

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LA DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA

POR

ESTANISLAO CANTERO

SUMARIO: I. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES.—II. LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: 1) Democratización como acceso masivo a las aulas; 2) Democratización como acceso a las aulas, proporcional a los distintos niveles sociales; 3) Democratización como participación, gestión y dirección de los centros por los alumnos.

Una de las características más acusadas y más terribles de la sociedad actual es el proceso de masificación (1) en que el hombre vive. En relación con la enseñanza, observamos, no sólo su masificación, sino el hecho de convertirse en un proceso masificador. Ello obedece, entre otras razones, a una serie de *slogans* que, irreflexivamente, se convierten en las verdades más dogmáticas, contra las que, con frecuencia, sólo comenzar a argumentar supone la negativa a escuchar. Es la fe irracional de todo punto en el movimiento de la historia.

Entre los motivos que conducen a ese proceso masificador, verificados a través de la enseñanza, cabe señalar: el *dogma* de la democratización de la enseñanza, el de la igualdad de oportunidades y, por supuesto, el monopolio estatal de la enseñanza.

(1) Resulta esencial, sobre este tema, la obra de Juan Vallet de Goytsolo: *Sociedad de masas y Derecho* (Taurus, Madrid, 1969), en especial la primera parte, «Análisis de la sociedad de masas», donde se estudia el proceso de masificación del mundo moderno, las causas profundas de la masificación y sus consecuencias individuales, sociales y políticas (cfr. págs. 15-233).

I. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La igualdad de oportunidades parece ser una de las bases sobre las que imperativamente, nos dicen, tiene que fundarse la enseñanza y la educación. El igualitarismo, fruto de la Revolución Francesa, llega también a la enseñanza. Y bien sea por confundir la instrucción con la educación, bien porque la educación en su genuina significación es francamente antiigualitaria, es el caso que la educación queda reducida a la instrucción y el igualitarismo, elevado a norma por la que debe regirse la enseñanza.

Teóricamente, con la igualdad de oportunidades se pretende que todos los hombres tengan las mismas oportunidades para instruirse, colocándose a la instrucción como único modo de sobresalir, y único modo digno de hacerlo, y alcanzar, así, los puestos más altos, estando abierta, a todos, esa posibilidad.

Por consiguiente, a esta igualdad de oportunidades se opone todo aquello que no sea la estricta capacidad del alumno para alcanzar los diversos grados de instrucción; es decir, todo aquello que constituye la organización social natural: ambiente familiar, local, medios económicos... Por ello, se determina que las diferencias económicas no serán motivo de desigualdad de enseñanza para nadie, porque se considera que no es justo que aquellas desigualdades den lugar a desigualdades de enseñanza.

En realidad, la pretendida igualdad de oportunidades sólo se tendría cuando desde el nacimiento, pasara el niño a los «jardines de infancia» y los padres fueran debidamente mentalizados; pero, aun en este caso al menos, la herencia biológica provocaría sus diferencias fundamentales.

Ahora bien, esta igualdad de oportunidades es realmente formadora de las desigualdades más terribles y más feroces, porque fijándose sólo en un aspecto del hombre, y no en el más importante, hace caso omiso de todas las demás facetas que le caracterizan y lo eleva al rango que sólo tiene la totalidad; con ello, se rompe el orden de la naturaleza, y al valorarse exclusivamente un aspecto parcial, se

sustituyen las desigualdades naturales, que no eran nocivas, por otras desigualdades, insoportables por artificiales.

En efecto, la instrucción, la enseñanza, son un aspecto de la educación, y no el más importante; teniendo esto en cuenta, así como el orden natural del que el hombre forma parte, la verdadera y única igualdad de oportunidades, que permite un mayor beneficio, incluso en el campo de la instrucción, consiste en atender a las múltiples diferencias de los hombres, en todos sus aspectos, de modo que se permita que quienes son diferentes puedan alcanzar sus fines, de acuerdo con tales diferencias, de las que no se puede hacer tabla rasa sin aniquilar al hombre y a la sociedad. Es decir, teniendo en cuenta los hombres concretos y no una concepción abstracta del hombre formada en la mente, alejada de la realidad y a la cual se quiere adaptar a todos los hombres concretos.

La igualdad de oportunidades se defiende atendiendo a consideraciones, dichas, de justicia; pero es condición de ésta que no se puede tratar de igual modo a quienes son diferentes.

En realidad, al apelar a la justicia para defender la igualdad de oportunidades, previamente se ha identificado la justicia con la igualdad más absoluta, con el igualitarismo. Se ignora la justicia distributiva y, sobre todo, la justicia legal o general, quedando tan sólo la justicia conmutativa que, por otra parte, se aplica a un campo que no le es propio. En consecuencia, el bien común desaparece, reduciéndose el orden social a una abstracta y mecánica igualdad que, por ende, lo es sólo teórica.

La igualdad de oportunidades que comienza a introducirse, reduciendo todo el problema a la "injusticia" de diferentes tipos de enseñanza, debido a las desigualdades económicas, acaba imponiendo la erradicación de todo tipo de desigualdades sociales y ambientales naturales; y de toda la complejidad y riqueza de la persona, toma como base tan sólo la capacidad intelectual individual.

Con ello, las injusticias reales que existen en la sociedad, pues ésta no es perfecta, ni podrá serlo nunca, se acrecientan y exacerban y se crean un sinnúmero de injusticias artificiales mucho peores que aquéllas.

El principio mismo, basado en la capacidad intelectual, es, por otra parte, falso en sí mismo: ¿Tiene las mismas oportunidades el dotado intelectualmente para los estudios y el que no lo está, cuando se les pone ante la misma enseñanza? Es evidente que no; salvo en el hecho de matricularse, después, uno será un fracasado y el otro no.

¿Tiene las mismas oportunidades el que puede estudiar en su propio ambiente y aquel que debe abandonar familia y localidad donde tiene amigos y lazos? Tampoco; el primero se encuentra apoyado por el ambiente que le rodea, que le ayuda y le anima, mientras que el segundo tiene que superar el *handicap* de la soledad y, a veces, de un ambiente hostil, o al que, simplemente, no logra adaptarse.

En cambio, la igualdad de oportunidades existe realmente cuando uno vive y se forma en su propio ambiente. Lo mismo triunfará, aunque en campos distintos, el licenciado que el campesino que lo vivió en su casa, y con amor y gusto se entrega a ello, o el mecánico que lo vivió en el taller, desde niño, con su padre, o con los amigos en el pueblecito. Ninguno de éstos será fracasado, y cada uno de ellos podrá desarrollar su propia personalidad.

Porque la educación no busca la formación de un hombre *standard*, sino la auténtica formación de cada hombre y el desarrollo de su personalidad, que difiere de uno a otro. Y eso se logra con una enseñanza universal, pero diversificada (2).

Como escribe Marie Madeleine Martin (3): "¿Quién señalará jamás los desequilibrios causados por estas bruscas transferencias del medio, sostenidas tan sólo por la cultura de la inteligencia, sin la educación entera de la personalidad? ¿Quién señalará los sacrificios de los seres trasplantados, privados del apoyo de su grupo original, no pudiendo llegar rápidamente a un medio superior, sacados de su esfera, tentados por todos los desequilibrios, con frecuencia extrañados? "... Es que la inteligencia, de todas las formas sociales, es la menos apropiada para formar una nueva aristocracia, porque es esen-

(2) Cfr. Estanislao Cantero: «Universalidad y pluralidad en la enseñanza», *Verbo*, núm. 161-162, enero-febrero 1978.

(3) Marie Madeleine Martin: *Les doctrines sociales en France et l'évolution de la société française du XVIII^e siècle à nos jours*, Editions Du Conquistador, Paris, 1963, págs. 269 y sigs.

cialmente un privilegio personal ... En la realidad, los ascensos son más complejos". "... ¡La naturaleza! He ahí lo que contradice el dogma de la igualdad. La igualdad quería, a cualquier precio, generalizar el hecho de los dones excepcionales, afirmar que pertenecen a todos. Ahora bien, es bastante fácil (y ahí está la trampa) para cualquier niño, normalmente dotado, llegar sin demasiado trabajo a los primeros escalones de los éxitos escolares, e incluso a escalones situados bastante lejos del primero. Lo difícil, lo que no alcanzan más que los seres de élite (tan raros), es el poder franquear todos los obstáculos situados delante del éxito, hecho fuera de su medio..., de probar hasta el fin que, realmente, se había nacido para alcanzar esa cima".

Igualdad de oportunidades que, paradójicamente, produce más perjuicios y más desigualdades para los menos dotados o para los que no tienen la suerte de tener el centro de enseñanza en su localidad.

La herencia cultural, religiosa y moral que el niño recibe de la convivencia familiar es suprimida, sobre todo, con mayor fuerza en aquellos que, al acceder a la enseñanza, el cambio es mayor, en todos aquellos que deben abandonar el ambiente familiar para estudiar.

Igualdad de oportunidades que al cifrarlo todo en la inteligencia individual, con exclusión de toda otra ayuda, perjudica más a quienes tienen un bagaje cultural menos amplio, adquirido en el seno de su familia y localidad, al ser más fácil arrasarlo que en aquel que lo posee mayor.

Por otra parte, al cifrarlo todo en la inteligencia, se olvida que es el conjunto de condiciones sociales en las que se ha vivido y se ha educado, las que hacen comprender al hombre una serie de problemas que la inteligencia sola, desconectada de aquéllos, no puede resolver por grande que sea.

Se olvida también que no es sólo la inteligencia la que determina la capacidad de estudio, sino la voluntad; y que con independencia de ésta, por muy inteligente que se sea, nadie puede decir por medio del nivel intelectual —y la naturaleza tampoco— quién está o no capacitado para dedicarse al estudio.

Igualdad de oportunidades que ciega a muchos hombres con

sueños que jamás serán realidad y les producen espejismos que les lleva a abandonar su medio ambiental, con la consecuencia de la destrucción de las élites del pluriforme cuerpo social, así como, cada vez con mayor y gran frecuencia, el fracaso del mismo alumno, que cuando más, convertido en funcionario, obedece y ejecuta órdenes, pero sin ninguna responsabilidad ni idea propia.

Como observa Creuzet (4), "las nuevas generaciones de labradores empiezan a inquietarse al ver que «los primeros de la clase» de las aldeas, son lanzados hacia la enseñanza y el funcionariado, y los alumnos de la escuela de agricultura abandonan la explotación familiar por una carrera agrónoma «de los otros» o por el despacho de una cámara de agricultura". Y ello, "pese a las necesidades que se hace sentir de élites campesinas"; y que "la misma reacción se observa en ciertos sindicatos obreros en las empresas, entre los camaradas del oficio". "¿Será que los sectores de producción, tierra e industria, deben quedar privados de los mejores elementos de la nación en beneficio del sector llamado «de servicios»?".

Julio Palacios (5), refiriéndose a la facilidad para obtener becas y a la proliferación de los cursos selectivos puestos para limitar el acceso a la Universidad, dejaba puesto de relieve la desigualdad que suponían tales estudios para quienes estaban peor dotados:

"Como en toda democracia, se debe evitar que el acceso a la enseñanza superior sea privilegio de las clases acomodadas, se da el contrasentido de que el Estado, a costa del contribuyente, invierte miles de millones en becas para que ingresen cuantos más mejor, y, por otra parte, gasta quizá mucho más para impedir que lo consigan. Lo logrado con este método ha sido fomentar el mal que se trata de remediar, pues con él se ha organizado una serie de olimpiada antideportiva, a la que, a fuerza de propaganda, acuden jóvenes de todas las clases sociales y que mantienen en vilo a las familias, porque lo más probable es que el muchacho o la muchacha resulten reiteradamente descalificados".

(4) Michel Creuzet: *L'enseignement*, Club du livre civique, Paris, 1965, págs. 149-150.

(5) Citado por Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, pág. 642.

El mismo fenómeno fue observado en Francia por Pierre Gaxotte (6), quien señala: "Francia tiene demasiados estudiantes. Por pura demagogia se ha impelido hacia la segunda enseñanza gratuita a gran número de niños poco dotados para esta clase de estudios, pero aptos para todos los oficios, en los que faltan precisamente aprendices, obreros calificados, e incluso cuadros a nivel superior.

"De resultas de esto se ha producido en las Facultades de enseñanza superior una afluencia de estudiantes que estudian poco, pero que se estiman perjudicados si al cabo de tres o cuatro años de presencia no se les proporciona un empleo bien retribuido".

Igualdad de oportunidades que perjudica más a los menos dotados. Si perder el tiempo cierto número de años estudiando un bachillerato o una carrera que uno no terminará o que no podrá luego ejercer, sea por falta de capacidad o de empleo, perjudica a todos, es claro que quien resulta más perjudicado es quien menos medios económicos posee. Este está en peores condiciones que aquel que, en las mismas condiciones de enseñanza, puede disponer de un dinero para establecer un negocio, para vivir de rentas o para suplir la falta de conocimientos, luego de obtenido el título, o para perfeccionarlos.

Si en lugar de haberse dedicado durante años al estudio de una carrera o un bachillerato que después sólo le dará unas hipotéticas satisfacciones morales (pues tendrá conciencia de fracasado), al tener que trabajar en funciones inferiores a las que se aspira cuando se ha obtenido un título, se hubiese dedicado a una profesión u oficio o a otra enseñanza media o inferior, tan dignas como la enseñanza más superior, se obtendrían muchas más satisfacciones y provecho.

Con ello, al mismo tiempo se lograría la formación de las élites que tan necesarias son en todos los ambientes; élites naturales, y no fruto del funcionariado o de la ordenanza estatal.

Y es que la "igualdad de oportunidades", por olvidar que la educación y la enseñanza han de serlo de hombres concretos, parte de la errónea base de considerar que a todos se les puede dar la misma educación y la misma enseñanza, y de que ese es el ideal, olvidando;

(6) Citado por Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, pág. 641.

de ese modo, como advierte Emile Planchard (7), que "si la educación es posible, tiene, sin embargo, límites. Estos le son impuestos por condiciones inherentes al mismo sujeto considerado como hombre y como individuo y por circunstancias temporales y espaciales. La educación no puede desarrollar más que aquello que la naturaleza ha otorgado primeramente al niño. Es imposible hacerle adquirir capacidades absolutamente nuevas".

Por otra parte, el rechazo y la crítica efectuada a la igualdad de oportunidades, no significa que se propugne una sociedad y una enseñanza, conforme a las cuales cada persona deba permanecer en la clase, estamento, nivel, ambiente o lugar en el que nace; por el contrario, supone una sociedad y una enseñanza en la que todos se eduquen y aprendan, pero no las mismas cosas; una sociedad y una enseñanza en las que al haber recibido todos educación y enseñanza (aunque no uniforme, sino diversificada), hace posible que surjan verdaderas élites en todos los campos y en todos los ambientes, en todas las materias y en todos los lugares; una sociedad y una enseñanza acordes con la naturaleza, en la que cada hombre sea responsable, y tenga autoridad, en aquellas cuestiones y en aquellas materias en las cuales él es verdaderamente consciente y libre, porque es competente; una sociedad y una enseñanza que hagan posible, por supuesto, el ascenso y el cambio (también el descenso) hacia puestos y conocimientos diversos; lo que se consigue con una enseñanza general, pero diversificada.

II. LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Al hablar de democratización de la enseñanza, observamos que dicha expresión se utiliza principalmente en tres sentidos: democratización, como acceso masivo a las aulas; democratización, como acceso a las aulas proporcional a los distintos niveles sociales; democratización como participación, cogestión y dirección de los centros por los alumnos.

(7) Emile Planchard: *La pedagogía contemporánea*, Rialp, 6.ª ed., Madrid, 1975, pág. 33.

1) Democratización como acceso masivo a las aulas

La democratización de la enseñanza como acceso masivo a las aulas es consecuencia del igualitarismo y del "principio" a que acabamos de referirnos de la igualdad de oportunidades.

Ignora y rechaza la pluralidad y diversidad de la enseñanza y admite tan sólo su universalidad; es decir, toma tan sólo una parte del problema y pretende hacer de ella el todo; visión parcial, que, sin embargo, se pretende que sea completa.

La democratización, entendida como acceso masivo a las aulas, en íntima conexión con la igualdad de oportunidades, produce la masificación, y, en consecuencia, la degradación de la enseñanza, la confusión entre información y saber, el desarraigo y la inadaptación y fomenta la burocracia.

Notemos, antes de continuar, que, al rechazar la democratización, no se rechaza la universalidad de la enseñanza, sino la uniformidad de la misma, que, inevitablemente, produce la masificación; más aún, se convierte en elemento masificador.

La masificación no es sólo cuantitativa, sino, sobre todo, y especialmente, cualitativa, que es mucho más grave.

Masificación cualitativa que se produce ya en la enseñanza media (bachillerato) y de ahí pasa a la enseñanza universitaria.

Como la capacidad para el estudio disminuye necesariamente al aumentar las dificultades del mismo, en consecuencia, no queda más remedio que descender el nivel de conocimientos en cada etapa de enseñanza, para que sea asequible a los más. Esto produce una espiral inflacionaria de la enseñanza, que concluirá con la desaparición de la cultura al descender más y más el nivel de los conocimientos y la profundidad de los mismos.

Al incrementarse de modo astronómico el número de los alumnos, es necesario incrementar el número de los profesores, con lo que, debido a la formación decreciente de los nuevos titulados, por efecto del descenso anterior de nivel de enseñanza para ponerla al

alcance de más, menos dotados, la formación de los nuevos alumnos dependientes de aquéllos, disminuirá, y así sucesivamente (8).

Como consecuencia de esa masificación y esa creciente degradación de la enseñanza, se llega a sustituir el saber por la información; la enseñanza informa de cuestiones generales, pero no profundiza en el saber, lo que se observa con más relieve en la enseñanza universitaria.

De ese acceso masivo, incontrolado, surge el desarraigo, la inadaptación; la ausencia de sentido de responsabilidad y de iniciativa, y la burocratización.

La democratización de la enseñanza se convierte en un vehículo de masificación, contraria a la esencia misma de la enseñanza, que es formar hombres libres y responsables.

Como observa Creuzet (9), "la escolaridad igualitaria y sistemática es un argumento demagógico para las masas. Los mismos gobiernos no vacilan en emplearlo", con lo que "la planificación estatal conduce a la esclavitud de las masas semicultivadas: bastante instruidas para ser sumisas a las propagandas, y no lo suficientemente para producir hombres libres, jefes, con espíritus abiertos a la verdad" (10).

«La escolarización masiva —continúa Creuzet (11)—, produce mu-

(8) Es este un fenómeno general. Así, por ejemplo, Mario Laserna lo señalaba en Colombia: «La enorme demanda que se ha manifestado en los últimos años sólo ha podido ser satisfecha recurriendo en masa a los profesores de la enseñanza secundaria, de este modo, se ha secundarizado la Universidad y se ha primarizado la enseñanza media», en «Planteamiento y reforma de la enseñanza universitaria», en la revista *Universitas* (Buenos Aires), núm. 4, marzo de 1968, pág. 12.

En Chile lo advierte Juan Antonio Widow: «Un problema fundamental: el de las universidades», en la revista *Tizona*, núm. 46, septiembre-octubre 1973, pág. 8.

Análoga observación hace en Portugal Guilherme Braga Da Cruz: *Reforma do ensino superior. Dois anteprojectos de parecer para a Junta Nacional de Educação*, Cidadela, Coimbra, 1973.

(9) Michel Creuzet: *L'enseignement*, pág. 151.

(10) Michel Creuzet: *op. cit.*, pág. 158.

(11) Michel Creuzet: *op. cit.*, pág. 152.

chachos *caporalisés*, grandes bebés de veinte años, habituados a no hacer un gesto, ni escribir una página, ni abrir un libro, sin la orden o las indicaciones de un maestro de escuela».

“Rara vez son capaces de organizar un trabajo personalmente. Carecen del sentido de la responsabilidad profesional. En una empresa, cuando se mete la pata, se recibe una bronca, y cuando se produce con frecuencia, el patrono os despide. En la escuela se sale del paso con una mala nota, o con una calificación trimestral deficiente”.

“Y no hablemos del sentido de la acción. En clase, todo está mandado, machacado, predigerido. Ningún riesgo, ninguna determinación para realizar actos libres, ninguna capacidad para «desembrollarse» en una dificultad, o para hacer lo que sea, por propia iniciativa”.

Fenómeno idéntico, si bien con puntos de vista distintos, señala Gerard Wiel (12), cuando escribe que “enseñantes escolares burocratizados forman ciudadanos burocratizados que proyectan la responsabilidad en tan lejano Estado-Providencia, y que esperan siempre que la iniciativa provenga de arriba”.

Recogiendo los argumentos de Claude Harmel y Rafael Gamba (13), Vallet de Goytisolo (14) señala las siguientes consecuencias de la democratización de la enseñanza media, entendida como acceso masivo a las aulas, algunas de las cuales ya se han señalado:

1.º “Se olvida el valor del ambiente y las costumbres o hábitos adquiridos en la familia, de la herencia, la educación, del medio de vida, de las tradiciones o creencias en que el joven se haya forjado en el hogar, como causas de la decisión vocacional.

(12) Gérard Wiel: «Educación permanente y educación escolar», en el volumen *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977, pág. 312. Para este autor, la solución se encuentra, necesariamente, en la desescolarización (*op. cit.*, pág. 313); sin embargo, no está en la desescolarización la solución al problema, como se propugna hoy entre algunos autores, especialmente Illich, sino en la universalidad de la enseñanza, pero con diversidad de la misma (cfr. Estanislao Cantero: «Universalidad y...», en *Verbo*, núm. 161-162).

(13) Cfr. Rafael Gamba: «La democratización de la enseñanza media», *Verbo*, núm. 26-27, junio-julio 1965.

(14) Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y Derecho*, pág. 643.

2.º "Que la enseñanza no puede dotar al hombre de cualidades y aptitudes para muchas funciones económicas y sociales, que pueden adquirirse en la familia y en el medio social o laboral, pero no en los institutos ni en la Universidad, pues ésta está hecha tan sólo para formar *clerics*.

3.º "Que rebaja el nivel de los profesores, al tener que aumentar su número, y también las «colas» en las clases, con lo que inevitablemente se traduce en un descenso del nivel de estudios.

4.º "Que tiende a hacer de todo profesional un servidor del Estado, ya que es formado, seleccionado, vigilado y subvencionado por éste.

5.º "Que al imponer a todos unos estudios genéricos hasta cierta edad, restará los mejores años para la preparación de muchas artes, oficios, profesiones técnicas... ¡Hay tantas técnicas y artes que sólo se pueden aprender bien y con gusto si se aficiona uno a ellas desde niño y las practica a temprana edad, coordinándolas con una formación cultural adecuada!

6.º "Que la igualdad de oportunidades ha de crear necesariamente una sociedad de resentidos y fracasados, como lo serían todos aquellos, cada vez más, que no alcanzaron la meta y restaren con unos estudios que, incompletos, para nada podrían servirles, especialmente entre esos estudiantes que, desviados del ambiente familiar, son realmente desarraigados sociales".

Por su parte, el profesor Francisco Puy (15), señala como efecto de la democratización, consecuencias institucionales, económicas, sociológicas y administrativas.

A su juicio, "desde el punto de vista institucional, el gran cáncer que ha generalizado el principio democratizador es el menosprecio del principio de jerarquía, que es consustancial al fenómeno educativo"... "Además, el mito democrático lleva siempre tras sí un par de rémoras, que son los mitos de la participación y del diálogo... en cuanto funciona el primero, ya no es el profesor el que dice al alumno lo que tiene que aprender, sino que es éste quien le dice

(15) Francisco Puy Muñoz: «La educación ante el derecho natural», *Verbo*, núm. 109-110, noviembre-diciembre 1972, págs. 926 y sigs.

lo que tiene que enseñar. Y en cuanto funciona el segundo, ya no podrá nunca el profesor imponer su disciplina al alumno, sino que será éste el que, mediante la «contestación» sistemática, le impondrá a aquél la suya”.

Y al establecerse la igualdad, falla la autoridad, y, en consecuencia, en lugar de la autoridad del profesor, aparece el poder del Estado para dirimir el enfrentamiento entre profesor y alumnos (16).

En el plano económico, “al acusar de injusta la diversa calidad de la educación” sólo podría acabarse con ella con una “institución pedagógica única..., del Estado”. Pero resulta que la enseñanza del Estado es más cara, y, para limitar gastos, se concentran los servicios, desligando la educación de los centros afectivos territoriales y familiares.

El Estado acaba por concluir que la enseñanza de peor calidad es más barata, con lo que “como en todas las cosas en que se aplican medidas socialistas, la igualdad de oportunidades educativas sólo se consigue en el supuesto de que todos sean iguales en recibir un producto muy escaso y de muy baja calidad” (17).

En el aspecto sociológico, su consecuencia es la masificación, fundamentalmente cualitativa, produce una fabulosa inflación de docentes, aumentándose sin control el número de docentes, con lo que “el profesor se convertirá, cada vez más, de un sabio en un sofista, que sólo podrá hablar de «temas de actualidad», de «asuntos superficiales», de opiniones y no de verdades científicas” (18).

En el aspecto administrativo, se elimina la libertad de enseñanza, aniquilada la iniciativa privada, que sólo podrá lograr su financiación del Estado, que la concederá sólo a quienes sigan sus directrices; la enseñanza privada desaparece bajo el control estatal (19).

Masificación que produce sus efectos en la cultura misma. Así,

(16) Cfr. Francisco Puy Muñoz: *op. cit.*, pág. 927.

(17) Francisco Puy Muñoz: *op. cit.*, págs. 928-929.

(18) Francisco Puy Muñoz: *op. cit.*, págs. 929-930.

(19) Cfr. Francisco Puy Muñoz: *op. cit.*, págs. 931-932.

Efectos similares como consecuencia de la masificación, señaló en Portugal el profesor Braga da Cruz respecto a la enseñanza portuguesa, indicando que el mayor enemigo para la enseñanza es la masificación y que la estruc-

como señala Vallet de Goytisolo (20), produce "la pérdida de la libertad de opinión, la vulgarización y los fenómenos compensatorios de un ambiente de racionalización total".

Con la pérdida de la libertad de opinión, el juicio propio y las concepciones personales, quedan suplantados por la opinión pública creada por la prensa, la radio y la televisión; de lo que llega a afectar, incluso, a los sabios, puesto que la opinión colectiva constituye el único juicio del sabio (21). La libertad de opinión se sustituye por los «lugares comunes» y la «variabilidad de los mismos» (22).

Y con el manejo de ellos, la vulgarización: "la masa se erige en juez de lo que no conoce, guiada por un sofista que ignora serlo, pero que maneja, para ello, sus mismos lugares comunes" (23). Y nos recuerda la advertencia de Ortega (24) de que "lo característico del momento es que el alma vulgar, sabiéndose vulgar, tiene el denuedo de afirmar el derecho de la vulgaridad y lo impone donde quiere".

Y es que, como señala Juan Antonio Widow (25), "no se comprende o no se quiere comprender, que la Universidad, por su finalidad y su función, es esencialmente selectiva, y que, por lo mismo, está obligada a plantear exigencias rigurosas a los que allí entran".

Por consiguiente, no cabe, pues son incompatibles, una democratización que conduce a la masificación, con el concepto mismo de Universidad. Pero es que ni siquiera es compatible con ningún tipo de enseñanza, pues masificación y cultura son términos contradictorios (26).

tura de la enseñanza media y universitaria, se concibe, cada vez más, como cultura de masas. Guilherme Braga Da Cruz: *op. cit.*, cfr. recensión en *Verbo*, núm. 117-118, agosto-octubre 1973, págs. 845 y sigs.

(20) Juan Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, págs. 205 y sigs.

(21) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, págs. 205-206.

(22) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, págs. 206-207.

(23) Juan Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, pág. 210.

(24) José Ortega y Gasset: *La rebelión de las masas*, Espasa-Calpe, Col. Austral, 19 ed., Madrid, 1972, pág. 42.

(25) Juan Antonio Widow: «Un problema fundamental: el de las universidades», *Tizona*, núm. 46, septiembre-octubre 1973, pág. 11.

(26) Cfr. Estanislao Cantero: «Universalidad y pluralidad en la enseñanza», *Verbo*, núm. 161-162, enero-febrero 1978.

2) Democratización como acceso a las aulas, proporcional a los distintos niveles sociales

La democratización de la enseñanza se utiliza, también, en ese sentido. Apelando a la "injusticia", propia de una sociedad "clasista" y "burguesa", en que a la enseñanza accedan en mayor número —en especial en la universitaria— los hijos de las "clases pudientes", se pretende que cada categoría socio-profesional tenga en la Universidad la misma proporción que en la nación.

Como señala Georges Gurdorf (27), "ese sentido igualitario ha llegado a reclamar que el reclutamiento para la Universidad debería reflejar exactamente la estructura de la población y el porcentaje de diversas categorías sociales. El libre acceso a la Universidad en un sistema democrático significaría, al parecer, según ellos, una especie de *numerus clausus* corporativo. Se reclutarían cada año tantos hijos de peones albañiles y tantos de contramaestres u obreros especializados. Las clases medias o superiores serían, así, reducidas a la porción congrua, conforme a su inferioridad numérica en el conjunto de la nación".

Reclutamiento para la Universidad que incurre en los mismos inconvenientes señalados con anterioridad: desarraigo, inadaptación..., cifrarlo todo en el individuo totalmente desasistido de cualquier otra ayuda, salvo su propia inteligencia y, sobre todo, la eliminación de la familia.

Como nos recuerda Creuzet (28), "La ascensión social de los

(27) Citado por Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, pág. 640.

Tal parece ser, en nuestra patria, el sentido de la democratización para José Botella Llusá, que señala que «... el abrir las puertas indiscriminadamente y dejar que se matricule todo el que quiera, esté o no en condiciones de hacerlo, es todo lo contrario que la democratización de la Universidad. Una Universidad puede llamarse democrática cuando, con quince mil alumnos como máximo..., tiene un 60 por 100, o más, de hijos de trabajadores...» (José Botella Llusá: «Universidad de masas y universidad democrática», en *ABC*, 10-X-1972).

(28) Michel Creuzet: *Enseignement-Education*, Montalza, París, 1973, pág. 168.

individuos se efectúa a través de los ambientes a los cuales se pertenece: familia, profesión, cuerpos intermedios locales”.

En realidad, la democratización de la enseñanza, pese a su afirmación en contrario, tiene un profundo desprecio por la dignidad humana. Como observa Olivier Féral (29), “la democratización igualitaria tiene un profundo desprecio por la dignidad humana. En ella se supone que no puede haber igualdad de dignidad más que a un nivel igual de cultura. Ayer ligada a la riqueza, antes al nacimiento, el respeto de la persona dependería hoy de la medida de instrucción. Los privilegiados de la cultura, que son al mismo tiempo los partidarios más encarnizados de la democratización, intentan hacer olvidar, por su subrepticia demagogia, su desprecio por los ambientes menos instruidos que ellos o que no tienen el mismo tipo de cultura. Como toda concepción igualitaria, su democratización es uniformizante y alienante. Cada uno debe saber las mismas cosas. Este totalitarismo está bien lejos de la verdadera democracia que reconoce la misma dignidad en la diversidad y la desigualdad, sin negar, por ello, ni la diversidad ni la desigualdad”.

Por otra parte, si lo que se pretende es el igualitarismo más absoluto, éste sólo se consigue nivelando por abajo, nunca por arriba, con lo que, en definitiva, la democratización, llevada a su extremo, supondría la ausencia total de educación y cultura, puesto que para que cada uno sepa las mismas cosas que los demás, es decir, que todos sepan lo mismo, es necesario que cada uno sepa lo mismo que aquel que sabe menos.

En realidad, lo hemos ya señalado, una auténtica democratización sólo puede conseguirse a través de una enseñanza plural y diversificada, en donde por medio de un amplio sistema de becas de empresas, asociaciones, corporaciones e, incluso, estatales, se ayude a todos aquellos que quieran y puedan estudiar (30).

(29) Olivier Féral: «La démocratisation de l'enseignement», *Université Libre*, núm. 7, octubre-diciembre 1970, pág. 15.

(30) Como observó Pierre Gaxotte: «la verdadera democratización de la enseñanza secundaria y superior, debería de hacerse por medio de becas. He sido becario. Hablo con conocimiento de causas». Entrevista con Pierre Gaxotte, *Université Libre*, núm. 4, marzo-abril 1970, pág. 12.

3) Democratización como participación, cogestión y dirección de la enseñanza por los alumnos

Otro aspecto de la democratización es el que se refiere a la intervención de los alumnos en la dirección misma de la enseñanza, que va desde los juicios críticos a los profesores y catedráticos, a la cogestión, a las comisiones mixtas y a una participación que acaba por ser el gobierno mismo de la enseñanza, en especial en la Universidad.

En 1968 el profesor Thomas Molnar (31) señalaba, refiriéndose a esta cuestión: "... En Suecia, el programa de las clases universitarias lo establecen colectivamente el profesor y los estudiantes. Estos últimos eligen dos delegados que comprueban durante el semestre si el profesor se atiene al programa convenido. Esta misma caricatura de la enseñanza pronto será seguida en varias Universidades americanas, en las que los estudiantes exigen el derecho de «cogestión», particularmente uno o varios escaños en la comisión que elabora el programa. Además, los estudiantes de cada curso darán «notas» al profesor según lo encuentren aceptable, mediocre o inaceptable".

Se trata, como observa Robert Brustein (32), de la sustitución del profesional por el amateur, del predominio de éste sobre aquél.

"En nuestra época, tan intensamente romántica —escribe (33)—, donde se han politizado tantos activistas y los juicios objetivos continuamente chocan con las demandas subjetivas, el «amateur», o aficionado, es exaltado como una especie de democrático héroe cultural, no sujeto a normas y restricciones...". "Si el amateur es igual —y algunos dirían que superior— al profesional, entonces el estudiante es igual o superior al profesor, y el «joven hombre», como dijera Platón en su discurso sobre las condiciones que conducen a la ti-

(31) Thomas Molnar: «La universidad moderna, centro de subversión», *Verbo*, núm. 63, marzo 1968, págs. 231-232.

(32) Robert Brustein: «La Universidad: amateur vs. profesional», en la revista *Facetas*, vol. 3, núm. 3, 1970.

(33) Robert Brustein: *op. cit.*, págs. 60 y sigs.

ranía, «está al mismo nivel del viejo, y está dispuesto a competir con él en palabra y obra».

"No hace más de cinco años, esta proposición habría parecido remota; hoy, virtualmente, se ha convertido en dogma establecido, y su aplicación está absorbiendo gran parte de la energía de los jóvenes".

"... Si hacemos una analogía entre los sistemas políticos democráticos y la estructura universitaria, los estudiantes empezarán por exigir una voz representativa en las «decisiones que afectan nuestras vidas», que incluyen cuestiones acerca de la manera de presentarse en la Facultad, cambios de programa, graduación y disciplina académica. Como las Universidades empezaron a acceder a algunas de estas demandas, aceptando así la citada analogía, las demandas aumentaron hasta el punto en que los estudiantes insisten hoy en tener voz y voto para elegir al presidente de la Universidad, escoger a los maestros, y aun ocupar un lugar en la junta del consejo.

"El concepto de profesionalismo es vaciado por falsas analogías, extendiendo la crítica de algunos profesores inaccesibles y pedantes a la concepción misma de la autoridad académica (34).

"Esto explica —continúa— la hostilidad de muchos estudiantes hacia el curso de conferencias, donde una «autoridad» comunica los frutos de sus investigaciones, extendiéndose sobre los puntos oscuros cuando lo piden así las preguntas de los estudiantes... A esto se prefiere, y por lo tanto lo está reemplazando en algunos departamentos, la discusión de grupo o «sesión conjunta»; donde la opinión del estudiante acerca del material recibe más atención que el propio material, si es que llega en realidad a tratarse dicho material. La idea —tan básica para la sabiduría— de que existe un organismo de conocimientos hereditarios que puede transmitirse de una generación a otra, está perdiendo terreno, porque pone al estudiante en una posición subordinada que le resulta inaceptable, con el resultado de que el proceso de aprendizaje cede terreno ante una disputa en que la opinión de uno es tan buena como la de cualquier otro" (35).

(34) Cfr. Robert Brustein: *op. cit.*, pág. 62.

(35) Robert Brustein: *op. cit.*, págs. 62-63.

Y refiriéndose a algunas escuelas, en las que “los estudiantes seguían un curso llamado Core, que, según se suponía, enseñaba la esencia de la literatura, la historia, el civismo, etc., los estudiantes se sentaban juntos frente a una mesa redonda para dramatizar su igualdad esencial con su instructor; el instructor —o más bien el coordinador, como le llamaban— permanecía completamente al margen; y en lugar de determinar las respuestas mediante la investigación o la autoridad del profesor, se las decidía por mayoría de votos. No tardé en despedirme, convencido de que había presenciado una prueba de una democracia totalmente mal entendida. Este mal entendimiento ha invalidado nuestras instituciones de enseñanza superior” (36).

Tomás Molnar (37), refiriéndose a la “Universidad crítica” que los estudiantes decidieron organizar en el interior de la Universidad Libre del Berlín-Oeste, señala que en ella, “no se exigirá el bachillerato al que quiera inscribirse, y serán admitidos «estudiantes, obreros, funcionarios y profesores». Los seminarios, los grupos de trabajo, los coloquios y los «forums» solamente serán organizados por los mismos estudiantes, que elegirán un director de curso entre sus propias filas. Los verdaderos profesores no podrán hacer otra cosa que jugar un papel de «especialistas» asociados a los estudios”.

“Para el semestre de 1967/68 sólo tres materias se han hecho figurar en el programa. 1) Crítica permanente de las Universidades y reforma práctica de los estudios; 2) Intensificación de la acción política espontánea a partir de centros militantes, y 3) Preparación de los estudiantes para la práctica de las ciencias sociales con referencia a su profesión futura. Está previsto un círculo de estudios con este título: «La democratización de las escuelas por la acción política de los alumnos y de los estudiantes”.

Es claro que con tal “participación” es imposible aprender, conocer la verdad; se trata, en definitiva, de acción política, de la

(36) Robert Brustein: *op. cit.*, pág. 64.

(37) Thomas Molnar: *op. cit.*, pág. 232.

praxis, y de acción política y praxis revolucionaria, tal como puede comprobarse en otras experiencias como la de Vincennes (38).

Como consecuencia de este concepto de la democratización, como indica Juan Antonio Widow (39), resulta lo que ha ocurrido en Chile: "Una destrucción de lo que podía haber de auténtica jerarquía académica y de la autoridad, fundada en la responsabilidad y no en los grupos de presión".

Pero esta democratización no es solamente, ni principalmente, cosa de "chicos", pretensiones de algunos estudiantes; es fomentada y alentada por las mismas autoridades, pues de otro modo tales experiencias no serían posibles.

Democratización, que además de las anteriores, alienta la UNESCO. Así, para ésta, "es la relación maestro-alumno sobre la que descansa el edificio de la instrucción tradicional, la que puede y debe... ser reconsiderada en la base, en toda la amplitud donde la misma reviste el carácter de una relación de dominante a dominado, fortalecida, de un lado, por las ventajas conjugadas de la edad, del saber y de la autoridad indiscutida, y, por otra parte, por la situación de inferioridad y sumisión" (40).

Y el maestro ha de ser "mucho más el que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios que aquel que tiene las verdades disponibles" (41). Y, "sin esta evolución de las relaciones entre educandos y educadores, no podrá haber democratización auténtica de la educación" (42).

Entre las tendencias comunes que observa la UNESCO se encuentra la de la participación de los estudiantes en la dirección de la Universidad: "La participación de los estudiantes en la gestión de los establecimientos y en la administración de las enseñanzas tiende a desarrollarse" y se ilustra y recomienda la participación estu-

(38) Cfr. Xavier Barrault: «Vincennes *ad experimentum* trois ans après», *Université Libre*, núm. 16, mayo-junio 1972, págs. 21-26.

(39) Juan Antonio Widow: *op. cit.*, pág. 11.

(40) Edgar Faure y otros: *Apprendre à être*, UNESCO-Fayard, París, 1972, pág. 89.

(41) *Apprendre à être*, pág. 90.

(42) *Apprendre à être*, pág. 90.

diantil en el interior de los órganos de la administración, exámenes, financiación y de la administración general de la educación (43).

“Garantizar el pleno ejercicio de los derechos democráticos, en materia de educación, es también garantizar a los interesados sus derechos en la gestión misma de la empresa en la que están asociados y su participación en la definición de las políticas de la educación (44).

Y en nota a pie de página se nos aclara que “democratización de la educación no es solamente más educación para más gente, sino también más gente en la gestión de la educación”. Y ello porque “la educación tradicional no se adapta a las necesidades de un número creciente de personas. Hace falta recrearla. Pero, ¿quién va a hacerlo? No los administradores y los funcionarios de la educación, sino el pueblo entero. Nadie mejor que él conoce sus deseos y aspiraciones”.

Tal coestión, sea sólo de los estudiantes o del pueblo entero, se refiere a todos los problemas y cuestiones que afectan a la enseñanza (45).

Democratización que no se refiere sólo a la enseñanza universitaria, sino también a la participación de los jóvenes en la organización de su vida escolar (así lo dice el índice de conceptos en la página 362, refiriéndose a la página 249, que a continuación citamos): “La libertad de elección de los alumnos corre necesariamente paralela a la aceptación de ciertas responsabilidades hacia ellos mismos y la colectividad escolar”. ¿De qué se trata? “Debe encarecerseles, desde su más joven edad, a participar en la organización de la vida escolar. Deberían poder discutir los reglamentos que rigen sus deberes y derechos, y estos reglamentos deberían ser gradualmente suavizados”.

Y respecto de la experiencia de Vincennes, que la UNESCO presenta como una ilustración a seguir, señala que se inspira, entre otras, en la siguiente idea: “la presentación de la materia enseñada se

(43) *Apprendre à être*, págs. 20 y sigs.

(44) *Apprendre à être*, pág. 90.

(45) Cfr. *Apprendre à être*, pág. 91.

adecúa en gran parte a la manera en que el estudiante la ve; su interés, su aptitud y sus realizaciones, son más decisivos en el avance de los estudios que el orden estático de los cursos. Así, el camino a seguir se convierte más en un proceso de búsqueda que en una acumulación de conocimientos" (46).

En su grado más extremo, no faltan quienes reclaman el poder en las escuelas y centros de enseñanzas para los alumnos. Tal es la tesis de los marxistas Mendel y Vogt (47), para quienes los jóvenes constituyen una clase ideológica, en oposición a la clase de los adultos, correspondiéndoles a aquéllos el poder institucional en los centros de enseñanza, rechazando la "dominación" de que son objeto por parte de los adultos en las escuelas.

En realidad, con tales sistemas, el mismo amateur y el aficionado son ampliamente superados; con el pretexto de la "búsqueda", de la "comprensión", se instala la ignorancia (48), que ahora se presenta como verdadero saber, frente al conocimiento verdadero, que, peyorativamente, se califica de "simple acumulación". Aunque sin acumulación de conocimientos, en realidad, es imposible el progreso, el saber y la cultura.

¿Qué pensar, por tanto, de la democratización? Una tal democratización como la que se nos propone, en cualquiera de sus tres acepciones o todas ellas conjuntamente, supone, en realidad, la aniquilación de la cultura y de la sociedad.

Si se quiere hablar de democratización, ésta sólo puede ser entendida como la vida de la sociedad y de los hombres que la componen a través de todas aquellas sociedades infrasoberanas o cuerpos

(46) *Apprendre à être*, pág. 228.

(47) Cfr. Gérard Mendel y Christian Vogt: *El manifiesto de la educación*, Siglo XXI, 2.ª ed., Madrid, 1976.

(48) Sobre la anarquía intelectual y pedagógica, que conduce a rechazar la razón, la ciencia y el saber, en aras de unas clases «abiertas», sin prescripciones ni reglas, sin siquiera principios lógicos; clases donde se *opina* sobre todo, por todos y por cualquiera, porque lo importante no es más que opinar, siendo indiferente el contenido de la opinión, puede verse la obra de Lucien Morin: *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, Presses Universitaires de France, Vendôme, 1973 (cfr. recensión en *Verbo*, núm. 158, septiembre-octubre 1977, págs. 1243 y sigs.).

intermedios, en los que cada hombre, cada familia y cada uno de los diversos grupos y los hombres que los forman con ellos participan, realmente, en la vida de un organismo realmente vivo.

La participación (49) sólo es posible y sólo es verdadera en la medida que se conoce y se vive, en la medida en que hay lazos que ligan a las cosas determinadas, en la medida en que hay diversidad de funciones, y cada hombre participa en la que le es propia, responsabilizándose de tareas concretas en las que su propia iniciativa debe resolver o ayudar a resolver.

Pero la participación de todos y en todo es lo más opuesto a la participación, puesto que para realizarse, todos y cada uno deben ser iguales a los demás, con lo que prevalecen las opiniones sobre los saberes y las responsabilidades se diluyen ante el cúmulo de responsables. Toda realización que pretenda mejorar, edificar, construir, progresar en cualquier campo, con tal concepción de la participación, está abocada al fracaso.

Y al tiempo que se defiende esa participación masiva, igualitaria, cuantitativa, monstruosa, se impide, en cambio, aquella otra participación. Familia, cuerpos intermedios, ellos no han de participar y en ellos tampoco se debe participar, porque son una rémora a la democratización y a la participación, por lo que sus funciones se reducen más y más hasta que ellos mismos desaparezcan, sustituidos por cuerpos extraños, creados artificialmente por burócratas y tecnócratas.

(49) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: «La participación del pueblo y la democracia», en la revista *Estudios Filosóficos* (Valladolid), núm. 71-72, enero-agosto 1977, o en *Verbo*, núm. 162-162, enero-febrero 1978; también Estanislao Cantero: «Características de la participación», *Verbo*, núm. 155-156, mayo-junio 1977.