

**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO  
REPUBLICA DOMINICANA**

**EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL  
EN LA REPUBLICA DOMINICANA**

**CRITERIOS PARA LA REFORMA EDUCATIVA  
EN UNA SOCIEDAD EN TRANSICION**

**intec**

**EDICIONES INTEC**

Composición: Editora de la Salle  
Impreso: TALLER de Impresiones,  
EDICIONES INTEC: 1ra. edición, 1974

Queda hecho el depósito que marca la ley. Prohibida la reproducción parcial o total sin permiso del Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

## PROLOGO

*El Equipo de Reflexión Educativa (ERE) nace de una necesidad sentida por los miembros del Instituto Tecnológico de Santo Domingo sobre posibles alternativas de cambio aplicables a la problemática de la educación dominicana. Al comienzo el ERE cuenta sólo con cuatro miembros, designados por la Facultad de Ciencias Sociales; pero poco a poco sus inquietudes fueron cobrando eco entre otras personas preocupadas por las cuestiones educativas nacionales. El máximo exponente de la acogida que de modo masivo se dió a la iniciativa del ERE lo constituyó la exitosa celebración del Seminario sobre EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL, CRITERIOS PARA LA REFORMA EDUCATIVA EN UNA SOCIEDAD EN TRANSICION, durante los días 30 y 31 de agosto de 1974. En él se oyeron conceptos y enfoques de diversa índole, muchos de ellos innovadores en gran medida; pero el logro fundamental consistió en el interés evidenciado por amplios núcleos del sector educativo sobre la urgencia de una reflexión continua en torno a la situación educacional del país. Esto ha quedado plasmado en la integración casi unánime de todos los participantes del susodicho seminario al Equipo de Reflexión Educativa.*

*El INTEC, preocupado siempre por insertarse de modo crítico en la dura empresa de construir una sociedad nueva y cada vez mejor, saluda con beneplácito este esfuerzo dirigido hacia la renovación de nuestra realidad educativa y en testimonio de su interés publica hoy el conjunto de ponencias que fueron redactadas para la realización del "Seminario sobre Educación y Cambio Social".*

*Santo Domingo, 18 de septiembre de 1974*

*Ing. Ramón Flores  
Director Ejecutivo  
Instituto Tecnológico de Santo Domingo*





## **INDICE**

|                      |   |
|----------------------|---|
| – Prólogo            | 3 |
| – Índice             | 5 |
| – Discurso Inaugural | 7 |

### **INTRODUCCION A LA REALIDAD SOCIAL DOMINICANA**

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| – Contraste entre el Medio Rural y Urbano    | 11 |
| – La Educación en una Sociedad en Transición | 25 |
| – La Resistencia al Cambio                   | 65 |

### **DIAGNOSIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA DOMINICANA**

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| – La Educación Primaria | 83  |
| – La Educación Media    | 103 |

### **PERSPECTIVAS DE RENOVACION DE LA EDUCACION**

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| – El Aspecto Ideológico de la Educación                                                                                      | 123 |
| – Una alternativa viable para la Educación Masiva<br>en la República Dominicana: Las Escuelas<br>Radiofónicas de Santa María | 135 |
| – Lineamientos para el Cambio Educacional                                                                                    | 151 |
| – Esbozo de las Conclusiones de los Equipos<br>de Trabajo del Seminario                                                      | 165 |



## DISCURSO

### SEMINARIO: EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL

*A nombre del Instituto Tecnológico de Santo Domingo y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, es para mi un gran placer darles la bienvenida a este Seminario sobre "Educación y Cambio Social".*

*Como Institución de educación superior, INTEC ha estado siempre preocupado por la filosofía, los métodos y la incidencia de la educación en la sociedad dominicana. Para lograr una mayor sistematización del pensamiento y transformarlo en acción, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades creó lo que ya se conoce por sus iniciales, el "ERE". Este es el Equipo de Reflexión Educativa, responsable inmediato de la celebración de este evento.*

*Los miembros del "ERE" tomaron en serio su cometido y empezaron por reunirse a discutir los eternos problemas de la educación: ¿Qué es la educación?, ¿Para qué la educación?, ¿Para quién la educación?, ¿Cuáles son los métodos de la educación? etc. . .*

*El "ERE" tomó como sus objetivos el propiciar la investigación y la reflexión sobre el acto educativo. Se trazó una estrategia y un programa de trabajo, en el cual este seminario ocupa un lugar privilegiado como primer paso para lograr una convergencia de aquellas personas preocupadas por la educación y por el papel de esta en coadyuvar a la creación de una sociedad mejor.*

*La educación es un proceso de aprendizaje, institucionalizado o no, en el cual el hombre trata de conocer el mundo que lo rodea y a sí mismo. El Seminario trata, fundamentalmente, del*

*proceso de educación institucionalizado, y para qué han de servir los resultados de este esfuerzo. En otras palabras, ¿para qué la educación?*

*Las instituciones educativas están enmarcadas dentro de un proceso social global del cual son parte activa. Pueden si así lo desean, ser simplemente transmisores de los valores y actitudes de la sociedad en que se encuentran; pueden, si lo prefieren, ser agentes de cambio en esa misma sociedad propugnando por nuevos valores y actitudes que modifiquen o transformen la sociedad presente.*

*Plantearse estos problemas implican el planteamiento de nuevos enfoques sobre el proceso educativo, el cual, para servir al cambio, tiene que cambiar. Necesariamente esto conlleva la experimentación y la innovación en la búsqueda de métodos que sean adecuados para que el proceso educativo actúe en favor del cambio y no como mero instrumento de una sociedad del pasado.*

*Desde los tiempos de la antigua Grecia, el hombre se ha preocupado por este problema. Platón, en la República, se plantea no sólo una sociedad ideal, sino un sistema educativo para lograr, servir y mantener dicha sociedad. Desde entonces también sabemos, como fue el caso de Sócrates, quien pagó con su vida, los peligros en que se incurre al tomar seria y honestamente la educación como búsqueda de la verdad para ponerla al servicio del bien común, no importa qué ideas se cuestionen o qué intereses se lastimen.*

*Como hombres que somos, no podemos escapar de la realidad en que vivimos. Como educadores que somos la mayoría de los aquí reunidos, sí podemos cooperar con nuestro esfuerzo a cambiar la realidad dominicana, caracterizada hasta ahora por la miseria, la ignorancia y la explotación del hombre por el hombre.*

*¡Que sea este Seminario un aporte en el camino del cambio!*

*Muchas gracias*

*Dr. Eduardo Latorre  
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales  
y Humanidades  
Instituto Tecnológico de Santo Domingo*

# **INTRODUCCION A LA REALIDAD SOCIAL DOMINICANA**

*Contraste entre el medio rural  
y el urbano*

*La educación en una sociedad  
en transición*

*La resistencia al cambio*



## CONTRASTE ENTRE EL MEDIO RURAL Y URBANO

*Por Roberto Casá*

Dos fenómenos concomitantes resumen los procesos más relevantes de la relación entre lo urbano y lo rural en la sociedad dominicana actual: La ruina de los pequeños y medianos productores agrarios y la urbanización acelerada.

Ambos aspectos están interrelacionados por diversos niveles económicos y producen una variedad de fenómenos de gran relevancia.

En primer lugar, las estadísticas demográficas son elocuentes para mostrar el crecimiento urbano y el estancamiento poblacional de las zonas rurales.

### CUADRO 1

#### EVOLUCION DE LA POBLACION URBANA Y RURAL. 1920-1970

| Año  | Población<br>Total | Urbana    | Por<br>ciento | Rural    | Por<br>ciento |
|------|--------------------|-----------|---------------|----------|---------------|
| 1920 | 894.655            | 148.894   | 16.6          | 745.761  | 83.4          |
| 1935 | 1.497.417          | 266.565   | 18.0          | 1212.852 | 82.0          |
| 1950 | 2.135.872          | 508.408   | 23.8          | 1627.464 | 76.2          |
| 1960 | 3.047.070          | 922.090   | 30.3          | 2124.980 | 67.7          |
| 1970 | 4.011.589          | 1.603.937 | 40.0          | 2407.652 | 60.0          |

FUENTE: Censos Nacionales de Población de la R.D. 1920, 1935, 1950 y 1970.

En 50 años el porcentaje de la población urbana creció de un 16.6 a un 40 por ciento, y el de la población rural disminuyó de un 83.4 a un 60.0 por ciento. Pero el hecho relevante lo constituye el fuerte incremento de la población urbana a grosso modo a partir de 1950, como se muestra en las siguientes tasas, basadas en los datos anteriores:

**CUADRO II**  
**TASAS DE CRECIMIENTO POR 100 HABITANTES**  
**1920-1970**

| Período | Total | Urbana | Rural |
|---------|-------|--------|-------|
| 1920-35 | 3.4   | 5.2    | 4.1   |
| 1935-50 | 2.4   | 6.0    | 2.3   |
| 1950-60 | 3.6   | 8.1    | 3.0   |
| 1960-70 | 3.1   | 7.4    | 1.3   |

FUENTE: Censos Nacionales de Población.

Como se observa, la tendencia a un crecimiento explosivo de los centros urbanos se empieza a manifestar en la década del 50 hasta nuestros días, pues son tasas referidas a conjuntos poblacionales importantes. Particularmente en la última década censada, el crecimiento de la población rural ha disminuído hasta quedar en 1.3 por ciento anual. Esta diferencia de porcentajes de crecimiento sólo es explicable en base al proceso de las migraciones internas, el cual comporta varios renglones de los que el más importante es el de las emigraciones masivas de regiones rurales a urbanas. Es evidente que una tasa de un 7.4 por ciento anual de crecimiento urbano no puede ser debida a reproducción, sino básicamente a migraciones, igualmente el bajo índice rural se debe a la emigración, ya que la media anual de crecimiento demográfico del país es de 3.1 por ciento en el período.

De esos movimientos poblacionales del campo a la ciudad se pueden establecer diversas causas, entre las que, naturalmente, se encuentran las de tipo económico, por lo que la migración se vincula a las tareas laborales y a las edades en que el individuo está.



### CUADRO III

#### GRUPOS POBLACIONALES DE EDADES SEGUN PORCENTAJES URBANOS Y RURALES 1970

| Grupos | Total     | Por<br>ciento | Urbano  | Por<br>ciento | Rural     | Por<br>ciento |
|--------|-----------|---------------|---------|---------------|-----------|---------------|
| 0-14   | 1.904.425 | 47.5          | 706.560 | 44.3          | 1.197.885 | 49.7          |
| 10-64  | 1.977.310 | 49.4          | 839.585 | 52.7          | 1.137.725 | 47.1          |
| 65 y + | 124.670   | 3.1           | 47.110  | 3.0           | 77.560    | 3.2           |

FUENTE: Censo de Población, 1970.

Como se observa, en las edades de 0 a 14 años, las zonas rurales tienen un 2.2 por ciento más que el total de la población del país en términos proporcionales, mientras que en las edades de 15 a 64, en cuyo intervalo el hombre desempeña sus funciones productivas básicas, ese peso rural baja 2.3 por ciento con respecto al por ciento total de la población dominicana. En el mismo sentido, se ve que la relación porcentual urbana en el primer grupo es de 3.2 por ciento inferior al total general, mientras que en el siguiente grupo es 3.3 por ciento superior al por ciento total. De todo esto se infiere que la migración a las ciudades es producto de los factores socio-económicos adversos en las zonas rurales al producirse en el grupo poblacional de edades señalado.

Ahora bien, los movimientos migratorios no se circunscriben a traslados a las ciudades, sino que también comprenden los de unas regiones económicas a otras y los de ciudades menores a mayores. Dentro de esta escala, los movimientos migratorios más importantes son los éxodos de las regiones muy pobladas y de una estructura social predominantemente minifundista, a las regiones con un sistema económico moderno, caracterizado por la presencia de economías de enclave, donde las ciudades tienen la parte fundamental. Particularmente la ciudad de Santo Domingo absorbe la parte más significativa de estos procesos migratorios. Es una constante de lo que se ha llamado "la urbanización dependiente de América Latina", en palabras de Manuel Castells "la formación de un tejido urbano truncado y

desarticulado, cuya característica más sorprendente es la preponderancia desproporcionada de las grandes aglomeraciones y en particular la concentración del crecimiento urbano en una gran región metropolitana, que concentra la dirección económica y política del país."

Si bien el peso de la ciudad de Santo Domingo en el conjunto poblacional de 1920 constituía el 5 por ciento del total, en 1970 llegaba al 17 por ciento, dándose el verdadero salto después de la década de los 50, pues, al iniciarse, Santo Domingo representaba el 11.2 por ciento de la población total del país. El crecimiento de la ciudad de Santo Domingo entre 1935 y 1950 fue de 5.8 anualmente, mientras que el del resto de las ciudades fue de 3.2 por ciento, es decir, similar al crecimiento total de la población, por lo que desde entonces se puede plantear un esquema de migraciones internas consistente en traslados de regiones rurales a las ciudades locales y a Santo Domingo al mismo tiempo, pero también por traslados no menos importantes desde las ciudades locales a la capital.

Hay que advertir que el crecimiento urbano de Santo Domingo como centro metropolitano en relación a la población total del país, según datos de CEPAL, ha sido el más elevado en los países latinoamericanos, después de Venezuela y seguido a corta distancia solamente por Colombia.

La incidencia de las emigraciones a Santo Domingo se destaca en el censo de población de 1960, según el cual el 45.7 por ciento de la población de la ciudad era nacida en otras provincias. Por ejemplo, de Santiago había 30.990 habitantes; de San Cristóbal 25.860; de La Vega 19,000. y así sucesivamente. Es indudable que estos contingentes no provenían exclusivamente de las zonas rurales, aunque sí en forma predominante, teniendo ambos aspectos consecuencias sociales que examinaremos a continuación.

Se pueden establecer dos tipos de provincias en relación a las migraciones internas, las de saldos positivos y las de saldos negativos, de las que damos cuatro ejemplos para ilustración:

## CUADRO IV

### SALDOS MIGRATORIOS DE CUATRO PROVINCIAS, 1960

| Provincia     | Llegados | Salidos | Saldo     |
|---------------|----------|---------|-----------|
| Santo Domingo | 209.760  | 35.670  | + 174.090 |
| La Altagracia | 16.620   | 14.770  | + 1.850   |
| Santiago      | 29.470   | 93.720  | - 64.250  |
| Españat       | 15.470   | 43.470  | - 28.000  |

FUENTE: Cuatro Censo Nacional de Población, 1960.

Por encima de las inexactitudes que puedan contener estos datos se puede estimar, sin embargo, que revelan una tendencia real: La aglomeración urbana en Santo Domingo y en las zonas con economía capitalista, preferentemente de enclave.

Este proceso está relacionado con la tendencia estructural de la economía dominicana. En el aspecto de las relaciones agrarias, el fenómeno se explica por lo que se ha denominado marginalidad rural, es decir, el sub-empleo o desempleo en las zonas rurales. El primer aspecto es el predominante y consiste en la utilización de la mano de obra agrícola a niveles intermitentes, hecho que se produce debido a la dualidad estructural minifundiolatifundio en la economía agraria del país. Existe una dependencia mutua de ambas estructuras, ya que la presencia generalizada de explotaciones minifundistas hace posible la pervivencia de los inmensos latifundios. La mano de obra de las unidades minifundistas se caracteriza por un sub-empleo radical crónico, por la baja productividad per capita, por su poca inserción en la economía de mercado y por estar vinculada parte de su población marginalmente a las grandes explotaciones en forma de trabajo temporal a cambio de salario o mediante relaciones arcaicas, como la de aparcería. El minifundio permite la existencia del latifundio en el sentido de proporcionar subsistencia a las poblaciones marginales agrícolas y facilitar el mismo tiempo mano de obra barata para las relativamente escasas tareas que en él se realizan. La tendencia del agro dominicano consiste en una exacerbación de esta dualidad estructural mediante la ruina de las capas medias

rurales y el paso de sus tierras a lo minifundios o a los latifundios y por tanto, el aumento del peso específico de ambos conjuntos en la economía agropecuaria.

### CUADRO V

#### DISTRIBUCION DE LA PROPIEDAD AGRARIA, 1960

| Extensión (Ta.)      | Productores<br>No. | Por<br>ciento | Superficie | Por<br>ciento |
|----------------------|--------------------|---------------|------------|---------------|
| República Dominicana | 447.098            | 100.0         | 5.897.420  | 100.0         |
| — de 30              | 290.301            | 64.9          | 3.185.586  | 8.9           |
| de 30 a 100          | 105.471            | 23.6          | 5.216.490  | 14.5          |
| de 100 a—de 300      | 35.634             | 8.0           | 5.378.993  | 15.0          |
| de 300 a—de 500      | 7.624              | 1.7           | 2.718.261  | 7.6           |
| de 500 a—de 1000     | 4.735              | 1.1           | 3.099.852  | 8.6           |
| de 1000 a—de 5000    | 2.868              | 0.6           | 5.458.002  | 15.2          |
| de 5000 a—de 10000   | 258                | 0.1           | 1.929.355  | 5.4           |
| de 10,000 y +        | 207                | 0.0           | 8.910.781  | 24.8          |

### CUADRO VI

#### DISTRIBUCION DE LA PROPIEDAD AGRARIA, 1971

| Extensión (Ta.)      | Fincas No. | Por<br>ciento | Superficie | Por<br>ciento | Tamaño<br>promedio. |
|----------------------|------------|---------------|------------|---------------|---------------------|
| República Dominicana | 253.300    | 100.0         | 42,572,378 | 100.0         | 168                 |
| de 8 a — de 80       | 182,222    | 71.9          | 5,410.684  | 12.7          | 29                  |
| de 80 a — 160        | 30,782     | 12.2          | 3,356.726  | 7.9           | 109                 |
| de 160 a — de 800    | 33,479     | 13.2          | 10,845.892 | 25.5          | 323                 |
| de 800 a — de 1600   | 3,734      | 1.5           | 4,030.591  | 9.5           | 1,079               |
| de 1600 a — de 3200  | 1,785      | 0.7           | 3,951.363  | 9.3           | 2,213               |
| de 3200 a — de 8000  | 873        | 0.3           | 4,184.967  | 9.8           | 4,793               |
| de 8000 a — de 16000 | 223        | 0.1           | 2,388.195  | 5.6           | 10,709              |
| de 16000 y +         | 202        | 0.1           | 8,403.960  | 19.7          | 41.603              |

FUENTE: Censos agropecuarios 1960 y 1971

**Se advierte en estos cuadros la multiplicación desmesurada de las pequeñas unidades minifundistas, el mantenimiento de la superficie de los grandes latifundios y la disminución de las explotaciones medianas. En general, las áreas incorporadas en los períodos correspondieron a tierras de baja calidad situadas, a grosso modo, en zonas periféricas, la mayoría de las cuales debió pasar a engrosar las explotaciones minifundistas.**

Para cualquier región del país y cualidades de tierras que se trate, resulta evidente que con explotaciones menores a las 30 ta. se vive a nivel de subsistencia, criterio decisivo en la definición del minifundio. Incluso es seguro que la media de la explotación minifundista en el conjunto de la República se pueda situar mucho más arriba de las 30 ta., pero teniéndose en cuenta la tendencia selectiva de las mejores tierras por parte de los latifundios, esto no mejora los rendimientos de los minifundios.

A pesar de que las referencias de tamaños de fincas en los Censos Agropecuarios de 1960 y 1971 difieren, por ellos, no obstante, se puede determinar la tendencia a la disminución del peso de las medianas explotaciones, la fragmentación de los minifundios y la pervivencia, si no el fortalecimiento de los grandes latifundios. En 1960 se contaron, de 447.098 fincas con una superficie total de 35,897.420 ta., 395.098 fincas de menos de 100 ta., a las que correspondía el 88.5 por ciento del número total y el 23.5 por ciento de la extensión total. Por otra parte, las fincas de más de 1,000 ta., fueron 3,333 con el 0.7 por ciento del número y el 45.4 por ciento de la superficie totales. En 1971 de 253.300 fincas con superficie total de 42,572,378 ta., 49,004 eran de menos de 160 ta., lo que supone un 84.1 por ciento del número total y un 20.6 de la superficie total. 3,083 fincas de más de 1600 ta., suponían el 1.2 por ciento y el 44.4 por ciento del número y superficies totales respectivamente.

Resulta de todo esto que los latifundios no se fraccionan, pero si los minifundios, provocándose una de las más importantes causas de los éxodos masivos a las zonas urbanas.

La emigración a las ciudades se produce a consecuencia de la ruina de las pequeñas y medianas explotaciones agrícolas, de la imposibilidad material de subsistencia en el campo, o del deseo de sectores medios de pasar a un status urbano. Si bien la multiplicación de explotaciones minifundistas hace posible la

**pervivencia de grandes núcleos poblacionales en el campo, esto está limitado por una serie de variables. En primer lugar, gran parte de la población rural se proletariza completamente, es decir, está absolutamente separada de la posesión o propiedad de la tierra y, como la capacidad de empleo de las explotaciones agrícolas grandes y medianas es limitada, la única posibilidad de subsistencia se encuentra en la emigración a los centros urbanos. En segundo lugar, los estratos medios del campo pocas veces se resignan a pasar a la condición de minifundistas o semiproletarios y prefieren emigrar a las ciudades para formar parte de una pequeña burguesía marginada. Por último, los efectos sociales del latifundio tienden a agravar la crisis de la pequeña propiedad agraria.**

En última instancia, el mantenimiento y desarrollo del latifundio es consecuencia del desarrollo de la modalidad capitalista dependiente de la economía nacional. El sector clave de la producción agrícola está constituido por los productos de exportación, en su mayoría provenientes de latifundios capitalistas, que, a su vez, constituyen el grueso de ingresos del renglón de exportación. El desarrollo del capitalismo en su variante dependiente agrícola y minera, trae consigo la concentración de la propiedad territorial, la ruina de los pequeños productores y su desplazamiento a las ciudades.

Sin embargo, las concentraciones urbanas no pueden ofrecer ocupación a los contingentes humanos desertores del agro. El desarrollo de la economía de enclave se produce con niveles técnicos altos que excluyen la utilización de abundante mano de obra, o, en algunos casos, como en el del azúcar, la utilización marginal y breve de esos contingentes necesarios. El destino de la mayor parte de emigrados a las ciudades pasa a ser el engrosar la población marginada económicamente. Por marginalidad urbana se entiende la no integración en el sector económico moderno y la subsistencia a base de sub-empleo o trabajo temporal en ramas muy atrasadas, principalmente de servicios. Dentro de éstos marginados se pueden contar categorías sociales importantes; desde proletarios a pequeños comerciantes o artesanos. Además de estar integrados a un nivel separado de la economía dinámica, en su mayoría, constituyen espacios urbanos bien delimitados, en los cuales se carece de los servicios modernos más elementales.

El desarrollo urbano, al concentrar en sí el sector industrial moderno, provoca al mismo tiempo una ruralización agudizada de las zonas periféricas en escala jerárquica y, por tanto, las condiciones favorables que supone la vida urbana tienden a concentrarse en un solo polo metropolitano, mientras que las de los otros centros quedan estacionadas y proporcionalmente van en franca disminución.

En el campo de la industria se presenta la imposibilidad de proporcionar trabajo a los llegados. En los datos del Movimiento Industrial de la República Dominicana aparecen las siguientes cifras:

**CUADRO VII**  
**MOVIMIENTO INDUSTRIAL R.D.,**  
**1947-1968.**

| Año  | Número<br>Estableci-<br>mientos | Obreros y<br>Empleados | Sueldo y<br>Jornales | Inversión<br>Capital |
|------|---------------------------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| 1947 | 2,989                           | 50,248                 | 21.0 millo.          | 91.4 millo.\$        |
| 1968 | 1,191                           | 99,517                 | 82.6 millo.          | 415.8 millo.         |

FUENTE: Estadísticas Industriales de la R.D.

A pesar de haber disminuído bruscamente el número de establecimientos industriales, la inversión de capital en el período se multiplicó por 4.5, pero el número de obreros no llegó a duplicarse, al mismo tiempo que los salarios crecieron casi cuatro veces. El desarrollo del capitalismo en el renglón industrial presupone la utilización de tecnología bastante avanzada, constituyéndose un sector diferenciado de la economía nacional que tiene incidencia en una porción muy débil, como muestran las cifras, en el conjunto de las poblaciones humanas en edad económicamente activa.

Esto no quiere decir que el resto de la población trabajadora de las ciudades quede en situación de absoluto desempleo. Lo que sucede es que queda en situación inestable, en su mayoría en estado de sub-ocupación crónica. La forma predominante



del trabajo es la de salario o sueldo pero en ramas de la economía atrasada o no directamente relacionadas con la producción, principalmente la rama de los servicios concentra en sí grandes sectores del proletariado y de la pequeña burguesía, marginados y no marginados.

En los centros urbanos las relaciones de pequeña propiedad independiente tienen un peso netamente menor que en las zonas rurales lo que plantea una estructura social diferente en el sentido de mayor polarización económica. Por ejemplo, en la ciudad de Santo Domingo, en 1960, de 258,557 personas de más de 10 años de edad y económicamente activas, 7,139 eran empleadores, 51840 trabajadores por cuenta propia, 135,588 trabajadores por sueldo o salario, 5277 trabajadores familiares no remunerados y 58,713 ignorados. Es decir, el 52.4 por ciento de la p.e.a. fue identificada claramente como asalariada y el 22.1 por ciento como trabajadores independientes o familiares. Esta relación varía para el conjunto de la República, ya que en ella el 37.7 por ciento estuvo constituido por trabajadores por cuenta propia y familiares y sólo el 39.4 por ciento por asalariados. Obviamente que el porcentaje de asalariados disminuye en las zonas rurales y en las ciudades pequeñas. La población asalariada permanente en el campo no ha sido definida claramente pero, en todo caso, no debe ser muy extensa debido al fenómeno del minifundio; lo más general, y a diferencia de las ciudades, es la ocupación asalariada discontinua o temporal. Por ejemplo, se observa que en la semana anterior al censo agropecuario de 1960, en una época en que no hay zafra y ni recolección de productos de exportación, el número de asalariados apenas llegaba, en las labores del agro, al 12.5 por ciento del total general, estando el resto constituido por diversas categorías de trabajadores no remunerados o independientes.

Una de las consecuencias del sistema agrario dominicano es la baja productividad que se obtiene de sus fincas. La productividad de los productos que se cultivan en minifundios se puede asegurar que en los últimos años es completamente estacionaria y sólo aumenta la de los productos destinados a la exportación y cultivados en grandes unidades productivas, en la mayoría de los casos.



# CUADRO VIII

## COMPARACION DE PRODUCTIVIDAD DE ALGUNOS CULTIVOS 1950-1960

| Cultivos    | Tareas    | Cantidad  | Tareas    | Cantidad (q.q.) |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| Arroz       | 635,299   | 1,387.119 | 1,288.930 | 2,634.645       |
| Maíz        | 824,567   | 2,180.139 | 1,251.199 | 2,912.452       |
| Habichuelas | 194,246   | 392.883   | 243,995   | 561.334         |
| Tabaco      | 163,062   | 345.790   | 117.703   | 586.769         |
| Caña (Ton.) | 1,531,295 | 3,832,844 | 2,997.843 | 11,747.287      |

FUENTE: Censos Agropecuarios, 1950 y 1960.

Se observa que el único aumento significativo de productividad se registró en la caña de azúcar y, parcialmente, en el tabaco. Productos como el arroz o las habichuelas han permanecido aproximadamente estancados en rendimiento, pero otros, como el maíz, incluso han disminuído en términos absolutos los rendimientos de productividad.

Es decir que, como muy levemente hemos observado en el cuadro de Estadística Industrial, mientras en el sector manufacturero la producción por unidades se multiplica, en el caso del agro disminuye debido al triple fenómeno de fraccionamiento territorial atraso técnico relativo de los latifundios y estancamientos de la productividad.

Uno de los factores fundamentales que se relaciona a esta situación es la concentración de profesionales, técnicos y otros especialistas en las zonas urbanas, como se muestra en el cuadro siguiente, en relación a algunas de las ocupaciones consignadas en el censo de 1970.

## CUADRO IX

| Ocupación                  | Zona Urbana | Zona Rural |
|----------------------------|-------------|------------|
| Profesionales y Técnicos   | 27,813      | 6,247      |
| Gerentes y Administradores | 2,924       | 873        |
| Empleados Oficina          | 68,958      | 12,235     |
| Agricultores y Ganaderos   | 47,325      | 504,292    |
| Artesanos y Operarios      | 67,396      | 16,900     |
| Obreros y Jornaleros       | 57,783      | 9,042      |

FUENTE: Censo de Población 1970.

Es decir que de 4.5 profesionales y técnicos en zonas urbanas, apenas corresponde uno en las zonas rurales mucho más pobladas. Más agudamente se da la relación de especialistas como los descritos empleados de oficina. No se dispone de información acerca de los niveles de cualificación cultural y técnica de los agricultores y obreros de zonas rurales y urbanas, pero otros datos sobre educación pueden dar indicios en el sentido de que los niveles en el campo son mucho más bajo que en las ciudades.

En términos generales, en la República Dominicana, el 60 por ciento de la población rural mayor de 10 años es analfabeta, mientras que en las ciudades disminuye el analfabetismo a 30 por ciento de esa población. Ahora bien, la diferencia de niveles se agrava cuando se pasa a grados educativos superiores.

**CUADRO X**

**NIVELES DE INSTRUCCIÓN**  
**ZONAS URBANAS Y RURALES 1970**  
**(Población de más de 5 años)**

| Nivel Instrucción           | Total     | Urbana    | Por<br>ciento | Rural     | Por<br>ciento |
|-----------------------------|-----------|-----------|---------------|-----------|---------------|
| <b>Total Ambos sexos</b>    | 3.325.785 | 1.346.220 | 40.5          | 1.979.565 | 59.5          |
| <b>Sin Instrucción</b>      | 1.041.815 | 253.035   | 18.8          | 788.780   | 39.8          |
| <b>Educación Pre-Prim.</b>  | 163.080   | 63.225    | 4.7           | 99.855    | 5.0           |
| <b>Educación Primaria</b>   | 1.432.620 | 646.065   | 48.0          | 786.555   | 39.7          |
| <b>Educación Intermedia</b> | 200.090   | 146.445   | 10.9          | 53.645    | 2.7           |
| <b>Educación Secundaria</b> | 140.625   | 107.010   | 7.9           | 33.615    | 1.7           |
| <b>Educación Superior</b>   | 35.545    | 31.970    | 2.4           | 3.575     | 0.2           |
| <b>No especificada</b>      | 312.010   | 98.470    | 7.3           | 213.540   | 10.8          |

FUENTE: Censo de Población 1970.

No hemos podido establecer comparaciones rigurosas con los datos de censos anteriores, pero a grosso modo las cifras que ofrecen tienden a revelar la concentración cada vez mayor en las zonas urbanas de las personas con niveles de instrucción. Este aspecto tiene importancia decisiva ya que la capacidad productiva del individuo aumenta geométricamente a medida que desarrolla sus niveles de instrucción. De tal manera, la crisis del agro dominicano, además de sus aspectos económicos, sociales y demográficos viene a acentuarse con estas disparidades en la disposición de técnicos, profesionales, otros cuadros y personas de cierto nivel educativo.

Tal como se plantea en líneas anteriores, el problema decisivo de índole social con consecuencias directamente negativas sobre el desarrollo de la educación la República lo constituye la marginalidad urbana y rural. Las personas englobadas en esta categoría se caracterizan por los bajos niveles de ingresos, el sub-empleo crónico, la separación del sector moderno de la economía, la carencia de servicios modernos e imprescindibles para la expansión del individuo, tales como electricidad, agua potable, edificación, medios culturales, educación, etc. Si bien

las condiciones de vida de los marginales del campo y la ciudad son harto diferentes, los problemas que presentan se pueden unificar en torno a los puntos señalados anteriormente. Tanto en el campo como en la ciudad hay condiciones específicas desfavorables. Concretamente, la irradiación de la educación en las zonas rurales se hace en general más difícil debido a la dispersión demográfica y a la mayor escasez de estímulos para la cualificación técnica o cultural, por lo que la gravedad que se observa en los niveles educativos rurales obviamente no sólo afecta los marginados sino a todas las capas de la población. Si bien en las ciudades el problema educativo aparentemente no presenta dificultades extraordinarias para el desarrollo dirigido a las extensas capas medias que se agrupan en ellas, no dejan de presentarse agravantes especiales negativos para los sectores geográficamente marginados, y, en general, para toda la población que económicamente se pueda considerar marginal. La precariedad de medios de vida, a menudo más acentuada que en las zonas rurales, hace que toda búsqueda educativa, incluso para los niños, resulte muy difícil o en otros términos, desprovista de finalidad práctica. Entre el sistema educativo tradicional del país y la realidad media una distancia profunda. Por otra parte, los valores negativos típicos de las sociedades de consumo que son adquiridos en la vida urbana, son parte de los elementos a estudiar determinantes de las dificultades que presenta esta estructura social y demográfica de las ciudades, para la promoción de la educación.

Si bien las condiciones específicas del medio social tiene que ser un factor determinante de los métodos y objetivos a emplear en la educación, en nuestros días no es posible abogar por conjuntos educacionales diferenciados del campo y la ciudad, o de poblaciones marginales y no marginales. No obstante, se hace en principio necesaria la aproximación en diferentes escalas y niveles a los problemas concretos que se presentan para su aplicación concreta en planes educativos y para una incidencia más directa de la educación en los grupos sociales que hasta el momento han tenido poca oportunidad de tener acceso a ella.

# **LA EDUCACION EN UNA SOCIEDAD EN TRANSICION.**

*Por: Enmanuel Castillo  
Profesor del Departamento de  
Trabajo Social y Sociología  
Universidad Católica Madre y Maestra*

*Santiago, Rep. Dom.  
30 de agosto 1974.*



# **HACIA UN ENFOQUE DEL PARA QUE Y EL COMO QUE DE LA EDUCACION EN UNA SOCIEDAD EN TRANSICION**

## **PALABRAS PRELIMINARES**

Nuestro propósito más general es producir quizás, en los interesados en el problemas educacional un poco de luz en el camino que describe vacilante y confusamente nuestra realidad social y educacional. No obstante este claro propósito, el camino que trazaremos de seguro arrojará confusión y oscuridad, sobre todo por las deficiencias en la comunicación interdisciplinaria.

Aunque nuestra presentación es harto abstracta e inclusiva, por lo tanto general, los aspectos que establecemos y las relaciones entre los mismos han querido tomar como marco de referencia la realidad social y educativa dominicana. En consecuencia tratamos de establecer un modelo explicativo para la presentación de la diagnosis educativa de nuestro país.

Estamos ciertos en que muchos aspectos y conceptos sólo quedarán enunciados. De modo, que es natural, que no se produzca una justa claridad en todo el esquema. Ellos exigen, por lo tanto, una atención particular. Esta labor podrá ser objeto de futuras inquietudes nuestras o de aquellos que se interesen. Demás está adelantar nuestras excusas para quienes tengan que pasar por el espinoso camino recorrido por nosotros.

## **I- LA RELACION ENTRE EDUCACION, TECNOLOGIA Y ORDEN SOCIAL: LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACION**

Dentro de un sistema social estabilizado, por lo general, se produce una estrecha vinculación entre la actividad tecnológica, la educativa y el orden social.

Todo orden social desarrolla y dispone, para los efectos de resolver los problemas de funcionalidad, un equipo tecnológico correspondiente. Este equipo se compone del conjunto de herramientas e instrumentos físicos y de las relaciones sociales de actuación (producción) que orientan y rigen las interacciones sociales. Por ser dicho equipo lo que le permite a la sociedad enfrentar el medio ambiente con fines utilitarios, cada orden social obtendrá un nivel de utilidad tal, que resultará del tipo y calidad de los recursos tecnológicos. De igual modo, se puede esperar que la estabilidad y la optimización sociales serán directamente proporcionales a la adecuación simultánea de su sistema tecnológico, a las exigencias que impone el medio ambiente y a las necesidades humanas efectivas. De tal manera que propicie la conformidad social al nivel material de realización obtenida.

En el plano de la organización social, el sistema tecnológico, implica una estructura de papeles y posiciones a los cuales se asignan un conjunto de habilidades e instrumentos especiales así como un conjunto de actitudes y disposiciones mentales apropiadas. Para que el orden social asegure su normal continuidad ha de desplegar toda una acción de socialización encaminada a que los individuos aprendan y asimilen los contenidos tecnológicos y desarrollen las disposiciones adecuadas, de manera que se produzca un equilibrio armónico entre la estructura de papeles y posiciones, el nivel tecnológico disponible y las conductas realizadas por los individuos. Esta acción, que no es otra sino la que se define como la educacional, se efectúa, por lo tanto, en dos direcciones: 1) *hacia afuera de los individuos*. Esta se refiere a los contenidos tecnológicos que son convertidos en los fines y contenidos educacionales, y 2) *hacia adentro de los individuos*, la cual tiene relación con las disposiciones mentales que se desean desarrollar en los mismos. Tales disposiciones han de ser apropiadas al conjunto de valores e instituciones definidos por el orden social. Es esta la tarea de la formación de la personalidad social básica.

De esa manera describimos la vinculación y correspondencia entre tecnología, educación y orden social: todo orden social dispone de un equipo tecnológico; la educación se encarga de transmitirlo a los individuos, y así el orden social recibirá los recursos humanos aptos para el ajuste a su conjunto institucional. Se hace evidente aquí, que la educación es un



reflejo del medio técnico social al que pertenece, y como tal es esencialmente un agente o proceso para la conservación de la estabilidad de aquél.

La adecuación del proceso educativo a la estructura técnico-social, encierra de parte del sistema educativo, la conversión y adopción de los contenidos tecnológicos en los fines que ha de alcanzar. De esta manera las diversas habilidades y profesiones que se desarrollan en el medio social se traducirán en las diversas carreras en que el sistema educacional entrenará a los individuos.

Para la adecuación a las necesidades en cuanto a la formación de la personalidad socialmente requerida, el sistema educacional ha de adoptar el medio pedagógico correspondiente. Este medio, por su parte, esencialmente será la prolongación, dentro del sistema educacional, de las relaciones sociales que actúan entre otras intenciones, como las relaciones de socialización, vale decir como agentes pedagógicos.

Ya que a través del recurso pedagógico empleado se modela la personalidad, además de transmitir los fines y contenido educacionales, ésta cobra singular importancia para la vinculación entre educación y orden social. De forma tal, que se convierte en el nivel básico de toda política educacional dirigida a poner a la educación en función social. En otros términos, cualquier políticas que intente funcionalizar la educación desde el punto de vista de las necesidades sociales ha de apuntar, en cualquier instancia, a la definición del medio ambiente pedagógico, es decir, a la definición de la relación educador-educando que se ajusta a las exigencias sociales deseables. De esta manera, básicamente, actúa el sistema educacional para cumplir las funciones sociales que desempeña, las cuales se pueden resumir en: 1) dota a la sociedad de la mano de obra requerida por la estructura ocupacional, especialmente de aquella más calificada; 2) transmite a todas las generaciones, y por consiguiente a todos los demás sectores, el acervo cultural de que dispone la sociedad; 3) contribuye al desarrollo, conservación y difusión del sistema de valores sociales y técnicos que la sociedad define como deseable; 4) proporciona y modela la personalidad que se ajusta a las condiciones señaladas más arriba y 5) facilita la integración de la sociedad al propiciar la generalización de la conciencia social.

Así, pues, que para el cumplimiento de estas funciones fundamentales, el sistema educacional ha de definir toda una serie de fines y medios ajustados a la sociedad. El establecimiento de tales fines y medios podemos considerarlo, a su vez, como la actividad tecnológica del proceso educacional. Tal actividad, debe quedar claro, tiende a reproducir en el sistema educacional el orden social a que responde. En tal sentido, por ejemplo, las ciencias no fueron siempre el contenido de cualquier educación, sino mayormente el contenido de la educación moderna; el método científico no es la vía para el logro de conocimientos de cualquier sociedad, lo es de la sociedad moderna.

Conviene tomar en cuenta que las consideraciones anteriores se refieren a la vinculación entre tecnología, educación y orden social dentro de un sistema social establecido, sea este estático (tradicional) o sea dinámico (moderno). De tal manera, que se pueden esperar en una fase transitoria (como la llamada sub-desarrollada) desajustes entre estas esferas sociales. Y es en tales condiciones, que la educación puede jugar, por única vez, un papel de transformación del orden social. Sin embargo esto sólo es posible si la educación tiene conciencia de la situación presente de la fase transitoria y de la orientación y dirección que sigue. Se requiere, asimismo, que el sistema educacional establezca una relación medio-fin educativo que traduzca los requerimientos del proyecto futuro del orden social deseable, adoptando dicha relación a las condiciones actuantes en la transición. Esta sería una educación como conciencia viva de la sociedad que pronunciada o silentemente sale al encuentro de la transformación deseada.

## **II- LA RELACION ENTRE AUTORIDAD, EDUCACION Y TECNOLOGIA: CONDICIONES DL LA AUTORIDAD EDUCACIONAL FUNCIONAL.**

Vimos que el proceso educacional parte de la adopción de los fines y medios educativos que se ajusten a los requerimientos técnicos sociales. Una vez completada esta etapa, dentro del sistema educativo se han de requerir una serie de procesos sociales comunes a toda organización. Así, se deberán tomar las

medidas referentes a la división del trabajo educativo, al sistema de autoridad, al control social a la distribución de recompensas, etc. etc. . . condiciones éstas sin las cuales las funciones sociales de la educación pueden verse obstaculizadas y a veces desvirtuadas.

En lo que se refiere al sistema de autoridad, hay que establecer que opera como el principal centro de dirección en donde se concentra el proceso de la toma de decisiones para la orientación de todo el sistema. Es la dirección, por consiguiente, la encargada más directa de establecer las decisiones que permiten conectar medios y fines educativos entre sí, y éstos con el medio social. Opera, también en el sentido de sancionar la conducta del componente humano, de modo que, es la principal agencia en que descansa el control. En consecuencia, el sistema de dirección es vital para los efectos de la estabilidad del establecimiento educacional y a través de éste de toda la sociedad.

En general, para que la dirección pueda tomar las decisiones que apunten a la funcionalidad social, es imprescindible que la autoridad cuente con los recursos que le permitan establecer las órdenes necesarias. Entre los recursos que puede disponer un sistema de autoridad están el poder por el uso de la fuerza coactiva y/o el poder dado por la legitimidad. Esta legitimidad se considera como la aprobación y el apoyo que despierta y cuenta la autoridad dentro del componente humano. Se establece en dos sentidos, uno normativo y el otro humano. El primero tiene relación con la aprobación de las normas, principios y valores que orientan la acción del sistema social. El segundo se refiere a la aceptación de la personas que ocupan los cargos de la autoridad. Ambas se afectan mutuamente. Así, un conjunto de personas que no reúna las condiciones mínimas que se esperan para el desempeño de las funciones de liderazgo (dirección), no sólo como tales serán ilegítimos, sino que al mismo tiempo pueden desvirtuar y deslegitimar los valores y principios de la sustentación de la propia autoridad y vice-versa.

En el caso de una organización educacional, la legitimidad de la autoridad dependerá de la aprobación que se le haya otorgado, por parte de la comunidad, de los estudiantes, profesores y administradores educativos, tanto a los fines, valores, filosofías y políticas que se persiguen como al conjunto de los funcionarios colocados en los roles de liderazgo.

Así que para que la actividad educacional se vincule y adecue a los fines técnicos-sociales (tecnología) se requiere que su organización cuente con un principio de legitimidad de la autoridad. Sólo así puede establecerse la debida fluidez entre Tecnología, Educación y Autoridad. Esto significa que la autoridad educativa orienta su dirección, a la adopción continuada de los fines y medios educacionales que permiten recrear y reproducir (dentro del sistema educacional), las creaciones e innovaciones tecnológicas que tienen lugar en las demás actividades sociales (agrícola, industrial, familiar etc.) De esta forma, la educación estaría ajustando su acción, a las influencias que vienen del medio social y por lo tanto esta autoridad actuaría en función social.

Establecida la importancia de la autoridad y su legitimidad, pasemos ahora a establecer unas cuantas consideraciones en torno a la relación entre la legitimidad y la funcionalidad social del sistema educacional dentro de ciertas condiciones. Las condiciones que aquí consideraremos, estimamos, constituyen aspectos decisivos presentes y definitorios de la sociedad y educación dominicanas, particularmente, de su sistema de autoridad.

En este orden de ideas, una realidad que parece caracterizar a nuestro sistema de autoridad, sea educacional, político o económico, es su carácter autocrático. Generalmente, toda la autoridad es reservada y ejercida por una persona que concentra todo el poder y a lo sumo, un reducido número de personas comparten dicho poder. Debajo de ese máximo nivel de autoridad las demás funciones y posiciones del sistema, están vacías del poder, por lo que pierden su aspecto de funciones autorizadas. Otro aspecto que llama la atención y de tremenda importancia para el entendimiento del proceso de toma de decisiones es el hecho de que esta autoridad desenvuelve su comportamiento dentro de un modelo de relaciones personales de corte fundamentalmente afectivo que refuerza el aspecto autárquico de la autoridad.

Otra característica de nuestra realidad en torno al sistema de autoridad, es la ilegitimidad dentro de la cual opera. Esto cobra mayor evidencia, en nuestro caso, a partir de los años 60, época en que la máxima autoridad política sufrió serios trastornos, los que se manifestaron en cambios de gobiernos que se sucedían uno al otro de manera anárquica y abrupta. Estos trastornos

vividos por la autoridad política, se han extendido a otros sistema de autoridad cuya base de sustentación radicaba en el primero.

### III. CONSECUENCIAS DE UNA AUTORIDAD ILEGITIMA

#### *A) Consecuencias en la organización escolar: el marco social de la educación*

Veremos a continuación las consecuencias de la ilegitimidad que parecen más significativas para el sistema educacional, las cuales, puede afirmarse, están presente en todo el sistema, pero que se ven con mayor nitidez y vigor en momentos específicos, en ciertos establecimientos educacionales.

En efecto, en la situación de ilegitimidad del principio de la autoridad (normativo o personal), la conservación del poder por parte de la élite dirigencial se convierte en la meta institucional fundamental. Esta "meta" no sólo pasa a orientar y regir el proceso medio-fin educacional, sino que hace del aspecto del control su finalidad principal. En tal caso, las decisiones en torno a los fines y medios pedagógicos pasan a ocupar un lugar secundario o sin importancia. Esta subordinación del aspecto propiamente educacional pasa a reforzar la ilegitimidad dirigencial, sobre todo, dentro de los cuadros de docentes y estudiantes que se orientan por la relación entre los medios y los fines educacionales.

Esta situación hace perder la conexión positiva entre autoridad, tecnología, educación y orden social, pues cuando la autoridad no opera en función de las metas técnico-educativas, la educación pierde su vinculación con la sociedad puesto que la transmisión de los contenidos tecnológicos y su recreación carece de importancia. En la medida en que tal desvinculación se prolongue, más lejano se hace el restablecimiento de la fluidez en el circuito Educación-Tecnología-Sociedad. Y se puede llegar, incluso, al nivel de la alienación, adoptando la autoridad toda una interpretación racionalizadora ajena al quehacer educacional que invierte los valores del sistema.

Por otra parte, la desconexión señalada puede verse agravada dentro de un marco social transitorio (subdesarrollado), el que

como tal produce una lógica y natural desarticulación y asincronía inter—institucional, lo que facilita la alienación e infuncionalidad del sistema educacional con respecto al resto de la sociedad.

Especiales y particulares efectos se producen cuando la ilegitimidad se combina con un modelo organizativo fundado en relaciones personales afectivas y en una estructura de poder definida con una jerarquización autocrática:

1.— Un primer efecto que puede tener lugar, para los fines de la funcionalidad social, es la irracionalidad en que cae el modelo de autoridad, en cuanto a la selección de la élite dirigenal, e inclusive a niveles del liderato intermedio. El criterio de selección que tiende a operar es el de la ligazón afectiva entre el conjunto de los elegidos y el centro de la autoridad. Y puesto que la meta institucional es el poder de la autoridad, esta selección opera de manera que se reclutan las personas menos apropiadas para restaurar la regularidad entre los circuitos medio—fin educativo y medio—fin social. Así que el sistema educacional, necesariamente, llega a un bajo nivel de iniciativas, sobre todo, desde el punto de vista de la toma de decisiones referentes a los aspectos educativos (medio—fin pedagógico), que contribuyan a la fluidez entre Educación y Tecnología.

2.— En esta misma dirección, y a pesar de ser el control la orientación más deseada, se llega a un debilitamiento en el control social interno que se puede ejercer. Es esto un resultado lógico del descuido de la dimensión socializadora de la educación y por tanto de los aspectos técnico— pedagógicos, ya que en esta situación la socialización opera en forma precaria para producir en el componente humano la lealtad y la identificación, procesos éstos en que se basa el control interno. Al no haber una acción encaminada a que los individuos asimilen y acepten los valores y normas institucionales la capacidad de aprobación (legitimidad) que se genera es baja. De tal manera que la búsqueda del control no sólo descontrola sino que agudiza la ilegitimidad, produciéndose un estado de inestabilidad que se manifiesta o traduce en una tensión permanente. Se cae, en presencia de ciertas condiciones, en conflictos abiertos entre autoridad, cuerpo docente y estudiantes.

3.— Así las cosas, la autoridad no tiene más recurso de control que el uso del poder coactivo, el cual a su vez no sólo se



resa y ejecuta en forma de mecanismos legales institucionales, sino que además tiende a operar a través de medidas informales y presiones impredecibles. Este último se llega incluso a aplicar en la relación educando-educador, percibiéndose como represivas las normas y los procedimientos normales que orientan dicha relación.

Dada la verticalidad en que opera el modelo de autoridad, la coacción conduce a una dispersión y huida forzosa en los sectores, que entre el cuerpo docente y estudiantil, se orientan desde el punto de vista de los fines y medios educacionales.

4.— La inseguridad y la desintegración psico-social, respecto al esquema institucional, es una resultante concomitante al estado que podríamos calificar de “despotismo afectivo”. Por lo tanto, predominará un estado relativo de ausencia de normas para la orientación conductual. Esto facilita que el criterio de la ligazón afectiva sustituya a las demás pautas institucionales como mecanismo de orientación. Se convierte en el criterio sustantivo para clarificar la situación y determinar la seguridad personal en el componente humano. Sin embargo, como operan dentro de un marco de inestabilidad, la seguridad y la relativa claridad son sólo posible para algunos pocos, y en ciertas circunstancias sólo asegura en poder de la máxima autoridad. Es aquí, en que cobra vigencia el hecho en que se confunden la institución con la autoridad, llegando a percibirse como una misma cosa. En el esquema de las relaciones afectivas y personales, la institución es la persona que dirige.

Se puede afirmar que la inseguridad y la desintegración psico-social son condiciones universales en el sistema de “despotismo afectivo”, produciéndose en las relaciones humanas un estado de incertidumbre, desconfianza, suspicacia y, en fin, de rencores y dudas entre los sectores que se perciben y definen como antagónicos y lo que es peor aún en las personas que aparentemente constituyen un mismo sector.

#### ***B) Consecuencias en las relaciones pedagógicas: el marco educativo.***

5.— La tradicionalización de la enseñanza. En la medida que la anterior dinámica permanezca, el sistema puede llegar a una cierta acomodación por coacción que puede verse como un

nuevo estado de normalidad. Sin embargo, dadas la inseguridad, la ausencia de normas y la concentración del poder en la máxima autoridad, la organización interna del sistema tiende a comportarse bajo el modelo de la organización tradicional.

a) *La tradición y el comportamiento de las técnicas.* En el plano de la tecnología educacional, todo intento por interpretar o modificar las técnicas, en aspectos relacionados a la unidad educando—educador, se le señala como un ataque para destruir o minar el poder de la autoridad. De tal manera, que tales acciones tienden a ser suprimidas o reducidas a niveles poco relevantes. Pierde la técnica y con ella la categoría de tecnólogos, toda importancia o bien se le asigna una importancia negativa. Se llega en consecuencia, a un esquema de técnicas fijas, en donde se niegan la creatividad y la innovación tecnológicas.

En estas circunstancias, la educación se cierra a las influencias de las tecnologías que se puedan ir desarrollando en la sociedad, contribuyendo a que ésta pierda dinamismo, ya que se obtendrá “siempre” la misma “calidad” de recursos humanos. Por lo tanto, la influencia de la educación en la sociedad, operará para que esta se tradicionalice, vale decir, repita “siempre” todos sus actos. Se cae, necesariamente, en una sociedad de un evidente bajo nivel de productividad.

b) *Los valores educacionales y la tradición.* Una vez estacionada la técnica, en el plano de los valores educacionales, surgen orientaciones que actúan para mantener y justificar el estacionamiento de las técnicas.

Estas orientaciones, se establecen dentro de toda una ideología que niega y desprecia la interpretación técnico—pedagógica. Particularmente, se desarrolla un fuerte prejuicio contra el tecnólogo intelectual, tomándose a éste como el foco principal de intento de reinterpretación (crítica) de la situación. Se ve al intelectual como a alguien de “brillante lucidez” pero para crear problemas (sobre todo de poder), y no para colaborar con el poder en la solución de los problemas de la inestabilidad. En la medida en que estos prejuicios se traducen en hechos concretos de tensión entre la autoridad y los tecnólogos, estos se ven impulsados a replegarse hasta quedar marginados en el proceso de toma de decisiones. Así que el tradicionalismo saca o paraliza la técnica, quedando asegurado. No obstante se corre el riesgo de una inestabilidad permanente,



en la medida en que se produzcan nuevos retos desde la sociedad, que exigen un nuevo sistema de respuesta y para la cual la tecnología es imprescindible. Empero la participación y colaboración de los tecnólogos se hace si no imposible muy difícil, por dos razones fundamentales: la primera radica en que la estrategia de participación y legitimidad de los tecnólogos está basada en la capacidad científica mientras que la estrategia de la autoridad para legitimar y dar seguridad se basa en el acercamiento afectivo (amistoso), llegando por momento a exigir la incondicionalidad y por lo tanto el anti-tecnicismo; la segunda razón, radica en que la autoridad posee todo el poder (aunque sea ilegítimo) y no requiere, para tal fin, de la incorporación de la tecnología. Su actitud frente a este es risueña y despreñida.

Estas orientaciones contra la tecnología y su portavoz, el tecnólogo intelectual, traen aparejado un soslayamiento del valor de la ciencia, de la investigación y del conocimiento en general. Es lógico que así resulte, porque la cultura que produce el circuito técnica-valores tradicionales, surge como algo acabado, terminado, que no tiene nada más que indagar y descubrir, pues la tradición contiene todo el conocimiento necesario y deseable. Se comprende que, así concebida la cultura académica y social, la ciencia, la investigación y el conocimiento en general, no jueguen un papel deseable. Esto explica porque en las sociedades tradicionales el desarrollo científico y la producción de datos confiables y válidos son escasos y marginales. Lo deseable en el esquema tradicional es la administración de los datos ya dispuestos y acabados, de los ya elaborados y terminados por la tradición. Por esta razón, el sistema educacional tradicional pasa a destacar el aspecto de la administración, colocándolo por encima del aspecto docente y pedagógico.

La administración y sus aspectos vinculados, se convierten en el nuevo ethos educacional, el cual la autoridad pasa a difundir para racionalizar su gestión. Dentro de esta línea "administrativista", se irán destacando aspectos que variarán en su importancia atribuída, de acuerdo a las circunstancias y a la conveniencia del poder de la autoridad. De este modo, se pondrá énfasis en lo relativo a las buenas finanzas, al control económico de los recursos, a una buena publicidad y hasta en la justicia social que resultará de estilo paternalista y particularista.

Todos ellos en una realización más bien aparente que real. Para que estos aspectos operen real y efectivamente habría que contar con el concurso de la tecnología pues como ya observamos, ésta queda sustituida por la amistad. Así pues, los valores educacionales quedan invertidos y confundidos. Sobre todo, desde el punto de vista de una educación socialmente funcional.

c) *El medio pedagógico.* La conexión entre el comportamiento de las técnicas y el de los valores educacionales se completa con el comportamiento que adopta la organización de la relación pedagógica (medio educativo) que se produce entre el educador y el educando. Se forma un círculo entre técnicas, valores y medio pedagógico, en donde se refuerzan uno al otro, de tal manera, que conforman lo que podríamos llamar la interioridad del proceso educacional tradicional.

En el plano de la estructura pedagógica (relación educador-educando), la definición que se hace de los roles de educador y educando posee varias características: 1) En el caso del educando se concibe a este como un sujeto que más que dotado de inteligencia es provisto de la facultad de memorizar, capaz de asimilar y conservar intacto los datos, ideas, valores y actitudes contenidos en la cultura. De forma que el educando queda reducido a una especie de almacén de informaciones culturales, o mejor aún, a un almacén vacío, que es necesario llenar; 2) Dado el carácter recíproco de los roles, si así se define al educando, el educador queda definido como el almacén (memoria) "repleto" de informaciones que habrá de proveer la capacidad instalada, pero vacía (memoria) del educando. El educador tendrá que ir depositando las informaciones culturales en la memoria del educando, de la manera más completa, acabada y autorizada (sin duda alguna) posible. De esa definición de educador y educando, se desprenden por lo menos dos aspectos relevantes en la realización de esa relación (clase) 1) el aspecto pasivo del educando. En efecto, el educando se relega a un simple objeto que deberá asimilar lo que ignora y por consiguiente, en lo cual no tiene nada que aportar. Este educando no sólo desea ser pasivo, sino que su capacidad creativa y activa se desvía, mayormente, a la observación, contemplación, comentario o simple goce de los modales y características personales del educador. La parte activa de esta relación descansa en el educador, quien deberá buscar, recolectar

ganizar los datos e informaciones tradicionales, cosa ésta que por lo demás lo hace una vez y luego repite lo mismo. Pero, de todas maneras, su actividad es únicamente la de un mensajero, queda también pasivo frente a la información. Empero, quien más se “desarrolla” es el educador; hasta que el educando no se convierta en otro educador para después, “inteligentemente” venir a informar de los mismos; 2) resulta de la pasividad, es la a-dialogicidad de la clase tradicional. El alumno debe acomodarse lo más silenciosamente posible, para recibir el pan de la enseñanza, así que mientras menos palabras pronuncie mejor será. Mejor y más elegantemente el educador podrá impartir su elocuencia.

La finalidad que orienta a esta estructura pedagógica, es la de equipar al sujeto de cosa las ideas y conocimientos de las generaciones pasadas, de tal manera, que llegue a “dominar” el plano del saber, plano éste que constituye el momento pasivo del actuar humano y por lo tanto, como tal, no se orienta a la acción, vale decir, a la modificación de las necesidades humanas y el medio ambiente físico. . . Así que la estructura pedagógica y su finalidad se entroncan con el estacionamiento de la tecnología y a su vez, con el soslayamiento o simple ignorancia del conocimiento, sobre todo, del que surge de la aplicación del método científico.

El producto de la educación tradicional no desarrollará disposiciones ni habilidades para la observación y relación de datos de manera sistemática y acumulativa. Ello daría lugar, al surgimiento de nuevas ideas de hipótesis que podrían insinuar una modificación en la relación entre hombre y medio ambiente. Esto último atenta contra la interioridad del esquema de la educación tradicional.

El sujeto educado será un individuo “ilustrado”, ilustrado en muchas cosas, sobre todo, en aquellas que resulten no operacionales entre el mundo de las necesidades y el medio ambiente físico. En otros términos, el “sujeto educado” no será un individuo necesariamente entrenado para la solución de problemas prácticos, como consecuencia de que el contenido de su instrucción no toma como marco de referencia los cánones de la vida práctica y, por tanto, carece de contenidos tecnológicos. Además, las disposiciones que crea no se orientan hacia la acción, sino a la pasividad, a la contemplación. Se llega a la cración de un hombre *ilusorio*, que vive de ilusiones o de

nagias; de un hombre *resignado* frente a la naturaleza, para así compensar y sublimar su *incapacidad tecnológica*.

Descrito de esta forma el proceso de tradicionalización en que cae el sistema educacional dentro del modelo de "despotismo afectivo", se hace preciso establecer algunas aclaraciones: a) no puede pensarse que el esquema de educación tradicional no introduzca cambios. Se introducen modificaciones. Pero, éstos, además de ser accidentales no llegan a romper la fuerte vinculación del círculo técnica—valores—organización, que define la interioridad tradicional. Son modificaciones de formas que en otro estadio mantienen la tradición y el poder de la máxima autoridad.

b) Por otra parte, no se puede concluir que dentro de un contexto de sociedad tradicional el sistema educacional tradicionalizado actúe y funcione cerrado a las influencias sociales y alienado respecto de aquel. Aquí, como en cualquier sistema estable e integrado, la educación es un reflejo que reproduce su sociedad. Así que se mantiene la correspondencia entre tecnología, educación y orden social.

c) Adecuación de la educación tradicional en el contexto de la sociedad tradicional. Así como en la actividad educacional, la interioridad de la sociedad tradicional se caracteriza: 1) por el predominio de una tecnología estacionada. Es, significativamente, una tecnología sin movimiento, aunque se produzcan algunos muy lentamente; 2) en el mundo de los valores, surgen orientaciones que tienden a personificar las técnicas, o bien a atribuirle ligazones divinas, de manera tal, que su modificación o desecho se convierte en un sacrilegio, que como tal, merece el más fuerte castigo. La tradición, por consiguiente, sustituye la innovación en la relación hombre-medio ambiente.

Al desaparecer la innovación, esta sociedad pierde el sentido de la utilidad, por esto no se preocupa por el mundo de la economía y de la organización social, con vista a un aumento continuo de la producción de bienes. Resulta una cultura rígida, terminada, acabada, que contiene todas las fórmulas necesarias para que los individuos hagan lo que han de hacer. No tienen, entonces, para qué crear una respuesta nueva; 3) Al quedar fijada la técnica, en el plano de la organización social se estaciona el proceso de la división del trabajo. Como consecuencia, no surgen nuevas ocupaciones y profesiones. Se

produce una identificación entre la ocupación y la herramienta técnica. El trabajador dispondrá de una herramienta de la cual no se desprenderá. Así que el trabajador tiene su identidad en aquélla y la herramienta en aquél: no hay separación entre uno y otro.

Efectuada esta identificación, no puede haber innovación tecnológica y desarrollo cultural.

En el plano de las relaciones humanas, no puede concebirse la movilidad. La estructura social estará fundada en grupos sociales, cuyos miembros se conectan y vinculan a través de relaciones fijas y permanentes. Son, necesariamente, relaciones personales y afectivas. Deviene la sociedad en un orden basado en el grupo primario afectivo: la familia es el grupo social en que la sociedad tradicional basa su estabilidad. Este grupo desarrolla un fuerte poder de control de sus miembros, a través de presiones y vigilancias que se ejercen directa y personalmente. De este modo, el resultado es el sometimiento fiel y leal a la tecnología y cultura estacionadas. Así se llega a un fuerte y cerrado círculo entre Tecnología, Cultura y Sociedad.

Para que esta sociedad mantenga su estabilidad, requiere y demanda la formación de un hombre ilusorio, mágico y afectivo. Un hombre cuya fundamental disposición sea la *pasividad* y la *resignación* frente al mundo de las necesidades y al medio ambiente.

La sociedad, especialmente a través de sus agencias primarias (familia, localidad, vecindario), establece el conjunto de relaciones pedagógicas adecuadas para la formación y creación de ese hombre tradicional. El sistema educación, de manera organizada y especial, recrea y reproduce esas relaciones pedagógicas, que permiten internalizar en el hombre tradicional las habilidades y disposiciones mentales ~~para~~ para que aquél administre la tradición y reaccione favorablemente frente a ella. Es una educación, en consecuencia, realista y positiva, que funciona acorde a su contexto social.

d) Regresionismo de la educación tradicional en el contexto de la sociedad moderna. En donde la educación tradicional pierde funcionalidad, realismo y positividad es dentro del contexto de la sociedad moderna. Aquí se convierte en una insitucionalidad regresiva, negadora de la modernidad. Sin embargo, este hecho no se produce en la realidad, o bien se

produce en una magnitud poco significativa, lo cual puede derivarse de los desajustes (asincronías) que se producen en todo orden social, sobre todo, en una sociedad que como la moderna, se orienta hacia el futuro, la innovación y al riesgo, y no al pasado, la rigidez y la quietud, como acontece en la sociedad tradicional.

¿Y por qué la educación tradicional sería retrograda en la sociedad moderna? La respuesta parece evidente. Se ha hecho tan popular al antagonismo entre tradicionalismo y modernismo que, dar una respuesta elaborada parece estar demás. No obstante, para los fines de este trabajo, conviene que destaquemos cómo resulta el contexto social moderno, cuáles funciones exige a la educación y cómo en consecuencia se organiza el sistema educacional.

#### IV— EL CONTEXTO SOCIAL MODERNO Y LAS EXIGENCIAS DE LA EDUCACION DINAMICA

6.— La sociedad moderna: relación entre técnica—valores—organización.

Partiremos nuevamente de la descripción de la dinámica interna de la sociedad y educación modernas, en términos de la vinculación entre técnicas, valores y organización social.

En el esquema de la sociedad moderna, a diferencia del esquema tradicional, el mundo de las técnicas se encuentra liberado, de tal manera, que se produce dinamismo continuo en su evolución. Las técnicas se van innovando, se van cambiando, se van desechando unas por otras. Así que surge una relación dinámica entre el hombre y su medio, intermediada por una técnica en continuo movimiento.

Los valores que surgen ahora no pueden ser orientaciones personificantes de las técnicas, sino que conciben a éstas como algo impersonal y universal. Quedan definidas las técnicas en su verdadera naturaleza, ajustándose la definición a lo que realmente son: puras herramientas. El criterio, que a su vez, permite el desecho permanente de las técnicas es el de la *utilidad* vale decir, el aprovechamiento del medio ambiente cada vez más, a niveles de satisfacción cada vez más elevados. Se llega, por consiguiente, a una sociedad que recupera el aspecto utilitario del actual humano, de un utilitarismo, por tanto,

natural y humano, Para esto, no sólo las técnicas se definen como medio transitorios, sino que además las necesidades humanas se convierten en cambiantes y dinámicas.

La *maximización* técnico-social, es la expectativa que orienta la innovación tecnológica y el actuar humano en la sociedad dinámica. Y es la *eficacia* el valor central exigido por la nueva cultura. Esto es, la cultura dinámica incorpora la idea de la combinación de recursos, de tal manera que al menor esfuerzo se obtenga el máximo rendimiento.

Este ethos de la cultura dinámica está presente en todos los pueblos modernos, independientemente de la institucionalidad coordinadora que se establezca, es decir, ya sean bajo la propiedad privada capitalista, o bien bajo la propiedad social de los países de planificación estatal. Es simplemente el ethos que se conecta al concepto de técnicas dinámicas.

Esta nueva conexión y actuación entre técnicas y valores, produce todo un nuevo estilo en la organización social. En efecto, al estar la técnica liberada, se libera también el proceso de división del trabajo. Aparecen, cada vez más nuevas y especializadas profesiones y ocupaciones, en la medida en que van apareciendo nuevas y más especializadas técnicas. Ahora, no es posible que el trabajador permanezca ligado a una técnica, se tiene que desprender de ella. Por eso la organización social del trabajo (de la sociedad), no se orienta con pautas particularistas, sino, universalistas y anónimas. En el plano de las relaciones humanas, esto implica, el debilitamiento, en cuanto a su alcance social, del grupo primario y las relaciones afectivas. Aparece el grupo secundario con sus relaciones formales y racionales. Tras de sí, aparecen la muchedumbre y la burocracia como el nuevo ambiente social en donde ha de actuar el hombre. Este se enfrenta, así a un mundo social de estructuras complejas y especializadas que se le presentan como una amplia gama de opciones dispuestas para su elección. De este modo, el hombre (trabajador) queda también "liberado" de las técnicas. Sin embargo técnica y hombre, técnica y organización, quedan ajustes al nuevo ethos que impone leyes de la nueva racionalidad. La elección de la nueva técnica, de la nueva profesión, como del grupo social en que se desea participar, se rige por la norma de la *eficacia*, la cual determinará el éxito para cada individuo.



Esta dinámica en el mundo de las técnicas y en el mundo de la organización social, produce a su vez, una cultura que ahora no puede ser acabada, terminada, agotada. Se trata de una cultura que no contiene las respuestas necesarias para prever el futuro. Se hace ahora necesario la captación de aquellos dos mundos en procesos continuo de complejización y especialización, para así encontrar las ideas y conocimientos que suplan la carencia de respuestas establecidas de antemano y por tanto, permitan la disminución del riesgo en el cambio por suceder. Esta captación, debe proporcionar informaciones y datos de la manera más objetiva que sea posible, que representen la compleja realidad técnico-social tal cual es (conocimiento positivo), a través de vías fundadas en la experimentación y observación sensible (empirismo). Este conocimiento que es el llamado científico, se caracteriza por su rigurosidad, por su carácter acumulativo y sistemático. De esa manera surgen y se desarrollan las ciencias, las cuales habían estado dormidas en la sociedad tradicional. no sólo por innecesarias sino, además, por sacrílegas, particularmente, las ciencias sociales o de la conducta las que, por ahora, acusan un desarrollo acelerado a partir de la sociedad moderna.

Tecnología y Ciencia se convierten en dos factores que se refuerzan uno al otro el resultado social de ello es, en el plano económico, un continuo, sostenido y metódico crecimiento de la producción, en el plano social, un crecimiento y desarrollo de ocupaciones, profesiones y organizaciones especializadas; en el cultural un desarrollo acelerado de todo el acervo para la comunicación. Estos cambios, por su parte, exigen la ampliación y desarrollo de un sistema educacional que adopte y dé cabida a los valores contenidos en el ethos del dinamismo; que responda a los nuevos requerimientos en la formación y creación de los recursos humanos y por último permita la unificación social dentro del proceso de complejidad, a través: 1) de un sistema de símbolos que dé lugar a una comunicación a tono con los avances técnico-sociales que se van sucediendo, para que estos se incorporen y circulen a la debida rapidez; 2) y de una acción encaminada a crear la conciencia social que se ajuste y viva en el nuevo orden. Para tales efectos, la educación dinámica toma de la sociedad moderna el concepto de hombre que desea, así como también ordena el sistema educativo bajo una interioridad entre técnica, valores y organización pedagógica acorde con la



interioridad del medio social moderno.

7.— La interioridad de la educación dinámica en la sociedad moderna.

a) *Las técnicas educacionales.* La actividad tecno-pedagógica, en la sociedad moderna, cobra igual dinamismo dentro del sistema educacional, tal como sucede en el contexto social. Se acepta la continua interpretación y revisión de los métodos y técnicas que constituyen el equipo pedagógico para la formación y modelación de la personalidad dinámica o moderna. Esta liberación, en el mundo de la pedagogía, es la forma en que el sistema educativo se ajusta a los requerimientos sociales en la formación de los recursos humanos. Tales requerimientos van variando conforme se van produciendo avances técnicos—sociales en la economía, en la industria, en la agricultura y en la vida social en general.

La incorporación e innovación tecnológica en la esfera educativa alude a todo el proceso de la transmisión cultural. Desde las técnicas de programación para la fijación de objetivos terminales, organización, administración y evaluación del contenido educacional, pasando por la ambientación de la clase dinámica (uso e incorporación de las técnicas de audio—visión), hasta las técnicas que rigen la relación educador—educando. Estas últimas, se enmarcan en lo que se conoce como la dinámica de grupo, cuyas técnicas permiten un mayor desarrollo del educando.

Esta nueva concepción del proceso educativo, no sólo permite la recreación del mundo social y técnico dentro de la labor educativa, sino que al mismo tiempo da oportunidad para que el sistema educacional desarrolle tecnologías que se incorporan a la empresa económica y a la vida social, a modo de mantener el dinamismo de éstas.

b) *Los valores de la educación dinámica.* Liberada la técnica pedagógica, desaparecen necesariamente los valores y prejuicios anti—tecnológicos. El tecnólogo logra alcanzar real importancia colaborando y participando en todo el proceso de toma de decisiones. Por lo tanto, coadyuva con la autoridad educacional en la búsqueda de soluciones a la diversidad de problemas y retos con que se enfrenta la actividad educacional. Ahora, el tecnólogo, no se le puede mirar como una “brillante lucidez” para crear problemas, sino, como una capacidad incompleta, pero capaz de aportar fórmulas para el enfrentamiento y

relación de los problemas.

Para que este aporte se produzca, la Tecnología Educativa y Social en general ha de buscar en el desarrollo del conocimiento científico, los datos, teorías e informaciones que sirvan de elementos de juicios para la clarificación de los problemas educativos y sociales. Por esta razón, *la Ciencia* acompaña en importancia a la tecnología. El intelectual científico, tiene un lugar destacado en la educación y sociedad dinámicas. con ellas el *método científico* se convierte en la herramienta que ha de disponer y desarrollar tanto el científico como el hombre común, para entender y actuar en una realidad complicada sobre la base de un mínimo de riesgo. En este sentido, el método científico es, además de un instrumento de investigación, una actitud mental que debe poseer y aplicar el hombre dinámico para su ajuste en la sociedad moderna.

Las ideas que se producen, a través de la ciencia y el método científico, no son concebidas como atentados contra el orden y la autoridad. Son hipótesis de trabajo, que una vez aceptadas y comprobadas, se incorporan como instrumentos poderosos que pueden dar lugar a un mayor grado de utilidad y satisfacción.

Como sucede en la acción social, la creación de ideas y conocimientos se orienta por la maximización de los rendimientos, y la eficacia es el mecanismo para el ahorro de esfuerzos y el mejor uso de recursos. De esta forma Tecnología, Ciencia, Rendimiento y Eficacia definen el nuevo ethos de la actividad educacional dinámica.

c) *El medio pedagógico*. La estructura pedagógica que surge y se ajusta a este nuevo esquema de valores y técnicas cambiantes, adopta una definición diferente en cuanto a los roles del educando y el educador.

En cuanto al educando, se concibe como verdadera inteligencia, más que como almacén vacío de datos (memoria por llenar). Capaz de comprender, crear y proponer las ideas que permiten darle solución a la constantemente problematizada realidad. Bajo este concepto de educando, la inteligencia recobra su real naturaleza, cual es, la de servir de instrumento para la adaptación al medio ambiente con fines utilitarios.

En cuanto al educador, queda definido como una capacidad (inteligente) en proceso de realización. No se define como un almacén repleto de informaciones. Posee, sin embargo, las

herramientas teóricas y metodológicas, que ha de transmitir al educando y que le permiten, junto al educando, reiniciar la tarea de búsqueda e investigación de las informaciones y datos desconocidos. De tal manera que más que una capacidad completa, acabada y autorizada (sin duda) el educador es una capacidad limitada, llena de incontables dudas las que intentará eliminar en el proceso de educación.

Si la educación tradicional prepara al educando y al educador en la pasividad y en la a-dialogicidad, la dinámica los prepara en la actividad y dialogicidad.

De la única manera que la sociedad asegura su continuo dinamismo, es si sus miembros se entrenan para la comprensión y manipulación de dicha sociedad. Pero, ahora no para que se conformen y se mantengan contemplativos, sino para que extraiga de sí mismos innovaciones y creaciones, que, siguiendo la línea de la maximización y la eficacia, contribuyan al crecimiento de la tecnología en su proceso de continua realización. Esto quiere decir que el educador y el educando deben vincularse para entrenarse en el proceso de una acción continuada. En esta permanente actividad (trabajo), ambos se han de desarrollar conjuntamente. No puede haber del lado del estudiante una actitud pasiva que se contenta con la pura contemplación de modales y estilos personales del educador. La terminación de la relación no está en el educando ni en el educador, apunta hacia toda la sociedad, la cual tampoco se presenta agotada y terminada. Por esto la acción educativa mira a lo universal de la acción, a la realización del trabajo y por tanto, al reencuentro de la naturaleza del actuar humano.

De la actividad se pasa inmediatamente a la dialogicidad, una dialogicidad que ahora se produce entre educador y educando, y además entre los propios educando.

Como anotábamos antes, el grupo escolar se convierte en el instrumento pedagógico que permite la realización de la educación dinámica. La clase no se concibe como una relación individual de memoria (educador) a memoria (Educando). Es una vinculación de todas las inteligencias en proceso de concentración y trabajo. Para la realización práctica de este concepto de clase grupal, se implementan y adoptan las técnicas de la discusión, dentro de las cuales el educador se convierte en uno más del grupo que colabora y asesora el proceso del desarrollo educacional. ¿Y por qué todo esto? . Porque no se

parte del concepto de que el educando es un ignorante que no tiene nada que aportar. Se parte de que el educando posee inteligencia, la que como tal puede dar lugar a ideas y experiencias valiosas para el logro de informaciones que no tienen a la mano. Estas ideas y experiencias es menester pronunciarlas y circularlas entre todos. La clase dinámica resulta, entonces, bullosa. Pero no la bulla del anecdotismo complaciente y afectivo, sino aquella que produce el trabajo, la cual aunque resulta más pronunciada y hablada, resulta también menos emotiva, alborotada y desordenada.

Por otra parte, ya que, como hemos visto, la cultura dinámica se define como incompleta, altamente compleja y especializada la finalidad de la educación no es que el individuo reciba la mayor cantidad de informaciones. La finalidad es dotar al individuo de las herramientas y disposiciones mentales para que éste comprenda la realidad—problema, de manera que produzca nuevas ideas y condiciones que se traduzcan en nuevos elementos tecnológicos. Por lo tanto su finalidad además de contener el plano del saber (reflexivo) apunta a la realización del plano de la acción. Para tales propósitos, las teorías y modelos comprensivos, las técnicas y métodos científicos conforman la información básica que permite conectar a la educación con el mundo de la tecnología y de los valores dinámicos. Las demás informaciones son el fruto acumulado de su aplicación.

El producto educativo que sale de esta concepción y práctica pedagógica estará dotado de la habilidad para observar, ordenar y relacionar datos y extraer conclusiones que se conviertan en nuevas orientaciones para la acción.

Dadas la complejidad y alto grado de especialización de la propia estructura cognocitiva, el hombre dinámico se ha de conformar con el conocimiento de un área o sector especial. No resulta “ilustrado” en todo. Parte de poco para llegar, de modo sistemático y ordenado, a la comprensión de todo, al contrario que el hombre tradicional que parte de todo para llegar a muy poco. De igual manera, el producto de la educación dinámica llega a saber para la solución práctica de problemas, no para complacerse del conocimiento: la educación vive a tono con los cánones de la vida práctica.

Un resultado que merece ser destacado es el que se refiere a la conciencia y entrenamiento sociales del producto de la educación dinámica. Dado que el aprendizaje se realiza dentro del grupo social pedagógico, la personalidad que surge de ahí internaliza la complejidad de la estructura de roles y posiciones, de tal manera que aprende a deslindar y diferenciar las diferentes funciones y mecanismos sociales. Es una personalidad, que podemos calificarla de, socialmente estructurada y como tal desarrolla la habilidad para una comunicación clara y precisa, de mayor efectividad y conciencia social.

Finalmente, además de activo, de una actividad metódica y continuada, el hombre dinámico no puede ser resignado ante la naturaleza, es *inquieto*. Vive en y por la inquietud para así adecuarse a un mundo socio-técnico móvil y dinámico. Es un hombre entrenado en el *realismo* y el *positivismo*, no en la magia y la ilusión afectiva.

## V- LA TRADICIONALIZACION DE LA EDUCACION EN UN CONTEXTO SOCIAL TRANSITORIO.

Hemos sostenido que la educación tradicional en un contexto social moderno se convertiría en una acción regresionista e infuncional. Con la descripción de la educación moderna hemos querido responder al porqué esto se produce. Sin embargo, anotamos que este hecho no se llega a producir en la sociedad moderna concreta, vale decir, en los países que hoy día se llaman desarrollados.

Ahora bien, donde la educación tradicional pierde su vinculación con la tecnología y la sociedad es en la fase transitoria que viven algunos pueblos entre tradicionalismo y modernismo.

Esta fase transitoria, que históricamente se ha denominado como el subdesarrollo, es una situación caracterizada por la *desarticulación* de las diferentes esferas institucionales. De manera tal que la actividad en una esfera no se integra o responde a los requerimientos o actividades de las demás. Es un orden social *sin coherencia*.

Ese estado de desarticulación e incoherencia sociales es consecuencia directa del choque entre las sociedades modernas y las tradicionales. especialmente. cuando este choque se produce en condiciones de sociedades basadas, para su coordinación, en relaciones de propiedad privada. Cuando este enfrentamiento se produce la sociedad tradicional pierde neceserariamente su estabilidad, su auto-control y su auto-dirección, convirtiéndose en una realidad frustrada, que aspira y desea el modernismo, pero que no se deshace del tradicionalismo. Se comienza a vivir en el círculo (vicioso) del subdesarrollo, en el cual la sociedad *es lo que no quiere ser y desea ser lo que no puede ser*. Esta frustración es la consecuencia natural de la combinación de dos interioridades técnico-axiológica-organizativa diferentes: una tradicional de bajo nivel de utilidad y satisfacción por su lento vivir tecnológico; la otra de un elevado nivel de utilidad y satisfacción por su rápido crecimiento tecnológico.

Este desbalance en la productividad hace que la sociedad tradicional al chocar con la moderna no pueda generar capacidad de *identificación y lealtad* por parte de sus miembros, produciéndose el estado de *desintegración* y continua *descomposición social* inherente al subdesarrollo. De esta manera la sociedad subdesarrollada surge como una realidad social condenada a vivir *subordinada* a la sociedad desarrollada o moderna, y queda marchando sin poderse encontrar a sí misma, cayendo continuamente víctima de su debilidad interior, de su *descoordinación* y de su improvisación secular.

El constante bombardeo cultural a que es sometida la sociedad subdesarrollada, por parte de la moderna y desarrollada, produce gama de efectos típicos en el mundo de las técnicas, de los valores y de la organización.

En el mundo subdesarrollado, se incorporan (desde fuera) ciertos cambios en las técnicas. No obstante, se les incorporarán sin adaptarlas a nuestra realidad y de una manera parcial, provocándose consecuencias limitantes.

En la vida económica se incorpora parcialmente la tecnología moderna la cual está concebida para países que como los desarrollados tienden a un uso menor de la mano de obra y a un uso mayor en capital físico. De manera tal que las soluciones que se ponen en práctica para enfrentar el problema del

sempleo no sólo resultan insuficientes, sino que a veces el problema tiende a agravarse.

En el aspecto poblacional, se adoptan del lado de la mortalidad, las técnicas médicas que dan lugar a una marcada disminución de la misma, a la vez que del lado de la natalidad se mantienen las mismas actitudes. Este desajuste nos enfrenta, necesariamente, a un crecimiento alarmante de la población, fenómeno que conocemos como la explosión demográfica de tan dramáticos como conocidos resultados. .. En fin este estilo de adoptar (sin adaptar) técnicas parciales, va dejando tras sí una estela de problemas que conforman el cuadro social del subdesarrollo.

Este comportamiento desintegrador y desarticulador de la tecnología, se refuerza con un sistema de valores que impactado por los valores del modernismo *desorienta* y hace *inconsistente* nuestra vida cultural.

En la vida económica, se produce el efecto demostración, que trae consigo valores que tienden a producir un estilo de consumo que no responde a la capacidad productiva, minimizando, además, la capacidad de ahorro, de inversión y en consecuencia debilitando las posibilidades de ampliación del mercado. En la vida política, se incorporan valores que como los democráticos no se ajustan al esquema real, produciendo un estado político vacilante que pregona la presencia de la institucionalidad democrática, pero que actúa larvadamente como un sistema autocrático y a veces tiránico. En el plano social, los grupos de vanguardia y de liderato adoptan los valores de la modernidad, para, más que integrarse al proceso de dirección, orientarse hacia fuera, pasando incluso a soslayar y despreciar los valores propios. En el plano de la moral social, se incorporan los valores de la amplia participación y justicia sociales, pero la realidad sólo alcanza para la participación de unos pocos en posiciones muy elevadas, mientras las mayorías quedan marginadas de los beneficios de la sociedad. Así que se produce un desdoblamiento cultural, que da lugar a una cadena de confusiones psico-sociales, que queremos calificar de "folklóricas": empresarios "dinámicos", sin sentido del riesgo y de la producción metódica, cuya maximización no la buscan en la inversión, sino en la especulación; "demócratas" convincentes, que no toleran la libre discusión de las ideas;



“justicialistas” públicos que persiguen el bienestar personal; “modernistas” manifiestos atados a la tradición; “tradicionales” furiosos con un amplio espectro de modernismo etc. etc. . . Todo ello expresión de la confusión y desarticulación mental que vive el sujeto subdesarrollado.

El efecto combinado de técnicas parciales y desdoblamiento cultural se traduce en el plano de la organización social, en un nivel de demanda sociales que no se compadece con la capacidad de respuesta de aquella.

La organización social subdesarrollada, por los vínculos que establece con el exterior, adolece de una rigidez estructural que no le permite ponerse a la altura de las demandas que se le hacen, las cuales son cada vez mayores, a medida que avanza el progreso de subdesarrollo. Aquí se pone en evidencia la *ineficacia estructural* como una respuesta típica del subdesarrollo.

Así las cosas, la sociedad subdesarrollada sólo atina a tomar medidas inconexas, parciales, que no contemplan sus repercusiones estructurales. Son medidas descoordinadas y descoordinantes, las que estimulan el surgimiento de procesos sociales que parecen compensatorios, pero, que son, a la vez, aspectos que definen y cierran el círculo del subdesarrollo. En este sentido, es de destacar por lo menos dos de ellos, que como tales, encierran cada uno toda una problemática: 1) la fuerte *migración* del campo a la ciudad, la cual busca una salida al problema del campo, para crear en las ciudades los famosos cordones de miseria y en algunos casos (como el nuestro), la ruralización de aquéllas; 2) para responder a este movimiento masivo y a su expectativa de colocación, se ha recurrido a la ampliación del sector servicio, dadas la rigidez del sector industrial y del agropecuario, produciéndose el problema de la *burocratización adulterada*, la cual actúa después como una pesada maquinaria que “desincentiva” y traba el proceso de toma de decisiones, con lo cual se pierde iniciativa y eficacia.

La ineficacia estructural solo permite satisfacer las demandas y expectativas de participación en un relativo bajo nivel. Esta relativa insatisfacción, provoca un estado de dudas que se va generalizando respecto a la capacidad del esquema institucional y de las clases sociales que lo sostienen para promover las condiciones para el desarrollo. Así que el subdesarrollo



sencia otras de sus peculiaridades: la *ilegitimidad* de sus instituciones y dirigentes. (Llegamos aquí, nuevamente, a la afirmación que nos sirvió de partida al iniciar la relación entre autoridad, educación y tecnología).

La combinación de ineficacia e ilegitimidad, nos ha abocado a otro de los problemas típicos en la evolución del subdesarrollo. Nos referimos a la *inestabilidad* institucional, y particularmente, la política. Como respuesta, dentro de la inestabilidad política, se han hecho crónicas una reiterada *represión*, de parte del Estado subdesarrollado, y una generalizada *protesta social* de parte de los sectores populares.

Este clima socio-político ha reforzado y ampliado la inseguridad y temores, que de forma natural aparecen dentro de las condiciones de desarticulación y de relativa ausencia de normas. Como consecuencia los individuos y los sectores a los que pertenecen tienden a refugiarse en el mantenimiento del pasado, intentando así conservar su seguridad y posiciones alcanzadas. De manera tal que, dentro de la confusión e inseguridad reinante, el tradicionalismo es la respuesta para el ajuste, tradicionalismo que, ahora, logra justificarse y remozarse con las exterioridades modernizantes que van apareciendo: la sociedad subdesarrollada reitera su frustración y su fracaso.

#### 8.— Nuestro Subdesarrollo Educativo: Expresión y diferencias.

Las influencia que ejerce el marco social subdesarrollado sobre el sistema educativo, se unen al conjunto de factores que se generan internamente en aquel, a partir de la ilegitimidad de la autoridad. El efecto más general, pero de elevada significación, es la desconexión resultante entre el quehacer educacional y el desarrollo de las actividades tecnológicas y sociales. De manera tal, que los fines y medios educacionales que se asumen, no responden a las necesidades para el desarrollo de las actividades normales de una sociedad en proceso de unificación e integración. En tal dirección, la educación pierde iniciativa. En la educación subdesarrollada la relación entre técnicas, valores y organización observa un comportamiento típico, diferenciado del dinámico o del tradicional.

En el plano de las técnicas educacionales, son adoptados nuevos recursos físicos y programáticos: nuevas carreras son incorporadas para la creación de nuevas profesiones; nuevos

organismos de decisión y de enseñanza se implementan. Pero, como acontece en el contexto subdesarrollado, también el sistema educacional, simplemente, los adopta, sin antes hacerlo pasar por un proceso de adaptación dentro de las condiciones que se viven.

En el plano de los valores, la tecnología no constituye una orientación y un valor genuino. Sigue careciendo de importancia, tanto para la sociedad como dentro del ambiente educacional. Prevalece, más bien, un significativo rechazo tanto a las técnicas como al tecnólogo, sobre todo a las técnicas y tecnólogos locales, ya que, por los vínculos de subordinación con el exterior, se pasa, aparentemente, a la aceptación de la técnica foránea y a la convivencia con el tecnólogo extranjero. La combinación del rechazo de la tecnología propia y la resignación ante la foránea, producen un sentimiento de desconfianza ante la técnica y tecnólogo locales. Esto ha influido en que nuestra educación, se complazca, únicamente, en aceptar lo ya hecho fuera, sin establecer como propósito, la creación de una tecnología propia, o bien, sin procurar la recreación y adaptación de la proveniente del exterior.

Estas orientaciones frente a la tecnología, hacen que las ciencias pierdan su efectividad. La educación subdesarrollada, incorpora la ciencia como algo exótico, para ser únicamente transmitido. No se le llega a mirar como una actividad, con fines utilitarios, que tiene como propósito el descubrimiento de las leyes que rigen la naturaleza (física y humana) y determinan la relación que el hombre establece con ella. De igual manera, el método científico se desvanece como orientación y herramienta para la indagación y más aún, como actitud práctica.

La razón de la desfiguración de la ciencia y el método científico, radica en el hecho de que no son las vías efectivas y propias para la participación social, particularmente, para el logro de los roles sociales. Vivimos dentro de una sociedad fundada en las relaciones primarias que se dan en la familia y el vecindario, medios, éstos, que constituyen la institucionalidad primordial en que transcurre nuestra vida social. Por lo tanto es el conocimiento afectivo (de amigos y conocidos) el instrumento cognocitivo funcional. Así que, ciencia y método científico quedan subordinados, limitados y sustituidos por la vulgaridad y el dogmatismo: no se pregunta "cuál es el

problema", sino, "quién es el problema".

En el plano de la pedagogía (y reforzando los aspectos anteriores), se sigue el esquema de interacción entre educando y educador. Pero, ahora, dentro de un ambiente afectivo ilegítimo, lo que conlleva al relajamiento en las pautas de transmisión, evaluación y organización de la clase. La clase subdesarrollada cae en el ruido, un ruido que impide el normal desarrollo de cerebros que de por sí, son desnutridos y anormales.

Queda, por consiguiente, desmejorada la realización de las dimensiones técnicas y psicológicas del proceso educativo, y así, limitada su funcionalidad social.

En cuanto a la finalidad de esta educación y su realización, le pasa lo que le pasa a toda la sociedad: "es lo que no quiere ser" y "desea ser lo que no es"; "actúa para lo que no quiere" y "quiere para lo que no actúa".

En efecto, quiere y a veces se propone, entrenar a los individuos en las habilidades para la modernización, sin embargo, la pedagogía utilizada, la ausencia de un marco normativo claro y la desintegración social en la cual funciona, entrenan en la rigidez, la inestructuración mental y en la inseguridad. Como consecuencia, resulta la inadaptación del sujeto, sobre todo, desde el punto de vista a su ajuste a la situación de transición. El sujeto es dotado de marcos de referencias extraños, pero no es dotado de habilidades para adoptarlos a la realidad. Esta realidad queda desconocida, pasándose a soslayarla y a despreciarla. Se pierde la identidad con ella perdiendo el sujeto la identidad de sí mismo.

Se aspira a socializar en los valores de la funcionalidad y de lo práctico, sin embargo, la pedagogía y el ambiente educacional, sólo permiten el desarrollo de disposiciones frustradas para el puro "saber", sin llegar a plantearse la acción. Se llega ni al saber, ni a la acción. Se produce, eso sí, un sujeto repleto de las contradicciones que produce el choque entre tradicionalismo y modernismo. Estará preparado para una actuación que más que acción es pura figuración" expresada de manera simpática, pero no menos improductiva. Esta preparación para pura "figuración" conduce el desconocimiento práctico de la estructura de papeles y funciones sociales, pasando el sujeto a comportarse torpemente frente aquella no distinguiendo entre un papel y

otro y entre los niveles de jerarquía en las diferentes posiciones. Esta conducta se pone de manifiesto en su imprevención para desplegar una comunicación social específica e instrumental.

El producto de la educación subdesarrollada aspira y desea el trabajo y la actividad, pero sólo aprende a desarrollar el trabajo y la actividad de las relaciones amistosas, las cuales usa como mecanismo de colocación social. El trabajo como tal, se convierte en un cargo (posición) amistoso y por la amistad, no una relación entre el hombre y la naturaleza.

Como no está entrenado para el trabajo, el producto de la educación subdesarrollada busca la maximización a través de vías especulativas. En la educación dominicana, es alarmante el uso de medidas engañosas, por parte de los educandos, para evitar el trabajo educativo y lograr "adecuados" rendimientos.

En fin... el producto de la educación subdesarrollada no puede integrar y conectar los objetivos instrumentales de la acción y los pasos a dar para la misma.

#### 9.— La Infuncionalidad y alienación de la educación.

Más arriba habíamos dicho, que en donde la educación tradicionalizada se desvincula de su contexto social es en el subdesarrollo como fase transitoria. Para fines aclaratorios, conviene preguntar, ¿pero no es la educación subdesarrollada una educación que responde, refleja y reproduce el subdesarrollo? . Por lo tanto ¿no está vinculada con su medio? Ciertamente, la respuesta tiene que ser afirmativa. Aquí también la relación entre tecnología, educación y Sociedad se mantiene. Sin embargo, es en y para la desarticulación: la desarticulación es la manera en que se relacionen y se corresponden una esfera con las demás. Ahora bien, es sostenible, sin embargo, que la educación subdesarrollada se desvincula de la sociedad cuando colocamos a esta en una dimensión transitoria. Es decir, cuando miramos al subdesarrollo como una fase tránsito entre el tradicionalismo y el modernismo, entonces la educación subdesarrollada queda desvinculada. Es más, se convierte en una fuerte barrera para el cambio.

Suponer que estamos en proceso de transición, exige para la educación, programar la relación entre los medios y sus fines pedagógicos en función de las expectativas tecnológicas del modernismo y al mismo tiempo en función de las expectativas institucionales del mismo. Simultáneamente, ha de adaptar,

ha programación, a las peculiaridades del subdesarrollo. Esta sería una educación vinculada, necesariamente, al modernismo y al subdesarrollo a la vez: al primero, en un tiempo futuro—presente y al segundo en un tiempo presente—pasado. En otras palabras, haría del modernismo (futuro) la realidad presente, y del subdesarrollo (presente) la realidad pasada. Para esto tiene que *adoptar* el futuro, *adaptándolo* al presente.

Sostener y defender la vinculación de la educación y la sociedad subdesarrollada (en una línea de superación) es defender y sostener al subdesarrollo no como estado transitorio, sino, como estado permanente. De manera tal que, la educación subdesarrollada no resulta correspondiente y funcional para los efectos de la transición. Más bien es una educación que pierde su conexión con la tecnología y la sociedad en transición. Se descoordina y se desintegra respecto de aquellas, descoordinándose y desintegrándose internamente. Sus fines dejan de ser los contenidos tecnológicos y sociales en transición. No cumple, en consecuencia, las funciones sociales que exige la transición.

Al no cumplir las funciones sociales propias, la educación se torna conciencia perdida, conciencia alienada, que no llega a darse real cuenta de la sociedad en que opera y de las funciones que en ella cumple, funciones (disfunciones) que traban la superación del subdesarrollo. Llegan hasta perder conciencia de sí misma, desconociéndose en su naturaleza. La educación pierde el concepto de educación y no puede reconocer sus dos dimensiones propias: la técnicas y la psico—sociológica. Pierde, con ella, el control de su propia actuación. Su conciencia subdesarrollada sólo le permite percibir las limitaciones exteriores que existen para el desarrollo, pero no llega a captar la interioridad de la metodología del modernismo.

En este sentido: a) se sorprende a sí misma de la abundancia de analfabetos que se producen a su alrededor, a diferencia de la ausencia de aquellos en los países desarrollados. Se llega, entonces, a percatar de la carencia de establecimientos, maestros y materiales. La luminosidad de estos hallazgos ha sido tal, que, a veces, da la impresión que el sistema ha quedado encandilado, soñando que el desarrollo educacional ha de dirigirse a la solución de esas exterioridades. Se ha pregonado como urgente y prioritaria la necesidad de implementar acelerados programas

de alfabetización, y aunque la política educativa parece orientarse a satisfacer tan urgente e importante necesidad, la ceguera es tan profunda, que no se llega a dar cuenta de la lentitud en la disminución de la tasa de analfabetos; de la tendencia que parece darse en el sentido de que cuando la población matriculada aumenta notoriamente, aumenta también notoriamente la deserción, la repetición y la baja calidad; b) Por momento parece darse cuenta de la necesidad de ajustar su acción como formador de los recursos humanos, a los requerimientos de mano de obra impuestos por la tecnología y la economía. Sin embargo, hace caso omiso al desajuste de su labor en tal dirección, y la capacidad y modalidades de ingreso y económico de la estructura ocupacional. Este desajuste contribuye, fuertemente, a la fuga de los profesionales, sin embargo, el sistema sigue marchando con la urgencia e improvisación del subdesarrollado.

c) Al perder conciencia de lo que es (acción social en dos direcciones: una para equipar de habilidades técnicas al sujeto; la otra para dotarlo de las disposiciones mentales para el desempeño de roles), no llega al establecimiento de fines que obedezcan a la necesidad psico-dinámica que la sociedad exige, especialmente, para su desarrollo. En este sentido no contempla los problemas psico-sociales de importancia para establecer el modelo de personalidad requerida. No se da cuenta de la carencia de identidad de nuestros hombres subdesarrollados, y su tendencia a la ilegitimidad. Hemos visto, que la ilegitimidad social y personal, en nuestro sistema de autoridad, es un problema de pronóstico reservado, sobre todo, por su incidencia en una dirección y liderato que carece de iniciativa para enfrentar la tarea de la transición. La pérdida de éstos objetivos psico-dinámicos, hace, a su vez, perder de vista el problema de la interioridad metodológica, especialmente, el problema del medio pedagógico que hay que diseñar, para satisfacer objetivos como la formación de una personalidad para el ejercicio de un liderato dinámico.

d) Finalmente la educación pierde el sentido de su contribución a la unificación social, a través de la formación de la conciencia de la sociedad en torno a sus problemas de integración. Una educación que no se reconoce a si misma, difícilmente, puede contribuir a reconocer a la sociedad, con sus problemas y su proyecto de futuro. Es una educación que como

la sociedad, vive el presente, sin darse cuenta del pasado, ni del futuro. Es una educación sin proyección.

10.— Orientaciones para la modernización desarrollante.

Para que la educación nuestra se actúe en función del desarrollo debemos tomar en cuenta las siguientes consideraciones y orientaciones:

a) Debe partirse del establecimiento de un *diagnóstico socio-psicológico* de la educación subdesarrollada y de la educación moderna. Esto ha de hacerse así, puesto que asumimos como meta la sociedad moderna para que esta se logre dentro de una sociedad subdesarrollada.

De este conocimiento podríamos establecer el *diseño técnico* (habilidades requeridas) y *psicológico* (personalidad requerida), que la sociedad subdesarrollada debe formar para que realice la tarea de la transición.

b) En el plano educativo interno, la realización del modernismo, encierra la adopción de la interioridad del circuito técnica—valores—organización dinámica.

En el plano de la técnica, tiene ésta que incorporarse con mayor fluidez. Para ello, se requiere de una actitud más favorable hacia la técnica y el tecnólogo.

Se ha de considerar como momento prioritario la tecnología para que la acción humana en nuestro país se encamine a la maximización de las utilidades y al aprovechamiento racional de los recursos disponibles.

Se ha de colocar especial énfasis en la creación y adopción de una *tecnología propia*, que permita la recuperación del autocontrol y auto—dirección.

Dada la importancia que requiere la tecnología en la transición, se hace necesario la recuperación de la importancia de la *ciencia* como actividad humana encaminada a descubrir las leyes que rigen la relación del hombre con la naturaleza y consigo mismo, para un mejoramiento en las condiciones materiales y espirituales de los hombres. Por esta razón, debe restaurarse la rigurosidad del *método científico* como herramienta para la investigación y como actitud que ha de ser internalizada por el hombre a desarrollar. Así, el hombre estaría en condiciones de crear las ideas que lo conecten y lleven a su proyecto futuro (el modernismo), y a sus condiciones presentes (subdesarrollo). Esas ideas que el hombre estaría en condiciones de producir, los colocaría en la posibilidad de



aceptar la *maximización* y la *eficacia* como las orientaciones primordiales para su ajuste universal al medio físico y humano.

La realización y predominio de ese ethos del dinamismo, requiere que se conciba y ponga en marcha la *estructura pedagógica* (medio educativo) del dinamismo. En este sentido, es necesario la incorporación de las técnicas de la dinámica de grupo, como recurso acorde con las actitudes y valores del modernismo. Es este un aspecto fundamental para funcionalizar la educación para el desarrollo. Es más, podemos decir, que en ese aspecto descansa la posibilidad de una educación desarrollante. Es el medio usado, el instrumento de socialización a través del cual el cambio técnico y axiológico se puede lograr. Aquí nos orientamos por el postulado que sostiene que, "el mensaje de una comunicación no está en el contenido, sino en el medio usado". Si se adopta el ethos del dinamismo, pero se mantiene el concepto de educando y educador como almacén de informaciones (memoria) y se mantiene el medio afectivo y particularizante, todo lo anterior no traerá sino confusiones subdesarrollantes.

c) De especial cuidado es el problema de *adaptación*. Se debe incorporar la interioridad del dinamismo, pero se tiene que pasar por su adaptación. Es este un momento lógico para la eficacia y el control, es decir, para asegurar resultados satisfactorios.

Este proceso adoptativo exige que se *posterguen* la adopción de valores y técnicas hasta que estas se hayan adaptados a nuestras condiciones. De no ser así, se quedarán como orientaciones y técnicas exóticas de efectos retardatorios.

Para tales fines, hay que por un lado postergar la urgencia que provoca el desarrollo. Esto conlleva, a una labor de contención de los afanes desesperados de un hombre que como el subdesarrollado es desnutrido, de una desnutrición biológica, pero además social, cultural y Psicológica, y que como tal, desea compensar su desnutrición y su incapacidad con el derroche desmedido de recursos. Por el otro lado, hay que desplegar toda una paciente labor de investigación física y social, a modo de disponer las orientaciones cognocitivas que faciliten la adaptación.

d) El propósito de la investigación ha de dirigirse al establecimiento de las posibilidades de armonización de los



aspectos de la realidad con los del proyecto. En esta dirección deben tratar de armonizarse las diferencias existentes entre la autoridades (ilegitimada) y la tecnología (tecnólogos). Se hace necesario la armonización en la estrategia que usa la autoridad para legitimar y la que usa el tecnólogo para buscar seguridad. Es necesario dotar al sistema de tecnólogos, pero también de una autoridad legitimada.

e) Particular atención merece el estudio de la factibilidad que puede tener la adopción de proyectos modernizantes dentro del contexto de relaciones de propiedad privada, especialmente, si tales proyectos persiguen la transición. En este sentido, la adaptación de una educación dinámica puede ser de una factibilidad mayor en aquellos sectores más avanzados del mercado tanto desde el punto de vista económico como cultural y psicológico.

Por tales razones creemos, que, la modernización de la educación puede implementarse como una empresa económica a través de la competencia empresarial. Es obvio que en las actuales circunstancia el empresario educacional tendría que enfrentar las limitantes propias del mercado. No obstante, estimamos que el desarrollo de ciertos sectores sociales hoy en día se presenta como un buen estímulo para la modernización educacional.

Puesto que las limitaciones institucionales y sociales suelen ser mayores para el sector público, estimamos, también, que sería más aconsejable que el Estado estimule y se base en el sector privado para la puesta en realización de proyectos educativos con fines desarrollantes.

Esto no quiere, de ninguna manera, insinuar que el Estado descuide y desaliente al sector público: el pueblo necesita de la educación, pero también ese mismo pueblo requiere de un liderato con las disposiciones mentales y con las habilidades técnicas para su más adecuada dirección. En este sentido, partimos del postulado de que todo sistema social requiere para su dirección y control de un sector coordinador o de liderato. De manera que si nuestra educación ha de contribuir al desarrollo, debe plantearse como urgente la necesidad de educar para tal fin. Se trata de una acción debe tender a la recuperación del papel de dominante y funcional de las clases sociales encargadas de la coordinación de toda la sociedad.

No queremos, necesariamente, alinearnos a posturas ideológicas conocidas (capitalismo o socialismo). Para cualquier concepción ideológica actual la metodología de una educación dinámica es la misma y ha de tener los mismos efectos transformadores. Sin embargo si se asume que en una sociedad de mercados, como la que vivimos, los proyectos de educación moderna tendrán mayor factibilidad y política para los sectores del mercado más avanzados, entonces tales proyectos se han de dirigir a dichos sectores. . En esta dirección se han de considerar de menor factibilidad política los proyectos orientados hacia los sectores más atrasados del mercado y por tanto, serán de menor significación para los fines de la transformación. Serán de menor factibilidad por una razón casi simple: las clases dominantes no se suicidan por consiguiente no concibirán una educación para beneficios a sus eternos enemigos. Pero si no se suicida, la educación puede contribuir a su dinamización y a colocarla en condiciones de ser una clase para la dirección funcional con vista al desarrollo que es la revolución que en definitiva anhelamos.

## **LA RESISTENCIA AL CAMBIO**

*Jorge Cela, S. J.  
Profesor de la UASD.*



## LA RESISTENCIA AL CAMBIO

La conciencia histórica consiste esencialmente en la toma de conciencia del proceso de cambio del mundo en que vivimos. A medida que el hombre asume el volante de la historia se hace más consciente de los mecanismos que detienen su progreso. Por eso las Ciencias de Hombre durante el siglo XX se han ido centrando cada vez más en la dinámica del cambio y los mecanismos de resistencia a éste. Este planteamiento encierra ya en embrión la problemática que queremos tratar sobre la resistencia al cambio. ¿Quién pretende dirigir la historia de quién y quién se resiste a qué cambio? .

Se ha hablado mucho de la sociedad tradicional, fundamentalmente para nosotros nuestra sociedad campesina, como resistente al cambio. Se ha llegado incluso a generalizar sobre la oposición al cambio en la sociedad latinoamericana (1). Se ha hablado de lucha de generaciones como de una dialéctica de actitudes antagónicas frente al cambio y Ortega y Gasset llegó a trasponer estos términos a generaciones jóvenes y viejas para explicar el proceso histórico (2).

Esta problemática ha alcanzado también el campo de la educación: desde el problema de la modificación de la conducta en psicología educacional hasta los problemas de resistencia al cambio inherentes a los sistemas educativos o a sus distintos

---

(1) Robert Redfield *A Village that Chose Progress: Chan Kom Revisited*, University of Chicago Press. Chicago, 1964, cap. VII.

(2) José Ortega y Gasset. *La Idea de las Generaciones*, en *Obras Completas*. Revista de Occidentes, Madrid, 1966 (1947), T. III, P. 145 ss.

componentes humanos (educadores, incluidos los padres, y educandos). Es este segundo aspecto el que nos interesa en este trabajo.

## **I— ALGUNAS PRECISIONES METODOLOGICAS**

Mi desconocimiento de estudios empíricos sobre este tema en Dominicana me obliga a ceñirme a la elaboración de un marco teórico de interpretación como inspiración o sugerencia para futuros estudios que verifiquen las hipótesis planteadas. Creo, además, que un marco teórico adecuado es requisito indispensable para evitar caer en algunos errores graves de investigaciones de este tipo que podríamos resumir en los siguientes apartados:

### **1.— Ambigüedad terminológica:**

El proceso de cambio y resistencia a él van con frecuencia unidos a juicios de valor que confunden su significado. Influidos aún por el optimismo evolucionista del siglo pasado o por las teorías desarrollistas del presente se confunde a veces cambio con progreso. En este sentido la resistencia al cambio se indentificaría con la obstaculización del progreso. Este progreso es identificado, dentro de nuestro marco concreto, con los niveles técnicos alcanzados por las sociedades desarrolladas y en concreto los Estados Unidos. La refutación de esta teoría puede verse sucintamente en la segunda tesis del artículo de Rodolfo Stavenhagen "Siete Tesis Erróneas sobre Latinoamérica (3). Toda esta teoría presupone la neutralidad de la técnica y su desligamiento de los marcos socio—culturales en que se desarrolla. Esto supone, al menos, una ambigüedad o ingenuidad grandes.

Tomemos un ejemplo para aclarar nuestra posición. Se insiste hoy, y con toda razón, en la necesidad de incorporar la orientación sicológica al proceso educacional. Este cambio es considerado como un avance en el proceso educacional que todo país civilizado debe seguir. Resistirse a él sería entorpecer

---

(3) En J. D. Martz, *The Dynamics of Change in Latin American Politics*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1971, p. 51—52.

este desarrollo. Sin embargo, no siempre se consideran todas sus implicaciones. Las técnicas de orientación psicológica surgieron dentro de una sociedad determinada, la llamada sociedad desarrollada, y dentro de una clase determinada, que podríamos calificar como dominante en sentido amplio. Su finalidad inicial era cooperar a la mejor integración del individuo en las estructuras sociales existentes, "hacia un ajuste satisfactorio con la sociedad" (4). Robert C. Strom ha escrito sobre esto: "aquellos que ayudan a los pobres a ajustarse a la injusticia y a una sociedad enferma no se necesitan en la crisis actual" (5).

Más aún, "la mayor parte de la teoría y la práctica de la orientación psicológica han sido amancebados demasiado estrechamente a los modos de comportamiento y de solución de problemas de la clase media para ser usadas en la cultura de la pobreza sin antes revisarlas" (6). Si esto pudo decirse de la sub-sociedad de la pobreza norteamericana, mucho más podríamos añadir sobre nuestra sociedad dependiente. Es una técnica demasiado introspectiva, abstracta y verbal, todos modos de comportamiento ajenos a la mayoría de nuestra población que se expresa a través de un "lenguaje restringido" (7), pero en un estilo que Marshall McLuhan llamaría un "medio frío", es decir, que incorpora varias facultades a la vez en la expresión en vez de concentrarse en una sola como es el caso en la comunicación en la cultura dominante, que se concentra en la verbalización y esta a un grado de abstracción relativamente alto.

La incorporación de esta técnica sin la suficiente revisión tendría como resultado un aumento de ansiedad, una mayor alienación y una interpretación errónea de los datos empíricos

---

(4) R. R. Carkhuff y B. G. Berenson, *Beyond Counseling and Therapy*, Holt, Rinehart, Winston, 1967, P. 217.

(5) Robert C. Strom, *Last Rites for Liberals*, Renewal, Feb. 1966. p. 20

(6) Paul y Elizabeth van Ness, *An Experimental Church-Related Pastoral Program in the Inner City*, *Pastoral Psychology*, Nov. 1969, P. 15.

(7) Cfr. B. Bernstein *aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process* en D. Hymes (ed.), *Language, Culture and Society*, Harper and Row, 1964, p. 250. p.

obtenidos. La resistencia ejercida a la asimilación a este cambio sería por tanto no un obstáculo al desarrollo, sino una inteligente defensa.

Otra ambigüedad inherente al término cambio surge de ignorar una distinción ya propuesta por Ortega y Gasset que separa dos tipos de cambio:

1.— Cuando cambia algo en nuestro mundo.

2.— Cuando cambia el mundo. (8).

Esta distinción refiere a dos actitudes distintas frente al mundo: los fundamentalmente satisfechos con las estructuras del mundo en que viven y los radicalmente insatisfechos con ellas, es decir, incide en la estructura de las clases sociales y los niveles de conciencia crítica. La clase dominante se siente más segura ante el primer tipo de cambio en el cual sabe que continuará manejando los hilos de la historia. La clase dominada, sin embargo, desconfía de este tipo de cambio que se le impone como un nuevo instrumento de dominación y manipulación. El segundo tipo de cambio supone, sin embargo, un mayor riesgo para la clase dominante y una mayor oportunidad para la dominada. Es necesario recalcar de nuevo que el nivel de conciencia crítica influye también en este proceso.

En un artículo escrito por Marx en 1844 presenta un ejemplo típico de esta situación.

“El Dr. Kay en su reciente panfleto sobre Medidas recientes para la promoción de la educación en Inglaterra reduce todo a la descuidada educación. ¡Adivinen con qué base! Por falta de educación el obrero no comprende ‘las leyes naturales del comercio’, leyes que necesariamente lo llevan al pauperismo. De ahí que se resista. Esto sólo puede “disturbar la prosperidad de los manufacturadores ingleses y del comercio inglés, resquebrajar la confianza mutua de los hombres de negocios, disminuir la estabilidad de las instituciones políticas y sociales” (9).

---

(8) José Ortega y Gasset, *En Torno a Galileo*, Obras Completas, Revista de Occidente, Madrid, T. V, 1964 (1947), p. 69.

(9) K. Marx, *Critical Notes on the King of Prussia and Social Reform*, en *Writings of the Young Marx on Philosophy and Society*, ed. por E. D. Easton y K. H. Guddat, Doubleday, Garden City, 1967, p. 343.



Es decir, una clase dominada que se resiste a reformas que benefician primariamente a la clase dominante y que por tanto aumentan la explotación y una clase dominante que interpreta esta resistencia como obstáculo al cambio.

De lo dicho surge una tercera ambigüedad con respecto al término cambio. A veces éste es utilizado con connotaciones de determinismo mecanicista y anónimo, como si fuera inevitable en término de sobrevivencia y espontáneo, sin elementos humanos que puedan modificarlo o transformarlo. El hecho es generalmente muy distinto. El proceso evolutivo de la historia se caracteriza por la posibilidad de alternativas de adaptación creadora a las nuevas situaciones socio-ecológicas. Estas alternativas son decididas por un pueblo o sus líderes o tiranos. Evidencia de esto son los sistemas socioculturales surgidos en nichos ecológicos semejantes dentro del mismo marco geográficos y cultural (10.)

## 2.— Vacío Estructural

Con frecuencia los procesos de cambio son analizados como si se dieran en una campana de vacío. Su relación con estructuras más amplias de las cuales dependen es prácticamente ignorada. Este ha sido el fallo de la mayoría de los estudios sobre el cambio en sociedades latinoamericanas, especialmente en grupos indígenas o de la cultura de la pobreza. Pero de nuevo la ambigüedad terminológica nos traiciona. El concepto de estructura ha sido manejado en muchos sentidos distintos. El funcionalismo tradicional ha considerado el cambio como una consecuencia de la capacidad de adaptación de la estructura social al medio ambiente o del desarrollo tecnológico y las interrelaciones culturales. Pero hay dos errores fundamentales en esta concepción: el primero consiste en la identificación de estructura con la interrelación de los distintos roles y el segundo el concebirla como estática, como si el cambio sólo viniese de exigencias externas (medio ambiente, técnica, contactos culturales) y no de su dinamismo interno. Esta teoría, llevada a sus últimas consecuencias, establece los procesos de cambio

---

(10) Cfr. F. Barth, *Ethnic Groups and Boundaries*, Little, Brown and Co, Boston, 1969, p. 19.

como relación de dependencia y en este sentido las justifica. Según John Rex "todas las formas de teoría funcionalista, tal como se entiende habitualmente, son lógicamente incapaces de constituir una teoría sociológica del cambio". (11)

El cambio y la resistencia a él no se pueden estudiar fuera del marco estructural concreto en que se producen y del dinamismo interno de éste.

"Los cambios en la sociedad se deben principalmente al desarrollo de las contradicciones internas de la sociedad, es decir, la contradicción entre clases y la contradicción entre lo viejo y lo nuevo. Es el desarrollo de estas contradicciones lo que impulsa la sociedad hacia adelante y provoca el reemplazo de la vieja sociedad por una nueva" (12).

Esta concepción dialéctica del cambio supone un aspecto conflictivo y por lo tanto explica la aparición de la resistencia al cambio como un elemento intrínseco a él. Pero al mismo tiempo el cambio deja de ser considerado como un elemento socio-cultural aislado para ser integrado dentro de su marco estructural propio. No se debe partir del análisis del elemento transformado sino de las fuerzas sociales que se polarizan a su alrededor para así buscar el papel que ese elemento juega en las relaciones entre esas fuerzas. No se parte de la medida de la resistencia para poder superarla, sino del análisis de las contradicciones sociales para poder definirse ante el cambio. Ningún cambio social es neutral a las fuerzas que se encuentran enfrentadas en la sociedad. Optar por un determinado cambio es una opción política. Pero puede ser que una opción novedosa, e incluso opositora, resulte ser una opción por el sistema imperante. Dos casos se pueden dar: cuando esta opción puede ser recuperada por el sistema o cuando esta opción está lo suficientemente fuera de él como para que no lo afecte.

a) En el primer caso se trata de casos que contradicen aparentemente el sistema imperante pero en los que éste tiene la suficiente flexibilidad para reabsorberlos. En un primer momento, que será sostenido por algunos durante largo tiempo

---

(11) John Rex, Problemas Fundamentales de la Teoría Sociológica, Amorrortu, Buenos Aires, 1968, p. 163.

(12) Mao Tse Tung, Cuatro Tesis Filosóficas, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Pekin, 1966, p. 32.

acentuando la aparición opositora del cambio, éste es captado como una amenaza para el sistema. Pero a medida que se agudizan las tensiones los más perceptivos elaboran los medios de incorporar los cambios al sistema. Este existe sus límites para integrar el cambio. Con esto desaparece el aspecto contradictorio de la oposición. El sistema muestra así una cierta flexibilidad que en el fondo es una solidificación de sus estructuras básicas. Esta plasticidad garantiza su sobrevivencia. Quizá un ejemplo evidente es la recuperación sufrida por los movimientos juveniles de protesta de los años 60. En el fondo ellos simbolizan un rechazo de una sociedad caduca y contradictoria. En un primer momento estos movimientos fueron rechazados violentamente. Pero pronto la táctica comenzó a cambiar. La sociedad amplió su tolerancia. El lenguaje, los gestos, los símbolos del movimiento fueron integrados: la sociedad aceptó las barbas, el pelo largo; el unisex, el estilo hippie, el símbolo de la paz, etc. Con esto se diluyeron las tensiones iniciales. El movimiento fue recuperado e incluso comercializado. Esta nueva tolerancia redujo el impacto de los símbolos de la lucha, los vació o contenidos.

S. N. Eisenstadt ha establecido los dos presupuestos básicos de este proceso de recuperación por el cual el cambio es desnaturalizado y asimilado:

“Establecimiento de marcos institucionales y organizaciones capaces de regularlos (los cambios) y proveer una adecuada administración de servicios para regular los crecientes conflictos entre grupos.

“Desarrollo de valores y símbolos aceptables por grandes sectores de la población que soportan las regulaciones desarrolladas por los marcos institucionales” (13).

Para lograr esto se mueven dos mecanismos importantes:

—La recuperación de los líderes incorporándolos a la estructura a través del dinero, el prestigio, el poder o las concesiones mutuas.

La comercialización de la ruptura: por ejemplo, la fabricación industrial de camisas con la imagen de Che Guevara o la comercialización de la canción protesta.

---

(13) S. N. Eisenstadt, *Modernization: Protest and Change*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1966, p. 38.

Pero cuando el proceso surge de una verdadera contradicción interna del sistema estos mecanismos sólo sirven de retardadores de las transformaciones.

b) El segundo caso es cuando la opinión opuesta al sistema está lo suficientemente marginal a él como para no amenazarlo. Marx plantea un caso de este tipo en el artículo citado más arriba:

“Un católico ortodoxo se opone a un protestante ortodoxo con mayor enemistad que a un ateo, como un legitimista se opone a un liberal con mayor enemistad que a un comunista. No porque los ateos y comunistas sean más cercanos al católico y legitimista, sino porque son más lejanos a ellos que el protestante y el liberal, porque ellos están fuera de su círculo. Como político el Rey de Prusia tiene su oposición inmediata en la misma política, en el liberalismo. La oposición del proletariado existe tan poco para el Rey como el Rey para el proletariado. El proletariado tendría que adquirir poder decisivo para suprimir antipatías, oposiciones políticas y volver contra sí mismo toda la enemistad política. Finalmente, en vista del conocido carácter del Rey de buscar cuanto es interesante y significativo, él debe estar incluso agradablemente sorprendido de encontrar el “interesante” y “muy discutido” pauperismo en su propio suelo y así una nueva oportunidad de que se hable de él. ¡Qué contento debe sentirse con la noticia de que ahora tiene su propio pauperismo real prusiano!” (14).

La situación ha cambiado, pero el principio sigue en pie. La resistencia al cambio está en proporción a su proximidad. Por ejemplo, las decisiones que afectan a la educación pública difícilmente encuentran resistencia en la educación privada. Por ejemplo, cuando las escuelas públicas fueron cerradas por un mes entero con motivo de los doce juegos los padres de sus alumnos se indignaron, pero se vieron impotentes: la decisión había sido hecha fuera del círculo de su influencia y poder. Sin embargo la medida contó con la indiferencia e incluso el apoyo de sectores ligados a la educación privada (recuérdese el silencio de la educación privada y los editoriales del Listín Diario). La decisión estaba demasiado lejana de su círculo de intereses.

---

(14) K. Marx. op. cit., p. 340.

## Encuestas de opinión y de actitudes

Todo lo expuesto hasta ahora nos conduce a una última consideración metodológica: la validez de las encuestas de opinión y actitudes para estudiar la resistencia al cambio. Este tipo de encuesta tiende a dar una explicación sicologista al fenómeno con poca o ninguna relación a los problemas estructurales que le sirven de base. Esto lleva a que la búsqueda de respuestas se realice a nivel psicológico—educacional, para satisfacer aspiraciones y modificar actitudes. Se busca integrar armónicamente todos los elementos dentro del sistema asimilando las modificaciones que ellos conllevan. Para ello se deciden de antemano las actitudes a modificar y se planifica una acción para lograrlo. Es una orientación netamente dominante, de afianzamiento del *statu quo* y de la dependencia en los sectores que ostentan el poder de decisiones. Un ejemplo de este tipo de investigación es la conducida por L. Free en distintos países y que dió en Dominicana los más bajos índices de autoevaluación personal y nacional y de expectativas (15). Este resultado fue interpretado como una frustración “preñada de un peligroso potencial de rebelión”. Esta frase le valió al estudio su reedición en 1965, tres años después de su elaboración, a raíz de la revolución de 1965. Las actitudes y valores, y no las estructuras en las que éstos se desarrollaron, aparecían así como el objetivo principal de un cambio que debía ser provocado y dirigido desde arriba.

Los experimentos nacidos de este tipo de estudio, que invadieron la América Latina durante la época de euforia de la Alianza para el Progreso, han terminado todos en fracasos. Las actitudes y valores llamados tradicionales, se ha comprobado, son una adaptación realista a una situación concreta de dependencia.

## II— NINGUNA CLASE SOCIAL SE SUICIDA

El punto central de la resistencia al cambio es la coherencia interna de la estructura de la sociedad. El término estructura se

---

(15) Loyd A. Free, *Attitudes, Hopes and Fears of the Dominican People*, Institute of Social Research, Princeton, 1965, p. 16.

refiere a un todo organizado en el que es precisamente la forma en que se engranan sus distintos elementos lo que le da su cohesión y sentido. No son elementos yuxtapuestos, La transformación de un elemento repercute en toda la estructura. Por eso un elemento que al ser transformado no encuentre su punto de engranaje puede disturbar el dinamismo de la estructura entera y hasta volverla obsoleta. Tomemos el ejemplo de la estructura educativa tradicional. En uno de sus elementos, digamos la relación profesor alumno, introducimos un cambio esencial rompiendo toda relación jerárquica. Esto rompe la forma específica de organizarse los elementos para formar el todo y repercute inmediatamente en todos los aspectos de la estructura: el régimen disciplinario, el role del director, la metodología pedagógica, la organización de los programas, los horarios, etc. Más aún, esto rompe la relación establecida entre la estructura educativa y la sociedad. La escuela deja de cumplir su función entrenadora para una sociedad y sub-sociedades (familiar, etc.) concretas. Y no sólo no cumple su función, sino que incluso disturba el funcionamiento de otras estructuras, produciendo individuos desadaptados para ellas. La escuela se convierte así en una amenaza para lo establecido. Sus repercusiones son vistas primero como molestias insoportables y más tarde como verdaderas amenazas a las posiciones ya conquistadas. Es el descubrimiento, al menos implícito, de la coherencia de las estructuras, de su trabazón arquitectónica en la que el fallo de una viga hace tambalear el edificio completo.

No es el cambio concreto ni el romanticismo conservador lo que provoca la resistencia. Son las implicaciones que la transformación tiene en el conjunto estructural que ponen en peligro el poder y la influencia, al menos potencialmente. Es la impresión de que el suelo empieza a ser arrancado de debajo de los pies. Por eso "las personas con poder de decisión se comprometen en mantener, y si es posible, fortalecer, las estructuras organizativas a través de las cuales ejercen su poder e influencia. Todo conflicto dentro de esta estructura les parece disfuncional" (16) Como dice Paul Baran: "no se puede esperar que la alianza de las clases propietarias que controlan los

---

(16) Lewis Coser, *The Functions of Social Conflict*, Free Press, New York, 1964, p. 27.

destinos de la mayoría diseñe y ejecute un conjunto de medidas que van contra todos y cada uno de sus intereses" (17). Surgirá en ellos la resistencia al cambio en cuanto éste sea percibido como una amenaza a sus intereses de clase. Sin embargo permanecerán abiertos a todo cambio que reafirme su posición.

El mismo proceso se realiza a la inversa en la clase dominada. Sentirán desconfianza de todo proceso de cambio que venga de arriba, que pretenda beneficiar a "todas las clases por igual" o a ellos indirectamente. En general, desconfiarán de todo cambio del que ellos no tengan control. Su experiencia histórica les ha enseñado a no confiar en nada cuyas riendas no estén en sus manos. Pedro Martínez, el campesino mexicano del libro de Oscar Lewis, representa un claro ejemplo de esta situación.

"En un tiempo yo creía en muchas cosas. . . ahora no creo en nada. Yo quería ver progresar mi pueblo, pero con el tiempo me he convencido de que esto no puede darse y no importa lo santo que sea un político cuando llega al poder, él no hará nada. Ahora me doy cuenta que en mi pueblo nadie entiende. ¡Todos estamos con los ojos vendados! ¡Todos! En parte por ignorancia, en parte por falta de unidad y en parte por la pobreza. Quizá hay algunos que tienen un poquito de inteligencia pero, ¿de qué le sirve? ¿De qué vale que yo tenga buenas ideas si soy pobre? No puedo hacer nada. . . . Los campesinos son ignorantes y estúpidos. Si alguno llega a saber algo enseguida trata de explotar al pobre, al que está más abajo" (18).

Esta conciencia de su falta de poder y de su condición de explotado está hondamente enraizada en nuestros pobres. Por eso oponen una resistencia pasiva al cambio. Tomarán lo que se les dé, pero no pondrán su esfuerzo ni arriesgarán nada en un cambio en el que no creen. En una serie de explicaciones a personas de barrios, la mayoría analfabeta, sin filiación ni formación política, sobre las clases sociales ellos mismos descubrían los fallos de soluciones de tipo paternalista, idealista

---

(17) Cit. por Albert Hirshman, *The Contriving Reform*, en J. D. Martz, *The Dynamics of Change in Latin American Politics*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1971, p. 272.

(18) Oscar Lewis, Pedro Martínez: *A Mexican Peasant and his Family*, Random House, New York, 1964, p. 545-455.



y desarrollista con una precisión asombrosa. Más aún, al presentar una solución socialista también desconfiaban de ella. "Siempre el explotador encontrará su camino" decían. El pobre, según ellos, siempre tendrá que volver a su estilo de silencio y resistencia pasiva. Ellos son conscientes, a un nivel muy simple, pero muy concreto, de lo que describe Paul Baran:

"Si para tranquilizar un público inquieto se anuncian oficialmente proyectos de medidas progresistas como la reforma agraria, legislación egalitaria sobre impuestos, etc. su ejecución es voluntariamente sabotada. El gobierno, que representa un compromiso entre los intereses de los terratenientes y los capitalistas, no puede suprimir la mala administración de la haciendas y el conspicuo consumo de la aristocracia. . . Puesto para guardar y legalizar los privilegios y derechos de propiedad existentes, no puede convertirse en el arquitecto de una política para destruir los privilegios que se oponen al progreso económico y los ingresos derivados de éste en servicio de la sociedad en su totalidad" (19).

Con demasiada frecuencia el progreso es para el pobre signo de explotación, o como decía Don Eus a Robert Redfield: "donde llegan los caminos, los poblados se empobrecen (20). De ahí su resistencia a un cambio que afianza las estructuras existentes y su falta de compromiso con él. Si esta dimensión de explotación no es captada, aparece el fatalismo histórico que trata de justificar la situación acudiendo a causas desconocidas y misteriosas. El destino de Dios emergen entonces como autores de la historia humana. El hombre es manejado por ellos y el compromiso con el cambio pierde su sentido. A nivel individual, de institución, de grupo social o de clase se produce siempre esta misma desconfianza. Hay en el fondo un principio básico que Pablo Freire ha enunciado en una frase que encabeza este capítulo: los individuos pueden suicidarse, pero "ninguna clase social se suicida". Este principio formulado para las clases sociales puede aplicarse analógicamente a los distintos grupos sociales que forman la comunidad educativa e incluso al sistema

---

(19) Cit. por A. Hirshman, op. cit., p. 273.

(20) Robert Redfield, *A Village that Chose Progress, Chan Kom Revisited*, University of Chicago Press, Chicago, 1964, p. 175.



educativo. Esta aplicabilidad la encontramos ya en Marx cuando escribe:

“Ninguna persona viva cree que el defecto de su existencia específica está basado en el principio o esencia de su vida, sino, en circunstancias fuera de su vida. El suicidio no es natural. Así el Estado no puede creer en la innata impotencia de su administración, es decir, de sí mismo, Sólo puede notar defectos, formales, accidentes de administración, y buscarles remedio. Si estas modificaciones son infructuosas, entonces la enfermedad social es una imperfección natural independiente de la humanidad, una ley de Dios, o si no la voluntad de los particulares está demasiado corrompida para hacer avanzar los buenos deseos de la administración” (21).

La coherencia de las estructuras, expresada en la ideología imperante al menos de forma implícita, es captada por la sociedad. Esto lleva a que el que disfruta de los beneficios de una estructura dada tema los cambios que puedan llegar a afectar la estructura total mientras que el que sufre el peso de la estructura resiste todo cambio que es percibido como afianzador de ella. En concreto, todo cambio que no está bajo el control de un grupo determinado de una forma u otra le inspira desconfianza y provoca la resistencia.

### **III— DINAMICA DEL PROCESO**

Lo dicho hasta ahora nos plantea la dinámica del proceso de cambio. El primer problema que surge es esa doble vertiente de toda transformación. Por un lado los grupos establecidos buscan el progreso en una dirección que confirme su poder y privilegio, pero por otro lado los grupos dominados buscan salir de su dependencia para tomar las riendas de su propio progreso. Y el cambio se da en una sociedad formada por ambos. Las consecuencias de este hecho han sido resumidas por S. N. Eisenstadt:

“El juntar diferentes grupos y estratos en marcos relativamente comunes y la creciente interacción entre ellos, pudo aumentar grandemente las rupturas y conflictos entre ellos. Diferentes grupos se hicieron más dependientes el uno del

---

(21) Op. cit. p. 349.

otro y más conscientes unos de otros, lo que sirvió no sólo para aumentar las áreas de conflicto entre ellos y multiplicar su número, sino también para aumentar su percepción e intensidad” (22).

Tomemos un ejemplo concreto: los sistemas de becas o cuotas diferenciadas en las instituciones educativas privadas permiten el acceso a ellas de diferentes clases sociales que dentro de la estructura total son antagónicas. Al juntarlas los dos mundos chocan: los valores y estilo de vida de una clase repercuten en su interrelación diaria con la otra. Cuando comentan sus diversiones de fin de semana, sus planes de verano, su estilo de consumo, etc., el abismo que los separa se hace evidente. El rendimiento escolar también es afectado: los alumnos pobres tienen que aprender valores y modos de comportamiento nuevos, propios de la clase dominante, y que están en contradicción con su propia vida. Para ello están en situación de desventaja por su ambiente familiar, su falta de medios para el estudio (buena alimentación, espacio físico y tranquilidad adecuadas, luz, etc.). Necesita, por tanto, doble esfuerzo e inteligencia para obtener los mismos resultados. Sabemos que incluso los tests de admisión, sean de inteligencia o de conocimientos, son clasistas. Los valores, modos de comportamiento, formas de expresión reconocidos dentro del marco escolar son los de la clase dominante y por tanto crean una nueva forma de dependencia en la que el estudiante pobre debe aprender del rico. Incluso los intentos de crear conciencia social son problemáticos. El estudiante de la clase dominada se sentirá como objeto de estudio y misericordia de sus compañeros. Todo esto desarrollará en él una resistencia pasiva y silenciosa, un rechazo interno de los valores presentados y un resentimiento latente. Se ha comprobado que son estos estudiantes los que en situaciones revolucionarias más interés muestran en destruir las estructuras de la institución como un desahogo de ese resentimiento escondido, paralelo al descrito por Fanon en los colonizados de “Los condenados de la Tierra.”

La institución o sistema educativos se ven obligados a definirse ante esta situación. El desarrollo tiene dos direcciones contrarias y no se puede caminar por las dos a la vez. Cualquiera

---

(22) S. N. Eisenstadt, op. cit. p. 22.

se tome encontrará la resistencia, activa o pasiva, de la .....aria. Esta resistencia vendrá determinada por dos factores primordiales.

- la integración del cambio y los intereses de una clase o grupo social.

- la conciencia del grupo o clase de su control de la dirección del cambio, la menos participativamente.

Estos dos elementos resultan condicionantes necesarios de toda aceptación activa de cambio. Ellos constituyen la base de la concepción pedagógica de Pablo Freire y de ahí su dificultad y fuerza.

Hiber Contreris ha desarrollado lo que podríamos llamar los pasos que sigue la dinámica del cambio (23). El primer paso sería la ruptura con los límites tolerados por la estructura que sirve de punto de partida. Para ello es necesaria una toma de conciencia de su caducidad. Se trata de percibir las contradicciones internas en un elemento de la estructura como raíz de males concretos que afectan al grupo en el que va a seguir el cambio. Supone por tanto una superación de la ideología que justifica la situación y, a través de ella, una ruptura con los modos de comportamiento que simbolizan esa ideología. Esto lleva al choque con las formas tradicionales y, por tanto, al rechazo por parte de los que las defienden. Unos y otros empiezan entonces a captar cómo esta ruptura afecta a otros elementos de la estructura total.

Surge entonces el segundo paso que consiste en la comprensión de los mecanismos que mantienen la sociedad a todos los niveles. El efecto de estos mecanismos comienza a ser sentido en sus efectos en el proceso de resistencia al cambio, y a través de los efectos se comienza a profundizar en el funcionamiento de estos mecanismos. Al comienzo sólo se perciben los mecanismos inmediatos, pero a medida que el encuentro se prolonga y ahonda, más mecanismos entran en acción y aparecen nuevas pistas que son seguidas hasta su origen. La estructura global se va revelando poco a poco en toda su caducidad de conjunto y la ideología que le servía de elemento cohesivo queda al desnudo y pierde su fuerza.

---

(23) Hiber Contreris y otros, *Conciencia y Revolución*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970, p. 24 ss.

El tercer paso nace de este vacío ideológico. Como dice Ortega y Gasset, "la existencia humana tiene horror al vacío. En torno a ese estado efectivo de negación, de ausencia de convicciones, fermentan gérmenes oscuros de nuevas tendencias positivas. Es más: para que el hombre deje de creer en unas cosas es preciso que germine ya en él la fe confusa en otras" (24). La ideología que explicaba el mundo, que lo hacía inteligible y manejable, ha caído (25). tiene que surgir entonces una nueva explicación que satisfaga la nueva conciencia creada y que fortifique la dirección y la dinámica misma del cambio.

Por último, surgirán los medios de difusión de esta nueva visión del mundo que contribuyan a solidificar el proceso de cambio iniciado.

Es este proceso el verdadero proceso de cambio. Las reformas que son asimilables no son más que refuerzos de la estructura imperante y siguen caminos distintos.

---

(24) José Ortega y Gasset, *En Torno a Galileo*, op. cit., p. 71.

(25) Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth*, Grove, Press, New York, 1968, p. 316.

**DIAGNOSIS**  
**DE LA REALIDAD EDUCATIVA DOMINICANA**

*La educación primaria*

*La educación media*



# LA EDUCACION PRIMARIA

## I – FUNDAMENTACION

**“Todo ser humano por el hecho de existir en una sociedad organizada, tiene derecho a una educación completa”.**

**Dra. Zoraida Heredia Vda. Suncar**

Respondo con la presentación de este trabajo, a una invitación que me hiciera el Equipo de Reflexión Educativa, grupo organizador de este seminario.

Cuando les oí hablar, de un diagnóstico de la Educación Dominicana, desglosada en sus niveles, no pude menos que hacer un mohín, y expresar así mi pesimismo.

Ya los que tenemos sensibilidad social, y nos preocupamos por el problema, conocemos las causas y los efectos del sistema deficiente de nuestra educación, y en particular del Nivel Primario y lo hemos dado a conocer en numerosas ocasiones.

Considero que tenemos que replantear el tema desde otros puntos de vista, desde otras perspectivas, que abarquen todos aquellos factores que inciden en la transformación de la educación ciudadana y en especial, repito en el nivel primario.

En un trabajo como éste, relativamente breve, no es posible analizar todos los factores que condicionan las transformaciones que exige la educación nacional.

En el mundo entero se prepara al educando de hoy, al ciudadano de un mañana cercano, de acuerdo a como ha de ser ese mañana, a como va a vivir, dentro de los cambios sociales que se proyecten.

Se prepara dentro de nuevas concepciones; a través de una acción formativa y vivencial, que encauce su comportamiento hacia los cambios que ha de encontrar y a los que debe enfrentarse.

La escuela de hoy tiene la obligación de formar al ciudadano dentro de un quehacer dinámico; que le trace su propia proyección futura; que eviten las frustraciones y los choques en la nueva sociedad; que le permita integrarse a ella, con todas las capacidades y potencialidades que el sujeto posea.

La escuela dominicana, necesita urgentemente ser renovada; una renovación que responda a una planificación científica, sistemática y progresiva.

El sistema educativo dominicano, exige de una renovación que debe empezar, por sus propios fines, por su filosofía.

Necesita un cambio en los instrumentos y medios en general, que pueden producir una revolución de estructuras y valores; que constituya un reto a las condiciones de formación y resultados educativos actuales.

Las cifras que se ofrecen en esta exposición nos dicen claramente cual es el estado de la Educación Primaria Dominicana.

No sé si la magnitud del problema, hace que las autoridades soslayen su enfrentamiento.

Lo cierto es que no existe una conciencia clara y compulsora a la acción, en las esferas gubernamentales, aunque sí, en un sector de la opinión pública.

Los fundamentos del desarrollo de un país, descansan en lo que puede hacer la Educación Primaria; en los valores que puede crear; en la información que puede dar; en las habilidades y destrezas que pueda desarrollar, en fin, en su capacidad informativa y en su capacidad formativa.

Sólo a través de ella puede reclutarse el elemento humano preparado para contribuir al desarrollo del país; sólo a través de ella puede lograrse la realización de las más complejas actividades que exige la vida moderna al más rudimentario de sus ciudadanos.

El Estado tiene la obligación, constitucionalmente, de ofrecer ese nivel educacional a todos los dominicanos. Nuestro país logrará conciencia propia, criterio de libertad y justicia, cuando todos hayan pasado por la Educación Primaria completa.



En manos de las autoridades queda el problema. El Equipo de Reflexión Educativa ha hecho un esfuerzo por hacer el estudio de la situación educativa del país, que sus vibraciones, sean un catalizador en el quehacer nacional.

## II— LA ESCUELA PRIMARIA DOMINICANA

La escuela primaria dominicana tiene las mismas deficiencias que caracterizan a este ciclo de la Educación en los países sub-desarrollados. Y estas deficiencias se enmarcan en: 1) La falta de planta física, 2) preparación de maestros, 3) programación actualizada, 4) material didáctico y 5) deserción.

Los objetivos y contenidos en la Ley Orgánica de Educación (Ley Núm. 2909) por la que se rige la educación dominicana responde a los ideales de la década de 1950.

En su artículo 1ro. dice:

*“El contenido de la educación dada por la escuela dominicana, estará basada en los principios de la civilización cristiana, en la tradición hispánica que son fundamentales en la formación de nuestra fisonomía histórica y se orientará, dentro del espíritu de nuestras instituciones, a despertar en los alumnos el sentimiento panamericanista y el de comprensión y solidaridad internacionales”.*

Como puede apreciarse no se pone de manifiesto la autorrealización del sujeto, ni el desarrollo de su personalidad de tal manera que pueda ser útil a sí mismo y a la comunidad en donde vive.

La Ley Orgánica no se aviene a la realidad educativa moderna. Data del 30 de mayo de 1952 y deroga la Ley General de Estudios del 5 de abril de 1918 y sus modificaciones hechas en 1932.

La Ley Orgánica de Educación establece en sus artículos 4 y 5 respectivamente que la enseñanza primaria es *gratuita y obligatoria*, gratuidad y obligatoriedad que no pueden llevarse a

efecto, por imposibilidad de la misma estructura del sistema educativo.

### **Principios de la Educación Primaria**

La Educación Primaria es la etapa básica del proceso educativo general y sistemático.

Está sujeta a los principios siguientes:

de Nacionalidad

de Universalidad

de Obligatoriedad

de Gratuidad.

*Nacionalidad*, para formar conciencia mediante la exaltación y dignificación de los valores históricos, sociales y culturales que sirvan de apoyo a la reestructuración de la patria.

*Universalidad*, para que esté al servicio de todos, sin discriminaciones y proporcionar una base cultural común.

*Obligatoriedad*, porque todo niño, dentro de la edad establecida, está obligado a recibirla y el Estado a proporcionarla.

*Gratuidad*, porque como servicio público, el Estado debe suministrar a los escolares, todos los elementos humanos, y los materiales imprescindibles para hacer efectivo el derecho del niño a adquirir la educación primaria.

La Escuela Primaria dominicana no cumple con estos principios, porque si es cierto que es obligatoria, es más cierto que no hay locales para absorber la población de edad escolar.

Si es cierto que es gratuita, no se le suministra al niño los materiales imprescindibles para hacer efectiva la enseñanza.

### **LA EDUCACION PARTICULAR O PRIVADA**

La Ley Orgánica de Educación No. 2909, en el Artículo 6 dice:

*“La Educación Particular es libre: cualquier persona, corporación sociedad o agrupación puede fundar establecimientos docentes y enseñar cualquier rama de los conocimientos sin necesidad de previa licencia, ni sujeción o reglamentos, programas, métodos o textos oficiales, salvo cuando se trate de la educación*

*primaria, la cual se regirá siempre por los reglamentos, programas y textos oficiales, y estará sujeta a la vigilancia del Estado”.*

Este artículo ha provocado el incremento de la Educación Primaria.

La labor que estos planteles realizan, constituyen un servicio valioso a la comunidad. Muchos de ellos animados del deseo de colaborar en favor de los niños que no han podido ser absorbidos por la escuela oficial han abierto escuelas y colegios que carecen de las más elementales condiciones técnicas e higiénicas.

Lo único que exige es la supervisión del Estado, y el registrarse por los mismos planes, programas y textos, así como el uso del idioma español.

Sin embargo esto no se está cumpliendo.

La mayoría de estas escuelas tienen carácter semi-privado más que privado, porque reciben una ayuda del Estado y se les denomina semi-oficial.

Las particulares propiamente dicha son pocas.

Para el año 1970 habían 126 escuelas primarias semi-oficiales y 239 particulares, con un total de 65,042 alumnos.

### **Estructura del Sistema Escolar Primario**

La educación primaria abarca el nivel Pre-primario y el Primario propiamente dicho.

El nivel Pre-primario abarca solamente, en el ámbito oficial 1 año, en el privado 3 años.

El nivel primario o primer nivel tiene 6 años de duración. Abarca dos zonas geográficas: rural y urbana.

La escuela primaria rural es la más afectada. Las causas de su deficiencia radican en el problema socio-económico del país.

Entre los más serios problemas de la escuela de la zona rural pueden citarse:

- a) Planta Física
- b) Preparación del personal docente
- c) Material Educativo y
- d) el problema de la deserción.

Puede decirse que estos mismos aspectos son los que afectan también a la escuela urbana, aunque ligeramente disminuidos en lo cuantitativo.

### **Planta Física**

La Escuela Primaria necesita de construcciones escolares para absorber la población de edad escolar que no asiste a las aulas.

Plantas físicas que llenen las más elementales exigencias de la Higiene Escolar, sin la suntuosidad del tradicional Palacio Escolar, pero apto para recibir a los que están próximos a convertirse en analfabetos por desuso.

### **Supervisión de las Escuelas Primarias**

La Supervisión está a cargo de los inspectores de educación. Muchos de los miembros del cuerpo inspectivo han realizado cursos de superación en el extranjero.

Otros han sido promovidos directamente de las aulas, es decir, sin haber laborado como director de un plantel docente, y sin tener noción científica de lo que significa la administración escolar.

En su calidad de supervisores, aunque llevan el tradicional nombre de inspectores, tienen a su cargo la orientación técnica y administrativa de los planteles a su cargo.

En la actualidad existen 125 supervisores, para igual número de distritos escolares.

Cada distrito escolar tiene un promedio de 38 escuelas, entre rurales, urbanas, oficiales y privadas.

A los inspectores de educación se les ofrecen cursos especiales de perfeccionamiento, en cada verano.

La labor del inspector como la de todos los servidores de educación no tiene incentivo alguno.

Para realizar la supervisión, no dispone de transportación, ni dietas para cubrir sus gastos cuando se traslada a las escuelas ubicadas fuera de su sede.

La remuneración es muy reducida. No corresponde a la importancia de sus funciones por lo que muchas veces prefiere dedicarse a la docencia, en instituciones oficiales y privadas, para obtener un mayor rendimiento económico que le permita vivir relativamente decente. Algunos inspectores, a sus

actividades, añaden otras fuera del ambiente educativo, como el comercio, etc.

## **EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION**

El Consejo Nacional de Educación se rige por la Ley No. 5893, que lo considera "como principal Órgano Legislativo y de Dirección de la Educación Dominicana", entre sus atribuciones figuran:

- a) Reformar el actual sistema educativo nacional.
- b) Propiciar la elevación del nivel cultural del pueblo dominicano; la aplicación del principio de una educación primaria de seis años, universal, gratuita y obligatoria, etc. . .
- c) Preparar el Estatuto Administrativo del magisterio, el cual asegure la dignificación y estabilidad del maestro.

Esta labor debe ser realizada con un órgano complementario de asesoramiento y trabajo denominado "Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación", cuyas atribuciones están contenidas en el Art. 3 de la Ley precitada.

Esta Ley No. 5893 fue modificada por la 5996 en 1962, es decir tres meses después y con el solo propósito de modificar la integración de los miembros del Consejo Nacional de Educación.

El Secretario de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, está autorizado a recomendar y tomar medidas a nombre del C.N.E., sin previa consulta de dicho organismo, lo que le da amplios poderes y hegemonía para centralizar todas las actividades de la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, sin la necesidad de convocar al Consejo Nacional de Educación.

De ahí que lleve más o menos dos años que no se le convoca.

## **ASPECTO TECNICO**

En lo que respecta al aspecto técnico consideramos que los más importantes para ser enfocados son:

- a) Los Planes y Programas
- b) Material Didáctico
- c) La Preparación de los Maestros.

## **a) Los Planes y Programas**

Tanto la escuela primaria urbana, como la rural se rigen por los mismos programas. En casi todo el país los maestros siguen la ordenanza 854'50 que establece los planes y programas de estudios.

En 1967 la referida Ordenanza fue modificada por la Resolución Núm. 685'67. Esta última no fue lo suficientemente divulgada y muy pocos maestros, particularmente de la zona Rural, la conocen. Tal vez este desconocimiento se debe a lo festinado de la preparación de dichos planes y programas y al reducido número de ejemplares de la Edición.

Los programas del 50, resultan ya por su contenido tanto normativo como experimental completamente caducos, arcaicos, necesitando urgentemente, que se les actualice conforme los adelantos de los últimos 20 años, tanto científicos como literarios.

Los programas de 1967, están más acorde con las técnicas modernas, pero solo están ahí plasmados en letras impresas, pero sin haber llegado como factor de cambio a la conciencia de cada uno de los maestros y por esa vía a cada grupo de niños del nivel primario.

En tal virtud la enseñanza sigue su método verbalista, el aprendizaje es de tipo memorístico, no responden al concepto de aprendizaje activo, carece de funcionalidad y los contenidos de los programas no llegan a desarrollarse en su totalidad, quedando un grupo, de un curso a otro, con vacíos inmensos que luego, por falta de experiencias previas, entorpecen el aprendizaje de las nuevas situaciones.

Tal hecho impide que la Educación Primaria Dominicana llene su finalidad, es decir, no desarrolla la vida infantil, ni en su formación física, ni en la formación cultural; ni en el sentido estético, ni en la formación social, ni en lo económico.

Los métodos utilizados en la escuela primaria impiden que el niño dominicano desarrolle su capacidad de observación, de razonamiento. No desarrollan la imaginación del niño, no favorecen la actividad creadora. No ofrecen la oportunidad de que el niño manifieste, su vocación; sus aptitudes; en fin los métodos que se utilizan no ayudan a la formación de la personalidad del niño, de manera particular en la zona rural.

## El Material Didáctico

Es muy escaso en nuestro medio escolar oficial. Actualmente la escuela primaria presenta una dicotomía digna de estudio.

La escuela primaria privada, ha superado marcadamente sus técnicos, se ha provisto del material didáctico imprescindible, y constituye el verdadero mercado del libro de texto y en general del material didáctico.

Por el otro lado la escuela primaria oficial carece de los más importantes materiales didácticos auxiliares: libros de texto, mapas, bibliotecas, pequeños laboratorios, etc. . .

La precaria situación de los niños, reflejo de la de sus padres, que asisten a la escuela urbana o rural de sectores marginados, no les permite comprar un solo libro, ni aún el cuaderno y el lápiz.

La Escuela Primaria Oficial, no compra libros. De ahí la falta de hábitos de estudios, de hábitos de lecturas, de hábitos de observación, y de ahí también que solo repitan lo que les ha dicho el maestro, sin mayor análisis, y con una actitud pasiva, propia de quien espera todo sin realizar el mínimo esfuerzo para alcanzar las metas.

En una investigación que se hizo en 1968 con el propósito de determinar la disponibilidad de libros, por nuestros niños de Primaria, se obtuvieron los siguientes resultados:

### PROMEDIO DE LIBROS DISPONIBLES EN LA EDUCACION PRIMARIA GENERAL

Población Investigada: 218,699

Total de libros existentes: 195,809

| Distribucion de libros por cursos: |                | Matrícula por curso |         | Por<br>ciento |
|------------------------------------|----------------|---------------------|---------|---------------|
| 1er. Curso                         | 105,605 libros | 1er. Curso          | 101,416 | 1.0           |
| 2do. Curso                         | 29,520 libros  | 2do. Curso          | 43,733  | 0.68          |
| 3er. Curso                         | 12,384 libros  | 3er. Curso          | 33,084  | 0.40          |
| 4to. Curso                         | 11,776 libros  | 4to. Curso          | 18,648  | 0.66          |
| 5to. Curso                         | 14,403 libros  | 5to. Curso          | 13,644  | 1.0           |
| 6to. Curso                         | 22,121 libros  | 6to. Curso          | 8,194   | 2.7           |

Los datos obtenidos por la investigación realizada revelan el déficit de libros existentes en las escuelas del país, a nivel primario.

En los cursos 1ro. y 5to. hay un libro por alumno investigado, no así en los otros cursos, en los cuales todos los alumnos no poseen un solo libro.

Han transcurrido varios años de la investigación, quizás ha mejorado algo la situación del libro, pero será muy leve la mejoría, debido a que el medio educativo y el aspecto socio-económico del campesino no han cambiado.

### c) La Preparación de los Maestros

Otros renglones que merecen la especial atención de las autoridades educativas son: el sistema de evaluación a nivel primario y la preparación de los maestros.

Respecto al primer asunto, es necesario revisar los procedimientos actuales. Es preciso instruir a los maestros sobre nuevas técnicas sobre los objetivos de la evaluación.

En cuanto a la formación y perfeccionamiento del maestro, creo que podríamos decir mucho.

En el año 1971/72, el cuadro que presentaba la escuela primaria, en cuanto a los maestros se refiere, era el siguiente:

| <u>Maestros</u> |        | <u>Por ciento Mujeres</u> | <u>Por ciento de Calificados</u> |
|-----------------|--------|---------------------------|----------------------------------|
| Públicos        | 11,867 | 68.7                      | 31.0                             |
| Privados        | 3,423  | 79.1                      |                                  |
| Total General   | 15,290 | 71.0                      |                                  |

Promedio de alumnos/maestros 54 (en dos tandas).

Distribución de alumnos/maestros—curso:

Zona Urbana 48

Zona Rural 65 (en dos tandas)

(Perfil de Ed. Dom. Sec. de Estado de Ed. B.A. y C.).



Para 1970, la Escuela Primaria Urbana disponía de 2,383 maestros con título, 1790 en la zona urbana y 593 en la rural. El resto del personal carecía de títulos adecuados. Ultimamente se dictan cursos de adiestramiento y existen planes que de hacerse realidad mejorarían la calidad del maestro, planes acordados entre organismos internacionales y la Secretaría de Educación, destinados al perfeccionamiento de maestros de Primaria, tales como el proyecto que se desarrolla en la Región fronteriza con UNESCO y UNICEF.

Para la formación de maestros existen 5 escuelas normales, distribuidas de la manera siguiente:

- 1 en Santo Domingo
- 2 en Santiago
- 1 en San Pedro de Macorís
- 1 en San Cristóbal.

Dos de estas escuelas están dirigidas por religiosas españolas de la Orden Teresiana y las otras tres por profesores dominicanos.

La matrícula total de estas escuelas es de:

1971/72. . . . 629

1972/73. . . . 678

Existen distintos planes de formación y perfeccionamiento y capacitación de maestros, uno de ellos se realiza en las zonas cafetaleras y algodoneras, bajo el patrocinio del gobierno dominicano, la UNESCO y UNICEF.

Existen cursos acelerados dirigidos a bachilleres en servicio pero con matrículas reducidas (70 en 1972-73).

De la misma manera los cursos de capacitación del Este, (sabatinos y de verano), en los que se matricularon en 1971-72, 850 maestros con un nivel de 8vo. curso.

La lentitud con que se viene trabajando en la formación, capacitación y perfeccionamiento del maestro de Primaria, nos hace pensar que pasará mucho tiempo antes de que el nivel de preparación del maestro en servicio sea superado.

Es necesario recordar que 15,290 maestros de primaria, aproximadamente 12,000 no son calificados, no poseen títulos.

El maestro dominicano no disfruta de las garantías que el Estado ofrece en otros países.

No tiene seguridad, porque no existe la inamovilidad del maestro, carece de la más elemental asistencia social. Aún la

jubilación, de hecho no está considerada como un derecho adquirido, sino un privilegio.

No dispone de un escalafón magisterial que le estimule. El último aumento que se hizo a algunos maestros en servicio, no constituyó en sí un escalafón, sino un aumento de un porcentaje de sus sueldos de acuerdo a diferentes circunstancias, pero que en sí no reúne las condiciones de un escalafón.

La pobreza de la remuneración de los servicios magisteriales ha provocado deserción de personas valiosas, con verdadera vocación y excepcionales aptitudes, a otras áreas de trabajo mejor remunerado con más futuro económico.

## MATRICULACION

Otro déficit de la escuela rural lo constituye el reducido número de escuelas completas, es decir de escuelas que llegan hasta el 5to. y 6to. grado.

### ESCUELAS RURALES COMPLETAS (1970)

| <hr/>              |          |         |         |        |            |            |
|--------------------|----------|---------|---------|--------|------------|------------|
| Total              |          |         |         |        |            |            |
| Esc. R.            | Complet. | Mujeres | Hombres | Total  | Escuelas   | Matrículas |
|                    |          |         |         |        | por ciento |            |
| 4,185              | 528      | 5,925   | 6,613   | 12,538 | 12.6       | 0.2        |
| <hr/>              |          |         |         |        |            |            |
| Matrícula Completa |          |         |         |        |            |            |
| 428,141            |          |         |         |        |            |            |
| <hr/>              |          |         |         |        |            |            |

De un total de 4,185 escuelas rurales, solo 528 tiene 6to. curso, es decir, un 12.6 por ciento, 3,675 son incompletas.

De 428,141 estudiantes, solo 12,538 de la zona rural reciben enseñanza de 6to. año, es decir que solo 0.2 por ciento del alumnado campesino recibe la educación primaria completa.

La escuela primaria urbana está en mejores condiciones que la rural. No todas tienen locales apropiados. La mayoría carece de material didáctico, de libros al igual que la zona rural.

Para absorber la población total de 7 a 14 años se necesita crear muchas aulas. El déficit de éstas hace que 18,406 permanezcan fuera de la escuela, pese a su edad escolar (7 a 14

## AÑO 1971-72

|                                                     |                  |
|-----------------------------------------------------|------------------|
| Matrícula Primaria Total                            | 823,000          |
| Matrícula Primaria (Sobre la edad de 14 años)       | 39,000           |
| Matrícula Primaria (Dentro de la edad<br>7-14 años) | 784,000          |
| Población que demanda la Educación<br>Primaria      | 949,400          |
| Por ciento de la población atendida (7-14)          | 86<br>por ciento |

### PROYECCIONES DE MATRICULA

(miles)

|             |                      |
|-------------|----------------------|
|             | 71/72 : 823.0        |
|             | 72/73 : 863.0 - 40.0 |
| 7 - 14 años | 73/74 : 906.0 - 43.0 |
|             | 74/75 : 951.0 - 46.0 |

|                                                   |           |
|---------------------------------------------------|-----------|
| Por ciento de matrícula para niños de 7 a 14 años | 86.1      |
| Población para el año 1975 entre 7 a 14 años      | 1,104,500 |
| Requerimientos de aulas y maestros                |           |

(miles)

|               |
|---------------|
| 72/73         |
| 73/74 : 537.0 |
| 74/75 : 575.0 |

### Deserción Escolar

#### CORTE DE DESGRANAMIENTO DE MATRICULA ESTIMADO POR AÑOS, CURSOS Y CICLOS

| Año     | Primaria                | Intermedia | Secundaria    |
|---------|-------------------------|------------|---------------|
|         | 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º. | 1º, 2º.    | 1º, 2º, 3º 4º |
| 1958/59 | 248.5                   |            |               |
| 1959/60 | 106.0                   |            |               |
| 1960/61 | 71.0                    |            |               |
| 1961/62 | 44.0                    |            |               |
| 1962/63 | 27.0                    |            |               |
| 1963/64 | 18.4                    |            |               |
| 1964/65 | 15.1                    |            |               |
| 1965/66 | 13.2                    |            |               |
| 1966/67 | 12.7                    |            |               |
| 1967/68 | 10.6                    |            |               |
| 1968/69 | 8.8                     |            |               |
| 1969/70 | 7.8                     |            |               |

años). En 1970 la población en esa edad era de 944,800 y asistían 726,389. (Datos del Censo de Población 1970).

Para esos 726,398 alumnos hay 11,730 aulas, lo que revela un promedio de 62.0 estudiantes en cada aula (Censo 1970).

Este cuadro nos revela la deserción escolar de 1959 a 1970. Es decir que de 248,500 que se inscribieron en 1958-59, solo terminaron el bachillerato 7,800, lo que significa que 240,700 no continuaron los estudios. (Se incluye la Educación Secundaria para hacer una apreciación más completa).

La deserción inicial y marcada se observa en 1962, cuando se inscriben 44,000 en 4to. año de los 248,500 que se matricularon en 1958-59. En este caso el déficit es de 204,500 (estimado en cifras absolutas).

En la Educación intermedia el déficit de un año a otro es de 20,000 mientras en Secundaria de 1ro. a 4to. es de 5,000.

El desgranamiento escolar tiene sus bases en los problemas socio-económicos, tanto del alumno como del maestro. Del alumno por la carencia de trabajo de los padres y otros factores que hemos citado ya, y el maestro por la falta de estímulo para su perfeccionamiento, y superación constante, esta es solo una de las causas.

El desajuste de las edades de ingreso a la Escuela Primaria es otro de los factores de deserción.

## **El Problema de Repetición de Cursos**

La repetición constituye uno de los problemas más serios en la Educación Primaria.

Como consecuencia de este fenómeno, se produce otro mayor y más alarmante que es la deserción y al que ya nos hemos referido.

Tanto la deserción como la repetición, tienen causas comunes, como lo es el desenvolvimiento socio-económico de nuestros medios, de los padres y de la escuela misma.

La falta de una alimentación segura, los conflictos emocionales en el seno del hogar provocados muchas veces por problemas económicos.

La necesidad de ayudar a los padres es otro factor que impide una asistencia regular.

... falta de libros, el tipo de maestro improvisado, la falta de material educativo en el aula; lo numeroso del alumnado en cada aula, todo eso impide el que se realice aprendizaje efectivo.

En el año 1969/70, de 448,091 estudiantes en la zona rural, 117,103 repitieron cursos, es decir, 25.6 por ciento de la totalidad.

En el año 1969/70, de un total de 239,254 estudiantes nuevos, repitieron 39,046, de los cuales, 19,552 eran mujeres y 19,494 hombres. Ofrecemos los datos del 70, porque no disponemos de otros más recientes.

## CONCLUSIONES

Del análisis hecho acerca de la Educación Primaria Dominicana, concluimos de la manera siguiente:

1.— Dentro de los principios establecidos para la Educación Primaria, el niño dominicano no tiene acceso a la misma.

Los obstáculos que se interponen entre el niño y la Educación parten de la estructura socio-económica del medio.

2.— Los principios de gratuidad y obligatoriedad no están vigentes, puesto que el Estado no proporciona al niño, los elementos básicos para su desarrollo físico, para el desarrollo de su personalidad, para su salud e higiene mental.

3.— Los planes y programas no están actualizados y no puede lograrse a través de ellos la formación que pretende dar la Educación Primaria Universal. No responden a los principios de educación moderna.

4.— Las escuelas privadas no tienen el control que la formación de primaria exige. Algunos colegios usan los textos que mejor convengan a sus intereses económicos, posponiendo de esa manera, el interés y finalidad formativa, al interés comercial.

5.— La escuela primaria debe estar mejor supervisada. Para lograr ese propósito conviene preparar al cuerpo de supervisores, mejorar notablemente su salario; dotarlo de los medios necesarios que faciliten y consagren a su labor educativa únicamente.

6.— La centralización de las tareas educativas por parte de las autoridades, estanca el progreso de la educación nacional.

7.— El Consejo Nacional de Educación no está cumpliendo la función que le fue encomendada por ley.

8.— La preparación de los maestros no responde a un plan dinámico. La lentitud con que se viene haciendo esta tarea obligará a que cada año se improvisen cientos de maestros, lo que redundará en detrimento de la educación primaria.

9.— El nivel de instrucción del alumno de primaria es muy bajo, comparado con el de otros países tan subdesarrollados como el nuestro.

10.— La deserción escolar y la repetición de cursos son dos problemas que deben enfrentarse de inmediato para que no continúen agudizándose.

## RECOMENDACIONES

1.— Extensión de la Escuela Primaria, gratuita y obligatoria para que todos los niños alcancen ese nivel mediante ampliación de las escuelas primarias rurales hasta 6to. curso.

2.— Prestar más atención al escolar dominicano de Primaria, en lo que se refiere al desarrollo de su personalidad; creando los instrumentos necesarios para lograrlo, entre los que podríamos citar:

a) Bibliotecas en zonas rurales y urbanas.

b) Programas de recreación en dichas zonas.

c) Actividades deportivas, etc.

3.— Crear una Comisión Revisora y Redactora de Textos Nacionales a nivel de Primaria para que el Estado, una vez impresos los libros, los distribuya gratuitamente en las zonas rurales y urbanas marginadas.

4.— Revisión inmediata de los planes y programas de Educación Primaria, para ajustarlos a la educación moderna y que puedan responder a la formación del sujeto dentro de los cambios sociales que se producen.

5.— Dar mayor participación al Consejo Nacional de Educación en las decisiones de la Educación Dominicana.

6.— Establecer metas para los próximos 5 años, a fin de formar nuevos maestros de primaria, en un tiempo mínimo, para cubrir las urgentes necesidades de maestros titulados.

7.— Planificar acciones aceleradas e intensas para capacitar a

**los miles de maestros en ejercicio de la zona rural, que no posee la preparación requerida para ejercer la docencia.**

**8.— Establecer un escalafón magisterial científico y real, que responda a los ideales y necesidades del maestro dominicano, y sea un efectivo estímulo.**

**9.— Dar a los supervisores la importancia que merecen, facilitando los instrumentos para que realicen su trabajo y remunerando su labor como corresponde al cargo que desempeña.**

**10.— Acrecentar el número de Escuelas Normales para formar maestros, en todas las regiones del país.**

**11.— Construir locales escolares sencillos, de bajo costo, que permitan la absorción de la población de edad escolar que está fuera de las aulas y así cumplir con el principio de obligatoriedad.**

**12.— Establecer formalmente, el desayuno y ropero escolar, mediante una prestación de servicios por parte de los padres.**

**13.— Descentralizar las funciones de la Secretaría de Educación, para que se haga más efectiva y flexible la acción educativa en todo el territorio nacional.**

**14.— Que el Equipo de Reflexión Educativa sensibilice, por todos los medios disponibles, (prensa, radio, eventos como este, etc.), a las autoridades educativas, a fin de que comprendan que el abandono de la Educación Primaria, crea un círculo vicioso, inversión de dinero, tiempo y energías, que se pierden, y que la mayor deserción se produce en este nivel; con una primaria bien organizada, los que abandonan sus aulas, se llevan una carga preciosa de experiencias y conocimientos funcionales que son útiles para su diaria convivencia.**

## **BIBLIOGRAFIA**

- 1.— Datos del Censo 1970. Oficina Nacional de Estadística.**
- 2.— Simposio sobre el uso de los datos de población del Censo de 1970.**
- 3.— Compendio Estadístico años 1968—1969—1970. Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes.**

- 4.— Oficina Regional de Educación — Boletín Publicación Semestral.
- 5.— Acceso de la Mujer a la Educación en las Zonas Rurales. Trabajo no publicado — Dra. Martha Olga García.
- 6.— Perfil Educativo de la Rep. Dominicana. Dirección General de Planificación y Presupuesto. Sec. de Estado de Educación y Bellas Artes.



## **LA EDUCACION MEDIA**

*Por Jorge Max Fernández .*



## **INTRODUCCION**

Muchos son los aspectos que podrían enfocarse al centrar la atención en la aguda problemática de la Educación Dominicana. El ocuparnos sólo de la Educación Media no facilita en nada el trabajo, puesto que esta, de alguna manera, recoge el total de las distintas manifestaciones de la crisis más general.

Por otra parte el hacer una diagnosis de cualquiera de los sectores de nuestro sistema educativo es complicado por la carencia de datos por un lado y por el sentimiento, siempre presente, de que se habla de cosas ya conocidas.

Sin embargo es una necesidad enfrentarse a todas estas dificultades puesto que es la única vía que permite plantearse seriamente la búsqueda de una solución real a nuestros problemas. Haciendo un esfuerzo de síntesis abordaremos el análisis siguiendo los siguientes pasos:

- a) La enseñanza media en el sistema tradicional.
- b) Las iniciativas de reforma:
  - en el sector público
  - en el sector privado.

Esperamos que al terminar, todos estemos más conscientes de la complejidad de los problemas que afrontamos y del hecho capital de que los mismos no son propios de la Enseñanza Media sino de todo el sistema educativo de la República Dominicana.

## **LA ENSEÑANZA MEDIA TRADICIONAL EN LA REPUBLICA DOMINICANA**

Hablando del plan tradicional de nuestras Instituciones de Enseñanza Media nadie puede ser más explícito que la Ordenanza 1-70 de la Secretaría de Estado de Educación,

Bellas Artes y Cultos. La misma en sus considerandos hace las siguientes afirmaciones:

*“Que la filosofía, estructura y fines de la Educación Media dominicana actual no responden a las exigencias culturales, sociales y económicas del país actualmente en proceso de desarrollo, ni a las necesidades, intereses y capacidades de los adolescentes y jóvenes;*

*Que la inadecuación señalada anteriormente se debe principalmente al hecho de que la Educación Secundaria dominicana ha quedado rezagada con respecto a los avances científicos y técnicos de la pedagogía de nuestro tiempo;*

*Que existen en la actualidad diversos planes de estudio para un mismo tipo de educación en un mismo nivel, especialmente en las áreas del bachillerato tradicional académico y de la educación técnica. En esta última existen tantos planes de estudio diferentes como número de establecimientos que imparten educación especial en el nivel medio;*

*Que tal diversidad de planes de estudio impide una mejor coordinación y supervisión de los mismos, con la consiguiente confusión y pérdida de efectividad en sus propósitos comunes, debilitando en lugar de asegurar la cohesión interna indispensables para conservar y afianzar la unidad nacional en dichos planes;*

*Que los estudios del bachillerato académico actual, con sus tres ramas especializadas en el último curso, tiene como objetivo casi exclusivo preparar para el ingreso a la Universidad, finalidad que sólo se cumple con respecto a una porción muy reducida de la población escolar que inicia dichos estudios, ya que aproximadamente sólo un 5 por ciento llega al Cuarto curso y aún de esta población escolar sólo una parte continúa estudios universitarios;*

*Que ni aún el objetivo señalado anteriormente se cumple a cabalidad, ya que los planes y programas de estudio del bachillerato académico —anticuados pedagógicamente— resultan en gran parte inoperantes como antesala para proseguir estudios superiores en cualquiera de las Universidades del país, las que, de acuerdo al espíritu renovador predominante, han cambiado sus sistemas tradicionales por otros más ajustados a los requerimientos de una sociedad en evolución;*

*Que la demanda de ingreso a la educación media nacional ha experimentado en los diez últimos años un considerable incremento de casi un 200 por ciento (en 1958-59 la matrícula de primer curso de la educación intermedia fue de 7,700 alumnos y en 1967-68 fue de 20,700). Esto significa una mayor heterogeneidad en cuanto a necesidades, capacidades e intereses de la población escolar —proveniente de sectores cada vez más amplios de la sociedad— que deben ser atendidos adecuadamente por los servicios educativos del país;*

*Que hay consenso en los diversos sectores de la opinión pública, expresado reiteradamente, sobre la necesidad de que la Educación Media cuide más de la formación del carácter de los educandos, los prepare para participar activa y eficientemente en la vida ciudadana y del trabajo en una sociedad en proceso permanente de cambio;*

*Que, en consecuencia, es urgente y absolutamente necesario efectuar una profunda reforma del sistema vigente de los estudios del bachillerato dominicano, tanto en su estructura como en su curriculum, de tal manera que respondiendo a las necesidades e intereses de los adolescentes, a las demandas de la sociedad y a los avances de las ciencias de la educación, sea un auténtico instrumento de cambio acorde con las transformaciones socio-económicas que están ocurriendo en nuestro país y en el mundo*

*contemporáneo, y que, al mismo tiempo, sirva como eficaz etapa en la formación integral de los jóvenes dominicanos, preparándolos para la vida plena y útil, individual y socialmente considerados;*

*Que el desarrollo socio-económico del país requiere que sus recursos humanos además de poseer una amplia cultura general estén capacitados para enfrentar con buen éxito las exigencias de la vida del trabajo y para integrarse en forma efectiva a los procesos de cambios acelerados que conllevan el desarrollo de las ciencias y las técnicas modernas”.*

*(Ordenanza No. 1'70 del 19 de  
Octubre del 1970)*

A estas afirmaciones de la Secretaría podrían añadirse muchos cuadros estadísticos y reflexiones. Esto no sería más que, como dice el pueblo, llover sobre mojado. El ahondar en el aspecto cuantitativo de la crisis no es más que recalcar lo que ya es evidente.

Sin embargo, conviene ahondar un poco en nuestro análisis. Nos serviremos de las siguientes preguntas:

¿Quién educa en la R. D.?

¿A quien se educa en la R. D.?

¿Con qué se educa en la R. D.?

¿Dónde se educa en la R. D.?

¿Cómo se educa en la R. D.?

La respuesta que podamos dar siempre servirá para intranquilizarnos. Hagamos un ensayo con sólo algunos testimonios autorizados y pocas cifras:

¿Quién? — Los profesores no son siempre bien preparados y nunca son suficientes:

*“La carencia de profesores en la República Dominicana es tal que el problema se torna más cuantitativo que cualitativo. No se trata de que los profesores tienen o no tienen tal o cual capacidad; lo que realmente sucede es que no tenemos profesores”.*

*(Jesús de la Rosa — Formación y  
Capacitación de Profesores para la  
Enseñanza Media)*

---

## MAESTROS GRADUADOS EN LAS ESCUELAS NORMALES

| Año     | Número |
|---------|--------|
| 1965-66 | 183    |
| 1966-67 | 106    |
| 1967-68 | 159    |
| 1968-69 | 140    |
| 1969-70 | 162    |

Total: 750 en cinco años

(Roque Adames — Problemas subyacentes a la Educación Dominicana).

---

Nótese que el aumento de la población escolar en el sistema de enseñanza media, desde el 1966 hasta el 1973, fue de 81,036 estudiantes en el país.

¿A quién? — Los alumnos son aquejados por diversos males que van desde la deficiente alimentación y la falta de ambiente familiar hasta apagones y falsas radicalizaciones políticas. . .

*“De la cantidad de 250,125 alumnos que se encontraban en el primer curso de la primaria en el año escolar 57/58 se graduaron de bachilleres, 12 años más tarde, en el año 68/69 la cantidad de 5,786, o sea, un 2.3 por ciento. Y de 222,203 que se encontraban en el primer curso de la escuela primaria en el 61/62, llegaron a la secundaria la cantidad de 17,511, o sea, un 7.0 por ciento”.*

(Roque Adames — Ibid.)

Es bueno tomar en cuenta muy seriamente estas palabras:

*“La experiencia de los nutriólogos mexicanos y del primer seminario sobre la nutrición en Santo Domingo nos revela una triste relación que debe ser considerada antes de emprender cualquier programa de actualización de las escuelas primarias. No*

*podemos exponer detalladamente esta correlación, pero si debemos resaltar el hecho de que la población infantil se halla bajo un estado de sub-nutrición tal que le es y le será imposible el poder asimilar a plenitud los programas docentes”.*

*(Minetta Roques Martínez — La Importancia de la Educación Primaria en el Desarrollo).*

¿Con qué? — Todos sabemos el cuadro triste que nos presentan los Liceos con relación al material escolar. Son muchas las protestas que surgen en la prensa y que son indicadores fieles de la situación.

¿Cómo pensar en material audio-visual, cuando no lo hay de oficina?

El Liceo Juan Pablo Duarte tiene que desenvolverse con el material que le aportan los Centros bajo su supervisión. . . Pensemos en Laboratorios, Biblioteca, Libros. . .

| GASTOS PRESUPUESTADOS PARA 1970 |                          |           |            |
|---------------------------------|--------------------------|-----------|------------|
| Sector                          | Concepto                 | Gastos T. | Por alumno |
| Público                         | Materiales y suministros | 4,855     | 0.08       |
| Público                         | Adquisición de Equipos   | 50,372    | 0.78       |
| La Salle                        | Materiales y Suministros | 6,250     | 12.50      |
|                                 | Adquisición de equipos   | 2,160     | 4.32       |

¿Dónde? — En este aspecto la situación es parecida:

*“En los últimos años el Gobierno ha hecho un gran esfuerzo en la construcción de nuevas aulas. . . Pero aún queda mucho por caminar. . . Sólo quien ha recorrido los campos puede hacerse una idea de lo que son ciertas escuelas, mantenidas en pie por falta*



*de un ventarrón, y equipadas con algo que en un tiempo fueron pupitres”.*

*(Roque Adames – Ibid.)*

### **LAS CARACTERISTICAS DE LOS LOCALES ESCOLARES**

| <b>Características</b>              | <b>Fiscal</b> | <b>Particular</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------------------|---------------|-------------------|--------------|
| <b>Propiedad</b>                    | <b>30</b>     | <b>14</b>         | <b>44</b>    |
| <b>Construidos para escuelas</b>    | <b>15</b>     | <b>2</b>          | <b>17</b>    |
| <b>Adaptados</b>                    | <b>5</b>      | <b>8</b>          | <b>13</b>    |
| <b>Construidos para otros fines</b> | <b>10</b>     | <b>4</b>          | <b>14</b>    |
| <b>Condiciones</b>                  |               |                   |              |
| <b>Buenas</b>                       | <b>14</b>     | <b>5</b>          | <b>19</b>    |
| <b>Malas</b>                        | <b>4</b>      | <b>7</b>          | <b>11</b>    |
| <b>Regulares</b>                    | <b>12</b>     | <b>2</b>          | <b>14</b>    |

(La Reforma de la Educación Media. Perspectivas para su desarrollo, 1967/1968 a 1980/1981, y Bases para su planeamiento. Publicación de la Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos).

¿Cómo? – La misma Secretaría se encarga de hacer la evaluación en este aspecto:

*“...los planes y programas de estudio del Bachillerato académico –anticuados pedagógicamente– resultan en gran parte inoperantes...”*

*(Sexto considerando de la Ordenanza 1'70).*

*“Nuestros planificadores dominicanos reconocen que este tipo de educación tradicional consiste esencialmente en memorizar el contenido de las materias y en poder repetir ese contenido sin lograr*

***eficazmente el desarrollo de las facultades mentales del alumno".***

***(Magaly Piña — Breve análisis sobre el Plan de Reforma de la Educación Media — Pág. 4)***

**Se aplica aquí la frase de Paolo Freyre:**

***"...En este sistema, a los estudiantes, no les resta, sino pacientemente, recibir los depósitos, archivarlos, memorizarlos para después repetirlos. En verdad la concepción bancaria termina por archivar al mismo hombre: al que hace el depósito como al que lo recibe, puesto que no hay hombre fuera de la búsqueda inquieta".***

***(La Concepción Bancaria de la Educación y la deshumanización)***

**Resumiendo podría decirse que este tipo de educación que brindamos no hace más que transmitir conocimientos muertos... Incorporar a la juventud al estaticismo y anquilosamiento.**

## **INTENTOS DE REFORMA (Sector Público)**

**Como hemos constatado en la primera parte de este trabajo los planificadores de la educación pública están sumamente conscientes de la situación crítica en que se encuentra la Escuela Media Dominicana. Son ellos los más directamente concernidos con la empresa de una reforma. . .**

***"La reforma viene a cambiar las estructuras obsoletas y carcomidas de los años cincuenta".***

***(Víctor Gómez Bergés — AHORA No. 368  
30 de Noviembre de 1970)***

**Hagamos un pequeño recuento de como se fue preparando y gestando el programa vigente de reforma:**

## **10 de Mayo de 1962**

La comisión de Planeamiento Integral de la Educación, patrocinada por el Dr. Gómez Bergés presentó el primer intento de reforma. Este fue el punto de partida de otras múltiples iniciativas en la misma línea.

## **1967**

El intento de la diversificación de los Liceos. Fracasas por su contexto político como por estar totalmente apartado de la realidad dominicana.

## **1969**

El señor Malaquías Gil presenta un nuevo plan de reforma que abarca sólo el primer ciclo del Bachillerato. Se plasma en la ordenanza "269" pero resulta insuficiente.

## **1970**

Se lanza la ordenanza 1'70 que comienza el proceso de reforma que ahora vivimos.

Vamos a detenernos en esta última tentativa (aún vigente) por considerarla como la más importante hasta esta fecha. . . Su análisis lo dividiremos en dos partes: aspectos teóricos y aspectos prácticos.

### **a) Los aspectos teóricos**

Al analizar la ordenanza que ya hemos citado tenemos la seguridad de enfrentarnos a un documento que es expresión auténtica de un deseo de renovación. Los objetivos que se establecen son sin lugar a dudas válidos. De primera impresión no parece haber dudas de que lo único que se puede hacer es endosarlos con entusiasmo.

*"La Educación Media Dominicana tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad del adolescente mediante la adquisición del patrimonio cultural y la comprensión del mundo en que vive, la preparación*

*para el cambio social y la participación en el mundo del trabajo”.*

*(Artículo 5)*

Después del enunciado de este fin general, en los artículos 7 y 8 se detallan los objetivos de los ciclos común y superior. . . Ante este cuadro no habría que decir como la canción “. . . y ¿a quién no le gusta eso?

*“ . . . Después de haber analizado este plan de reforma puede decirse que la filosofía educativa, al igual que los objetivos y la estructura del currículum del plan, tiene gran fundamento pedagógico”.*

*(Magaly Piña en Breve Análisis sobre el Plan de Reforma de la Educación Media).*

Con todo esto estamos de acuerdo, pero quisiéramos ir más al fondo. Si hiciéramos un esfuerzo y leyéramos la ordenanza 1'70 aplicándola a cualquier otro país nos damos cuenta de que la misma es aplicable en todas sus partes. Esto quiere decir que si bien las generalidades son tomadas en cuenta no lo son así nuestras notas específicas. El fundamento filosófico está demasiado abstractamente formulado. Nótese la diferencia con la presentación Peruana:

*“El hombre peruano está situado en una realidad opresora y alienante, que no le permite realizarse ni reconocerse como agente responsable de su destino histórico. Ubicado el sistema educativo Peruano en un contexto de dominación y dependencia fomentó el clasismo y la marginación en la sociedad peruana empleando contenidos y métodos ajenos a nuestra realidad. . . Por otra parte, acentúa la falta de espíritu crítico del maestro el hecho de ser un simple cumplidor de los organismos educativos”.*

*(Reforma Peruana de la Educación  
Cuaderno de trabajo No. 183  
Escuelas de reentrenamiento docente).*

Puede ser que disentamos de la filosofía expuesta, que no estemos de acuerdo con las apreciaciones hechas. Lo que no podemos hacer, sin embargo, es hablar de vaguedad. Allí sí fue preciso. Se dijo lo que se creía en términos claros. Creemos esto absolutamente necesario para poderse plantear con seriedad las líneas directivas de una reforma educativa. Hoy por hoy no es concebible un plan educativo sin plantear opciones reales a nivel humano, social o político.

*"Hablar de neutralidad de la educación es volver a expresar una voluntad de mitificación. En efecto, el educador tiene sus propias opciones, y las más peligrosas para una educación en la libertad son aquellas que se transmiten bajo la capa de autoridad pedagógica sin ser reconocidas como opciones. Además, todo sistema de educación procede de opciones, de imágenes, de una concepción del mundo, de determinados modelos de pensamiento y de acción que uno trata de hacer aceptar como mejores que los otros. Cuando un sistema semejante oculta el aspecto convencional, esto es arbitrario, de los esquemas que se propone hacer asimilar, está ocultando una práctica que contribuye, en el fondo, a favorecer a los detentadores de esta cultura. . ."*

*(Paolo Freyre — Línea de Acción).*

Nuestra reforma de la educación no hace opciones claras. . . Tal vez por evitar a toda costa salirse del campo estrictamente pedagógico. . . Pero a la luz de las reflexiones precedentes. . . ¿es eso posible? En la misma ordenanza ya citada se encuentran ciertas líneas que nos llevan a afirmar que no. . .

### **A título de Ejemplo**

Podemos hacer un análisis detenido del concepto de cambio social que hay en el plan (Considerandos — Artículo 5 y Artículo 7).

*"La Educación Media Dominicana tiene como fin . . . la preparación para el cambio social. . ."*

*"Promover la formación de buenos hábitos y el desarrollo de valores, ideales e intereses y actitudes deseables que capaciten para ser miembro eficiente dentro de nuestra sociedad".*

Cambio y adaptación no son contrarias:

*"...podemos decir que el libre juego de esas relaciones constituye el margen de acción del propio sistema, es decir la garantía o profilaxis con que el sistema político asegura su supervivencia".*

*(Hiber Contreris - Cambio Social e Ideología).*

De todo lo anterior podemos colegir que nuestra reforma de la educación media está acentada en bases que podrían ser aceptables pero que demandan una mayor labor de desarrollo y sobre todo de *especificación*.

Desde el punto de vista de la metodología los cambios presentados por la Reforma son muchos y de importancia. Son logros muy positivos el cambio de currículum, el diseño de nuevos mecanismo de control y evaluación, los cursillos para profesores que se van a incorporar a la reforma, etc. Pero de nuevo aquí nos parece insuficiente. ¿Podrán estas iniciativas por si solas cambiar la tradición de memorismo y apatía de nuestra escuela. . . ?

*"Para el ciclo común la secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos no ha podido llevar a cabo un plan metódico y eficiente que haya podido observar y evaluar el desarrollo de este ciclo en el plan de reforma de la Educación Media".*

*(Magaly Piña, Ibid.)*

Al final no se llegará al cuadro tradicional de siempre donde

*"el educador es quien disciplina; el educando el disciplinado.*

*El educador es siempre que educa; el educando el que es educado.*

*El educador quien elige el contenido de los programas y el educando quien sigue los mismos.*

*El educador es el sujeto del proceso; y el educando el objeto”.*

*Paolo Freyre – La Concepción Bancaria de la Educación y la deshumanización).*

## **b) Los Aspectos Prácticos**

Si desde el punto de vista teórico la Reforma puede considerarse como una buena base aunque tenga aspectos pocos acabados y tomas de posición algo tímidas, desde el punto de vista práctico tiene una inconsecuencia como base. . .

¿Cómo pensar que un país con un déficit tan marcado en recursos educativos puede esperar llevar a cabo una reforma que conlleva una mayor inversión de estos recursos?

Consideremos lo siguiente:

- Número de profesores y sueldos de los mismos.
- Número de locales
- Capacidad de trabajo de los estudiantes
- Materiales de base como laboratorios, etc.

¿Dónde los vamos a conseguir?

Los horarios de la reforma exigen un ciclo básico de 34 horas de trabajo semanal en los tres primeros cursos y 35 en el último. Lo que significa un aumento sustancial de por lo menos 9 horas con relación a la enseñanza tradicional. En los otros ciclos la situación sería como sigue:

|             |    |
|-------------|----|
| Académico   | 35 |
| Técnico     | 35 |
| Comercial   | 35 |
| Hogar       | 35 |
| Agrícola    | 38 |
| Magisterial | 40 |

Pensemos en lo que la ampliación del horario significa en aumento del costo de la educación en locales, profesores, etc.

Un Colegio como el Dominicano De La Salle temblaría al pensar que tiene que hacerle frente a estos costos. Debe notarse la diferencia de inversión entre el sector público y el privado en el plan tradicional. Mientras La Salle gastaba en 1971 \$191 por alumno de secundaria, el gobierno proyectaba gastar para 1974 un promedio de \$31 anuales. El contraste habla por si solo y nos hace pensar en el cuantioso aumento de gastos que debe significar la reforma.

Los datos de este párrafo tienen dos fuentes:

— Informe administrativo del Colegio De La Salle— 25 de Octubre de 1971—

— Silvestre Aybar — “La Educación como componente del Desarrollo Económico y Social”.

Debe recordarse además que todavía no ha llegado a la Enseñanza Media la explosión demográfica... El caudal humano que hoy en día ahoga el sistema primario. Sólo empezamos a sentir sus efectos.

Hay que aceptar con el autor apenas citado lo siguiente:

*a) El Estado no está, y estará cada vez menos, en condiciones de cubrir las necesidades económicas que demanda la Educación de sus ciudadanos.*

*b) La explosión demográfica aumenta cada vez más las necesidades educacionales del país y dificulta la solución de los problemas educativos.*

*(Silvestre Aybar — Ibid.)*

¿Puede considerarse como factible una reforma que aumenta los costos?

La contesta tajante:

*“... el presupuesto de educación ha ido aumentando, pero es insuficiente”.*

*(Roque Adames — Ibid.)*

Un índice de lo que afirmamos es la lentitud con que se aplica el proyecto de reforma. Veamos sus logros después de cuatro años completos de trabajo:



|                     |        |
|---------------------|--------|
| Liceos Incorporados | 15 *   |
| Colegios Privados   | 5      |
| Cursos              | 414    |
| Alumnos             | 15,077 |
| Profesores          | 758    |

\* De estos por lo menos 7 son nocturnos sólo pueden cubrir 15 de los 34 períodos en el Calendario.

De lo expuesto anteriormente creemos que podemos concluir que la Reforma de la Enseñanza Media, con todo y ser la iniciativa más importante, que conocemos, dista mucho de estar en condiciones de ser la solución a nuestro problema. Sólo 15 de los 102 centros públicos se han incorporado y son muy pocos los centros privados que lo han considerado. . .

### **INTENTOS DE DESARROLLO (Sector Privado)**

En el sector privado se han hecho algunas iniciativas recientes con el fin de innovar las formas de Enseñanza Media. Todas adolecen de los mismos problemas: el alto costo que conllevan y el hecho de que son prácticamente desconocidas. Abordaremos dos que son las más cercanas a nosotros.

#### **— La Experiencia Lasallista**

Esta experiencia, reconociendo todo lo que tiene de valedera, tiene que ser descartada desde un comienzo por criterios económicos, como posible solución nacional. La enseñanza lasallista metodológicamente ha conservado los modelos tradicionales. Este año comenzó un nuevo tipo de experimentación, sumamente prometedor y que sirvió de base a la tesis de grado de un Licenciado en Psicología, desde luego esto es sólo un tímido comienzo.

El cambio fundamental que se experimenta en el Sistema de Educación en y para la libertad está a nivel de pensamiento y relaciones personales. El alumno pasa a ser el centro siendo reconocido en toda su potencialidad creadora.

—CF/ Hombre Nuevo: Nueva Educación  
del Hno. Alfredo Morales FSC.

## **COSTOS:**

Curso 1970-71

### **Ingresos:**

|                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| Inscripciones:        | 5,300.00                 |
| Omnibus y Colegiatura | 99,274.18                |
| Cantina               | 550.10                   |
| <b>Total</b>          | <b><u>105,124.28</u></b> |

### **Egresos:**

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| Renglones presupuestados | 104,139.01               |
| Cuentas incobrables      | 836.50                   |
| Liquidaciones            | 1,095.00                 |
| <b>Total</b>             | <b><u>106,070.51</u></b> |

Las cifras hablan por sí solas. ¿Puede darse el país el lujo de gastar esas sumas por cada 500 estudiantes?

La Salle hizo esfuerzos por popularizarse. . . No subió sus cuotas en cuatro años. . . Aún así necesitaba gastar más de \$191.00 anuales por estudiante.

### **-La Experiencia del Véritas**

Nuestro conocimiento de la misma es altamente limitado. Tendemos a considerarla también como demasiado costosa. Pero al no tener los datos no podemos estar seguros.

En este caso el grueso de la experiencia se encuentra en el aspecto metodológico. Se buscan técnicas de enseñanza personalizadas, se aplica el método Ford. Este es un camino muy prometedor para un cambio. Ahora bien, es todavía demasiado limitado.

De lo antedicho puede colegirse que en nuestro sector privado hay líneas renovadoras. Muestras saludables de inquietud. Pero que estas no son suficientes. Inclusive no

representan el sector privado como tal. En resumen podría decirse que este aún no se ha incorporado a la lucha contra la crisis.

## **CONCLUSION**

Nuestra enseñanza media aún espera por nuevas iniciativas.  
No hay solución al momento. Hay que seguir buscando.



**PERSPECTIVAS  
DE RENOVACION DE LA EDUCACION**

*El aspecto ideológico de la educación*

*Una alternativa viable para la educación  
masiva en la República Dominicana: las  
escuelas radiofónicas Santa María.*

*Lineamientos para el cambio educacional*



## EL ASPECTO IDEOLOGICO DE LA EDUCACION

*Por Pedro Catrain y  
Natacha Calderón de Catrain*

**"Nadie "es" si prohíbe que los otros sean".**

**P. Freire**

### I- MARCO IDEOLOGICO DE LA EDUCACION

El presente trabajo pretende aportar una contribución a la solución de los problemas que conciernen a la educación, proponiendo un esquema general que ponga en evidencia la función principal del sistema educativo; lo que nos interesa no es discutir la tendencia de que los problemas educacionales tienen su solución en el fortalecimiento de las instituciones escolares; creemos en una pedagogía abierta a la realidad social.

Educación no es sinónimo de inversión; los recursos resultarán siempre insuficientes a la demanda. La solución de los problemas educacionales no se logra con la "democratización de la enseñanza" ya que la estratificación social existente no permite la movilidad ascendente de la mayoría de los individuos que ven en la educación la posibilidad de escalar en la esfera social.

Analizaremos en primer término el sistema educativo como parte singular de lo que se denomina aparato ideológico del Estado y dentro de éste las funciones específicas y definidas que realiza. La función principal que cumple la educación es la socialización; esto es: "La imposición de las reglas de comportamiento que hay que observar según el puesto a que está destinado a ocupar cualquier agente de la división del

trabajo; las reglas de moral, de conocimientos cívicos y profesionales, lo que quiere decir, reglas del orden establecido por el dominio de clase". (1) O sea, las funciones de producir la fuerza de trabajo que será seleccionada para ocupar los diferentes roles en una sociedad determinada; este papel ha colocado la actividad educativa como la función predominante dentro del marco ideológico.

Las razones resultan evidentes ya que en primer lugar ninguna otra institución que no sea la escuela puede obligar a los miembros de la sociedad a mantenerse sometidos a su influencia por tanta horas al día ni por un número tan largo de años; también comienza a ejercer su influencia en un momento crucial de la vida del individuo cuando éste es todavía extremadamente vulnerable.

Es así que la institución misma a través de su historia particular va generando valores propios y normas particulares, creando una tradición institucional, a la que se une el personal de la institución, convirtiéndose los agentes educativos (maestros, alumnos, directores de escuela, etc.) en los ejecutores de la ideología de la clase dominante. De este modo la educación funciona como un efectivo medio de control social.

#### **A— Autonomía del Sistema Educativo dentro del Sistema Total**

Si bien lo anterior resulta al parecer, muy claro, corresponde a una visión esquemática de la sociedad y por lo tanto posee un nivel de abstracción. Los procesos operan en realidades definidas que no en todos los casos corresponden a tipos ideales; se hace necesario profundizar más explícitamente en definir la función ideológica.

El sistema educativo se presenta como una combinación de instituciones culturales, lo cual dentro de una formación social ofrece un "grado relativo de autonomía". "Hay que recordar en nuestro caso específico que las prácticas educativas, si bien se encuentran en el centro de la actividad del sistema educacional no son en ningún modo monopolizadas por este y se llevan a cabo también dentro de otros órdenes institucionales que cuentan así como "esferas" educativas subordinadas" (2).

Analizando el caso particular de la educación nos damos cuenta que ésta no siempre es unidireccional con la política general del sistema. Este, presionando por el proceso de



crecimiento demográfico que presenta nuestro país, responde a las exigencias de la pequeña burguesía y parte del proletariado con una política de "democratización de la enseñanza" que satisface así los apetitos de movilidad de estas clases y sectores de clases, generando así contradicciones de orden estructural:

a) Por un lado el sistema ofrece expectativas a los sectores que sólo tienen la educación como resorte social, pero las exigencias de este tipo no logran crear las posibilidades para todos.

b) La "democratización de la enseñanza" le es instrumental al sistema, ya que por un lado sacia los apetitos de los que exigen una mayor participación y por otro le sirve de una manera eficaz para la selección de los agentes que van a ocupar los puestos que demanda el aparato productivo.

c) Crea un desajuste entre el sector privado y el sector estatal de la educación ya que este último por encontrarse situado en una posición secundaria dentro del presupuesto nacional no puede responder con la eficiencia que exigen las clases y sectores de clases que mayor peso ejercen sobre el sistema educativo, operándose una mayor selección en los individuos que proceden de los centros de enseñanza privada; se crea así una situación ideológica que no responde a la política tradicional del sistema total.

d) El sistema hace más hincapié en los aspectos cuantitativos (construcción de grandes planteles escolares) ya que esto coincide con la política desarrollista que sigue en el plano económico. Descuidando la orientación ideológica crea situaciones que no coinciden con los lineamientos generales; así por ejemplo: se manifiesta defensor de los valores religiosos y en la práctica de la enseñanza de la religión no ejerce un condicionamiento ideológico definido, llegando a convertirse ésta en la formalidad de un simple examen o en un programa que se aparta de la enseñanza tradicional de la religión.

Trazadas estas características de hasta dónde llega el marco de la actividad ideológica, podemos así profundizar en las posibilidades de una acción que cree otras alternativas a los problemas educacionales. Si bien es cierto que sólo podrán resolverse de una manera definitiva con el cambio de las actuales estructuras, no por ello debemos descanzar en la busca de los mecanismos operacionales que generen el cambio "del hombre objeto en hombre sujeto" (3).

## II- EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL

### a) Democratización versus cambio

En la forma en que se presenta el sistema educativo actual el proceso de democratización se realiza bajo presiones de las clases sociales que exigen más educación. Este proceso se genera por el crecimiento demográfico, ya que las instituciones escolares resultan insuficientes a la gran cantidad de personas que demandan su participación y por otro la educación ha dejado de ser una exclusividad de "élites privilegiadas" ampliándose a las clases sociales inferiores. Este proceso no conlleva cambios sustanciales en los lineamientos de la educación, ya que no existe una utilización racional de los recursos humanos y por otro lado no se imparten los criterios que puedan dar una visión integral del hombre.

"La Escuela es hoy la religión universal de un proletariado modernizado y hace falsas promesas a los pobres de la era tecnológica" (4).

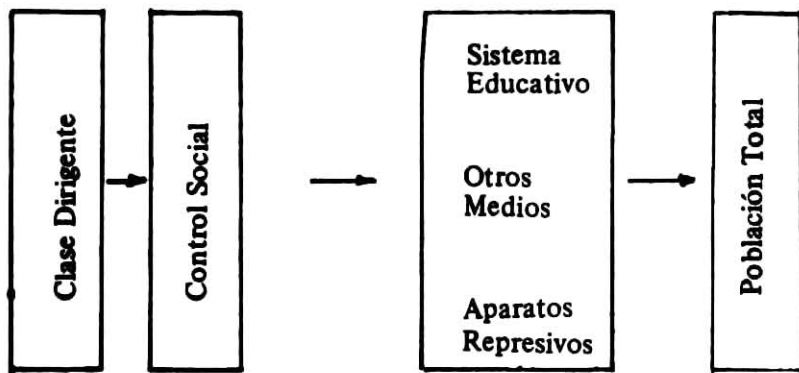
Si bien el criterio de que en las actuales condiciones el sistema educativo responde de una manera aparente a la movilidad ascendente, pues, como expresamos anteriormente, aunque sí hay movilidad, ésta no tiene un carácter general, por establecer el sistema la selección de acuerdo a sus exigencias, la inversión total de la enseñanza no beneficia a los participantes de una manera uniforme ya que la compensación cultural que pueden ofrecer las familias marginadas a la educación de sus hijos, no está a la altura de las exigencias de la enseñanza actual.

Algunos estudiosos de la problemática educativa llegan a la conclusión de que en las actuales condiciones es necesario dar al traste con las instituciones escolares, Ivan Illich expresa "En muchos países la mayoría está condicionada por la escuela en el sentido que en ella se aprende a sentirse en estado de inferioridad frente a aquellos que han podido estudiar más. Este fanatismo permite a la escuela ejercer una doble explotación: permite estancar una cantidad siempre mayor de dinero para la instrucción pública de una minoría y conlleva a la mayoría a aceptar siempre de una manera voluntaria el control social". Aunque estos esquemas nos pudieran resultar inuy significativos, tenemos que tener en cuenta que han sido

concebidos para otras realidades sociales muy distintas a la nuestra. La escuela debe utilizar otros instrumentos que permitan canalizar las nuevas exigencias de la educación.

Por otro lado el control social la clase dirigente no lo limita al sistema educativo, ya que el índice de analfabetismo existente en nuestro país requiere la utilización de otros medios, para que este control pueda ser eficaz. Aunque no tenemos los datos a mano podríamos afirmar que el desarrollo progresivo de los medios de comunicación social (en particular la radio y la televisión) están siendo hoy utilizados con una orientación más definida que las prácticas educativas. Esta realidad obliga en la mayoría de los casos al sistema a recurrir a los aparatos represivos más que a la "ideología misma" (aparatos no represivos).

### **MODO EN QUE SE MANIFIESTA EN CONTROL SOCIAL**



El gran dilema de nuestra sociedad se manifiesta, cuando las exigencias del aparato productor requieren un aumento mayor en la demanda de personal. El sistema económico al entrar en el proceso de modernización no puede prescindir de una mayor eficacia de los recursos técnicos para poder marchar a un ritmo acelerado y necesita a la vez mantener su dominio de clase, de ahí que instituciones que desempeñan una función estrictamente ideológica (como la familia, la escuela, etc.) se mantengan rezagadas en una posición tradicional. Es por esto

que muchos autores hablan de que el sistema educativo representa la ideología de la clase dominante, pero de una generación anterior, sirviendo así a esconder los problemas y no a buscarles sus soluciones.

Reflejo evidente de esta realidad lo constituye el desnivel existente entre el sector público y el sector privado en la enseñanza; mientras el primero mantiene una visión tradicional, el otro sector se mantiene a la vanguardia aportando las más importantes innovaciones.

Las escuelas públicas, es cierto, se han politizado; pero ésta no puede ser la única explicación para que la pequeña burguesía y parte del proletariado, prefieran hacer grandes sacrificios en su presupuesto familiar y enviar sus hijos a las escuelas privadas. La verdadera razón está en que les interesa que sus hijos estén aptos para la selección que se opera dentro del mercado de trabajo.

### **III— LAS ALTERNATIVAS POSIBLES**

#### **a) Hacia una Educación no competitiva**

“La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será” (5).

El proceso educacional se desarrolla en nuestra sociedad, en una sola dirección, imponiendo un culto a la ciencia y un control autoritario sobre el alumno, lo cual tiene como finalidad convertir al educando en un elemento pasivo que cuando se encuentre frente al rol que debe ocupar, desempeñe una acción “domesticada”.

El sistema educativo ejerce su función desde la escuela elemental con métodos arcaicos, que restringen con las ideas impuestas por el aparato familiar al niño, hasta influenciar a los que abandonan la escuela antes de finalizar los estudios secundarios, pasando éstos a formar parte de los cuadros de pequeños empleados, o semi-ocupados que son la fuente principal del sector terciario. Los que logran alcanzar la cima del sistema educativo: la universidad, llegan de esta forma a ocupar los puestos de mayor importancia.

Nuestra misión dentro del cuadro que nos presentan las actuales estructuras ocupacionales consiste en poner a

disposición de los individuos los medios capaces de superar las alternativas estáticas que nos ofrece la sociedad, integrándolo así en su realidad social como elemento dinámico que participe en las decisiones, para que no sea un agente manipulado que ejerce sus roles por los grupos que dominan "su destino".

## **LA FUNCION PRINCIPAL DEL MAESTRO**

### **b) El rol del maestro**

La profesión magisterial, hasta hace unos años carecía de un status definido, era ejercida mayormente por personas pertenecientes al sexo femenino; dándole esto un carácter secundario debido al papel secundario que la mujer ha ocupado en nuestra sociedad.

La principal función del maestro es la de transmitir los valores de los grupos dominantes, con una educación que no trascienda los marcos de "libertad" y "conciencia" que le son trazados. Illich resume de una manera precisa esta función de acuerdo a tres roles fundamentales.

- 1.— Como Maestro — vigilante;
- 2.— Como Maestro — moralista;
- 3.— Como Maestro — terapeuta.

De aquí que su misión es sustituir a Dios, al Estado y a los padres para persuadir al educando a aceptar pasivamente su visión de la "verdad". Deformando el proceso de aprendizaje y estableciendo a su vez quién es el más apto, sobre la base de una competencia continua, inculcándole los valores instrumentales que rigen la sociedad. "De este modo se escolariza el alumno confundiendo enseñanza y aprendizaje, promoción e instrucción, diploma y competencia, facilidad de palabra y capacidad de decir algo nuevo. Se escolariza su imaginación a aceptar el puesto frente al valor" (6).

La función de maestro en nuestros días va tomando las características de una verdadera profesión, dejando de ser una simple ocupación, lo que implica una mayor capacitación en los individuos que la ejercen. Los centros que inciden en la formación, así como las asociaciones de profesores deben hacer reflexionar la clase de los maestros, para hacer hincapié en cuál es la posición que el sistema les impone y cuál es el ámbito de acción que ellos poseen.

El maestro si bien se encuentra sometido por los valores de la sociedad global, tiene un radio de acción; el aula. Aquí sólo están él y sus discípulos.

Tomando conciencia de lo que él es, puede ofrecer la reflexión y así definir el papel que el educando debe jugar en una sociedad como la nuestra.

### c) La Familia

“La familia actual desempeña dos funciones fundamentales: La socialización del niño y la estabilización de la personalidad del adulto” (7).

La primera de estas dos funciones la comparte con la escuela. De aquí que se hace necesario englobar la familia en el proceso de cambios que se propone el sistema educativo, ya que de lo contrario habría un conflicto permanente entre el alumno y sus padres que se convertiría en una resistencia al cambio.

Los padres se guían en nuestra sociedad por los valores instrumentales del sistema, el afecto a sus hijos muchas veces est.; condicionado por el rendimiento escolar y por la aceptación que el niño tenga en su grupo.

El educador necesita comunicarle a la familia cuáles son sus propósitos, para que ésta participe en las transformaciones del sistema educativo, para que sus hijos no sean manipulados y sepan actuar con los instrumentos adecuados en las diversas ocasiones a que estarán sometidos.

Romperíamos así el binomio escuela-familia como instrumento ideológico de las clases que tienen el poder para detener el proceso de transformación de nuestra sociedad.

Nuestra misión principal es la de establecer la comunicación entre todos los agentes que inciden sobre el sistema educativo para crear lo que Paulo Freire llama optimismo crítico; realizando una verdadera reflexión de la acción educativa que convierta la conciencia ingenua en conciencia crítica y esta a su vez en conciencia política.

### BIBLIOGRAFIA

- (1) Althusser Luis, *Apparati Ideologici di Stato*, en Scuola. potere e Ideología, Il Mulino, Bolgna 1972, Pág. 18.

- (2) Bourdieu Pierre, *La Trasmissione dell'Eredita culturale*, en Scuola, Potere e Ideología, Ob. Cit. Pág. 146.
- (3) Freire Paulo, *La educación Como Práctica de la Libertad*, Tierra Nueva, 1970, Pág. 34.
- (4) Illich Ivan, *Descolarizzare La Societa*, Arnoldo Mandadori Editore, 1972, Milano, Pág. 24.
- (5) Freire, Ob. Cit. Pág. 125.
- (6) Illich, Ob. Cit. Pág. 11.
- (7) Talcons Parsons—Robert F. Bales, *Familia e Socializzazione*, Arnoldo Mandadori Editore, Milano 1974, Pág. 10.





**UNA ATERNATIVA VIABLE PARA LA EDUCACION  
MASIVA EN LA REPUBLICA DOMINICANA: LAS  
ESCUELAS RADIOFONICAS SANTA MARIA**

*Por Antonio Cabezas Esteban  
Director General Radio Santa María*



## UNA ALTERNATIVA VIABLE PARA LA EDUCACION MASIVA EN LA REPUBLICA DOMINICANA: LAS ESCUELAS RADIOFONICAS SANTA MARIA

Esperamos que este trabajo sea una esperanza dentro del marco dramático de la situación educacional en el país. Frente a los datos estadísticos del censo de 1970, las escuelas radiofónicas Santa María tratan de ofrecer una alternativa viable para la mayoría de los dominicanos que no han tenido la oportunidad de educarse en el sistema al uso. En efecto según las estadísticas de 1970, la población rural mayor de 15 años arroja las siguientes cifras:

### POBLACION DE 15 Y MAS AÑOS SIN INSTRUCCION O CON BAJO NIVEL DE EDUCACION PRIMARIA (Zona rural)

---

|                                                                  | <u>Total</u>            | <u>Hombres</u>          | <u>Mujeres</u>          |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Población con esa edad                                           | 1,215,285               | 635,265                 | 580,020                 |
| Sin instrucción                                                  | 457,690                 | 231,330                 | 226,360                 |
| Sólo Preprimaria                                                 | 44,850                  | 23,425                  | 21,425                  |
| Un curso                                                         | 20,360                  | 11,315                  | 9,045                   |
| Dos cursos                                                       | 87,865                  | 46,515                  | 41,350                  |
| Tres cursos                                                      | 183,410                 | 96,070                  | 87,340                  |
| <br>Total de personas sin<br>ninguna o con baja pre-<br>paración | <br>794,175<br>(65.34 ) | <br>408,665<br>(64.34 ) | <br>385,520<br>(66.46 ) |

---

Según los parámetros de la UNESCO no tener cuatro años de educación es ser analfabeto práctico. Tenemos pues la cifra real de que 65.34 por ciento de la población adulta campesina es analfabeta.

No es la finalidad de este trabajo el ofrecer una visión de la deficiencia educacional, sino explicar un sistema-solución al problema. Por eso dividiremos el trabajo en cinco capítulos:

I) Un pequeño *Marco Referencial* de lo que es el complejo RADIO SANTA MARIA. Con ello intentamos ofrecer un concepto nuevo de radiodifusión al servicio de la educación de adultos.

II) *Descripción del método de las Escuelas Radiofónicas*, evidentemente que será muy resumido, pero nos dará una idea de los mecanismos que permiten que la educación a distancia sea efectiva y conscientizadora.

III) *Análisis de las Estadísticas*, sobre los alumnos de las Escuelas Radiofónicas, con ellas se demostrará que este tipo de educación puede resolver el problema masivamente.

IV) *Comentarios autorizados* por lo que podremos apreciar que el sistema responde cualitativamente a las expectativas de las teorías más avanzadas de la educación.

V) *Conclusiones*.

## I— MARCO REFERENCIAL DE RADIO SANTA MARIA

Radio Santa María se encuentra enclavada en el corazón de la República, en la ciudad de La Vega. Si quisiéramos encuadrar a Radio Santa María en cifras podríamos decir lo siguiente:

Potencia: Diez Kilowatts

Frecuencias: 590 Kc A.M. y 97.9 MHZ en F.M.

451.9 y 456.9 MHZ Unidades Móviles

Personal a tiempo completo : 43 personas

Maestros correctores: 430

Presupuesto anual: 200,000 pesos

Equipo impresor: Imprenta Offset A.B. Dick y Solna P-25 con equipo completo de fotomecánica Nwarc.

Consumo de papel: 40 toneladas al año.

Pero estos datos no reflejan el dinamismo interno de la obra. Radio Santa María es un centro de actividades culturales profundamente enraizadas en la base campesina. Frente al

concepto verticalista de lo que es una emisora (en el que la antena lanza programas a ver quién los capta) oponemos un concepto horizontal. Entendemos por una emisora horizontal aquella que recoge la vida del hombre de la base, la que come, llora, se alegra y sufre con el hombre común y le da la posibilidad de expresarse por una antena para que otros participen de sus experiencias. Cuando lanzamos un programa al aire, sabemos que hay miles de familias que esperan organizadamente el programa, porque antes se les ha visitado, ellos mismos han dejado la impronta de sus inquietudes en grabaciones. Cuando habla la emisora no es el hombre del pueblo que se las sabe todas, sino el agricultor sufrido que está atrapado por el intermediario, el usurero o la falta de técnica para sus siembras. No se tira un curso por radio para ver si pega, sino que previamente se ha captado una masa de agricultores ya organizados que quieren mejorar sus cultivos o saber qué es eso del mercado directo. Cuando se ofrece este tipo de programa con voces campesinas, entonces tenemos una emisora horizontal.

Otra de las líneas de nuestra emisora es la de ofrecer comunicación entre los diversos grupos de agricultores. La emisora les sirve de teléfono, de telégrafo y de correspondencia. La emisora también se pone en comunicación con otros grupos que tienen las mismas inquietudes y forman Asociaciones de Agricultores con campañas comunes. A su vez la emisora les puede brindar asistencia técnica en combinación con otras agencias para el desarrollo.

Toda esta actividad está implementada con proyectos muy concretos de nutrición (cria de conejos) Créditos (Fondo Rotativo, en la actualidad con 25,000 pesos de capital) Universidad para todos (Educación abierta para amas de casa) Botiquín familiar (Primeros auxilios en la familia). En fin la radio deja de ser radio, para convertirse en centro de actividades promocionales.

En este contexto, las Escuelas Radiofónicas, son una actividad más en la emisora, que llenan una necesidad del hombre de campo. El éxito se debe, entre otras cosas, a la exigencia de los grupos por tener una más amplia educación. Las escuelas no se imponen si no que las comunidades las piden.

## **II— DESCRIPCION DEL METODO**

En Septiembre de 1964, Radio Santa María comenzó su campaña de alfabetización a través de la radio. A los cinco años de oculta labor, ya había alfabetizado 25,459 adultos.

Sin embargo, esto no bastaba. Era necesario continuar la educación de estas personas, bajo el riesgo de que volvieran al analfabetismo por desuso. Por eso, en 1971 Radio Santa María comienza un nuevo sistema de enseñanza con una matrícula inicial de 1,404 alumnos. Reconocida oficialmente por la Secretaría de Educación, el segundo semestre escolar termina con un número de estudiantes superior a los 8,000. Actualmente las Escuelas Radiofónicas se extienden a más de 13 provincias, con una matrícula que sobrepasa los 15,000 alumnos.

Las Escuelas Radiofónicas pretenden formar hombres críticos, capaces de cargar con la responsabilidad de hacer su propia historia, tanto en el plano personal como en el comunitario.

De aquí que los contenidos se vayan revisando y reformando cada año, buscando transmitir una enseñanza de tipo "teórico-práctico". No basta con dar unos conocimientos básicos que permitan al hombre de campo integrarse a la sociedad moderna. Hay que entrenarlo en un método de análisis que le lleve a captar la raíz de sus problemas y la forma de hacerles frente.

La introducción del sistema del TEMA CENTRAL, en torno al cual se integran directa o indirectamente las demás asignaturas, pretende que el estudiante se vaya formando una visión de conjunto que le ayude a SER MAS en cada una de sus actividades.

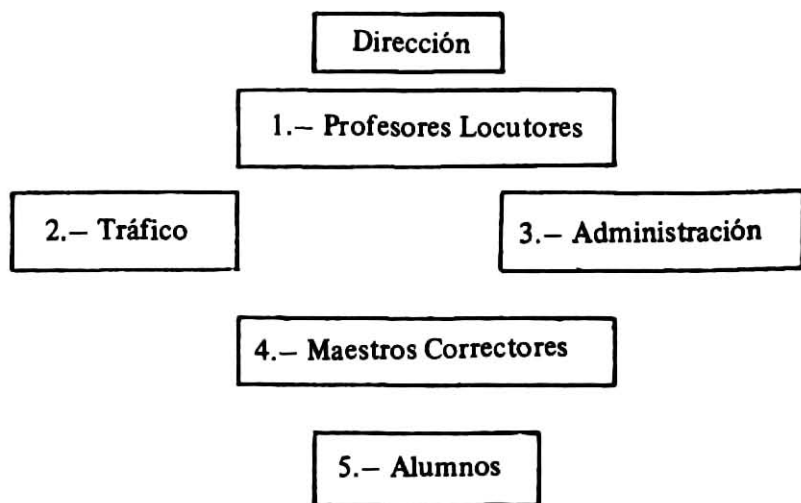
### **EL SISTEMA DE ENSEÑANZA**

En nuestro sistema de Enseñanza Radiofónica existen cinco elementos estrechamente relacionados entre sí:

- 1.— Profesores Locutores
- 2.— Departamento de Tráfico
- 3.— Departamento de Administración
- 4.— Maestros Correctores

## 5.- Alumnos.

La relación entre ellos está expresada gráficamente en el siguiente organigrama:



### 1.- Profesores Locutores

Son los responsables de la explicación de las clases a través de la emisora. Previamente han redactado y elaborado los esquemas que los alumnos tienen en sus manos para seguir las lecciones. Estos esquemas o textos de clase están redactados siguiendo el Programa Oficial de la Secretaría de Educación.

### 2.- Departamento de Tráfico

Se encarga de imprimir los esquemas de clase confeccionados por los Profesores Locutores y hacerlos llegar semanalmente a los Maestros Correctores. Estos, a su vez, los hacen llegar a los alumnos.

Este Departamento está encargado también de supervisar el trabajo de los Maestros Correctores por medio de visitas periódicas, unas avisadas y otras sin previo aviso. Al mismo tiempo realiza la promoción de nuevos sectores.

### **3.— Departamento de Administración**

Es el que se encarga de toda la parte administrativa y burocrática de las Escuelas Radiofónicas: pagos de los maestros, archivos, notas de los alumnos, ficheros, etc. . .

### **4.— Maestros Correctores**

Son los intermediarios entre la emisora y los alumnos, con quienes mantienen un contacto directo. Tienen que ser personas que viven cercanas a los alumnos, a ser posible en la misma comunidad. Lo ideal es que sean los mismos maestros de las escuelas públicas o privadas de la localidad.

### **5.— Alumnos**

Semanalmente, por medio del Maestro Corrector, el alumno recibe 7 u 8 hojas impresas. En esas hojas o esquemas están las lecciones que se explican desde la emisora y que el alumno sigue en su propia casa, sin necesidad de desplazarse. También están los ejercicios que tiene que realizar después de oír las explicaciones.

El sábado o el domingo cada alumno se entrevista con su Maestro Corrector en el Centro de Intercambio fijado de antemano. Allí le entrega a su Maestro los esquemas de la semana finalizada y recibe los esquemas de la semana siguiente. Al mismo tiempo le pregunta a su Maestro sobre las dificultades que ha tenido en la comprensión de las clases.

Dentro de nuestro sistema de enseñanza es necesaria la cooperación económica de los alumnos a los gastos que ocasionan sus estudios.

Esa aportación económica la consideramos insustituible. Es la única manera de poder cubrir los gastos de las Escuelas: papel, tinta, sueldos, imprenta, etc. Por otra parte, el alumno debe contribuir con algo a su enseñanza. De esta forma valora más lo que recibe y es más fiel en seguir las clases, lo que nada cuesta, no se aprecia.

El alumno cuando realiza el intercambio, deberá pagar al Maestro Corrector \$0.25, de los cuales \$0.10 son para la administración de las Escuelas. Esto le da derecho a exigir tanto a la emisora como a su Maestro Corrector.



Puede ser alumno de las Escuelas Radiofónicas cualquier persona, sea cual fuere su condición o edad.

Los menores de 14 años sólo pueden ser matriculados como alumnos cuando no son aceptados en la Escuela local por exceso de estudiantes o cuando en su localidad no existe escuela.

También pueden ser alumnos los menores de 14 años que, asistiendo a la Escuela local, quieren seguir las clases por la radio como COMPLEMENTO de sus estudios. En estos casos los alumnos no tendrán derecho a examen.

### III— ANALISIS DE LAS ESTADISTICAS

Con tres años de existencia, tenemos ya ciertos datos que pueden ser muy reveladores. Estamos en conversaciones con el departamento de sociología de la Madre y Maestra para que nos haga algunas investigaciones, pero mientras tanto podemos ofrecer algunas de nuestra tablas.

**TABLA I**

**NUMERO TOTAL DE ALUMNOS DE LOS CURSOS  
OFRECIDOS: TERCERO, CUARTO, QUINTO,  
SEXTO, SEPTIMO Y OCTAVO**

|                | <u>Totales</u> |
|----------------|----------------|
| Diciembre 1971 | 4,586          |
| Julio 1972     | 7,607          |
| Diciembre 1972 | 9,884          |
| Julio 1973     | 12,225         |
| Diciembre 1973 | 11,235         |
| Julio 1974     | 9,201          |

En el sistema ECCA es muy fácil saber el número de alumnos semanalmente, dado que los interesados deben pagar semanalmente sus esquemas de clase. El cómputo se hace entre la medida de esquemas pedidos por los maestros correctores y el dinero que llega a la emisora. Suponemos que el que paga 25

centavos semanales es un alumno regular. Es de notar que en el último año se ha producido una baja de casi tres mil alumnos. Esto se debe a que los cursos de sexto y octavo ofrecidos en 1973 duraron solamente seis meses de acuerdo a nuestro sistema.

Sin embargo la Secretaría no nos ha permitido cursos intensivos de seis meses para los adultos, alegando que dichos cursos necesitan de un año físico para que el alumno alcance la madurez requerida. De nada han valido los argumentos de que nuestros alumnos son adultos, que las clases son constantes todos los días y de que los exámenes demostraron la madurez requerida por el sistema. Esto nos trajo muchos inconvenientes que poco a poco hemos tenido que asimilar.

Por otra parte en estas estadísticas no están los dos subcentros que tenemos en Valverde (Mao) y Montecristi.

**TABLA II**

**RELACION DEL NUMERO DE ALUMNOS INSCRITOS Y APROBADOS EN EL AÑO ESCOLAR 1972-1973 EN LAS ESCUELAS DEL ESTADO EN LAS PROVINCIAS QUE RADIO SANTA MARIA EJERCE SU LABOR EDUCADORA**

| PROVINCIA | INSCRIP. SEXTO  | APROBADOS SEXTO  |
|-----------|-----------------|------------------|
| Duarte    | 3457            | 2928             |
| Santiago  | 4487            | 3838             |
| La Vega   | 3861            | 3024             |
| Total     | 14703           | 12108            |
| PROVINCIA | INSCRIP. OCTAVO | APROBADOS OCTAVO |
| Duarte    | 2217            | 1952             |
| Moca      | 1212            | 988              |
| Santiago  | 1930            | 1162             |
| La Vega   | 2200            | 1876             |
| Total     | 7559            | 5979             |

**TABLA III****RELACION DEL NUMERO DE ALUMNOS INSCRIPTOS Y APROBADOS EN EL AÑO ESCOLAR 1972-1973 EN LAS ESCUELAS RADIOFONICAS SANTA MARIA**

| PROVINCIA | INSCRIP. SEXTO | APROBADOS SEXTO |
|-----------|----------------|-----------------|
| Duarte    | 869            | 638             |
| Moca      | 319            | 208             |
| Santiago  | 405            | 405             |
| La Vega   | 1244           | 948             |
| Total     | 2837           | 2199            |

| PROVINCIA | INSCRIP. OCTAVO | APROBADOS OCTAVO |
|-----------|-----------------|------------------|
| Duarte    | 788             | 676              |
| Moca      | 329             | 183              |
| Santiago  | 492             | 330              |
| La Vega   | 1342            | 950              |
| Total     | 2941            | 2139             |

**TABLA IV****TOTAL DE ALUMNOS GRADUADOS EN OCTAVO CURSO EN TODAS LAS PROVINCIAS CUBIERTAS POR RADIO SANTA MARIA EN 1973**

|              |       |
|--------------|-------|
| Sexto Curso  | 4,875 |
| Octavo Curso | 2,794 |
| Total        | 7,669 |

Podemos concluir del estudio comparativo de las tablas II y III, que en las Provincias citadas se graduaron 8118 alumnos de octavo curso de los que corresponden a Radio Santa María 2,139, es decir un 26,34 por ciento del total. Dado que los exámenes son puestos y corregidos por la Secretaría de Educación, se puede afirmar que el sistema es una solución viable.

**TABLA V**

**COBROS LLEGADOS A LA EMISORA POR CUOTAS  
DE LOS ALUMNOS**

**SEMESTRES:**

|                                                                         | Dic. 1971<br>Jul. 1974 | Jul. 1972 | Dic. 1972 | Jul. 1973 | Dic. 1974  |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| A cobrar                                                                | 4,114.00<br>26,793.00  | 5,450.47  | 21,373.00 | 29,428.00 | 24,428.00  |
| Incobrables                                                             | 445.14<br>2,805.04     | 627.04    | 4,619.00  | 4,047.00  | 4,214.00   |
| Total<br>cobrado                                                        | 3,668.86<br>23,987.90  | 4,823.43  | 16,754.00 | 25,381.00 | 20,214.00  |
| Por ciento de<br>Incobrables                                            | 10.82<br>10.46         | 11.5      | 21.6      | 13.8      | 17.25      |
| Totales a Cobrar de Diciembre 1971 a<br>Julio 1974                      |                        |           |           |           | 111,589.47 |
| Totales de Incobrables                                                  |                        |           |           |           | 16,757.22  |
| Totales Cobrados                                                        |                        |           |           |           | 94,829.25  |
| Media del por ciento de Incobrables                                     |                        |           |           |           | 15         |
| Media del por ciento de lo cobrado                                      |                        |           |           |           | 85         |
| Total de lo recibido por los maestros                                   |                        |           |           |           | 167,384.20 |
| Total de lo que los alumnos han pagado<br>a los Maestros y a la Emisora |                        |           |           |           | 278,973.67 |
| Cuota semanal por alumno                                                |                        |           |           |           | 0.25       |
| Cuota de Inscripción                                                    |                        |           |           |           | 0.50       |

El alto porcentaje de recuperación de las cuotas (85 por ciento) nos está señalando el sumo interés de las personas que perseveran en el sistema.

Así mismo nos muestran que los maestros necesitan un aliciente en el ejercicio de sus funciones. Con el sistema ECCA

... maestro con 100 alumnos recibe mensualmente 60 pesos. Como generalmente nuestros maestros son maestros del sistema cuyo salario es 60 pesos, tenemos que en los fines de semana pueden duplicar su salario.

**TABLA VI**

**PRESUPUESTO APROXIMADO DE ESCUELAS  
RADIOFONICAS PARA UN CURSO ESCOLAR**

| A) GASTOS                      |              | MIL<br>ALUMNOS | DIEZ<br>MIL | VEINTE<br>MIL |
|--------------------------------|--------------|----------------|-------------|---------------|
| I) SALARIOS:                   |              |                |             |               |
| Director                       | 500.00x6     | 3,000.00       | 3,000.00    | 3,000.00      |
| 5 maestros                     | 200.00x5x6   | 6,000.00       | 6,000.00    | 6,000.00      |
| 1 Secretaria                   | 150.00x6     | 900.00         |             |               |
| 2 Secretarios                  | 150.00x2x6   |                | 1,800.00    |               |
| 3 Secretarias                  | 150.00x3x6   |                |             | 2,700.00      |
| 1 Supervisor                   | 500.00x6     | 3,000.00       | 3,000.00    |               |
| 2 Supervisores                 | 500.00x2x6   |                |             | 6,000.00      |
| 1 Repartidor                   | 150.00x6     | 900.00         | 900.00      |               |
| 2 Repartidores                 | 150.00x2x6   |                |             | 1,800.00      |
| 1 Impresor                     | 200.00x6     | 1,200.00       | 1,200.00    | 1,200.00      |
| 1 Ayudante                     | 150.00x6 (2) | 900.00         | 900.00      | 1,800.00      |
| II) IMPRESION:                 |              |                |             |               |
| Papel                          |              | 700.00         | 7,000.00    | 14,000.00     |
| Químicos—Placas                |              | 200.00         | 300.00      | 400.00        |
| III) MATERIAL COMPOSICION:     |              |                |             |               |
| Papel—Reglas—Pinturas,<br>etc. | 200.00x6     | 1,200.00       | 1,200.00    | 1,200.00      |
| IV) RADIODIFUSION:             |              |                |             |               |
| Grabación                      | 250.00x6     | 1,500.00       | 1,500.00    | 1,500.00      |
| Material                       |              | 200.00         | 200.00      | 200.00        |
| Transmisión (2H) 2,000.00x6    |              | 12,000.00      | 12,000.00   | 12,000.00     |
|                                |              |                |             | Sigue         |

# Continuación de la Tabla (VI)

## V) VARIOS:

|                              |          |          |          |
|------------------------------|----------|----------|----------|
| Premios—Imprevistos,<br>etc. | 1,200.00 | 1,200.00 | 1,200.00 |
|------------------------------|----------|----------|----------|

|       |           |           |           |
|-------|-----------|-----------|-----------|
| Total | 32,900.00 | 42,900.00 | 53,000.00 |
|-------|-----------|-----------|-----------|

|             |                |             |               |
|-------------|----------------|-------------|---------------|
| B) ENTRADAS | MIL<br>ALUMNOS | DIEZ<br>MIL | VEINTE<br>MIL |
|-------------|----------------|-------------|---------------|

|                    |        |          |           |
|--------------------|--------|----------|-----------|
| Inscripciones 0.50 | 500.00 | 5,000.00 | 10,000.00 |
|--------------------|--------|----------|-----------|

|                   |          |           |           |
|-------------------|----------|-----------|-----------|
| 22 semanas x 0.10 | 2,200.00 | 22,000.00 | 44,000.00 |
|-------------------|----------|-----------|-----------|

|                         |        |          |          |
|-------------------------|--------|----------|----------|
| Menos Incobrables (20 ) | 440.00 | 4,400.00 | 8,800.00 |
|-------------------------|--------|----------|----------|

|                   |          |           |           |
|-------------------|----------|-----------|-----------|
| Total de Entradas | 2,260.00 | 22,600.00 | 45,200.00 |
|-------------------|----------|-----------|-----------|

|         |           |           |          |
|---------|-----------|-----------|----------|
| Déficit | 30,640.00 | 20,300.00 | 7,800.00 |
|---------|-----------|-----------|----------|

|                 |           |           |           |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| Total de Costos | 32,900.00 | 42,900.00 | 53,000.00 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|

|                  |       |      |      |
|------------------|-------|------|------|
| Costo por alumno | 32.90 | 4.29 | 2.65 |
|------------------|-------|------|------|

Costo por alumno  
escuelas oficiales:

Primaria: 24.80

Secundaria: 105.89

Superior: 449.80

La conclusión obvia que se deduce de estas tablas es que el sistema requiere sea masivo, de lo contrario los costos lo harían muy caro. En efecto mientras que en mil alumnos el costo per cápita es de 32.90, en veinte mil es de 2.65.

Si seguimos la proporción, con 40 mil alumnos el sistema se autofinanciaría teóricamente. Decimos teóricamente porque estamos haciendo un presupuesto sobre la base de que existe una emisora ya instalada con toda la infraestructura y funcionando. Para obtener 40 mil alumnos en Dominicana habría que recurrir a otras emisoras para cubrir todo el país en zonas en que no llega Radio Santa María. Habría que alquilar nuevos espacios, instalar nuevas oficinas y abrir nuevos subcentros. De todas formas el costo por alumno sería casi insignificante.

#### IV— COMENTARIOS AUTORIZADOS

Nos parece muy significativo el interés de la UNESCO por nuestro sistema por lo que voy a transcribir la carta del 3 de Enero del 1974, que nos escribió el Dr. Dino Carelli, Director del Instituto de la UNESCO para la Educación:

*“Como tal vez ya está enterado, el Instituto de la UNESCO para la educación actualmente está dedicado a innovaciones educacionales, inspirado por los principios de la educación vitalicia, basados en cuatro aspectos principales: a saber, (a) la investigación teórica sobre principios e implicaciones de la educación vitalicia; (b) la investigación de acción dirigida hacia el desarrollo de material para la implementación de la teoría del aprendizaje vitalicio, tales como, currículo, evaluación, técnicas docentes y de aprendizaje, etc.; (c) apreciación analítica y difusión de experiencias en acción relacionadas con algunos aspectos de aprendizaje vitalicio; (d) seminarios internacionales para promover el intercambio de ideas, experiencias, problemas, etc., en relación con la teoría o la práctica de la educación vitalicia.*

*El programa Radio Santa María parece tener relevancia especial con nuestra intención de aprender de experiencias en acción y con nuestro propósito de difundir innovaciones provechosas tan ampliamente como fuera posible. Hasta donde podemos ver, el programa presenta varios aspectos de interés para nosotros:*

*(1) Trata de hacer disponible la educación a una era y sector poblacional geográfico para el cual el uso de servicios educativos tradicionales no es factible.*

*(2) Combina un avanzado enfoque didáctico (audio-visual-táctico) con un uso novedoso de una ayuda docente y de aprendizaje (radio), complementado por una apreciación realista de los*

*aspectos motivacionales involucrados (normas detalladas para el programa de radio, reuniones semanales con el corrector, honorarios periódicos obligatorios, etc.)*

*(3) No sólo está bien adaptado a la capacidad de la audiencia (población "paysan") sino que también integra elementos para el mejoramiento de condiciones de vida rurales. (hábitos de nutrición, normas de higiene, procedimientos de ahorro, actividades críticas hacia los diferentes componentes de la vida productiva rural, etc.)*

*(4) Se basa en un plan cuidadosamente organizado, internamente para la preparación de la "mercancía blanda y dura" así como externamente para la operación real de los cursos, sin perder no obstante, lo que usted moderadamente ha llamado "trabajando con toda sencillez".*

*Creemos que la difusión de su experiencia será útil tanto como un servicio educacional alternativo a los grupos educacionales que no están considerados por los servicios corrientes, y así como estímulo para la consideración y reforma de las tradicionales oportunidades de aprendizaje. Un estudio cuidadoso de su programa y una evaluación apropiada de los logros de usted, serán beneficiosos para la comunidad internacional, y puede contribuir fuerza al propio esfuerzo de usted".*

## **V- CONCLUSIONES**

1.- Es evidente que el sistema tradicional no puede absorber la totalidad de los adultos que no han podido estudiar, ni tampoco a las nuevas generaciones que cada año se quedan fuera de las aulas. Las causas son muy variadas, pero las principales son la explosión demográfica y lo costoso de los sistemas clásicos.



2.— Los años de experiencia, nos hacen pensar que el método es viable, tanto económica como cualitativamente. Sin embargo, debido al volumen tan grande de personas envueltas, se necesita la subvención estatal.

3.— El sistema necesita de una evaluación más científica por lo mismo se deben hacer contactos con alguna universidad para que los departamentos de educación orienten sus investigaciones en este sentido.



# **LINEAMIENTOS PARA EL CAMBIO EDUCACIONAL**

*Por Miguel A. Heredia B.*



## INTRODUCCION

### PUNTO DE PARTIDA

Es un lugar común que la reforma educacional es una de las reformas que son inherentes al proceso de cambios estructurales necesario en nuestros países para alcanzar el progreso económico, y el bienestar social. (1) Igualmente se ha recalcado la necesidad de erradicar el analfabetismo, dar libre acceso a toda la población a la enseñanza en sus diversos niveles (y su gratuidad al menos la primera), capacitar técnicamente a la población conforme a las exigencias del desarrollo industrial y agrícola (formación de recursos humanos), así como también la necesidad de que el Estado, respetando la autonomía, respalde el desarrollo de la educación superior y fomente la investigación científica y los adelantos tecnológicos (2).

Pero este enfoque no hace explícita la pregunta de que cambios cualitativos, es decir, en su orientación fundamental, en sus finalidades e instrumentos, es posible y deseable emprender en el campo educativo para que satisfaga las demandas de nuestro tiempo.

El punto de vista adoptado en este trabajo, que se propone a la reflexión de personas interesadas en cambio educativo y en el cambio social, es el de primero, sopesar criterios alternativos y no siempre excluyentes para el diseño de estrategias de desarrollo educacional. Es decir ubicarse en el ámbito de la respuesta a la pregunta "¿Corresponde realmente el instrumento educativo, tal y como está concebido, a las necesidades y a las

---

(1) Cholvis, Francisco.— Cambios estructurales en América Latina. Cuenca Ediciones, 1973, Pág. 202.

(2) Ib idem, op. cit. pag. 203.

aspiraciones de los hombres y de las sociedades en nuestro tiempo"? Hacemos nuestra la afirmación del informe de UNESCO: "Aprender a ser".

"Nosotros podemos y debemos, en el estado actual de las cosas interrogarnos sobre el sentido profundo que reviste la educación en el mundo contemporáneo, sobre sus responsabilidades frente a las generaciones actuales que debe preparar para el mundo de mañana, sobre sus poderes y sus mitos, sus perspectivas y sus finalidades" (3).

En segundo lugar consideramos conveniente la reflexión acerca de los instrumentos para el cambio educativo. Básicamente sugerimos la necesidad de explorar nuevos esquemas educativos así como medios no tradicionales que hagan factible satisfacer la demanda educacional con el ritmo necesario al tiempo que se evita algunos inconvenientes del sistema escolar. Esto significa no solamente poner énfasis en la tecnología educativa sino en la educación extraescolar ligada a toda la experiencia existencial del educando. Significa privilegiar la atención a formas experimentales que ensayan innovaciones en el campo educativo.

## **I- ESTRATEGIA DE LAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS**

En el plano nacional comienzan a surgir, núcleos interesados en proponer nuevas concepciones educativas. Aunque con matices importantes tienen en común la convicción de que educar es mucho más que transmitir informaciones y que el acto educativo puede generar agentes de cambio social.

Podemos mencionar en este sentido los numerosos estudios, de carácter monográficos publicados por la revista "Estudios Sociales" que edita el Centro de Investigación y Acción Social".

También las principales universidades han dedicado mucho interés al estudio de problemas educativos y búsqueda de esquemas renovadores (4).

---

(3) UNESCO, "Aprender a Ser", Ed. Alianza Universidad, 1974, Pág. 74.

(4) Véase por ejemplo: "La investigación sobre problemas educativos dominicanos en la UCMH publicado en Estudios Sociales, Año III, No. 4, 1970. La UNPHU y la UASD también han prestado atención al tema.

Desde luego también algunas publicaciones de la Secretaría de Educación contienen planteamientos interesantes (5).

Pero es en documentos de tipo privado donde por lo general se pone más énfasis a los aspectos doctrinarios, es decir, a la redefinición de las finalidades del acto educativo. En ese sentido mencionaremos algunos trabajos que muestran una gradación ascendentemente crítica.

Georgilio Mella Chavier publicó hace tiempo un folleto titulado "Educación en la promoción", en el se insiste en que la alfabetización, sobretodo de adultos, tiene que ir asociada a esfuerzos de toma de conciencia y a programas de promoción social protagonizados por la comunidad educada. Al insistir en que "La educación, pues, no será de utilidad práctica en un grupo de adultos si no entra como parte en un programa de promoción social", el educador pretende superar el criterio que solamente insiste en que la educación de adultos sirva para incorporarlos a la actividad productiva; se trata de algo más, nos dice, de que "esos hombres y mujeres, depauperados materialmente y anímicamente, tengan conciencia de lo que son y de lo que valen" (6).

En programas encaminados sobretodo a la población rural y a la población marginal en general, se ha reflejado este criterio.

En 1972, el Hno. Alfredo Morales publica un documento de reflexión bajo el título de "Hombre Nuevo: Nueva Educación, educación en la Libertad y para la Libertad". (7) En este trabajo ya es más explícita la opción por una EDUCACION LIBERADORA. En él se ofrecen lineamientos doctrinarios y esquemas instrumentales para una práctica educativa

---

(5) Conviene consultar el Boletín de la Comisión Nacional de la UNESCO, véase por ejemplo, el No. 5, Año IV, y el No. 6, Año 5. Otra publicación interesante es la revista "Educación y Desarrollo", boletín de la Fundación de Crédito Educativo. La "Revista de Educación" de la Secretaría de Educación también incluye material de reflexión y datos informativos.

(6) Mella Chavier, Georgilio — Educación en la promoción. Instituto de Promoción Social.

(7) Morales, Alfredo — Hombre Nuevo: Nueva Educación. Educación en la Libertad y para la Libertad. Editora La Salle, Santo Domingo, R. D.

fomentadora de la conciencia crítica y del ejercicio responsable de la libertad. Este tipo de planteamientos ha estado acompañado de experiencias concretas que merecen ser evaluadas objetivamente a la hora de diseñar cualquier estrategia educativa.

Un folleto editado por Editorial Convite publicó un documento titulado "Educación Popular y Concientización", contiene trabajos de Roque Adames, Rafael Tomás Carvajal, Luis Gómez de Souza y de un "Equipo de trabajo Latinoamericano". Tributarios en gran medida de las tesis de Paulo Freire, sitúan la problemática educativa en el contexto de la lucha ideológica. Se parte de la tesis de la alienación cultural que acompaña y expresa la opresión económica, social y política y se propone una acción educativa "concientizadora" inserta en la lucha de los sectores populares por su liberación.

Otros estudios apuntan a la idea de que la educación debe planificarse globalmente para coordinarla con las políticas de desarrollo socio económica, especialmente en el aspecto de formación de recursos humanos (capacitación técnica) para la reforma agraria y el aumento de la productividad agrícola, el desarrollo industrial, servicios administrativos, etc. (8).

## II— HACIA UNA ESTRATEGIA DE TRANSICION \*

Los enfoques que acabamos de comentar son interesantes porque superan la preocupación por meramente extender las facilidades educativas mediante la formación de maestros y la construcción de planteles escolares y abordan la problemática de una transformación substancial. Podría sin embargo pensarse que son utópicos en la medida en que su realización plena generalizada supone la existencia de un tipo de sociedad diferente a la vigente. Pero si se reflexiona más a fondo se hace

- 
- (8) Estudios sobre Recursos Humanos elaborados por Frank Marino Hernández, Nelly Biaggi y otros. Actualmente Juan Lladó dirige una investigación sobre el mismo asunto.

Véase también: Pratz-Ramírez de Pérez, Diagnostico de la realidad educativa dominicana, publicación de la UASD, Coll. Conferencia No. 18, vol. CLXXI, Santo Domingo, 1974. (Ya redactado este trabajo recibimos el de la profesora Pratz-Ramírez de Pérez, que enfoca acertadamente la "falta de adecuación a la realidad nacional.")



eviente que la intención es precisamente acelerar la transición.

Por nuestra parte sugerimos que la estrategia educacional en un país como el nuestro debía concebirse poniendo énfasis en este carácter de transición. Esto implicaría, entre otras cosas que el sector educativo sea planificado tomando en cuenta que la mayoría de la población que requiere servicios educacionales se encuentra en condiciones desfavorables por lo que requieren una educación especializada. Me explico, en países desarrollados el grueso de la educación se programa para una población con condiciones familiares, de salud, desarrollo mental, y status académico, normales; al mismo tiempo se programan adicionalmente actividades educativas especializadas para las minorías "desfavorecidas o personas con problemas": huérfanos, adultos que no completaron su escolaridad, miembros de minorías étnicas discriminadas o subpagadas, habitantes de ghettos, retrasados mentales, impedidos físicos, jóvenes delincuentes, etc. Este último tipo de educación tiene intenciones "rehabilitadoras" que van más allá de la simple instrucción.

Nuestra sugerencia es que en nuestro país, provisionalmente el sistema escolar debía planificarse primordialmente para atender las necesidades educativas, no meramente escolares, de una mayoría desfavorecida: adultos analfabetos, adultos que no completaron su escolaridad, jóvenes trabajadores o desempleados con una escolaridad fragmentada por interrupciones y repeticiones, impedidos físicos, subdotados, niños abandonados o carentes de tutores responsables o sencillamente inmersos en una estructura familiar defectuosa. Es decir, el grueso de nuestras actividades educativas podrían dirigirse a rehabilitar cultural, física y moralmente a una población deteriorada. Solo adicionalmente se desarrollaría un sistema escolar standard pensado, como lo está el actual, para niños y jóvenes sanos, bien nutridos, inteligentes, respaldados por una familia estable que los sostengan hasta que completen su escolaridad y que hoy constituyen una minoría favorecida.

Nosotros actuamos como si nuestra población fuera la de los países desarrollados, planificamos el sistema educativo como si el estudiante promedio fuera el niño y el joven sin problemas que puede dedicar ininterrumpidamente largos años a la formación escolar. Solo como suplemento al sistema organizamos la educación de adultos, los centros de educación

especializada o rehabilitadora (para inválidos, huérfanos, delincuentes, etc.), las escuelas de formación técnica o vocacionales, los centros de artesanía (que curiosamente se afanan en enseñar a elaborar chucherías turísticas en lugar de producir los enseres rústicos que podrían seguir siendo usuales en los hogares campesinos y de barrios de bajos ingresos).

Así pues que como fórmula de transición proponemos invertir los énfasis. Esta óptica supone, además, darle mayor importancia que en la actualidad a los aspectos educativos de los proyectos de desarrollo económico y social: reforma agraria, extensión agrícola, medicina sanitaria, fomento industrial, etc.

Se comprenderá entonces por qué favorecemos como criterios para la reforma educativa las recomendaciones de la comisión internacional de la UNESCO según la cual "la educación del futuro no deberá circunscribirse a sectores sociales privilegiados, ni limitarse a determinados grupos de edad, ni ser confiada a las instituciones pedagógicas tradicionales, ni ser impartida de forma segmentada y especializada. Si realmente se desea que los hombres se enraícen en la revolución científico-técnica y gobiernen su destino en común, es preciso organizar la formación permanente y global mediante la transformación de toda la sociedad en una ciudad educativa que permita el pleno florecimiento de las facultades de cada individuo y sepa extraer de las masas su potencial creador". (9).

### III— LINEAMIENTOS PARA LA REFORMA EDUCATIVA

La orientación básica sería ampliar y dinamizar el proceso educativo concebido como algo mucho más amplio que la mera instrucción escolar de modo que habilite a la población con las destrezas técnicas y la conciencia crítica necesarias para hacer viables sus aspiraciones liberadoras.

Esto supuesto, habría que buscar alternativas viables y compatibles con dicha orientación.

Habría que tener en cuenta desde el primer momento en la planificación general del sistema educativo el posible uso de

---

(9) UNESCO, "Aprender a Ser", edición citada, (contrarapa). Para un punto de vista crítico con respecto a este informe puede verse la revista *Perspectivas*, UNESCO, Vol. III, No. 3.

técnicas modernas que aumentan la eficacia, disminuyen los costos y amplían las posibilidades didácticas: audiovisuales, educación programada, radiodifusión y televisión educativa, etc. Pero no como hasta ahora, como un añadido inconexo al sistema educativo sino como parte nuclear del mismo. (10) Se trata de ampliar y popularizar el ámbito de la educación extraescolar, facilitar la educación permanente, el reentrenamiento y la educación de adultos.

Por último recomendamos que se estudien y discutan a nivel nacional los 21 puntos para una nueva estrategia de la educación presentados en el informe de la Comisión Internacional del Desarrollo de la Educación. UNESCO pues contiene una orientación básica que puede contribuir a la definición de nuestra propia política educativa. Estos puntos pueden resumirse de la manera siguiente:

## **21 PUNTOS PARA UNA NUEVA ESTRATEGIA DE DESARROLLO EDUCATIVO (11).**

1.— “Proponemos que la educación permanente sea la piedra angular de la política educativa en los próximos años, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo”. (12).

2.— “Prolongar la educación a lo largo de toda la vida, sin limitarla a los muros de la escuela, supone una reestructuración global de la enseñanza. La educación debe adquirir las dimensiones de un verdadero movimiento popular” (13).

---

(10) UNESCO “Aprender a Ser”, edición citada, Pág. 295 a 298. Véase también Tickton, Sidney G., “La Educación en la Era Tecnológica”, Bowker eds.

(11) UNESCO, “Aprender a Ser”, edición citada Págs. 265 a 309. Nosotros hemos preferido para esta parte del trabajo transcribir la versión publicada en el Boletín de la Comisión Nacional Dominicana de la UNESCO, Año 5, Págs. 31 y siguientes.

(12) La comisión cita como caso ilustrativo la reforma educativa elaborada recientemente en Perú.

(13) La comisión cita el caso de la República Democrática de Viet-Nam.

3.— “La educación ha de poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios. Lo importante no es saber qué camino ha seguido el individuo sino lo que ha aprendido y adquirido” (14).

4.— “Hay que abolir las barreras artificiales o anticuadas que existen entre los diferentes tipos, ciclos y grados de la enseñanza”.

5.— “La educación de los niños en edad preescolar debe figurar entre los grandes objetivos del decenio de 1970—1979”.

6.— “Millones y millones de niños y de jóvenes están condenados a carecer de todo tipo de instrucción. De ahí que deba incluirse con carácter prioritario en la política educativa la generalización de la educación básica en formas diversas según las posibilidades y las necesidades”.

7.— “Deben suprimirse las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanza, —general, científica, técnica y profesional— confirmando a la educación, desde la enseñanza primaria, un carácter simultáneamente teórico, tecnológico, práctico y manual (15).

8.— “La finalidad de la educación debe no solo formar a los jóvenes con miras a un oficio determinado sino sobre todo capacitarlos para que puedan adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo; así, la educación debe tender a facilitar la reconversión profesional” (16).

9.— “Las tareas de la formación técnica no deben incumbir únicamente al sistema escolar sino distribuirse entre las escuelas, las empresas y la educación extraescolar”.

10.— “Es sobremanera necesaria una amplia diversificación de la esfera de la enseñanza superior, lo cual exige que previamente

---

(14) Se insiste en la diversificación y flexibilidad del curriculum y en reconocimiento del valor formativo de la experiencia extraescolar. Se cita el caso de la llamada “universidad sin muros” en Estados Unidos.

(15) Se ejemplifica con la educación politécnica en la República Democrática Alemana.

(16) Como caso ilustrativo se menciona la U.R.S.S.

se modifiquen las actitudes tradicionales con respecto a la universidad". (17).

11.— "El acceso a los diferentes tipos de enseñanza y a las actividades profesionales debe depender exclusivamente de los conocimientos, capacidades y aptitudes de cada individuo". (18).

12.— "El desarrollo rápido de la educación de adultos, escolar y extraescolar, debe constituir uno de los objetivos primordiales de la estrategia educacional en los diez años próximos. (19)

13.— "Toda acción alfabetizadora debe articularse con los objetivos del desarrollo socioeconómico del país" (20).

14.— "La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo maestro y agente de su propio desarrollo cultural".

15.— "Los sistemas educativos deben concebirse y planificarse teniendo en cuenta las posibilidades que ofrecen las nuevas técnicas". (21)

16.— "La formación de educadores debe tener muy en cuenta las nuevas funciones que habrán de desempeñar como resultado de la aplicación de las nuevas técnicas educativas".

17.— "En un plano ideal, la función de todo educador es la misma y reviste idéntica dignidad cualquiera que sea el sector en que se ejerza. La distinción entre maestros de enseñanza

---

(17) Se ilustra con el ejemplo del "Centro Universitario de Vincennes" (Francia), donde, hoy día, las dos terceras partes aproximadamente de los estudiantes son asalariados y la mitad son no bachilleres y la enseñanza magistral y los exámenes son sustituidos por formas diversas de trabajo en equipo.

(18) Citando el caso de Suecia se insiste en que debe tenerse en cuenta más el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales (razonamiento y juicio crítico, aptitud para resolver problemas) que el volumen de los conocimientos almacenados.

(19) El ejemplo citado es el de las "universidades obreras" en Yugoslavia.

(20) Se alude a la llamada alfabetización funcional. Se cita el programa de Irán.

(21) Se enfatiza sobre todo las posibilidades no explotadas de educación masiva e innovadora mediante la Radio y la Televisión educativas. Se citan los Programas de Quebec (Canada) y de la U.R.S.S.



primaria, profesores de enseñanza técnica, profesores secundarios o universitarios, etc., no debe entrañar ninguna jerarquización”.

18.— “Las condiciones de formación del personal docente deben modificarse profundamente a fin de que su misión sea más bien la de educadores que la de especialistas en transmisión de los conocimientos”.

19.— “Debe recurrirse, junto a los educadores profesionales a los servicios de auxiliares (obreros, técnicos, cuadros, etc.) y al concurso de alumnos y estudiantes; de este modo se educarán a sí mismos mientras instruyen a otros” (22).

20.— “Contrariamente a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al educando y no éste quien debe someterse a las reglas preestablecidas de la enseñanza”.

21.— “Los educandos, jóvenes y adultos, deben poder ejercer responsabilidades como sujetos no sólo de su propia educación sino también de la empresa educativa en su conjunto”.

Creemos que la discusión de estos puntos podría ser altamente estimulante en la búsqueda de criterios propios.

#### IV— LOS INSTRUMENTOS PARA EL CAMBIO

A modo de conclusión queremos sugerir áreas de acción que contribuirán al logro de la transformación del sistema educativo:

1.— *La Investigación Científica.* Creemos necesario aumentar los esfuerzos para obtener un conocimiento objetivo de la realidad educativa y sus condicionantes socio-económicos. La investigación implica además la evaluación de innovaciones educativas. Creemos necesario la formación de centros de documentación especializados en asuntos educativos que faciliten la labor investigativa.

2.— *La Reflexión o Cuestionamiento.*— Nos referimos a los esfuerzos por redefinir la orientación básica, la finalidad del acto educativo. Profundizar la reflexión acerca de los distintos enfoques que actualmente reclaman la atención de las personas preocupadas por el impacto de la educación: La “pedagogía del oprimido” de Freire, la corriente de educación liberadora, la

---

(22) El caso de Cuba es citado para ejemplificar la ayuda voluntaria de los estudiantes y los padres.

“escuela activa” de Ferriere, la “autoeducación” de Montessori, la “escuela nueva” de Freiner, la educación no autoritaria de Summerhill de Neill, las “escuelas para el trabajo”, de Blonsky, la “desescolarización” de Illich, etc.

3.— *La Experimentación Educativa.*— Desarrollar, a título experimental diversas alternativas tanto escolares como extraescolares. Y por supuesto apoyar los experimentos que ya se vienen realizando tales como la “educación en la libertad”, la “escuela nueva”, Montessori, Radio Santa María, etc.

Esto implica también el adaptar y crear técnicas educativas nuevas que amplíen las posibilidades cuantitativa y cualitativamente de formación integral de nuestra población.

4.— *Dinámica de Interacción.*— La realización de estas sugerencias requiere un diálogo constante entre las personas inquietas y capacitadas para abordar esta problemática, así como un espíritu de cooperación y disposición al trabajo en equipo. Que se multipliquen los coloquios, seminarios, conferencias, cursillos, círculos de estudio, publicaciones, etc. Que se trabaje con audacia, creatividad y vocación libertaria.





**ESBOZO DE LAS CONCLUSIONES PRESENTADAS POR  
LOS CUATRO EQUIPOS DE TRABAJO QUE LABORARON  
DURANTE LA CELEBRACION DEL SEMINARIO SOBRE  
EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL**



## **OBSERVACIONES**

El sistema educativo forma parte del sistema global, por lo tanto gran parte de los obstáculos presentes derivan de la estructura socio-económica en que vivimos.

Existe una filosofía educativa que responde a unos intereses de determinada clase dominante. Pero a la vez reina en caos y una inadecuación dentro del sistema educativo en sí, lo cual es aun más notorio en la escuela privada que en la oficial.

Hay falta de conciencia en los sectores públicos y privados de la importancia de la educación como instrumento de cambio. En particular, gran parte de los maestros carecen de una filosofía educativa propia.

El sistema educativo imperante crea la atmósfera para el cambio en la medida en que se clarifiquen los fines educativos que propendan a romper con el esquema de dependencia.

El conocimiento de los técnicos es de utilidad limitada como factor de cambio social. Lo esencial es saber qué se hará con ellos.

La actual "reforma" no resuelve nada sino que mediatiza y detiene los cambios necesarios.

## **SUGERENCIAS**

Es necesario buscar una filosofía de la educación dominicana a la luz de nuestra realidad e identidad, a tono con las urgencias del desarrollo global del país. Hemos de reflexionar e investigar sobre lo que hay y lo que necesitamos.

Debemos crear un ambiente de renovación en nuestros centros y comunidades por nosotros mismos y dejar de ser ejemplos de dependencia. En particular esto debería reflejarse en la planificación escolar, donde el elemento dominicano le corresponde una mayor cabida.

Hemos de prepararnos para el cambio creando una conciencia crítica. Este cambio supone una ruptura con lo existente, la cual debería realizarse en forma planificada y paulatina.

Habría de intentarse la creación de una educación masiva, que rompa con la resistencia de las instituciones docentes tradicionales. Para ello, no sólo deberían ensayarse programas educativos de radio y televisión que despierten el espíritu crítico, sino también habrían de reducirse los programas deformadores existentes, sobre todo aquellos que puedan tener una incidencia mayor sobre los niños.

Es necesaria la unificación de los objetivos de la educación privada con los de la oficial y su definición exhaustiva.

Habría que brindar una mayor atención a la educación primaria.

## **SUGERENCIAS MAS CONCRETAS**

Buscar los medios que determinen aquel personal magisterial susceptible de cambiar.

Crear conciencia de los maestros y en los padres de familia de la necesidad de democratizar los métodos de los actuales sistemas educativos, para romper con el esquema de dominador-dominado, dando así mayor cabida al diálogo con el educando y favoreciendo el criticismo.

Fomentarse más la capacitación técnica de los profesores para primaria y para secundaria.

Crear centros de formación y de "renovación" para los maestros.

Estudiarse las causas que determinan la fuga de los alumnos de la educación pública a la particular.

El movimiento renovador no debe centralizar todo su esfuerzo en el Distrito Nacional, sino que debe regionalizarse.

Dirigidas a la Secretaría de Educación:

Que estudie y trate de aplicar los experimentos de las escuelas radiofónicas.

Que haga una evaluación de la Reforma de la Educación Media y plantee definitivamente si va a continuar como plan piloto o no.

Que formule los objetivos de la enseñanza a nivel técnico.

Que evite seguir gastando dinero en educar seres para el sector terciario y no en la enseñanza técnica.

Que redacte una nueva Ley Orgánica de Educación donde haya participación de maestros en servicio, padres de familia, etc.

Que se haga vigente la disposición que establece la organización de la Educación Pre-escolar.

Que se sometan a crítica rigurosa los contenidos ideológicos de los programas de estudio y de los libros de texto para contribuir a reafirmar la capacidad crítica.

Dirigidas a las universidades:

Que inicien proyectos especiales (alfabetización, orientación, etc.) que fomenten el sentido de servicio comunitario de sus futuros egresados.

Dirigidas a INTEC:

Que se mantenga permanentemente el equipo de reflexión educativa.

Que siga celebrando seminarios y reuniones como ésta, ampliando el número de participantes e intercambiándose la mayor cantidad de experiencias posible, tales como las de la educación liberadora, la escuela nueva y otras.



#### **COLOFON**

**Esta primera edición de mil ejemplares de "EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL EN LA REPUBLICA DOMINICANA", se terminó de imprimir en el mes de octubre del 1974, en EDITORA TALLER, Arz. Meriño 88, Santo Domingo, Rep. Dominicana.**