



# Introducción a la Sociología de la Educación Dominicana

Centro de Investigación y Acción Social

El proceso de incorporación de los individuos a las diversas instituciones sociales —religión, economía, política, familia...— recibe el nombre de socialización. Los agentes de esta socialización son múltiples: los padres de familia, los grupos de iguales, los medios de comunicación social... Todos estos agentes actúan más o menos conscientemente sobre los individuos más jóvenes de una sociedad comunicándoles los conocimientos, las habilidades, los valores, los comportamientos, las creencias que ellos evalúan positivamente. Una buena parte de esta socialización ocurre espontáneamente y sin planes prefijados.

Junto con esta socialización relativamente inorganizada existe en las sociedades no primitivas otro proceso sistemático de socialización con un pensum determinado de información y adiestramiento realizado en centros especializados dirigidos por personal profesionalizado en esta actividad: La "educación".

La sola consideración de la elevada proporción de la población que está sometida a este proceso educacional basta para comprender la importancia de este estudio. En el curso 1969-1970, por ejemplo, 843,000 dominicanos estaban matriculados en los tres niveles clásicos de educación: primaria, secundaria y superior (Zakrzewski, G.-Ramírez Báez, R.O.: El sistema educativo y la formación de recursos humanos, Santo Domingo, D.N., 1971. cuadro 6). Este número representa el 21% de la población total de la República.

Los tres hechos que acabamos de señalar —carácter sistemático y planificado de la educación, profesionalización de las personas encargadas de esta actividad, importancia numérica de los clientes de la educación— nos obligan a considerar la educación como una de las grandes instituciones sociales. Se trata, en efecto, de una actividad tan compleja y profesionalizada que, en cuanto tal, no entra directamente en las actividades propias habituales de otras instituciones sociales.

La admisión de la educación como una de las grandes instituciones sociales dotada de cierta autonomía significa, evidentemente, que no la consideramos como una simple función de las restantes instituciones sociales. Sin embargo, su importancia instrumental para estas otras instituciones, nacida de su carácter de centro de

socialización, prohíbe todo tipo de análisis que no considere expresamente sus relaciones con las otras instituciones de la sociedad. Al estudiar, por lo tanto, la educación como institución social, sus fines y su organización, conviene partir de sus relaciones con las otras instituciones sociales.

Desgraciadamente para la simplicidad, la naturaleza de esas relaciones está muy lejos de ser unívoca. Existen posibilidades muy diversas de vincular la educación con otras actividades sociales. Ni siquiera en el caso extremo de un centralismo educacional estatal absoluto podemos aceptar fácilmente la existencia de un solo tipo de relaciones entre la educación y las demás instituciones sociales. Dada la variedad de finalidades que se suelen imponer a la educación, nacida en parte de la persistencia de corrientes educativas muy distintas (por ejemplo la humanista con su énfasis en la educación intelectual general y la técnica de carácter especializado) y en parte de la red intrincadísima de instituciones sociales, las mismas autoridades responsables de la educación en países con gobiernos muy centralizados ofrecen de hecho diversas alternativas educacionales. Alternativas que reflejan, en última instancia, diversos modos de ordenar la educación en relación con otras instituciones sociales.

La primera dificultad de un estudio sociológico de la educación nace, consiguientemente, del *cúmulo de exigencias que las instituciones sociales* extraeducativas le demandan. "Se espera de los sistemas escolares:

- que socialicen al niño o al joven, introduciéndolo a las normas, valores y pautas de conducta de la cultura vigente;
- que le transmitan los conocimientos generales básicos que lo capaciten para el trabajo;
- que le proporcionen formación moral (y en algunos casos formación religiosa);
- que lo eduquen cívica y políticamente;
- que lo controlen en sus impulsos;
- que lo cuiden, lo protejan y lo entretengan;
- que le enseñen destrezas manuales;
- que lo eduquen en el deporte;
- que lo asimilen a un sistema de convivencia social y autoridad que la escuela representa en pequeño;

y otras cosas más" (*Latapí, P.*: Educación y sistemas escolares en América Latina, Problemática y Tendencias de Solución. Jornadas Internacionales Adriano Olivetti, Buenos Aires, 3-8 de agosto de 1970. Texto mimeografiado).

La segunda serie de problemas sociológicos que presenta la educación arranca de su carácter ambiguo de "reforzador" o de "cuestionador" del sistema social. Aunque existe, hoy día, una fuerte crítica de la potencialidad "domesticadora" de la educación, en el sentido de servir de instrumento conservador de los valores y de las estructuras sociales dominantes, es un hecho histórico que casi todos los movimientos sociales profundamente reformadores han atribuído a la educación una potencialidad revolucionaria grande. La batalla de la revolución burguesa contra el "antiguo régimen" y contra la Iglesia, para poner sólo un ejemplo, se libró con más empeño que en ningún otro campo en torno de la escuela.

La misión "cuestionadora" de la educación puede, además significar muchas



cosas: desde el esfuerzo por crear una “conciencia crítica” hasta forjar una ciencia basada en la inserción del educando como agente del proceso de cambio (*Fals Borda, O.: Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, p. 58).

Estos dos aspectos de la educación —relaciones con las demás instituciones sociales, carácter reformador o cuestionador del sistema social— parecen ser fundamentalmente en todo estudio sociológico de la educación. La primera de ellas, sin embargo, presenta tantas posibilidades distintas, que estamos obligados a limitar nuestro estudio a sólo sus principales formas. Antes de emprender, por lo tanto, el estudio sociológico del sistema educativo dominicano conviene elaborar un sencillo modelo sociológico basado en las relaciones de la educación con otras instituciones sociales y en su actitud general frente al sistema social, que permita contemplar las principales alternativas educacionales. Bajo esa doble perspectiva el modelo estudiará los objetivos y la organización de la educación.

### *Modelo sociológico de la institución “educación”.*

#### I. *Objetivos.*

Propónganselo o no, quienes diseñan un sistema educativo, es evidente que éste prepara y predispone a sus clientes a participar o a rechazar los valores y los comportamientos de las instituciones económicas, políticas, familiares... La correspondencia entre los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes fomentadas por la educación y los predominantes en aquellos campos se convierte así en el criterio sociológico fundamental para distinguir diversos tipos de educación según su objetivo.

De acuerdo a este criterio podemos identificar *dos tipos básicos* de educación según su objetivo: la educación orientada expresamente a la adaptación de los educando a otras instituciones sociales y la educación dirigida expresamente a descubrir y desarrollar las aptitudes más sobresalientes de los estudiantes prescindiendo, en buena parte, de las instituciones sociales. Evidentemente no se trata de dos objetivos que se excluyen mutuamente (fundándose la educación en una relación interpersonal, el educador refleja siempre valores y actitudes que en su inicio son ajenas a las del educando y que reflejan en gran parte las propias de su mundo social), sino de énfasis distintos claramente pretendidos por los responsables del sistema educativo.

#### A. *La educación orientada a otras instituciones sociales.*

Dentro de este primer tipo básico de educación se presentan, obviamente, numerosas alternativas: educación ordenada preponderantemente hacia una sola institución social, hacia un conjunto de varias instituciones, hacia el conjunto del sistema social preponderante. El número de posibles alternativas resultaría así enormemente elevado. Afortunadamente la historia de los sistemas educativos nos habla de un número relativamente pequeño de sistemas educativos, por lo menos en los que a sus objetivos se refiere. De este pequeño número de sistemas educativos escogemos dos, ampliamente extendidos, la educación “profesionalmente”, la educación “general”.

1. La educación “*profesionalmente*” se halla en sus formas más puras en los centros de preparación vocacional y en las facultades no humanistas de las universidades.

La finalidad explícita de este tipo de educación es preparar al educando para el futuro ejercicio de una profesión. En teoría, su contenido tanto en cuanto se refiere a la información suministrada como a las actitudes y habilidades buscadas, viene dictado preponderantemente por los requisitos que las *instituciones económicas* exigen de sus empleados, aun cuando ellas mismas tengan con frecuencia que especializar más a los egresados de los centros educativos.

Este tipo de educación tiende a insistir mucho en *actitudes técnicas* especializadas (predisposiciones mentales que evalúan altamente la búsqueda de medios para resolver eficientemente los problemas específicos de su campo de competencia) y relativamente poco en el análisis de los *finés y valores* generales de una sociedad o de su comportamiento.

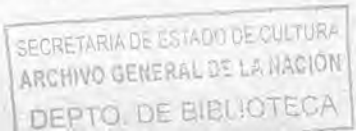
La educación profesionalizante presupone en los responsables de la política educacional una alta evaluación de motivos económicos y el convencimiento de que el adelanto técnico es condición para el avance económico. Es de suponer, igualmente, que los estudiantes se sienten atraídos a este tipo de educación por motivos económicos y/o de prestigio social. En efecto, la profesión es el medio más general de asegurar ingresos y de adquirir status social. Es obvio, sin embargo, que existen, además, motivaciones vocacionales fundadas en la inclinación personal hacia la profesión por los servicios que ésta rinda a la sociedad.

Muchos países están organizando claramente sus sistemas educativos en esta línea. Un reciente estudio, por ejemplo, de la *OECE* titulado "Objetivos de la educación en Europa en 1970" subordina significativamente los fines de la educación a la "política social y a la economía global" tratando de asegurar de esta manera "lo antes posible el máximo bienestar habida cuenta de los recursos disponibles", y de "preparar el aumento de producción a fin de que el nivel de vida pueda elevarse ulteriormente". Con razón comenta *Ardigò* este estudio con las siguientes palabras: "Las instituciones educativas formales parecen adquirir cada vez mayor relieve, en la opinión pública y en las clases dirigentes, si son —y en cuanto son— formadores de competentes para el mercado de trabajo y en cuanto formadores de ascenso social... Tal interés por las funciones sociales de la escuela en relación con la organización económica y con el desarrollo de tipo social, se une, por lo demás, a una acentuada crítica del estado actual de las instituciones escolares de todo grado". (Sociología de la Educación, en *Alberoni*, F.: Cuestiones de Sociología, 1970, ed. Italiaña 1966, p. 479).

Conviene recalcar que este tipo de educación no es característico de ningún sistema social: tanto sociedades socialistas como capitalistas tienden claramente a organizar su educación en torno al mercado de trabajo y al aumento de productividad que de una mejor tecnología se puede esperar (*Roszack*, *Th.*: The Making of a Counter Culture, Reflections on the Technocratic Society and its Youthful Opposition, 1968, pp. 17 y ss.)

Finalmente la preponderancia de la orientación de este tipo de educación hacia el mercado de trabajo, no significa, que se prescindiera en ella totalmente de otras funciones clásicas de la educación (ver p.2) sino que de hecho no se concede a éstas la máxima prioridad.

2. A diferencia de la profesionalizante, la educación "*general*" no se orienta principalmente a la formación de futuros profesionales de determinada ocupación sino a la comprensión de los valores, del sentido de la vida y del comporta-





miento general de la sociedad, o por lo menos, dado el pluralismo reinante en muchas sociedades actuales, de una de sus subculturas.

Este tipo de educación, más visible en la enseñanza primaria, secundaria y universitaria de las ramas humanistas, puede limitarse a la comprensión e incluso a la *conservación* de determinados valores y creencias. Este es el caso de muchas instituciones educacionales dirigidas por estados con fuerte base ideológica o por iglesias, donde es frecuente no sólo la exclusión de enseñanzas contrarias a las oficiales sino también la prohibición de toda crítica.

Pero también es posible que, supuesta esa comprensión de la sociedad (sin la cual faltaría toda base para la crítica), la educación se dirige a la *crítica*, incluso radical, de las instituciones sociales dominantes. Este fenómeno es fácil de explicar, cuando sectores marginados del poder social y disconformes con las instituciones extraescolares, controlan, por lo menos, parte de los centros escolares. Pero la posibilidad de esta crítica se da aun sin ese control. Precisamente la educación general se basa en valores universales como la verdad y la justicia; es por lo tanto alérgica a argumentos de autoridad e inmune a la problemática concreta de técnicas físicas o biológicas. En este ambiente general la rebelión de un grupo de estudiantes, precisamente de aquellos que mejor captan el sentido de la educación, es frecuente.

Con todo, las limitaciones en orden a lograr cambios radicales de esta crítica social realizada desde santuarios privilegiados y por estudiantes y profesores que han estado sumergidos por largos años en una cultura del consumo y de educación intelectual sofisticada, que los hace creerse indispensables líderes del cambio, han sido agudamente subrayadas por muchos autores. Dice *Illich*, por ejemplo, al hablar de esta crítica social universitaria: "No hay duda que actualmente la universidad ofrece una combinación única de circunstancias que permite a algunos de sus miembros criticar al total de la sociedad. Proporciona tiempo, movilidad, acceso a iguales, información y una cierta impunidad: privilegios no igualmente disponibles a otros segmentos de la población. Pero la Universidad proporciona esta libertad sólo a aquellos iniciados profundamente en la sociedad del consumidor y en la necesidad de alguna clase de instrucción pública obligatoria" (Contra la religión de la escuela, *Contacto*, VIII, 1, p. 13): "Nuestro intento para desligarnos de la escuela servirá para revelar la resistencia que enfrentamos en nosotros mismos cuando tratamos de renunciar al consumo sin límites así como a la persuasión halagadora de que podemos manejar a los demás en bien de ellos" (*ibidem*, p. 21).

### B. La educación dirigida al desarrollo del individuo

La educación puede ser concebida desde un ángulo completamente distinto del expuesto (su relación con las instituciones sociales extraeducativas): el desarrollo de las potencialidades de cada individuo, abstracción hecha de las instituciones sociales. Según esta concepción, la misión de la escuela consiste en ayudar al individuo a descubrir y fomentar sus inclinaciones y talentos.

En el fondo, esta clase de educación parte de un enfoque psicológico y de una filosofía personalista, que permiten considerar al individuo como la fuerza motriz de la historia, la fuente de todos los valores y el iniciador de los movimientos históricos (*Mannheim, K., Stewart W.A.C. An Introduction to the Sociology of Education*, Londres, 1962, pp. 47-48). Cabe con todo, una interpretación sociológica de esta tendencia educacional. David Riesman la formó de la siguiente manera.

En las sociedades actuales existe una pluralidad de fuerzas sociales que tienden a la uniformidad y al conformismo social. Consiguientemente la educación debe preparar al individuo para liberarlo de esa sujeción, ayudándolo a saber controlar y resistir la coacción social (*Naegele, K.G.*: *Desire for Excellence: Observations on David Riesman as Sociologist of Education*, c. 15 en *Lipset, S.W. Lowenthal, L.* (eds.): *The Work of David Riesman Reviewed*, 1960, pp. 350 y ss. Ver también *Delcourt, J.*: *Invertir en hombres. Una política educativa de cara al desarrollo*, Madrid, 1969, edición belga 1965, pp. 211 y ss.).

A pesar del individuo-centrismo de esta educación ninguno de sus defensores pretende crear de esta manera individuos asociales o para quienes la sociedad y sus problemas sean indiferentes. Como en el campo de la economía liberal, es detectable aquí la creencia de que el bien de los individuos corresponde al bien de la sociedad. Son tantos, además, los elementos sociales que influyen en el educando: escala de valores, oportunidades profesionales, influjo de la familia y de los educadores, etc., que la concentración educativa en el desarrollo de las cualidades individuales ofrece cierta base a esa creencia.

## II. Organización de la actividad educativa

La dirección de las instituciones educacionales tienen que resolver dos problemas fundamentales: selección de objetivos y diseño y control de los métodos necesarios para obtener esos fines. Como en todas las instituciones sociales hay que distinguir también en la educación entre la organización informal, más o menos fijada en estatutos y declaraciones, y la organización informal impuesta por la realidad social. En el caso de la educación es imprescindible, además, tratar por separado los problemas de su organización a nivel nacional y a nivel de cada centro.

### A. Organización nacional de la educación.

En las sociedades modernas el estado controla o, por lo menos, regula la educación. Más aún, la política educacional va convirtiéndose en uno de los campos decisivos de la política estatal. Esta tendencia hacia el control estatal de la educación tiene en los países económicamente desarrollados dos causas: la educación se ha ido convirtiendo allí, por una parte, en necesidad vital para el crecimiento económico y para la estabilidad sociopolítica, los centros educativos, por otra parte, se habían independizado progresivamente de otras instituciones primarias o cuasiprimarias (familia, comunidad local, iglesias) con las que antes tuvieron estrecha vinculación sin haber establecido nexos sólidos con instituciones secundarias como las económicas y las políticas. Estos dos factores: autonomía social de los centros educativos, importancia de la educación para las instituciones económicas y políticas han provocado la necesidad de una política que ajuste mejor la educación con las otras instituciones sociales (*Ardigò, A.*: a.c. p. 478). Para otros países valen también estas mismas causas; acentuadas, a veces, por la necesidad de abreviar la distancia tecnológica que los separa de los países más desarrollados; pero es posible que el efecto de demostración juegue aquí un papel importante en la explicación de tendencias educacionales centralistas.

Si aceptamos que las causas principales de la creciente importancia de la política educativa a escala nacional son de tipo económico y socio-político, parece imprescindible indicar brevemente las relaciones entre educación y economía y entre educación y política.



1. *Económicamente* hablando, los centros educativos pueden funcionar como centros de especialización del factor de producción "trabajo". Para lograr ese fin tratan de comunicar los conocimientos y técnicas requeridas de sus empleados por los centros de producción económica. Pueden, además inculcar más o menos explícitamente los valores, actitudes y comportamiento social que ayuden a la adaptación de la demanda y de la oferta de los centros de trabajo.

Esta educación ordenada a la capacitación para la economía no incluye solamente la formación vocacional y profesional. Se presupone que también una formación básica más general facilita la adaptación de nuevas técnicas. La capacidad de leer, por ejemplo, de interpretar planos o de saber aplicar las operaciones aritméticas fundamentales, ayudan a empleados y obreros a realizar mejor técnicas que se aparten de las rutinarias.

La educación no solamente capacita al educando para realizar servicios en los mercados de trabajo, sino también forma sus gustos como *consumidor*. Este efecto sobre el consumo no se manifiesta tan sólo en la creación de necesidades más o menos culturales (libros, por ejemplo). Mucho más importante, económicamente, es la educación de un "nuevo estilo de vida": casas mejores y más higiénicas, recurso frecuente a servicios médicos y legales, deseo general de progresar disponiendo de mayores comodidades, etc. Las críticas más recientes a la educación escolar recalcan su carácter multiplicador de "necesidades" propias de culturas del consumo y, por lo tanto, para países económicamente subdesarrollados, de reforzador de dependencia externa.

A pesar de la evidente importancia de la educación como pre-requisito del desarrollo económico, al menos en cuanto éste depende de la capacidad de innovar técnicas y de aprovechar las ya descubiertas, la orientación económica de la política educacional está siendo sometida a una creciente crítica por los sociólogos y no solamente por los educadores, quienes siempre han tendido a considerar la finalidad de la educación como algo más fundamental para el hombre que su preparación como consumidor o productor del mercado de trabajo.

Estas críticas son, con frecuencia, de tipo cultural o político: perversión de la escala de valores, supeditación del "ser más" al "tener más", aceptación de regímenes burocráticos donde no hay participación real o donde hay "represión excesiva" de tendencias a tomar la vida y el trabajo con cierta lenidad, etc. Otras veces, las críticas ponen en tela de juicio la correlación presumida entre educación formal y rendimiento económico. En algunos países, por ejemplo, esta correlación, medida por el nivel de ingresos, es más bien débil: generalmente se sobreestima la necesidad de una educación escolar prolongada como condición para obtener puestos de trabajo en una economía técnica (de hecho, una educación de alto nivel sólo parece necesaria en una economía moderna para un número relativamente pequeño de personas. *Ardigò, A.: a.c. pp. 485 y ss.*)

Finalmente el rendimiento económico de una sociedad parece depender en alto grado de la existencia de individuos que buscan la excelencia en ciertas tareas por el reto que estas suponen y no por motivos económicos (*McClelland, D.C.: The Achieving Society, Princenton — Toronto — New York — London, 1961.*)

II. Otra razón que explica el interés del estado en la educación es su potencialidad para coadyuvar a la *estabilidad sociopolítica*. Esta potencialidad se afirma con muy diversos argumentos: la educación es el instrumento más eficaz de movi-

lidad social vertical; la educación hace posible un "consenso" nacional mínimo; la educación capacita al pueblo para la participación política.

a) La educación facilita la movilidad social del individuo y consiguientemente aumenta sus esperanzas de encontrar reconocimiento social y de alcanzar un nivel de vida superior dentro del sistema social imperante, sólo bajo las siguientes muy específicas condiciones: toda persona, independientemente de la situación económica y social de su familia, puede estudiar, si lo desea; la mayor parte de los puestos disponibles en la economía y en el aparato burocrático estatal son concedidas a las personas capaces y no a allegados o "enlavados" de las más altas jerarquías económicas y políticas; el certificado satisfactorio de escolaridad es prueba de competencia. Esta última condición acarrea necesariamente un elemento de inmovilidad institucional para las personas que no han concluido satisfactoriamente sus estudios. En este sentido la educación no es solo un instrumento de movilidad vertical sino también de oclusión, de selección (*Delcourt, J.: o.c., p. 122*). La dificultad no está, sin embargo, en este carácter selectivo de la educación (nadie defiende la deseabilidad social de una movilidad de personas demostrablemente incapacitadas), sino en saber si las estructuras sociales están abiertas a las "capaces" y si es razonable que el certificado de educación sea índice necesario de preparación.

De hecho la organización desigual de la sociedad impide en grado sensible la apertura real de la educación a todos en condiciones aceptablemente similares. Por eso, no sólo debiera ser gratuita la educación, para facilitar la movilidad, sino que además se debe asignar a las familias pobres una subvención a título de "entradas perdidas" por la educación. Pero aún así, el sistema mismo educativo está tan cargado de características propias de un tipo determinado de cultura (alta evaluación de las aptitudes intelectuales sobre las morales y artísticas, primacía de las formas verbales de expresión sobre la de experiencia, prioridad de formas culturales humanistas, etc.), prerrogativa del sector más cultivado de la población, que tiende a reforzar el control social de las élites más educadas sobre la población con menores credenciales sociales gracias al mayor rendimiento escolar de sus hijos.

Estas consideraciones no invalidan el argumento en favor de la educación como medio de ascenso social, pero sí restringen el marco de su validez. Especialmente indemostrable, y muy inverosímil, sería la esperanza de que la educación facilite el cambio de las estructuras sociales en el sentido de que los empleos sean concedidos a las personas más capacitadas. Mientras la oferta de trabajo supere sensiblemente a su demanda será muy difícil evitar el favoritismo social y político.

b) Los argumentos en favor de la educación como creadora de "consenso nacional" han perdido mucha fuerza con la generalización de los medios de comunicación social, que alcanzan a toda la población y que se prestan mejor a despertar sentimientos nacionalistas. En cambio, aunque generalmente de modo inconsciente, la educación, sobre todo la profesional, parece ser muy eficaz como reforzadora de un modo técnico de concebir la organización social ("sólo las personas preparadas pueden resolver los problemas sociales y económicos") y de un deseo creciente de participar en los bienes de la sociedad del consumo. La aceptación general de estos ideales es un elemento clave para lograr un consenso sociopolítico basado en el éxito de los gobiernos en la solución de problemas sociales y económicos como criterio fundamental de su aceptación o rechazo. El estudio "Objetivos de la educación en Europa en 1970" (ver pág. 4) es un claro ejemplo de la creciente conciencia de esta potencialidad política de la educación por parte de los gobiernos.



c. Desde un punto de vista sociopolítico se defiende la necesidad de la educación por su aporte a la capacitación de la población para participar competentemente en las decisiones políticas. Esta afirmación no ha sido suficientemente evidenciada por investigaciones apropiadas. Existen indicios de que este pretendido efecto de la educación es más plausible en las organizaciones funcionales (económicas, sociales, políticas) que en las basadas en relaciones de vecindad (ver sin embargo, *Marchetti, P.*: Las Comunidades Campesinas de S. José de Ocoa, Estudios Sociales, N° 16, 1971; pp. 182 y ss.). Parece igualmente probable que si la educación facilita la participación futura de sus clientes en un número mayor de organizaciones funcionales, disminuye, sin embargo, por esa misma multiplicidad, la lealtad a las mismas y modifica las relaciones entre los dirigentes y la base. A niveles altos de escolaridad más bien hay argumentos contra el estímulo a la participación juvenil de la educación; dificultad en asociar a profesionales y a personal cualificado. En un plano más profundo, hay quienes creen que la educación facilita la comprensión intelectual de los problemas y del funcionamiento de la sociedad, pero que debido a la satisfacción derivada de esta comprensión intelectual, la participación activa pierde sentido de urgencia (*Delcourt, J.C.*: o.c. pp. 256-259). La impresión general que dejan los argumentos sociopolíticos con que se defiende la gestión estatal en el campo de la educación es penosa: insisten verbalmente en sus ventajas para el individuo y para la sociedad, pero parecen realmente subordinar la educación a instrumento de dominio de la sociedad por parte de un grupo de expertos. Si el problema básico de la sociedad moderna es su *organización político-económica tecnocrática*, que permite la manipulación del pueblo por expertos basada en el halago que proporciona a aquél la capacidad de éstos para resolver problemas concretos, y no sólo la propiedad de los bienes de producción, como sugieren, en el fondo, críticos sociales tan radicales como Marcuse, Illich y Roszack, la argumentación sociopolítica en favor de la educación, sobre todo de la profesionalizante, es de muy difícil aceptación.

A partir de esta tendencia tecnocratizante de la sociedad se podrían matizar los argumentos avanzados en favor de una educación centralizada, donde el Estado controla directamente las instituciones escolares todas, o de una educación pluralista, donde coexisten centros escolares estatales y privados sometidos estos últimos al Estado sólo por ciertas condiciones generales.

Las ventajas aducidas en favor de la educación centralizada por el Estado son: facilitación del proceso de integración nacional, aplicación uniforme de normas de calidad educativa, igualación regional de la educación para evitar zonas desérticas u oasis educativos según la localización geográfica o el nivel económico de la población. Desgraciadamente, las dificultades sociales en conseguir maestros rurales tan bien preparados como los urbanos restringen, hasta cierto punto, las ventajas teóricamente señaladas.

Este tipo de organización nacional de la educación exhibe, por otra parte, dificultades típicas de toda administración burocrática: ignora fácilmente la diversidad de valores y/o intereses de una sociedad pluralista; resiste innovaciones procedentes de grupos apartados del poder estatal; dificulta la integración o participación de asociaciones voluntarias (asociaciones de padres, por ejemplo) auxiliares de la educación... (*Clark, B.*: The Study of the Educational Systems, International Encyclopedia of the Social Sciences, 1968, t. 4. p. 514).

## B. Organización local de la educación

La división del trabajo educativo, nacida del número creciente de alumnos y de ramas educativas, tiende a imponer una organización escolar donde la función administrativa se separa de la docente. La coordinación escolar, la asignación de tareas y roles para profesores y alumnos, la alocaión de recursos físicos y humanos, la elección y supervisión de los métodos de enseñanza, el mantenimiento de la disciplina, la certificación de estudios, etc., son actividades tan complejas que las personas que la ejecutan se especializan en ellas, dando origen a la burocracia escolar, encargada de la dirección escolar.

1. La organización concreta de estas tareas administrativas ha seguido generalmente tres modelos: el directorial, el colegiado y el de una junta de directores constituida preponderantemente por personas de la comunidad extraeducativa.

La organización *directorial* se caracteriza por la determinación estatutaria de las atribuciones de los diversos miembros de la comunidad escolar y del procedimiento de tomar decisiones, que descansa en última instancia en un solo director último de la organización escolar. Este tipo de dirección se acomoda más a centros educativos que ponen un fuerte énfasis en la instrucción, especialmente cuando ésta se deja "estandarizar" fácilmente. El sistema funciona mejor cuando los alumnos provienen de muy diversos estratos sociales, lo que dificulta la insistencia en actitudes y valores específicos, siempre ligados a un sector social, y obliga a recalcar lo común: los conocimientos y técnicas que se imparten. Si éstos son, además, idénticos para grupos de alumnos, es posible regular el proceso educativo por medio de reglamentos.

El sistema colegiado con participación de profesores y alumnos en la toma de decisiones, supone, en cambio, una orientación general compartida por estos. Cuando el peso de la educación se hace descansar en el cultivo de un "estilo de vida", en la misión social generalmente crítica de la escuela o en la preponderancia otorgada a la capacidad de pensar y de juzgar sobre la comunicación de conocimientos, la participación en el proceso de decisiones, no tan "objetizables" como en el campo de las que se refieren a meros conocimientos, es fundamental.

La *junta de directores*, en gran parte no profesionalmente involucrados en tareas escolares, es más apropiada para toda educación orientada a suministrar personal apto (técnicas, conocimientos, valores, organización social) para las instituciones sociales representadas por aquellos. Este sistema de dirección escolar no es, pues, compatible con sistemas sociales, donde el estado controla directamente las principales instituciones.

2. Las formas de organización aquí descritas son de tipo formal. La realidad, sin embargo, de cada institución escolar depende en alto grado de factores sociales prácticamente no previsibles por la organización formal. Esta divergencia entre la organización formal y la informal es perfectamente identificable en esa parte fundamental de la escuela que son los *maestros o profesores*. El modelo de organización formal presupone generalmente que el maestro es un ejemplo de vida, una persona competente en un campo dado de conocimientos y relativamente libre, por su educación, de vinculaciones con una determinada clase social. Se presupone, además, que las relaciones entre maestro y alumnos son relativamente pacíficas y libres de fuertes tensiones.



a. Es evidente que en la realidad los elementos del modelo se comparten de muy distinta forma. Ni es lógico presuponer en los maestros, cuando su número ha aumentado considerablemente como consecuencia de la ampliación de la enseñanza, una ejemplaridad excepcional, ni están libres de formas de pensar y de actuar propias de la pequeña clase media de la sociedad de donde proceden, ni pueden ser personas perfectamente competentes por falta de experiencia directa en las actividades para las que educan a sus alumnos. Sobre este último punto, pasado por alto con frecuencia, escribe *Williams, R.*: "En nuestra sociedad mucha enseñanza es "ideacional" —o sea, enseñanza de ideas sobre actividades más que entrenamiento en actividades— y el joven puede ser entrenado para roles futuros de los que el maestro no tiene experiencia directa. Por contraste, en sociedades con una menor división del trabajo, la "enseñanza" es impartida por personas que ejecutan ellas mismas roles para los cuales preparan a otros (*American Societv. A Sociological Interpretation* New York, 1960, p. 286).

b. Las relaciones mismas de maestros y alumnos son mucho menos neutrales afectivamente de los que el modelo indica. Según éste, el fracaso del maestro se debe a la falta de dominio de la materia que enseña o a falta de técnicas apropiadas para hacerlo bien. "Sin embargo, el modelo no satisface. Al referirse solamente al profesor, descuida la interacción entre profesor y alumno, y deja sin explicación la persistencia universal, aunque intermitente entre los alumnos, de la hostilidad, alternada a veces con admiración y amor, tan frecuentemente dirigida contra los maestros. Porque la enseñanza es conflictiva; es un proceso cargado de tensiones y retador. . . En cada situación educacional el maestro es, al menos temporalmente, el superior y el alumno el subordinado" (*Geer, B.: Teaching, in International Encyclopedia of the Social Sciences*, t. 15, 1968, p. 560).

La realidad, por lo tanto, de un centro educativo no puede deducirse de su organización formal. Hechos tales como la procedencia social y la preparación de los maestros, académica y experimental, o las tensiones entre alumnos y maestros *modifican muy sustancialmente el ideal educativo al que aspiran los responsables de la dirección escolar.*

c. Un ejemplo clásico de esta divergencia lo hallamos en la existencia, sobre todo en los centros de enseñanza secundaria y superior, de modos distintos de concebir la vida y la educación entre los maestros y los alumnos. En cada centro educativo coexisten simultáneamente varias "*subculturas*" en grupos distintos de profesores y/o alumnos, opuestas, a veces radicalmente, a los objetivos trazados por la organización formal. En algunos centros escolares predominará más o menos claramente una de ellas; en otros coexistirán varias.

La investigación de estos grupos informales con diversas subculturas se ha centrado en dos tópicos: foco principal de su interés, adhesión u hostilidad hacia la institución escolar (*Halsey, A.H.: Educational Organization, International Encyclopedia of the Social Sciences*, t. 4, 1968, p. 531). Las cuatro subculturas identificadas hasta ahora en la investigación sociológica de estudiantes de universidades son:

- a. la "*colegial*", centrada en la camaradería, las diversiones y el figureo, con adhesión fuerte al centro educativo;
- b. la "*académica*" orientada hacia los valores científicos y/o artísticos *per se*,

con adhesión a la facultad o a la escuela, no al centro educativo en cuanto tal;

- c. La “profesional” donde se evalúa altamente todo lo que sirve a una preparación profesional adecuada y donde el grado de identificación con la institución escolar concreta es bajo;
- d. la “revolucionaria” con fuerte énfasis en valores generales como justicia y compromiso activo con grupos radicales de acción y con hostilidad contra el centro educativo.

d. Operan sobre los estudiantes otros factores limitantes de las directivas de la organización formal, distintos de las “subculturas estudiantiles”. El más estudiado de ellos es el influjo del nivel *económico cultural y afectivo de la familia* sobre el rendimiento de los estudiantes. Entre las ventajas comprobadas de hijos de familias con alto nivel en esos campos figuran: el mayor apoyo prestado al estudiante para superar los “costos psicológicos” de un largo estudio, un marco intelectual familiarizado con la abstracción: un vocabulario amplio; un clima moral que acentúa el valor de la disciplina presente para obtener satisfacciones futuras: a mayor facilidad de contacto entre maestros y padres de familia; clara conciencia del valor económico y social de una profesión; facilidad relativa de afrontar los costos económicos de una larga educación y de poder prescindir de ingresos de los hijos, etc. (Delcourt, J.: o.c. pp. 72-81). Veremos, más adelante, cómo operan estos factores en el caso dominicano.

## II. *Sociología de la Educación Dominicana*

Por razones prácticas —existencia de series estadísticas y de algunos estudios específicos— comenzaremos el análisis sociológico de la educación dominicana en sus clásicos sectores: enseñanza primaria, secundaria y superior. Intentaremos después ofrecer una visión sociológica de su conjunto y de las perspectivas de evolución.

### A. *Enseñanza primaria*

En general, el sistema educativo dominicano se caracteriza por “un fuerte predominio del nivel primario y una notable desproporción entre la matrícula de este nivel y la de los demás niveles” (*República Dominicana Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos: Solicitud presentada al fondo especial de las Naciones Unidas, Santo Domingo, D.N., septiembre de 1970, p. 18*) Poco más del 86% de los alumnos matriculados en todas las escuelas del país recibían en 1970 enseñanza primaria. Con todo, este porcentaje es el mismo registrado para América Latina (Zakrzewski, C. -Ramírez Báez, R.O.: o.c., p.10). Este solo dato nos indica la importancia fundamental de un estudio sociológico de la primaria dominicana. Lo comenzaremos indagando su finalidad social.

### I. *Objetivo social.*

La educación primaria dominicana no difiere sustancialmente en su organización curricular del hoy casi universal ideal de “elevar el nivel cultural de la población sin influencia directa sobre (sin vinculación con) el bienestar nacional” (Za-



lerzweski, C. -Ramírez Báez, R.O.: o.c., p.5). Dicho en otras palabras, la educación primaria trata de conducir a sus alumnos al *dominio de ciertas habilidades generales* (leer, escribir, aprender algunas operaciones aritméticas) y a la *aceptación de determinados valores nacionales, morales y religiosos*. Para todos sus seis cursos señala el curriculum de la educación primaria las siguientes nueve asignaturas o actividades prácticas: lengua española, matemáticas, estudios sociales (geografía, historia...), ciencias naturales, religión, educación moral e higiene, educación musical, educación física, manualidades y dibujo (Programación del préstamo Sectorial AID-GRD, Febrero 1971, Santo Domingo, D.N. Anexo 4, p.33).

¿Cuál es la función social de este tipo de educación primaria? Para poder responder a esta pregunta nos conviene distinguir tres áreas: la adquisición de habilidades generales, la familiarización con ciertos valores nacionales y morales y la promoción de las cualidades individuales de los alumnos.

### 1. *Adquisición de habilidades generales.*

En toda sociedad donde las instituciones económicas se orientan a la producción de bienes y servicios estandarizados pero mutables en su forma externa o en sus características finales (capacidad de satisfacer determinadas necesidades) y donde la comunicación usa instrumentos escritos en un grado apreciable, el dominio de algunas habilidades generales tales como la lectura, escritura y realización de las operaciones aritméticas generales, es una condición previa a toda participación plena de los individuos en las instituciones económicas y culturales. La falta de dominio de esas habilidades se convierte en un mecanismo perfecto de marginalización.

Dos ejemplos, tomados de investigaciones recién hechas en República Dominicana, bastan para ilustrar la importancia económica de estas habilidades:

“Los campesinos no llevan contabilidad escrita ni registran por escrito sus operaciones con los intermediarios usureros o los costos de su producción año tras año. Como el mercado y el cartel de créditos de los usureros significan un monopolio sobre los recursos, existe también un monopolio sobre contabilidad... Un campesino que podía leer y escribir bastante bien me dijo: “los intermediarios trabajan con *pluma*; y allí es donde nos matan” (Marchetti, P.: El poder del intermediario-usurero en comunidades minifundistas y las cooperativas campesinas de San José de Ocoa, *Estudios Sociales*, 15, 1971; pp. 134 y ss.).

“Los campesinos creen que la gente del pueblo es *más inteligente y sabe más que la del campo*... Muchas veces los campesinos tienen dificultad aun en hablar con la gente del pueblo: “La gente de aquí no habla con la gente del pueblo. Tememos que nos van a criticar por *nuestra falta de educación de escuela*. Sentimos vergüenza de que no tenemos palabras para hablar... con gente de fuera... (Es una) falta de ortografía: no sabemos cómo se usan la “l”, la “r”, la “y”, la “s”. Nosotros tenemos temor de hablar con gente de fuera” (de un trabajo de Ken Sharpe, Profesor de la U.C.M.M., próximo a publicarse en *Estudios Sociales*).

Otra investigación realizada por Corten André y Andrée ha demostrado la importancia de la educación como factor de movilidad aun dentro de los barrios pobres de Santo Domingo (Cambio Social en Santo Domingo, Instituto de Estudios del Ca-

ribe, Universidad de Puerto Rico, Estudio Especial núm. 5, p. 71). Esta conclusión indica, además, la importancia de la educación primaria como condición previa a la secundaria y superior y, por lo tanto, a las *posibilidades de ascenso social*, muy determinado por el nivel educativo alcanzado. En efecto, ciertos cargos en la sociedad —cada vez más— postulan la adquisición de certificados específicos o generales de nivel avanzado.

El significado sociológico de estas dos tendencias —necesidad creciente de la educación primaria para poder entrar en el mercado de trabajo (en Bonaó, por ejemplo, el 32.2% de los obreros y empleados han terminado por lo menos el sexto curso. *E. Latorre et al.*: Bonaó: Una Ciudad Dominicana, U.C.M.M. Santiago de los Caballeros, Julio de 1969, p. 376) y para poder ascender socialmente vía estudios superiores— es evidente: o toda la población adquiere un nivel aceptable de educación primaria o la enseñanza primaria se convierte en el primer escaño de un mecanismo de dominio fundado en la falta de escuela de los dominados.

2. *Familiarización con ciertos valores nacionales y morales.*

Una frase de *R. Williams* citada anteriormente (pág. 11) señalaba la profunda diferencia existente entre la formación básica de los niños cuando una sociedad no ha profesionalizado aún la función educativa y donde, consiguientemente, son personas con experiencia directa y vital de las instituciones sociales quienes dirigen la educación, y cuando la sociedad encarga a personas profesionalizadas en la enseñanza, pero sin experiencia vital inmediata de las instituciones sociales, esa tarea. En este segundo caso la presentación de valores es “eidética” —repetición verbal de normas y valores sin comprensión directa de la realidad institucional—, mientras que en el primer caso los maestros son capaces de comunicar los valores y normas realmente operacionales en la sociedad o, incluso cuando están en desacuerdo con esos valores, señalar las causas y condiciones que explican su existencia. Es evidente que la presentación de actitudes y comportamientos ideales divorciados de la experiencia es altamente problemática precisamente en su eficacia.

La educación moral tiende, entonces, a convertirse en la mera repetición de frases escritas en un manual de “Cívica” en choque manifiesto con el espíritu crítico de una sociedad descontenta con muchas de sus instituciones. El maestro profesionalizado es, evidentemente, consciente de ese descontento y de la discrepancia entre las normas de su manual y la realidad. Pero carece de la experiencia del funcionamiento concreto de las instituciones sociales que le permitiría hacer significativa la educación moral.

Este impasse actual en la comunicación de valores, nacido de la profesionalización de la educación, es más manifiesto, cuando se repasan los principales ideales de los prohombres de la educación dominicana del siglo pasado. Todos ellos tenían un profundo conocimiento, casi siempre experimental, de las instituciones económicas y políticas dominicanas que les facilitaba establecer un diagnóstico sobre los males sociales del país y establecer una estrategia de corrección basada, parcialmente, en la educación. Para Bonó, por ejemplo, la baja evaluación del trabajo, sobre todo agrícola, y el alto número de pretendientes de empleos públicos tenían que ser combatidos con una educación primaria que exaltase el valor del trabajo. Ulises Francisco Espaillat, operando sobre un diagnóstico social muy semejante, quería una escuela primaria que exaltase la gloria del trabajo, en especial del agrícola. Peña y Reinoso, contemplando los cambios continuos de jueces y maestros tras



AGN

cada revuelta, ponía su esperanza educativa en escuelas dominicales para adultos donde se enseñase a leer y hacer operaciones, pero donde también se discutiese sobre los derechos y deberes de los ciudadanos, como camino para lograr la paz y la afición al trabajo. Federico Henríquez y Carvajal en circunstancias históricas donde la independencia nacional peligraba, elevó el nacionalismo como ideal educativo de la escuela. Hostos propugnaba como ideal educativo la moral no sectaria que combatiese el politiquero, el militareo y el revolucionismo (*Dánilo de los Santos: la educación en la independencia y la restauración*, Reporte para la licenciatura en Educación, U.C.M.M., Santiago de los Caballeros, 1969).

Estos ejemplos de filosofía educativa del pasado dominicano muestran una preocupación aguda por la adaptación de la educación a la problemática nacional. Es evidente que el actual curriculum nacional educativo carece de esa perspectiva. Problemas tan acuciantes como los familiares, sociales y políticos son tratados en los manuales de cívica y religión sumariamente y, sobre todo, muy formalmente, sin adentrarse en la entraña de la problemática que ya afecta realmente a los niños.

No es imposible que en estas circunstancias el mayor influjo moral de la educación primaria resida en el potencial de las asignaturas enseñadas para recalcar el valor de resultados impersonales como criterio de verdad y corrección. *Anderson* describe esta "moralización" educativa con las siguientes palabras:

"A todos los niveles de la enseñanza escolar, y no obstante diferencias curriculares, las clases rebozan juicios de valor y juicios morales. Una de las tendencias más significativas de los patrones de enseñanza formal es su conversión en instrumento de enseñanza moral precisamente a través del dominio de un objeto "externo" al alumno. Por ejemplo, existen sólo ciertos modos correctos de resolver un problema; hay una sola ortografía correcta, una tarea o está bien ordenada o está desordenada. Esta clase de moralidad caracteriza a un número creciente de especialidades y de profesiones cuyos miembros han sido sometidos a una disciplina de evaluación impersonal de resultados. Una instrucción moral directa, que no esté ligada a un resultado cognoscitivo, tiene menos oportunidades de éxito" (*Education and Society*, International Encyclopedia of the Social Sciences, 1968, t. IV, p. 518).

### 3. Descubrimiento y cultivo de las cualidades individuales.

La pedagogía recalca como función fundamental de los maestros de primaria la atención a los problemas individuales de sus alumnos, para descubrir sus cualidades y problemas y ayudarlos a superarse. La posibilidad práctica de esta atención individual está muy limitada por tres factores; la preparación de los maestros, el número de alumnos que debe atender cada maestro y las horas de trabajo de los maestros.

a) *Preparación de los maestros.* Toda atención individual a los alumnos supone, para ser fructuosa, un mínimo de conocimientos operacionales de psicología y pedagogía. Obviamente, no basta un relativo dominio de la materia que se enseña, para esta capacitación. Por eso, se presuponen como títulos aptos para la docencia en primaria el Doctorado o Licenciatura en Educación y los Títulos de Maestros de 2da. Enseñanza o de Primaria. La Tabla 1 nos dice que en 1969 tan sólo el 18.2% de los maestros de primaria estaría capacitado para esta tarea.

Tabla 1: Nivel Educativo de los Maestros de Primaria (en porcentos)

Título	1967 - 1968			1968 - 1969		
	Urbanos	Rurales	Totales	Urbanos	Rurales	Totales
Título apto	30.3	11.8	19.8	28.0	10.1	18.2
Bachillerato	50.6	13.3	29.4	53.1	15.2	32.3
Profesionales	1.3	0.04	0.6	1.5	0.04	0.7
Inadecuados (1)	17.8	76.9	50.1	17.3	76.6	48.8
Para comparación: número de maestros	5,063	6,617	11,680	5,598	6,707	12,205

(1) Certificados de octavo curso; otros o ninguno.

Fuente: Suárez-Marill, M.: Estadística Educacional, Estudios Sociales, 12, 1970, pág. 195.

Las promociones de personal docente con título apto para la primaria de los últimos años son totalmente insuficientes para remediar esta situación, sobre todo si tenemos en cuenta el número de bajas anuales por edad o renuncia.

Tabla 2: Número de Graduados con Títulos Aptos para la Enseñanza Primaria

	1966	1967	1968	1969
Licenciados UASD	1	62	43	16
Doctores UASD	1	—	4	—
Licenciados UCMM	—	—	7	13
Licenciados UNPHU	—	22	45	75
Doctorados UNPHU	—	—	—	1
Graduados de Escuelas Normales de Maestros	125	90	144	124
Totales	127	174	243	229

Fuente: Como en Tabla 1, p. 198

Para superar esta deficiencia se está desarrollando un plan para preparar a 1,200 maestros en servicio en cuatro años, usando las facilidades de las Escuelas Normales (AID-GRD: Programación del Préstamo Sectorial, o.c., 4,5).

A pesar de estos esfuerzos parece evidente que la falta de preparación pedagógica y psicológica de muchos maestros hace imposible la atención individual de los alumnos.



b) *Número de alumnos por maestro.*

Aun aquellos maestros con preparación adecuada para la atención individual de los alumnos pueden encontrarse con obstáculos muy serios provenientes del alto número de alumnos que deben atender. Una alta relación de alumnos/maestro implica dificultades grandes aun para supervisar el rendimiento académico de los alumnos: tareas, pruebas, etc., ocupan la dedicación de un número de horas fácilmente superior al de la simple enseñanza en las aulas. Las estadísticas educacionales indican, sobre todo para la enseñanza primaria rural, una relación excesivamente alta de alumnos/maestro.

Tabla 3: Alumnos por Aula y Alumnos por Maestros

	1966 - 1967		1967 - 1968		1968 - 1969	
	Alumnos por aula	Alumnos por maestro	Alumnos por aula	Alumnos por maestro	Alumnos por aula	Alumnos por maestro
Zona Urbana	57	47	57	47	57	46
Zona Rural	59	58	62	62	63	64
Total	58	54	60	56	61	56

Fuente: como en la Tabla 1, p. 199

c) *Número de horas de trabajo.*

Es bien conocido en el país el pluri-empleo de los maestros en diversas escuelas o en diversas tandas dentro de la misma escuela. Con frecuencia el número de horas dedicadas a clases (sin contar la preparación y revisión de tareas) alcanza valores tan altos, que todo intento de atender algo más individualmente a los niños (y su número aumenta con los diversos puestos de trabajo!) resulta vano. Un interesante Reporte Profesional para la Licenciatura en Educación en la Universidad Católica Madre y maestra ha investigado este punto en 23 escuelas de La Vega y campos aledaños donde trabajan 250 maestros. El 63.7% de los maestros de primaria tenía allí, en 1969, 30 o más horas de clase semanales. El Reporte ofrece, además la tabulación de horas de clase semanales por sueldos devengados. Factor básico para comprender la presión económica que opera sobre los maestros moviéndolos a aceptar tantas horas de trabajo.

Tabla 4: Horas de Clase Semanales por Categorías de Ingreso de los Maestros de Primaria en La Vega, 1969 (en porcentajes) (1)

Horas de Clase	140-170 RD pesos	130-140	100-120	80-90	65-70	Total por Horas de trab.
36-37½	16	13.9	22.6			52.5
30-5			6	5.2		11.2

30-35				1.2	10	11.2
20-25					18	18.0
<hr/>						
Total por Ingresos	16	13.9	28.6	6.4	28.0	92.9

(1) Las categorías de ingreso no son continuas.

Fuente: *del Egido, M.A.*: Estudio descriptivo del personal docente en la Ciudad de La Vega, 1969, página 73.

### Conclusión

Como en casi todos los países donde la educación primaria es impartida por personal profesionalizado a una gran parte de la población, la enseñanza primaria dominicana está orientada curricularmente al dominio de habilidades fundamentales, útiles para el desempeño de un trabajo económico y para posibilitar un ascenso social basado en una futura educación superior.

Por escasez de maestros preparados, alta relación alumnos/maestros y excesivo número de horas de enseñanza, la educación primaria dominicana no puede aspirar a dar atención individual a sus alumnos.

Por lo menos relativamente al pasado la educación primaria dominicana a causa de carencia de experiencia de los maestros en las instituciones sociales económicas y políticas debe ser más bien repetitiva y desencarnada de la realidad en su función de presentar valores y normas de comportamiento.

*Excursus*: ¿Se puede hablar de una educación primaria dominicana *esencialmente orientada a la secundaria*, y a través de ella, a la universitaria?

En cierto sentido obvio toda enseñanza primaria se orienta a la secundaria en cuanto ésta supone el dominio de las habilidades generales y de ciertos conocimientos elementales impartidos en la primaria.

Pero la enseñanza primaria de un país puede estar institucionalmente dirigida a varios tipos posteriores de enseñanza: vocacional, por ejemplo, o secundaria. Incluso puede estar diseñada como educación escolar final para sus alumnos.

Parece evidente que, dada la escasez de centros de educación vocacional y el reducido número de sus alumnos (para 1969 y 1970 se calculaban 2,084 egresados. Ver *O.I.T.*: Informe al Gobierno de la República Dominicana sobre las Posibilidades de Desarrollo de un Sistema Nacional de Formación Profesional, Anexos II y III; Nota sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional, *Estudios Sociales* 12, 1970, pp. 233 y ss.) no se puede hablar de una orientación sistemática aunque parcial de la educación primaria a la vocacional.

Por otra parte, es tan baja la proporción de alumnos que termina la enseñanza primaria, que si ésta se orientase institucionalmente a la secundaria, habría que calificar esta ordenación de utópica. Sobre el bajo número de alumnos de primaria que la concluyen dice el Informe de la UNPHU para el Simposio Año 2,000: "A título de ilustración vale notar que se estima que, de los 137,000 alumnos que egresaron del sistema escolar entre 1968 y 1969, al completar el nivel primario o



antes de completarlo, el 43% no ha sobrepasado el primer curso, el 33% abandonó la escuela con dos a cuatro aprobados, y sólo el 22 por ciento egresó con el sexto curso completo... Al seguir el mismo ritmo, se estima que en el año 2,000 todavía más del 60% de la población de 20 a 34 años se encontraría en la categoría educativa de cuatro años de escolaridad o menos" (Los problemas fundamentales cualitativos y cuantitativos de la educación dominicana, proyectados hasta el año 2,000, Santo Domingo, Julio de 1971).

Ante estos hechos y ante las afirmaciones de las máximas autoridades educativas sobre la necesidad de concentrar los recursos de la nación en la educación primaria, más que en la secundaria o universitaria, habría que sacar la conclusión lógica de que la educación primaria dominicana está orientada inmediatamente a la preparación de sus educandos para la vida. O sea que es en principio, aunque no exclusivamente, una educación *final*.

Contra esta conclusión militan, sin embargo, muchas razones obvias: ¿se enseñan realmente en la escuela primaria las habilidades y actitudes que preparan inmediatamente para la vida? ¿es la "vida" el norte según el cual se elabora el currículum escolar y se preparan maestros de primaria? ¿No resulta el currículum íntegro de la educación primaria demasiado academicista y demasiado alejado de problemas vitales de las masas, como la comprensión y la práctica de las instituciones familiares, económicas y políticas? ¿por qué no existen escuelas primarias especializadas en la preparación para la secundaria y escuelas primarias "terminales" o pre-vocacionales?

Estas preguntas tienen demasiado peso para poder ser ignoradas. Dígase lo que se quiera, es difícil negar que la educación primaria dominicana por su estructura curricular interna y por la preparación que se imparte a los maestros está de por sí ordenada a la secundaria.

¿No será hora ya de atacar con realismo y sinceridad máxima la orientación social de la enseñanza primaria?