



UN INFORME DE LA UNESCO

3.000 MILLONES DE ALUMNOS

En los comienzos de 1971, a petición de René Maheu, director general de la Unesco, Edgar Faure asumía la jefatura de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. Se rodea de un grupo de personalidades tan diversas por sus nacionalidades como por sus competencias respectivas, tales como Felipe Herrera (Chile), profesor de Física Nuclear en la Universidad de Damas; Henri Lopes (República Popular del Congo), ministro de Asuntos Exteriores, antiguo ministro de Educación Nacional; Arthur V. Potrovski (URSS), profesor, miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas; Majid Rahnema (Irán), antiguo ministro de Enseñanza Superior y Ciencias; Frederick Champion Ward (Estados Unidos), consejero para la Educación Internacional en

la Fundación Ford; Nicolas Bodart, Henri Dieuseide, François Furet, Sylvain Loiré (Francia), especialistas en problemas de enseñanza. El equipo recorre el mundo investigando «esta formidable empresa, cuyo crecimiento exponencial produce vértigo»: la escuela. A los dieciocho meses, su informe está listo. Es un volumen de casi 400 páginas, publicado por las Ediciones Unesco-Fayard, que sale ahora a las librerías francesas con el título de «Apprendre à être».

TRIUNFO ofrece, como anticipo a una traducción que, sin duda, dado el vital interés del tema, no ha de hacerse esperar, las reflexiones que Jacques Julliard hace en una lectura crítica de tan apasionante texto.

JACQUES JULLIARD

SEISCIENTOS cincuenta millones de usuarios, más de diecisiete millones de maestros, créditos que representan el 16 por 100 de los desembolsos presupuestarios mundiales y que crecen con mayor rapidez que el producto nacional bruto del globo: la escuela se ha convertido, a nivel planetario, en una empresa formidable cuyo crecimiento exponencial produce vértigo. Y eso que estamos lejos de haber llegado al final: en 1968, la población del mundo en edad escolar se calculaba en 1.150 millones.

Si la escolarización universal, a nivel de Enseñanza Primaria, es ya prácticamente un hecho en los países desarrollados, nos hallamos todavía lejos de la meta en los países en vía de desarrollo, donde más de la mitad de la población, adulta e infantil, jamás ha acudido a la escuela. Tan sólo entre los adultos se cuentan 783 millones de analfabetos, esto es, el 34,2 por 100 del total. Si se considera la antigüedad de la institución escolar en la mayor parte de las civilizaciones, no hay por qué lanzar las campanas al vuelo. Pero si se recuerda que el derecho de todo ser humano a la educación es una conquista reciente, que se remonta a menos de un siglo para la mayoría de los países (1), nos hallamos ante un notable resultado.

Cuando, más adelante, hagamos un balance del siglo XX, puede que lleguemos a la conclusión de que la escuela, con más razón incluso que la revolución científica y técnica, ha sido su institución más característica. Ella es, en todo caso, la que ha permitido evitar «una auténtica dicotomía del género humano», que, sin su influjo, «estallarían en grupos superiores y grupos inferiores, en amos y esclavos, en superhombres e infrahombres», por utilizar los mismos términos que aparecen en el preámbulo del informe Unesco-Fayard. Esa es la razón de que, antes de criticar la escuela, o, mejor, al criticarla, resulte muy útil recordar que es ella la que ha hecho que la Humanidad diese, en el terreno intelectual, el más espectacular salto hacia delante de toda su Historia. Bien, sea así. Pero, en la historia de las especies, el gigantismo es con frecuencia un signo de degeneración. Y a este respecto cabe preguntarse si la escuela no se hallará en trance de convertirse, como los grandes reptiles de la Era Secundaria, en un inmenso cuerpo incapaz de moverse, alimentarse y satisfacer cada veinticuatro horas el cúmulo de sus funciones orgánicas cotidianas.

Crecimiento cero

La cuestión está planteada, y no sólo entre intelectuales sobrealimentados o en sociedades ahítas

de consumo escolar. Precisamente pensando en el desarrollo intelectual de los países pobres ha lanzado Illich, en términos proféticos, contra la escuela, el ataque ya sabido y ha situado la necesaria difusión del saber bajo el signo de la desescolarización de la sociedad. No es tan sólo en los dominios de la economía o demografía donde hoy es frecuente hallar partidarios del crecimiento cero: es toda la filosofía del crecimiento lo que se impugna. Se la hace objeto, en la hora actual, de una doble revisión: por exceso en los países industrializados, por defecto en los países pobres. De esta manera, en materia escolar, la sobreescolarización de los unos y la subescolarización de los otros dan materia para un doble proceso que termina por recaer sobre la institución misma.

Una tal rehabilitación del malthusianismo no está, ciertamente, de acuerdo con las ideas de Edgar Faure; menos aún con la función de la Unesco, bajo cuya égida ha trabajado él durante dieciocho meses, junto a otros miembros de la comisión. Muy al contrario, ese neomalthusianismo es explícitamente denunciado en la obra, que apela con todas sus fuerzas a la continuación y acrecentamiento de todo esfuerzo en materia de escolarización. No deja de ser interesante el contemplar, en no pocos puntos, el panpedagogismo de los unos unido a la desescolarización de los otros, tanto en el diagnóstico como en los remedios propuestos. La «ciudad educativa» que preconizan Edgar Faure y sus colegas podría muy bien llamarse —¿por qué no?— Cuernavaca. Y luego, intitular un libro «Apprendre à être», ¿no es acaso definir bastante profundamente lo que Ivan Illich entiende por «convivialidad»?

Revolución estudiantil

Los autores del estudio parten, pues, de este doble dato: el aumento de las necesidades y de la demanda en materia educativa, por una parte, y la crisis moral de la institución, por otra.

El aumento de las necesidades, en términos cuantitativos, no hay por qué explayarlo. Las cifras apuntadas más arriba son más que significativas de la amplitud de la tarea. Y todavía no dan más que una idea muy imperfecta de las disparidades regionales del esfuerzo educativo. Si la mayoría de los países del mundo consagran a la educación una parte del producto nacional bruto comprendida entre el 4 y el 6 por 100, tales porcentajes representan, en su valor absoluto por habitante, sumas sin ninguna medida común, ni siquiera parecida, cuando se trata, por ejemplo, de Uganda por una parte y Estados

Unidos por otra. Bastará apuntar con los autores que «los países desarrollados, con un tercio de habitantes poco más o menos y no más de una cuarta parte de la población juvenil del mundo, han desembolsado diez veces más dinero para la educación que los países en vías de desarrollo». El subdesarrollo cultural viene también dado en función de otros índices, tales como el del número de alumnos por cada profesor (25 en Europa, 40 en África), o la relación chicos-chicas en la población escolarizada (dos veces menos alumnas que alumnos en África y Asia).

Pese a una cierta disminución de las tasas de crecimiento de los gastos escolares, como si la mayoría de los países hubieran alcanzado un techo difícilmente superable con los actuales medios, el esfuerzo de escolarización continuará siendo estimulado por un sinnúmero de factores, al margen incluso de la demografía. Nadie ignora que la insuficiencia de mano de obra cualificada constituye una de las mayores rémoras para una economía que busque su despegue: «De la manufactura a la revolución industrial, y de ésta a los primeros planes quinquenales, los grandes proyectos económicos van siempre acompañados de una expansión educacional».

El hecho de que no se contenten con «renovar perpetuamente las condiciones de su propia existencia» (Durkheim) o, dicho de otra forma, el hecho de que estén caracterizadas por la innovación y el cambio, hace que las modernas sociedades experimenten una creciente necesidad de educación. Los restantes pueblos no han tardado en percibirse de ello; con razón o sin ella, ven en la instrucción uno de los caminos privilegiados de ascensión social: la presión ejercida por la demanda ha sido, en estos últimos veinte años, una de las principales causas de haberse extendido y prolongado la escolaridad.

Tal es la primera faceta del diplo. Hasta hace muy poco, el desarrollo y democratización de la enseñanza ha sido el huevo de Colón del pensamiento progresista, la gran esperanza de escapar a la amenaza de coacciones materiales, incluidas todas las formas modernas de alienación del hombre por la máquina. El informe sigue siendo fundamentalmente fiel a esta perspectiva. El humanismo que se nos propone en él como modelo es un humanismo pedagógico. Pero Edgar Faure y el equipo que le rodea estaban mejor situados que nadie para percibir los chirridos de la máquina en todos los rincones del mundo, chirridos cuyo índice más espectacular es la revolución estudiantil. Los autores —y este es sin duda uno de los puntos flacos de un informe que termina por abarcar demasiado sin apretar siempre lo suficiente— apenas se han extendido sobre las causas multiformes

de la rebelión estudiantil en el mundo. ¿Pueden acaso colocarse bajo el mismo rasero la lucha de los estudiantes checos o españoles, la de los campus americanos contra la guerra de Vietnam, o la revuelta cultural del Mayo francés? Tal es, sin embargo, lo que los autores, hombres pertenecientes a familias intelectuales distintas, han hecho al colocarse a demasiada altura respecto de los acontecimientos.

Desfase creciente

A sus ojos, las disfunciones actuales se deben principalmente al desfase cada vez mayor entre los profundos cambios introducidos en nuestra manera de vivir y de pensar por la revolución científica y técnica y la institución escolar, de por sí conservadora o, si se prefiere, repetitiva. En efecto, ¿no es algo inherente a una institución separada el experimentar cierto retraso estructural frente a los conocimientos y acontecimientos que pretende insertar en la conciencia universal? A este respecto, el informe distingue cuatro concepciones de la relación educación/sociedad:

- «La posición idealista que considera que la educación existe en sí y para sí».
- «La aproximación voluntarista que consiste en afirmar que la educación puede y debe transformar el mundo, independientemente de los cambios introducidos en las estructuras de la sociedad».
- «La del determinismo mecanicista, para el que las formas y los destinos de la educación vienen imperados de forma directa, y más o menos sincrónica, por el juego de los factores ambientales».
- «Por fin, una posición que procede a la vez del determinismo, del idealismo y del voluntarismo, cuyos detentadores postulan, por una parte, que la educación reproduce necesariamente, y hasta agrava y perpetúa, los vicios de las sociedades que denuncia, por lo que no es posible concebir remedio alguno para ella fuera de una radical transformación de la sociedad y, por otra, contradictoriamente, que la educación puede ser el escenario de una revolución interna anticipada, que prelude la revolución social».

«Bomba aspirante»

Ya es bastante el haber definido las diversas posiciones adoptadas dentro del debate en torno a la escuela. Y al lector ha de resultarles fácil poner nombres, de individuos

(1) En veinticinco países africanos y asiáticos, la obligación escolar no ha sido aún inscrita en la ley.

3.000 MILLONES DE ALUMNOS

o de grupos, a cada una de las posturas enunciadas. Por su parte, los autores de «Apprendre à être» de ninguna manera pretenden disimular la función reproductora de la institución escolar, tanto en el campo político (condicionamiento) como en el social (consolidación del orden establecido). Cada vez que la escuela funciona como instrumento de selección, como «bomba aspirante» destinada a constituir una élite separada del resto del pueblo, constituye una pieza esencial de esas sociedades bloqueadas que no tienen más objeto que su propia perpetuación...

Así, sin hacer —como Althusser— de la escuela un «aparato ideológico del Estado», los autores ven en ella un «subsistema de la sociedad» que, como tal, «refleja necesariamente sus principales rasgos». Pero la escuela no se contenta con reflejar, sino que, además, renueva. Volviendo a la distinción de Alain Touraine (2), puede decirse que, junto a su función de reproducción, e incluso previamente a ella, la escuela tiene una función de producción del orden social, particularmente importante en los períodos de cambios técnicos y económicos rápidos: a condición siempre de que el sistema educativo haya conservado una flexibilidad interna suficiente.

Los «hechos portadores de futuro» que el informe enumera un poco a barullo constituyen, a la vez, desafíos contra el sistema tradicional y oportunidades para el porvenir de la educación: piénsese en los avances de la neurofisiología del cerebro, en los estudios sobre los efectos de la desnutrición sobre la comprensión del proceso cognoscitivo, en los progresos de la pedagogía, la lingüística, la antropología bajo sus distintas formas, la teoría de la información, la semiología, la cibernética, las diversas técnicas de comunicación..., la ciencia y la técnica, en una palabra, que ponen en manos de los agentes de la educación un cúmulo inaudito de medios e instrumentos de intervención, desde los más costosos hasta los más sofisticados. Aquí, los autores subrayan un punto sobre el que René Dumont ha insistido frecuentemente en sus estudios agronómicos al servicio del Tercer Mundo: la voluntad de alcanzar a los países más avanzados, mediante el recurso a técnicas refinadas, ha desviado muchas veces a los países pobres de tecnologías simplificadas, mejor adaptadas a su medio y más baratas.

Frente a esta ebullición intelectual y a esta proliferación de descubrimientos, el universo escolar se mantiene sorprendentemente estático y cerrado. Guardián de la civilización de lo escrito, con su

jerarquía y sus resistencias específicas, experimenta dificultades para asumir los nuevos papeles que se desearía verla representar. Frente a la galaxia Marconi, sus artificios se han erigido con frecuencia en centinelas de la reserva Gutenberg. No todos. Son muchos los maestros y educadores que, desde hace mucho tiempo, pero en número creciente en estos últimos diez años, se esfuerzan por derribar barreras: nombres como A. Ferrière en Suiza, Maria Montessori en Italia, John Dewey en los Estados Unidos, Blonski en la URSS, Decroly en Bélgica, Freinet en Francia, S. A. Neill en Gran Bretaña, Paulo Freire en Brasil, por ceñirnos a los más célebres, muestran bien a las claras que, al margen de la escuela oficial y muchas veces contra ella, el esfuerzo pedagógico se ha desarrollado y comienza a dar sus frutos.

Sambenito institucional

En nuestros días, un poco por todas partes, se abren paso diversas tentativas que tienen el común denominador de colocar en el centro de sus aspiraciones el viejo ideal de la escuela emancipadora: «Clases polivalentes, escuelas integradas, non-graded schools, ciclos de transición, scuola senza muri, comprehensive schools, escuelas polivalentes, clases-pasarela, unstreamed classes, shramik vidyapeeth, harambee schools, community colleges, universidad libre a distancia, drop in high schools, universidades invisibles, enseñanza en equipo, universidades sin muros, radnicki univerziteti, open schools, escuela en el campo, escuelas paralelas, modular scheduling, estudios independientes, individually prescribed instruction...», la lista es larga, pero, sin embargo, está lejos de ser exhaustiva y da una idea de los esfuerzos que actualmente se despliegan en orden a liberar la educación de ese sambenito institucional que se llama escuela.

Sin embargo, se necesita todo el optimismo de Faure para situar poco menos que en el mismo plano la necesidad de una adaptación de la escuela al universo técnico e industrial y las tentativas, aquí enumeradas, para hacer de la escuela un instrumento de lucha contra la alienación, esto es, de liberación del individuo. Otros hablarán de mistificación reformista y tecnológica. Hay aquí, en todo caso, materia sobrada para resucitar las controversias que se suscitó hace cuatro años, el lanzamiento del Plan Edgar Faure, como final de una agitada primavera. Y no han de ser las consideraciones contenidas en la tercera parte del libro, acerca del papel educador de las empre-

sas, como lógica consecuencia del principio de la educación permanente, argumento suficiente para atenuar los términos de la polémica.

¿Puede proponerse en materia de educación una estrategia válida para todos los países sea cual fuere el grado de su desarrollo económico y cultural? Los miembros de la comisión lo han pensado. Ciertamente, si las recomendaciones que constituyen la tercera parte del informe adoptan la forma de un auténtico plan de reforma de la enseñanza en el mundo, semejante pretensión será ridícula. Para determinados países, se trata de avanzar a través de un mundo altamente científico donde la ambición de hacer llegar el mayor número de alumnos a la Enseñanza Superior aparece legítima. Para otros, se trata, sencilla y simplemente, de salir —y a base de qué dificultades!— del analfabetismo.

Un sistema costoso

No obstante, los autores han estimado que ciertas grandes orientaciones se imponen necesariamente a los hombres de nuestro tiempo, cualesquiera que sean sus disparidades geográficas y sus divergencias ideológicas. A decir verdad, las orientaciones propuestas en este trabajo no son originales; es más, constituyen, desde hace años, el fondo de la reflexión hecha en los dominios de la educación. El mérito del informe radica en el hecho de presentarlas en un conjunto coherente que desea ser operativo. Esa es la razón de que, al igual que los «prudentes» franceses en su Informe al ministro de Educación Nacional, la comisión de la Unesco proponga «veintinueve elementos para las actuales estrategias», que pueden reducirse, sin demasiado artificio, a tres grandes principios:

- Prioridad a la educación permanente.
- Fin del monopolio escolar en materia de educación.
- Organización de la enseñanza a partir del alumno y no a la inversa.

El informe parece considerar que el modelo educativo de estos dos últimos decenios ha descansado sobre la idea de una democratización de la sociedad mediante una institución escolar sólidamente estructurada en provecho de niños y adolescentes.

La revolución copernicana que Edgar Faure y su equipo nos proponen consiste en hacer de la educación permanente «la clave de toda la ciudad educativa» y en no considerar ya la formación inicial de los jóvenes más que como un caso particular, el más importante,

eso sí, de esta inmensa tarea. Las razones de esta inversión de perspectivas han sido más que suficientemente analizadas para que resulte útil volverlas a tratar ahora extensamente. Bástenos reparar en el hecho de que las mutaciones, cada día más rápidas, en el campo de la ciencia y de la técnica desvalorizan profundamente al cabo de una decena de años el bagaje intelectual adquirido por un individuo en un momento dado.

Ya no se trata, como antaño, de preconizar una prolongación indefinida de la escolaridad obligatoria a fin de ir enriqueciendo este bagaje, sino de concebir en lo sucesivo la función de aprendizaje, no ya como algo previo a la vida real, sino como una función cuasi orgánica y esencial, como pueden serlo la respiración o la nutrición. Lo que durante tanto tiempo ha sido un privilegio de los profesionales del saber —investigadores, maestros, informadores— debe ya ser reconocido como el derecho de todos. Por largo tiempo, el certificado de estudios (expresión harto significativa) o la reválida han constituido una fiesta, por lo demás nefasta, en la que se celebraba el final de unos estudios, lo mismo que la primera comunión marcaba más de una vez en el catolicismo tradicional el final de la vida religiosa activa.

Ya se ve que el segundo principio —el fin del monopolio de la institución escolar en materia de educación, inscrito ya en los hechos— no es más que el corolario del primero. La idea de educación permanente implica la abolición del curso escolar lineal y continuo, donde cada año de estudios, cada grado de enseñanza, cada examen, cada concurso no se concibe sino como una propedéutica de la etapa siguiente. Citaremos a este respecto algunas reflexiones de la comisión de planificación de la provincia de Alberta (Canadá): «La educación debe desarrollarse en el hombre la facultad de aprender en circunstancias múltiples, por tiempo parcial, a domicilio, por medios diferentes y al margen de estructuras preestablecidas... Pensamos que el sistema vigente en la escuela, con sus clases, sus maestros a plena jornada, sus horarios de ocho horas diarias y sus programas de ocho o diez meses, es un sistema costoso; excepción hecha de las necesidades resultantes del crecimiento demográfico, la parte de inversiones suplementarias destinadas a esta forma de educación deberían ser mínimas...».

Adaptación e integración

De una manera particular, la Enseñanza Superior no debería concebirse exclusivamente como una prolongación natural de la secundaria,

(2) «Universidad y sociedad en los Estados Unidos», todavía sin traducir al español.



LA HUMANIDAD ENTERA, EN EDUCACION PERMANENTE

sino como un grado de enseñanza con carácter autónomo, particularmente destinada a la formación de adultos, y al que debería poderse acceder por diversas vías. De hecho, las resistencias que esta experiencia encuentra en las Universidades que la han emprendido son un claro síntoma de la dificultad que la Universidad en general tiene para replantearse sus funciones para el futuro.

La sustitución de la Universidad tradicional por esta «multiversidad» implica, naturalmente, una transformación profunda de la función docente. Sería un error el imputar sistemáticamente a un conservadurismo estrecho las reticencias que tal transformación despierta. Muchos profesores tienen el sentimiento, en parte justificado, de ser una muralla, la última posiblemente, contra el materialismo cínico de la sociedad de consumo; de suerte que la repulsa a la «adaptación» refleja una repulsa, nostálgica o revolucionaria, a la «integración». Pero muchos de entre ellos que no quieren que las cosas cambien afirman también que esas cosas no pueden ya durar. En todo caso, las reformas propuestas en el informe, por muy idealistas que puedan parecer, no son como para que los medios do-

centes se escandalicen moralmente: en lo esencial, se trata de poner fin a una jerarquía financiera y moral fundada en el tipo de enseñanza que se imparte; se trata también de revisar a fondo la formación de los profesores, de tal modo que las funciones de educación y de estímulo se antepongan a las funciones de instrucción.

Uno de los aspectos más interesantes del informe se encuentra, en efecto, en el acento que pone sobre el «autodidactismo asistido», que consiste en hacer de cada uno «el maestro y autor de su propio progreso cultural», a condición, naturalmente, de que se pongan al alcance de los individuos medios materiales e intelectuales convenientes (bibliotecas, centros de documentación, lugares de reunión, etcétera). Tampoco en esto, pese a las apariencias, nos hallamos muy lejos de Illich. Porque, efectivamente, se trata —y este es el tercer principio— de colocar al alumno, y no al sistema de enseñanza, en el centro del proceso educativo: trayectoria que, ya se ve, se encuentra en el núcleo mismo de todas las investigaciones pedagógicas modernas. Personalmente, me atrevería a añadir que sólo con esta condición puede la educación ser con-

siderada como un «servicio» público, y no un monopolio, por lo demás imperfecto, como el del tabaco y las cerillas.

Pedagogía y política

Tales son las grandes líneas de un informe que concluye con un capítulo inevitable, pero resignado, a propósito de la cooperación cultural internacional. Podrá, lo repito, juzgarse absurdo y hasta cómico pretender legislar, o filosofar simplemente, acerca del problema de la educación en el mundo, habida cuenta de su complejidad. Se podrá, por el contrario, lamentar que se hayan limitado a generalidades. (¿Qué otra cosa podían hacer?) Se podrá, en fin, criticar el fondo mismo, deplorar el incurable optimismo de Faure, y concretamente su capacidad de juzgar igualmente posible todo lo que es de desear. He aquí un placer que yo no prohibiré al lector.

Tal y como está, con sus presunciones y sus lagunas, sus osadías y habilidades, este informe rompe suficientemente con las ideas recibidas y practicadas —sobre todo

practicadas!— en materia de educación, y plantea bastantes problemas, si no todos, como para que despierte nuestra atención y se haga merecedor de ser tomado muy en serio.

Me conformaré con una puntualización final que, de seguro, merecería otro informe: ¿qué es lo que exactamente debemos entender por democratización? Porque si sólo se trata de una democratización individual de la educación que permita, además de cierta expansión o desarrollo personal, una mayor igualdad de oportunidades, una especie de moralización de la ley del más fuerte y del mejor dotado, podrá, efectivamente, esperarse mucho de un desarrollo de la educación. Sería, ya en sí, un progreso tan considerable como para no despreciarlo, dando la impresión de que se trata de una conquista «menor». Pero si se trata de democratizar no sólo las oportunidades, sino también las condiciones, los géneros de vida y las dignidades... entonces el esfuerzo educativo no puede cobrar su pleno sentido más que a través de modificaciones en profundidad de las relaciones sociales y de un replanteo de la división social del trabajo. Exit, la pedagogía. Enters, la política. ■ J. J.