

LA CRISIS MUNDIAL DE LA EDUCACION

Un informe colectivo, producido y redactado en las frías cumbres de la UNESCO, ha sacudido el mundo de la educación (1). A él se ha referido la prensa nacional y las revistas no especializadas en el transcurso de los últimos meses. Se trata de una obra en la que colaboran los miembros de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación bajo la presidencia de Edgar Faure, antiguo Ministro de Educación en Francia. La nacionalidad de sus autores (Chile, Siria, República Popular del Congo, URSS, Irán y USA), los ochenta documentos preparatorios elaborados por las grandes autoridades mundiales en materia educativa, las sesiones de trabajo y los datos computados, hacen de esta obra una descripción actualizada de lo que se ha llamado "la crisis mundial de la educación" (2).

A PROPOSITO DE "APRENDER A SER"

Cuatro postulados fundamentales resumen la toma de posición del grupo de autores: la existencia de una comunidad internacional, la creencia en la democracia, el desarrollo completo del hombre en toda su riqueza y la educación global y permanente. A partir de esta base y después de hacer un balance crítico de la situación de la educación en 1972, la conclusión es terminante: "Frente a tareas inéditas y a funciones nuevas, las fórmulas tradicionales y las reformas parciales ya no son suficientes" (p. XVI).

LA EDUCACION EN EL MUNDO CONTEMPORANEO

La Comisión de la UNESCO incluye la educación en el dominio político, es decir, en la perspectiva global de la sociedad. En esta ampliación de su horizonte, se constan tres hechos fundamentales:

1.—Por primera vez en la historia de la humanidad, el desarrollo de la educación considerada a escala planetaria tiende a preceder el nivel de desarrollo económico.

2.—Por primera vez en la historia, algunas sociedades comienzan a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada.

3.—Por primera vez en la historia, la educación se emplea conscientemente para preparar a los hombres para estilos de sociedad que no existen todavía (pp 14-15).

Las características de esta mutación son de primera magnitud. Por una parte, se precisa la situación de la educación como un sub-sistema dentro del sistema social. Por otra parte, la educación, en su complejidad de funciones, no se limita a

reproducir la sociedad y las relaciones sociales existentes. En este sentido, la educación adquiere una dimensión que hasta ahora no se le había reconocido: la de situarse con un sentido crítico y una visión histórica ante los reclamos y las exigencias de la realidad social.

Pero la constatación de este marco general no es suficiente. Es preciso detectar —a nivel mundial— las tendencias y las características comunes. En efecto, en la mayor parte de los países del mundo, se asiste a una transferencia de responsabilidades en materia de acción educativa. Estas responsabilidades incumben principalmente al Estado por tres razones principales:

a.—Una tendencia general a contar con los organismos públicos para satisfacer las necesidades sociales.

b.—En casi todos los países, se considera que el Estado es el único capaz de asumir la responsabilidad global de la política educacional:

c.—Numerosos gobiernos, conscientes de la creciente importancia política de la escuela, tienden a asegurarse su control (pp 17-18).

Desde el punto de vista de la estructura escolar, se observan las siguientes tendencias: se ensanchan las bases de la enseñanza primaria, la edad de la escolarización inicial tiende a bajar, la duración de los estudios se prolonga, se fusiona la enseñanza primaria y secundaria. Por otra parte, los programas escolares comienzan a aliviarse, en la enseñanza superior se produce una amplia diversificación, el cuerpo docente constituye un grupo socio-profesional de creciente importancia, se desarrolla el sector no escolar de la población educativa y muchos gobiernos admiten la planificación de los sistemas de educación.

Las reformas educativas de los diversos países tienen diferentes alcances. Algunas de ellas se limitan a modernizar las prácticas pedagógicas o a reformar las estructuras educativas existentes. En otros casos se prefiere una transformación estructural que reviste formas: el establecimiento de vínculos más estrechos entre la escuela y el medio en aquellos países en los que se concibe la educación como un vasto movimiento de masas (Cuba) (3), las tendencias de socialización que colocan a la escuela bajo directa responsabilidad de sus usuarios (Yugoeslavia) y los casos en que la enseñanza se transforma desde sus raíces con una simbiosis total entre educación y trabajo productivo (República Popular de China).

La primera parte del Informe se cierra con una consideración solemne: "En el estado actual de cosas, podemos y debemos preguntarnos sobre el sentido profundo que tiene la educación en el mundo contemporáneo, sobre sus responsabilidades hacia las generaciones actuales a las que debe preparar para el mundo de mañana, sobre sus poderes y sus mitos, sus perspectivas y sus finalidades" (p. 26).

PROGRESO Y FRACASOS

La Comisión de la UNESCO ha tenido entre sus manos las estadísticas más recientes y completas sobre población, economía, educación y desarrollo. Las ha tratado con el máximo de objetividad y no ha temido presentar el cuadro dramático y preocupante de la situación CUANTITATIVA de la educación en el mundo.

Recogemos los datos más significativos que ayudarán a precisar las verdaderas dimensiones del problema:

1.—La población mundial —desde 1960 a 1968— ha pasado de un poco más de 3 mil millones de personas a cerca de 3.5, es decir, un crecimiento de 17% en ocho años.

2.—Durante este mismo período de ocho años, la población escolarizable (5 a 19 años) ha pasado en el mundo de unos 955 millones de niños a cerca de 1.150 millones, lo cual supone un crecimiento del 20%.

3.—Para fines de siglo se prevé que el número de personas en edad escolar y universitaria aumentará en más de mil millones, es decir, CADA AÑO HABRÁ UN EXCEDENTE VIRTUAL DE 36 MILLONES DE ESTUDIANTES.

4.—El número de personas que se benefician actualmente de una educación institucional en el mundo entero se acerca a los 650 millones.

5.—En 1980, el número de muchachos de 5 a 14 años que no estarán en la escuela será del orden de los 230 millones. En esta misma fecha habrá 820 millones de adultos iletrados y una tasa mundial de analfabetismo de 29%.

Las grandes cifras, en su gigantismo y en su monotonía, tienen el peligro de no traducir exactamente la gravedad y los alcances de un problema como el que la educación confronta. Lo cierto es que el decenio que comienza estará absorbido "por las necesarias transformaciones de estructuras sociales, si es verdad que el desarrollo económico no tiene sentido sino en

cuanto se encuentra traducido en una abolición de privilegios y en una mejor justicia entre los hombres" (p. 34). Nuestra época está marcada por una demanda de educación sin precedentes y esta corriente parece irreversible; sin embargo, la escolarización universal está cada día más lejana y cada año dos millones más de niños se encuentran ante la terrible situación de la escuela que les cierra sus puertas. Este mundo que plantea tan agudos problemas a la educación, ¿no tendrá dentro de sí la forma de responder a tan urgentes exigencias?

Pero la gravedad de la situación no es la misma en todas las regiones del mundo. Los países del Tercer Mundo, a pesar de sus esfuerzos financieros, se encuentran en una posición de lamentable inferioridad. Cerca de la mitad de sus niños en edad escolar no reciben ni siquiera una instrucción primaria y la idea de una escolarización total parece inalcanzable. ¿Por qué empeñarse, pues, en ofrecer al pueblo promesas que no se van a cumplir y esperanzas que se van a frustrar? ¿No habrá que preguntarse seriamente sobre la hegemonía ejercida por la institución escolar en el universo educativo? Es llamativo que la Comisión de la UNESCO considere que el aumento de recursos económicos no es la única solución. La diferencia entre los países "desarrollados" y los países en "vías de desarrollo" (esta nomenclatura la conserva el Informe con demasiada frecuencia) se hace cada vez mayor en el plano de los recursos económicos y en el de los recursos educativos.

Los desequilibrios a escala planetaria son cada día más significativos: "A pesar de la esperanza concebida hace veinte años, la educación hasta el momento no ha sido excepción a la regla cruel de nuestra época que tiende a engendrar en nuestro mundo una creciente desigualdad en la repartición de bienes y medios" (p. 63). El informe —colocado ante un callejón sin salida— hace un llamado a la solidaridad internacional; pero dados los ejes de dominación que el mundo tiene y conserva, ¿un simple llamado a una indeterminada solidaridad es todavía posible?

DEMOCRATIZACION: PALABRA SIN CONTENIDO

"Todo parece indicar con frecuencia que el derecho universal a la instrucción del que se envanece prematuramente la sociedad contemporánea, haya sido rehusado con creces a los más desheredados (a ellos en primer lugar en las sociedades pobres, solamente a ellos en las sociedades ricas)" (p. 83).

La igualdad de acceso a la enseñanza no es necesariamente una igualdad de oportunidades mientras no exista una posibilidad de que los individuos desarrollen sus aptitudes y orientan su destino. La verdadera democracia educativa no resulta solamente de la multiplicación de los establecimientos escolares; pueden existir coacciones externas de índole social que la limiten o la eliminen.

Pero hay más. Un sistema de educación será democrático si se libera también de sus obstáculos internos —de la pobreza de contenidos, de los dogmas de la pedagogía tradicional—, para ofrecer a cada individuo un método y un ritmo que le sean propios. "La educación es tanto más democrática en cuanto asume el carácter de una ascensión libremente buscada, de una conquista, de una creación, en lugar de ser una cosa dada o inculcada" (p. 87).

Por otra parte, no podrá haber democratización auténtica sin una profunda evolución de relaciones entre educador y alumno. Sobre esta relación reposa todo el edificio de la instrucción tradicional y con frecuencia equivale a una relación de dominador-dominado. El educador fortificado por su edad, su saber y su autoridad indiscutida; el alumno en una situación de inferioridad y sumisión. Todo un nuevo programa de acción se abre para el profesor; será la persona que ayude a buscar en común los argumentos contradictorios más que el que posee verdades hechas, el hombre que consagre tiempo y ener-

gías a las actividades productivas y creadoras: interacción, discusión, animación, comprensión y estímulo.

Pero hay otro elemento no menos importante. La democracia educativa se encuentra herida con el sistema de selección, exámenes y títulos del sistema escolar. Por una parte, se premia a los fuertes, a los favorecidos de la fortuna y a los conformistas; por otra, se reprocha y castiga a los desafortunados, a los lentos, a los mal adaptados, a los individuos que se sienten diferentes. Los exámenes escolares parecieran servir para medir los resultados anteriores y para revelar las posibilidades futuras del sujeto. La escuela tiene competencia natural para la primera de estas funciones; sin embargo, su competencia para juzgar sobre el acceso a la vida profesional es discutible mientras exista la distensión entre las instituciones escolares y las esferas de competencia para las que selecciona.

No podemos resistirnos a citar un pasaje que nos parece extenso y definitivo: "No es un proyecto ilusorio el surgimiento en el universo de la educación de una democracia que, aunque no sea perfecta, se presente cuando menos como real, concreta y práctica; una democracia que no esté fundada ni inspirada en una burocracia, ni en una tecnocracia, ni monopolizada por una casta o un poder, sino una democracia viva, creativa, dinámica. Pero su realización tiene como condición previa una transformación de las estructuras sociales capaz de reducir los privilegios de la herencia cultural. Por otra parte presupone: una renovación de las estructuras educativas que permitan una ampliación de las escogencias; una reestructuración de la educación en el sentido de la educación permanente; la individualización de los contenidos; la toma de conciencia, por parte de los educadores y de los educandos, de su situación, de sus derechos y de sus decisiones; la abolición de las formas autoritarias de enseñanza en favor de las ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo; una formación pedagógica de los docentes centrada en el conocimiento y el respeto de múltiples aspectos de la personalidad humana" (p. 92).

EPILOGO PARA AMERICA LATINA

Hasta aquí nos hemos limitado a exponer de forma resumida las ideas matrices de un documento lleno de sugerencias y en muchos aspectos estimulante. Sin duda alguna que habremos omitido aspectos de importancia y quizás hasta cuestiones esenciales. Creemos que una lectura del texto en su globalidad no es tiempo perdido para el educador preocupado, para el sociólogo y para el profesional de la política.

Nuestra lectura y nuestra síntesis —lo confesamos— no ha pretendido ser neutral; es conscientemente selectiva, porque pensamos que nuestro Continente debe aprovechar muchas indicaciones de este Informe y puede rechazar o que ha sido escrito para países que se encuentran en diferentes condiciones socio-políticas. América Latina —como parte del Tercer Mundo— exige una óptica especial para leer este libro, para aprovechar su gran riqueza y para decantar sus sutiles deformaciones. Vamos a hacer un esfuerzo en este sentido.

Entre las muchas novedades que este Informe ofrece, queremos destacar desde el comienzo un viraje sustancial de lenguaje. El propio Edgar Faure se expresa abiertamente en su carta a René Maheu, Director General de la UNESCO: "Lo que usted deseaba no era tanto un estudio de una erudición exhaustiva sino más bien una reflexión crítica realizada por personas de diversa formación y procedencia que buscan con toda independencia y objetividad el camino de soluciones de conjunto a las grandes cuestiones que plantea el desarrollo de la educación en un mundo en transformación" (p. XV). No se trata, pues, de un documento internacional al estilo clásico, con sus descripciones universales, sus declaraciones abstrac-

tas y sus proposiciones aparentemente neutrales (4). Aquí se ha roto esta tradición a la que estábamos habituados desde la primera Declaración de los Derechos Humanos, tan rica de contenidos y tantas veces pisoteada en nuestro tiempo. Es importante subrayar la transición de un lenguaje técnico-expositivo a un lenguaje político (p. 192). "Considerar que la UNESCO está situada fuera del complejo mecanismo de la política mundial, es ignorar la realidad" (p. 280).

EL TERCER MUNDO VISTO POR EL PRIMER MUNDO

El equipo de trabajo que formó esta Comisión es suficientemente representativo como para pensar que las diversas tendencias ideológicas que hoy mueven al mundo han sido consideradas. Una Comisión internacional que pretende representar un balance educativo debe tener en cuenta las muchas facetas de la situación mundial en su complejidad; pero a la vez, al pretender conciliar lo que a veces es irreconciliable, se coloca en un plano donde la armonía puede ser artificial y el pensamiento llega a una aparente unidad que no puede ocultar las tensiones de la conflictividad.

En el Informe hay páginas en las que predomina la situación privilegiada de los países industrializados y que coinciden casi siempre con los enclaves del capitalismo internacional; hay otros momentos en los que se escucha el clamor del Tercer Mundo, sus ansiedades y sus reclamos. Pero una voz sofoca a la otra, una página que traduce y expresa la situación de los oprimidos puede ser anulada por otra que recoge las aspiraciones de los opresores. Alabamos el pluralismo del Informe; señalamos su falta de coherencia total. No se puede dar una forma y un estilo unitario a lo que hoy en el mundo es antagónico y contradictorio (p. 262).

Esta contradicción aparece más clara cuando se estudian las ideas rectoras del libro, por ejemplo, la noción de desarrollo. Nos extraña la división introducida desde el principio (Prólogo de E. Faure) por la que se supone que hay países desarrollados y países en vías de desarrollo. Esta nomenclatura —que esconde una ideología— ya hoy no es admitida en muchos sectores de América Latina. Este discutible planteamiento se repite con mucha frecuencia en el documento; pero hay momentos (pp. 34, 56) en que la noción de desarrollo se matiza con mayor sentido. Son significativas las palabras del Ministro cubano de Relaciones Exteriores en carta dirigida al Sr René Maheu: "Es cosa innegable que en la escisión mundial entre naciones desarrolladas y subdesarrolladas, la América Latina forma en la segunda categoría. Sobre sus pueblos, como sobre los de Asia y Africa, se proyecta la opresión imperialista en sus diversas formas. Toda actividad que soslaye el combate a tal opresión colabora en el mantenimiento de una realidad repudiable. En nuestra opinión, las tareas a cargo de la UNESCO no deben quedar fuera de las que pugnan por los cambios fundamentales señalados, lo que supone el rechazo de toda acción extraña dirigida a regir los campos de la economía y de la cultura" (5).

¿TODAVIA ES VALIDA LA UNESCO?

A pesar de lo dicho, no podemos menospreciar los avances que supone el informe. La escolarización total de la población mundial ya no se presenta como una posibilidad alcanzable a través de simples medidas económicas y mecanismos de planificación; adquiere aquí toda su compleja y dolorosa objetividad (pp. 30-45) la influencia determinante de factores demográficos y políticos, los excesos de la burocracia y los peligros de la tecnocracia. Por otra parte, las medidas cuantitativas, que durante tanto tiempo han ocupado la atención de la UNESCO, se colocan en un marco más general en el que adquieren su sentido más preciso (p. 55).

Nos causa una impresión positiva el hecho de que una Comisión de la UNESCO admita y consagre aspectos de la educación que ya recorren el mundo: la marcada tendencia a la desescolarización, la desacralización de las instituciones escolares (pp. 5, 210), la profunda renovación de contenidos y programas. Hay capítulos de gran aliento (pp. 71-81) que contienen en embrión todo un posible programa de transformación educativa. En general, nos satisface la relativa independencia de criterio, la capacidad crítica y autocrítica (p. 61), aunque ya hemos señalado algunas tendencias claramente dominantes —sobre todo en el Prólogo, en la parte II y III— que no ofrecen perspectivas de futuro para América Latina.

"La ciudad educativa" que se propicia como modelo en una extensión que no le corresponde, no nos atrae especialmente. Es una utopía negativa (hay utopías positivas que cordialmente compartimos), quizás válida en un ambiente europeo, pero de ninguna manera exportable al Tercer Mundo. Cuando nos debatimos en la difícil tarea de construir la ciudad humana, no podemos pensar en una ciudad educativa de las características que se apuntan.

Por otra parte, la filosofía del hombre y de la humanización que subyacen bajo la piel de muchos capítulos, no acaban de sintonizar con la utopía —ésta sí es positiva— del "hombre nuevo" que comienza a despertar en muchas regiones de nuestro Continente. Corremos el peligro de utilizar las mismas palabras —en Europa y en América Latina— confiriéndoles un sentido radicalmente diferente (pp. XXV, XXIX, 167, 174). No entendemos el humanismo real fuera de la historia; y la historia actual de nuestros pueblos no tiene el acento vago y conservador de muchas expresiones que se filtran en este documento.

Como consecuencia de lo anterior, percibimos una cierta simplicidad al hacer los planteamientos de solidaridad internacional (6). Estamos convencidos de su necesidad y de su urgencia; pero no podemos compartir expresiones moralizantes (p. 275) que ocultan los conflictos más graves de la humanidad y los trasladan a una región idealista (pp. 63, 266). Nos admira no encontrar en el documento ninguna alusión a las clases sociales ni al dominio internacional de unas naciones sobre otras ni siquiera algunas insinuaciones sobre una apreciación dialéctica de la historia; sí se habla de relaciones de dominación en el marco de la estructura escolar (p. 71) pero no se amplía esta referencia a las estructuras de dominación más definitivas. Nos parece que esta es una laguna, raras veces rellenada (p. 15), que traduce un modo de estudiar la realidad y que no debiera haber olvidado una Comisión que se considera independiente y que manifiesta en muchas ocasiones claros vestigios de neocapitalismo.

Venezuela aparece en dos ocasiones. La primera (p. 22) con ocasión de las reformas educativas de los países que no han optado por una transformación estructural sino que han elegido más bien el camino de la modernización. La segunda (p. 160) a propósito de los programas experimentales de educación. ¿Merecíamos una alusión más extensa por parte de los expertos de la UNESCO?

(1) *Apprendre à être*, Fayard-UNESCO, Paris, 1972. Utilizamos la edición francesa a falta de la edición española que todavía no ha salido al público cuando redactamos este trabajo. Tenemos noticia de que los más importantes extractos van a ser traducidos y comentados para Venezuela por *Cuadernos de educación*, Apartado 30025, Caracas. Los números entre paréntesis precedidos de una p. se refieren al número de página de la edición que hemos utilizado.

(2) Philip H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, P. U. F., Paris, 1968. "Se trata en efecto de una crisis mundial, más insidiosa y menos visible que una crisis alimenticia o militar, pero no menos peligrosa" (p. 16).

(3) Sobre este aspecto, se puede consultar nuestro trabajo

La educación en Cuba: producción y participación, SIC, 341 (1971) 16 ss.

(4) Este estilo predomina en la mayor parte de los documentos de la UNESCO. Como ejemplo reciente, podemos aducir la documentación entregada en la última reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Venezuela, 1971).

(5) UNESCO/MINESLA 4.—Integración regional en América Latina en las esferas de competencia de la UNESCO, Conferencia de Ministros de Educación, Venezuela, Diciembre 1971.

(6) Esta misma tendencia se revela en el libro citado de P. H. Coombs, p. 32, y especialmente el capítulo VI.