

LA ESCUELA: BASE DE REFLEXIÓN SOBRE LA PROBLEMÁTICA ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN

Víctor MONTERO ESPINOZA

Introducción

La Escuela, como concepto amplio referido al llamado «sistema educativo» en su conjunto, tiene una imagen peculiar en nuestra sociedad, que implica una concepción característica de la educación: aquello que se considera como las funciones generales de la educación son, ni más ni menos, las funciones que la Escuela realiza.

Teóricos de la educación y docentes, en su gran mayoría, parecen compartir este criterio, ya que así nos lo demuestran diversos tratados sobre educación y variados argumentos que sostienen los proyectos de reformas educativas.

Instrumento de «selección» y, esencialmente, de «promoción» social es la categoría esencial y conceptual que se tiene de la Escuela y sus funciones (y por implicación conceptual de la educación).

Algunos autores, en este sentido, han argumentado que: «... el sistema educativo puede considerarse como una enorme máquina que clasifica, rotula y encamina a los individuos a través de la vida»¹.

Debemos suponer que esa selección —y la promoción que de ella resulta— se funda en el «logro» del educando: los más «capaces» llegarán lejos y «más alto» en la escala social.

No obstante, observamos que en las sociedades concretas, la Escuela no funciona de manera perfectamente «adecuada» a esa proposición.

La autocrítica que se hace —cuando se hace— no supera lo esencial de la cuestión más profunda: el cambio sustancialmente intrínseco al propio concepto de la educación, sostenido como cuestión casi absoluta en nuestra cultura occidental.

Ante la crítica de que la Escuela no cumple eficazmente el rol «promocional» que la «sociedad» le ha asignado, se ha correspondido una forma correctora que podríamos aquí llamar «vía sociologizante», que tiene la finalidad de señalar y «probar» empíricamente los «obstáculos» que impiden el cum-

plimiento pleno de la función promocional asignada a la Escuela.

Por esta «vía», los obstáculos se detectan fuera de la Escuela: están en la sociedad. Y si se detectan dentro de la Escuela, como son de orden material y de funcionamiento interno, la Escuela, en su esencia promocional, queda indemne.

Por simple deducción se dice que la Escuela funciona mal, aunque se concluye que podría funcionar bien.

Este simple argumento salva lo principal: el concepto de Escuela no es causa ni efecto como tal..., las causas son marginales y los efectos secundarios.

Con la intención de precisar esta observación nos basta mencionar el tipo de análisis más frecuentemente utilizado sobre la Escuela: la pirámide escolar.

¿Qué es lo que nos muestra la pirámide escolar?

Que de una cohorte determinada, el número de los que ingresan al curso escolar, en un año cualquiera, va disminuyendo progresivamente en los cursos siguientes, resultando que lo que constituía una amplia base concluye por convertirse en aguda punta. (Véase gráfico I.)

Las inferencias que por vía «sociologizante» se obtienen de estas observaciones son:

1.º Que el sistema no está suficientemente «democratizado» (el análisis corrector da a entender que debe aplicarse un proceso de democratización para que, progresivamente, esa imagen familiar de la pirámide escolar vaya transformándose, escalonadamente, en un «rectángulo escolar»). (Véase gráfico II.)

2.º Que los obstáculos existentes son de variada naturaleza y orden. Además, son los que provocan el progresivo índice de deserción de los educandos, en los sucesivos cursos que comprende la escolaridad total.

3.º Que la Escuela —institución promotora— «está allí, presta a ser utilizada» y eficaz, toda vez que se salven aquellos «obstáculos» que el análisis ha pretendido identificar.

Empíricamente, la imagen de esta Escuela se corresponde con la imagen que se tiene —y debe tenerse— de la sociedad capitalista y occidental, democrática, libre y liberal.

Es decir, la Escuela está hecha a la imagen

¹ VASCONI, T., «Contra la Escuela», *Sociedad y Desarrollo*. Santiago de Chile, abril-junio 1972, núm. 2, p. 6.

y semejanza de la sociedad, formada por un conjunto de «estratos» superpuestos, entre los cuales median «diferencias» de ingreso, de prestigio, de educación, de «familias», etc., pero a través de los cuales es posible «transitar» para dar significado a la «justicia que impregna el tipo de organización de la sociedad». Nadie puede negar que se ha logrado el suficiente grado de «libertad» para «ascender o descender», conforme al principio rector de la «movilidad social».

La tesis correctora —democratización— se prueba así por la mayor o menor facilidad de efectuar ese «tránsito». El principio rector —movilidad social— estaría canalizado por la Escuela.

La Escuela proporciona así la forma más «legítima» del ascenso social (ascenso por «logro», por «dote» o por «capacidad»).

La Escuela es, concluyentemente, el instrumento capital de democratización social.

Pero, claro, es ésta una imagen ideológica que se contrapone a una concepción científica que aplica el método de análisis sobre el proceso de producción en una sociedad dividida en clases (y que por lo mismo una de ellas explota a la otra). En esta sociedad dividida en clases, por los efectos de las relaciones específicas que concretamente tienen que darse entre ellas, los objetivos e intereses de clase resultan necesariamente antagónicos e irreconciliables.

La tesis del «tránsito» adquiere una connotación nueva a partir de este momento. No es posible ya concebirla como la solución correcta, puesto que intereses y objetivos de clase lo delimitan y pasan a regularlo. Como eventual cuestión de solución democrática —en la más amplia concepción ética del concepto— se transforma en un efecto «posibilista»: constituye un paso de la condición de explotado a la condición de explotador (o a la inversa).

La pirámide escolar, más allá de una aparente «continuidad del tránsito», tiene en su funcionamiento real una variable, un «punto», en que la Escuela deja de producir «explotados» y pasa a producir «explotadores» (o agentes de la explotación), aunque muy sutilmente, puesto que proporciona una educación «única e igual para todos».

En las sociedades capitalistas se ha venido en denominar «burguesía» a esa clase que el análisis marxista sobre la sociedad denomina «clase explotadora», y «proletariado» a la clase «explotada».

Son dos formas macro-identificadoras en este tipo de sociedad. Son dos *clases* fundamentales.

Ahora, por la dinámica a nivel de formación social concreta, resultan sectores heterogéneos que ocupan lugares «intermedios» entre una y otra macro-clase identificadora (pequeña burguesía, campesinado, sectores medios).

Indudablemente, esto viene a complicar singularmente el cuadro social y político de una formación social.

En esta realidad encontramos la justificación de la Escuela con sus formas «correctas democráticas» ya señaladas.

La Escuela sirve a estas clases o sectores intermedios. Es particularmente significativa e importante para ellas. Es el «aparato» que sirve a la pequeña burguesía y a los sectores intermedios para adquirir o mantener un lugar al lado de la gran burguesía (la clase explotadora).

Desde este último punto de vista, para la burguesía, la Escuela es de una importancia capital. Resulta el mecanismo perfecto para ejercer su dominación sobre la pequeña burguesía. Es fundamental que la Escuela sea reconocida por la sociedad —toda la sociedad— como su «propio mecanismo de función promocional».

En resumen, la imagen pequeño-burguesa supone la viabilidad del «reformismo». Si en la práctica la Escuela no resuelve los postulados u objetivos de democratización progresiva, «por su esencia podría cumplirlos». Resulta, entonces, que siempre será posible postular e incrementar reformas que «perfeccionen» el funcionamiento de la Escuela que tiendan a eliminar esos «obstáculos» que impiden que se concrete ese funcionamiento.

Si la Escuela es postulada como «institución neutra» en relación a las clases sociales,

los «obstáculos» no afectan —y así debe entenderse— su «esencia».

Y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela,... (K. Marx y F. Engels, *Manifiesto del Partido Comunista*).

Sobre la definición de la educación

No dejamos de observar que en el contexto social en donde hemos reseñado la imagen que se tiene de la Escuela, lo esencial de los procesos educativos presenta una característica muy *sui generis*: la definición general que se da de la educación, indiferente a cualquier situación específica y, por lo mismo, válida para cualquier época histórica o cualquier sociedad.

Recordando a Durkheim en su *Educación y Sociología*², la educación es concebida como «... la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen en él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado».

Análogamente, Parsons³ nos aporta otro argumento similar cuando define las funciones de la «clase escolar», diciendo «... desde el punto de vista funcional, la clase escolar puede ser tratada como una agencia de socialización. Es decir, es un agente a través del cual las personalidades individuales son entrenadas para adecuarse motivacionalmente y técnicamente al desempeño de los roles adultos».

Estas citas pueden aportarnos un punto de partida para el análisis del conjunto de aquellos procesos concretos que se engloban bajo el concepto general de educación.

Decir que toda sociedad precisa alguna forma de educación, es un punto de partida

para el análisis. Implícitamente, el enunciado no caracteriza ningún proceso específico, puesto que hay que entender que la educación se imparte en contextos históricos específicos, los que a su vez le otorgarían un significado, unas características y unas funciones también específicas.

El conocimiento concreto de una situación concreta tiene que permitir superar aquellas definiciones generales abstractas, para llegar «... a través de múltiples determinaciones, a aprehender las formas institucionales concretas en que el proceso se realiza para establecer sus funciones específicas en cada contexto histórico determinado»⁴.

Si la función general de la educación es la contenida en las definiciones indicadas, esa función está constreñida a la *reproducción de esa sociedad* y, necesariamente, es también la *reproducción de la situación estructural y de las condicionantes orgánicas de la misma*.

El significado y funciones de la educación en las sociedades capitalistas tiene unas connotaciones ideológicas bien definidas y *excluyentes* de otras formas científicas de conceptualizar la educación. (El método del materialismo histórico, por ejemplo.)

Hay que convenir que, en nuestra sociedad, la educación está conceptualizada en función de establecer la relación «Escuela-Sociedad», sin consideración a las diversas clases sociales ni la especificación de éstas en su devenir histórico.

El sistema educativo se nos muestra como la culminación de un proceso continuo de crecimiento que se inicia con las primeras «formas de transmisión» o enseñanzas reflejas. No obstante, la educación ha sido revolucionada por cada movimiento reivindicativo que históricamente se ha experimentado en la sociedad y es, por ello, un producto de la lucha de clases.

Estábamos tan acostumbrados a identificar la Escuela con la educación y a ésta con el plano individualista en que interviene siempre un educador y un educando, que nos cuesta un poco reconocer que la educa-

² DURKHEIM, E., *Éducation et Sociologie*, 1968, P.U.F., París, p. 41.

³ VASCONI, T., *op. cit.*, p. 8.

⁴ *Ibid.*, p. 9.

ción en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad en su conjunto³...

La aparición de las clases sociales, como superación de la sociedad primitiva, y la sustitución de las formas feudales a partir del siglo XVII, produce unos cambios profundos de las formas y acciones educativas.

Aquella educación militar, caballeresca, la educación del clero y el aprendizaje artesanal, etc. son sustituidas por una práctica educativa diferente, nueva y «unificada», dando origen a lo que hoy conocemos como los sistemas educativos.

La construcción y consolidación de éstos en el orden nacional (siglos XVII-XIX) y el argumento científico de esta educación en los *Pensamientos sobre Educación* de John Locke (1963) son el punto de partida de la que hoy llamamos «pedagogía moderna», cuya ideología se traduce en la Escuela como «sistema unificado» de educación; como «vía de ascenso social»; como «instrumento capital de democratización».

Y todo ello, superado históricamente, ahora podemos reconocerlo como esa educación que es «factor fundamental del desarrollo económico y social».

Frente a este planteamiento, nos inclinamos por pensar que parece ser imprescindible un replanteamiento global de estas proposiciones.

La Escuela, y por lo mismo los procesos educativos en nuestra sociedad, no constituyen *hechos universales*. Estos procesos son producto histórico de una situación de «clase en el poder» (la burguesía) y cumplen funciones específicas: *reproducir y sostener modalidades típicas de una sociedad dividida en clases*.

- a) Función específica de capacitación de la mano de obra.
- b) Función específica del desarrollo de las «capacidades».
- c) Función específica de imposición y difusión de formas ideológicas y culturales dominantes.

La Escuela —el «aparato educativo» —*no es la forma humana donde el hombre puede perfeccionarse ética y espiritualmente*.

Se nos aparece, en su confrontación actual, como *resultado de las demandas objetivas de cualificación, originadas por el desarrollo del aparato productivo capitalista*.

Al conocimiento histórico y a las formas dinámicas de desarrollo, evolución y reciclaje del capitalismo, nos remitimos para justificar esta reflexión.

Conclusiones generales

1. En nuestra sociedad, la Escuela es un instrumento de dominación de una clase —burguesía— que la utiliza como bastión en la defensa de sus intereses.
2. En esta situación, la Escuela es un «aparato ideológico de Estado», correspondiendo al rol que esa clase dominante le confiere en el mecanismo de poder que detenta.
3. La Escuela, en este papel, tiene como función fundamental la de contribuir a la reproducción en el tiempo de la sociedad capitalista.
4. Por lo mismo, la Escuela vive múltiples contradicciones que son efectos de las contradicciones de una sociedad dividida en clases.
5. Los cuadros docentes de la Escuela, en la situación social capitalista, operan como los agentes ideológicos de la clase dominante, pero a niveles conscientes —o subjetivamente— «viven» las contradicciones objetivas de la Escuela capitalista.
6. El estudiantado de la Escuela capitalista expresa de manera más viva las contradicciones del sistema.
7. La «reforma» de la Escuela capitalista no conlleva al camino de la reflexión y cuestionamiento medular respecto a su propia esencia.
8. Las condiciones de un nuevo «orden de organización de la vida del hombre» es una función que la Escuela podrá cumplir cuando deje de ser reproductora de las condiciones antagónicas que hoy está cumpliendo, en contradicción dialéctica con su propia definición.

³ PONCE, A., *Educación y Lucha de clases*, Buenos Aires, 1970, Viento del Mundo, pp. 8-10.

Gráfico I

Matrícula escolar Francia (1951/61)

Básica general: 5.358.000/7.301.000

Media: 1.181.000/2.209.000

Superior: 162.000/238.000

(Fuente: La crisis mundial de la Educación, p. 47)

Porcentaje crecimiento decenio

Básica general: 36,2 %

Media: 87 %

Superior: 46,9 %

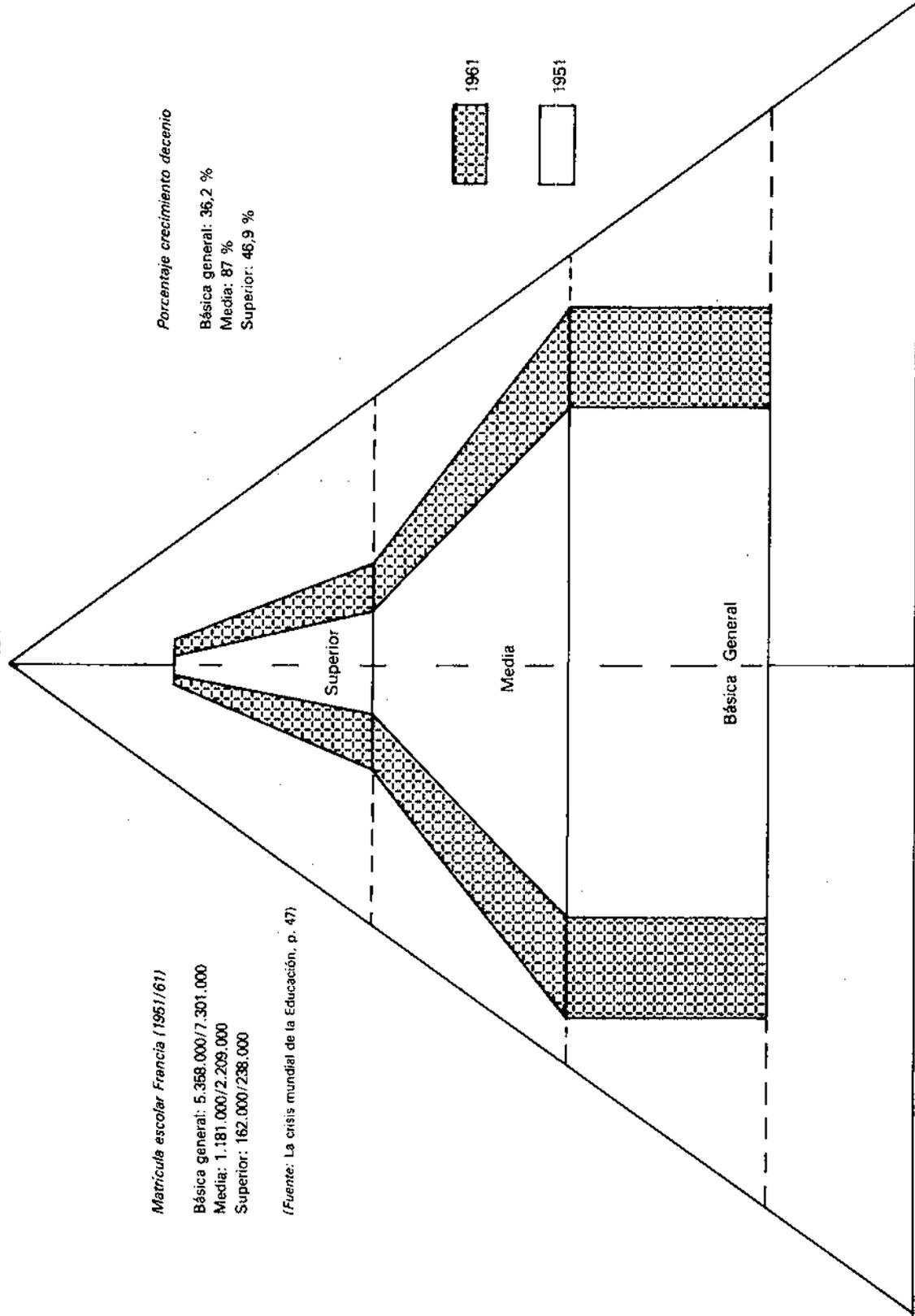
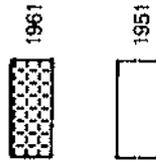
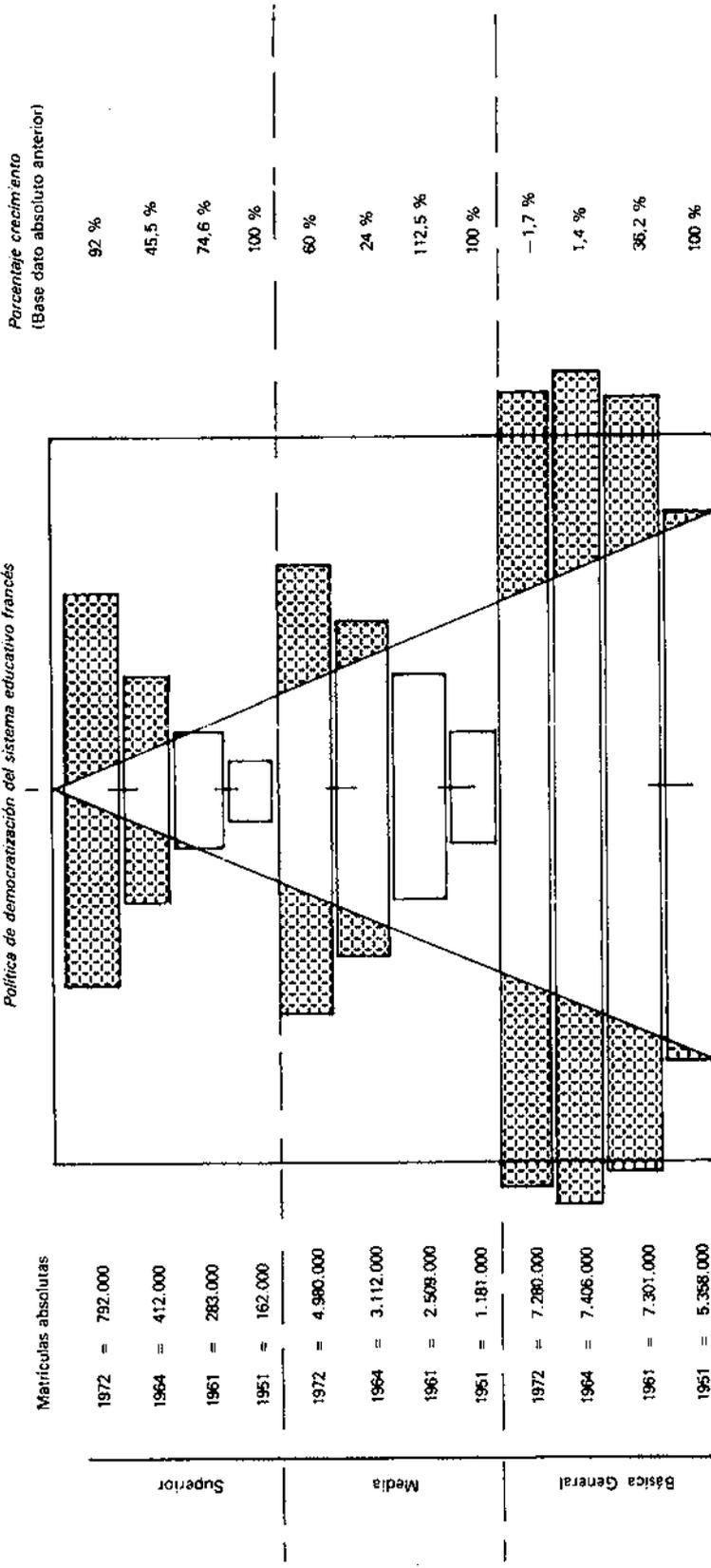


Gráfico II

Política de democratización del sistema educativo francés



Fuente: La crisis mundial de la Educación, p. 47 (fuente datos absolutos)