopólico, más que como “otra de las sutilezas del capitalismo por superar las condiciones. . . de su desarrollo desigual”.

E) Viabilidad política, económica y social del proyecto

Según nuestro comentarista, el proyecto no tiene viabilidad política, económica ni social. Como lo hicimos notar en esta misma respuesta, tal apreciación es atribuible a que Carlos Alberto no distingue la estrategia de la táctica, pues la viabilidad política y social se puede ir asegurando, paulatinamente, en la actual situación coyuntural de la sociedad mexicana. Asimismo, la viabilidad económica

dependerá de la conservación de los excedentes generados por el mismo sector social. Por tanto, creemos que el proyecto es realizable a partir de diversas acciones regionales que busquen la articulación del sector social en la forma que nosotros hemos sugerido, es decir, evitando la polarización y la deficiente interconexión de las empresas que vayan siendo incorporadas a este sector.

F) Viabilidad educativa

Por último, pensamos que las observaciones hechas por Carlos Alberto, sobre la no viabilidad educativa del proyecto, podrían atribuirse a la forma esquemática en que describimos (en la ponencia) las acciones que, bajo nuestra hipótesis, corresponderían a los diversos agentes y sujetos de la educación. En otras ocasiones hemos descrito estas acciones con mayor amplitud. Por esta razón, consideramos innecesario repetirlas en este lugar. Sin embargo, responderemos directamente a tres argumentos utilizados por Carlos Alberto para negar la viabilidad educativa a nuestra hipótesis:

1. Antecedentes de la propuesta.

Desde 1973 hemos efectuado diversos análisis y reflexiones que poco a poco han cristalizado en diversos postulados sobre el posible papel de la educación en el cambio social. Las acciones educativas que hasta ahora hemos identificado tienen, en general, un carácter propositivo; en cierta forma, son reflexiones que pretenden ofrecer apoyos técnicos (especialmente en el terreno de las ciencias sociales) a quienes deseen instrumentar programas de acción inspirados en las tesis que nosotros sostenemos. Por otra parte, estos mismos postulados han exigido profundizar las investigaciones que hemos realizado hasta ahora, para cumplir dos objetivos complementarios:

- a) Expresar en términos suficientemente operativos, las hipótesis sobre las interrelaciones entre educación (formal y no formal), organización social, práctica social y valores sociales, que se derivan de los planteamientos anteriores.
- b) Diseñar investigaciones de carácter extensivo y/o experimental, para comprobar factualmente la validez de algunas de estas hipótesis.

2. Alcance de la estrategia propuesta.

Las mismas investigaciones efectuadas nos han llevado a la conclusión de

Este libro se terminó de
imprimir en julio de 1982,
en Ediciones Macció, S.A., México.
Su tiraje fue de 3 000 ejemplares

La elucidación de las relaciones entre educación, justicia y derechos humanos, constituye un imperativo clave para la comprensión del fenómeno educativo en los países latinoamericanos. El presente volumen se aboca a profundizar en el estudio de dichas relaciones, a partir de algunas de las ponencias presentadas en el *Seminario Interamericano de Educación para la Justicia y los Derechos Humanos*, organizado por el CEE en julio de 1979. Aunque los países de la región han desarrollado en su mayoría estructuras económicas que propician la desigualdad social y la marginación de amplios sectores de nuestros pueblos, con la consecuente generación de sistemas educativos también injustos, ciertas experiencias concretas de Educación Popular, si bien de alcance restringido todavía, permiten prefigurar alternativas viables de promoción de la justicia y los derechos humanos.