

evaluar la reforma educativa salvadoreña: un problema de criterios

SALVADOR SAMAYOA

INTRODUCCION:

En los últimos meses la prensa comercial del país ha difundido ampliamente en editoriales, entrevistas y noticias la voz de quienes se han pronunciado en favor de una evaluación de nuestra reforma educativa, vigente desde 1968. Los juicios, peticiones y sugerencias publicados en torno a este problema no representan, ciertamente, la posición de organizaciones o instituciones que tengan una significación real dentro del proceso social salvadoreño. Pero, pese a ello, el Ministerio de Educación ha justificado su decisión de hacer una evaluación de la reforma educativa, basándose en un pretendido “clamor ciudadano”¹ que, bien visto, no pasa de ser voz estereofónica de una docena de personas.

La necesidad de evaluar un proceso educativo no debe ponerse en términos de demandas mayoritarias. La necesidad de evaluar un proceso educativo —y la modalidad que la evaluación haya de adoptar— encuentra su único fundamento válido en las tendencias objetivas de la dinámica social, cuya realidad es independiente de la conciencia que de ellas tenga la “ciudadanía” de un determinado país. En la óptica, el argumento ad populum esgrimido por el Ministerio resulta ser irrelevante, innecesario y, sobre todo, falaz. La reforma educativa salvadoreña debe evaluarse por razones enteramente ajenas a cualquier petición de padres de familia, alumnos o profesores. Este modo de fundamentar la necesidad de una evaluación es de capital importancia, porque de su adecuada o inadecuada comprensión habrá de derivarse con entera necesidad las virtudes o los

vicios que la orientación del proceso evaluativo haya de manifestar. La alternativa es clara: o se busca la racionalidad en la acción estatal y entonces debe atenderse a la realidad social tal y como ella se presenta en un examen rigurosamente científico de sus caracteres, o se busca la complacencia a unos grupos y personas y entonces debe atenderse a la imagen que éstos tienen de la sociedad y a los intereses que en ella se juegan.

Con este planteamiento no queremos negar a priori la validez de los argumentos expresados por quienes se han pronunciado en favor de la evaluación. Hemos examinado con detenimiento las publicaciones de prensa y el examen ha detectado la existencia de criterios valiosos para un adecuado enfoque del problema. Lo que queremos hacer, como un necesario punto de partida, es dejar sentados los criterios en los que debe fundarse la necesidad de la reforma: dejar sentada la prioridad de un diagnóstico objetivo de la realidad social por encima de cualesquiera opiniones más o menos parciales, más o menos subjetivas o más o menos interesadas. En procesos evaluativos de la índole del que ahora nos ocupa suele haber intereses inconfesados e inconfesables y juicios ignorantes claramente ideologizados que demandan exigitivamente voz y voto. Esta exigencia de participación, como problema social, remite últimamente a la idea de racionalidad política desde la que se toman las decisiones concernientes al manejo del aparato estatal en sus diversas instancias. En términos más simples, de lo que se trata es de saber por qué, para qué y a través de qué mecanismos deben realizarse las evaluaciones de los proyectos

políticos que forzosamente inciden en la configuración de la realidad social.

Lo que nos preocupa es el horizonte en el que debe situarse la evaluación. El problema de saber a qué y a quiénes debe atenderse para fundamentar la necesidad de hacer una reforma exige el planteamiento de este horizonte. Pero hay, además, otra razón cuyo peso es innegable: la cantidad de organismos, instituciones, proyectos sectoriales, documentos doctrinarios y jurídicos, personal involucrado, susceptibles de ser evaluados, etc. es casi ilimitada. Este simple hecho obliga al establecimiento riguroso de los criterios que han de guiar la necesaria selección de las áreas, el método, los mecanismos y, sobre todo, de los precisos objetivos político-teóricos y político-prácticos que se persiguen en el proceso evaluativo.

Por otra parte, parece justo afirmar que la formulación de esos objetivos estará fundada de manera necesaria en un conjunto de hipótesis —explicitadas o no— acerca del comportamiento previsible del gobierno central en sus políticas globales y sectoriales. Si se presume, por ejemplo, capacidad real de cambio en la planificación de áreas económicas que inciden en el éxito de la política educacional, tendrá sentido plantear como objetivo de la evaluación un diagnóstico de esas relaciones intersectoriales y un pliego de propuestas para modificar la modalidad de su interdependencia. Si, por el contrario, se presume incapacidad de diagnóstico estructural y rigidez de acción por parte del gobierno, tendrá menos sentido el plantear, al menos como objetivo político-práctico, un diagnóstico y unas propuestas en la línea sugerida.

Esto supuesto, estamos ya en capacidad de delimitar los grandes apartados de este trabajo cuya única finalidad —insistimos— es la de contribuir a plantear correctamente el problema que supone diseñar la evaluación de una política educativa nacional.

El trabajo tiene cuatro partes lógicamente encajonadas: la primera parte trata del porqué de la evaluación, esto es, de los principios en que debe fundarse la decisión de llevar a cabo una evaluación de la reforma educativa. La segunda parte trata de las hipótesis de orden político en las que razonablemente debiera basarse un trabajo de evaluación que pretenda tener una incidencia positiva real en el proceso educativo salvadoreño. La tercera parte trata del para qué de la evaluación, esto es, de la formulación y discusión de los objetivos político teóricos y político-prácticos que razonablemente puede perseguir la evaluación. La cuarta y última parte trata de las áreas en las que debiera centrarse la evaluación.

Es preciso, como última anotación introductoria, hacer notar que este planteamiento, por la peculiar perspectiva teórica en que se sitúa, no agota su utilidad en el esclarecimiento de un proceso evaluativo concreto. Está primariamente dirigido a un proceso de carácter sistemático, planificado y dirigido desde el poder estatal, y realizable a plazo inmediato en El Salvador. Pero, por su propio carácter, constituye también un aporte a la cotidiana y permanente tarea que los maestros y las instituciones realizan cuando plasman en opciones pedagógicas y administrativas concretas la manera como entienden la reforma educativa salvadoreña. Por otra parte, por lo que tienen de común las “formaciones sociales” de los países centroamericanos, puede también iluminar de alguna manera el planteamiento de los problemas educativos de otras naciones del istmo.

I.- POR QUE DEBE EL MINISTERIO EVALUAR LA REFORMA EDUCATIVA.

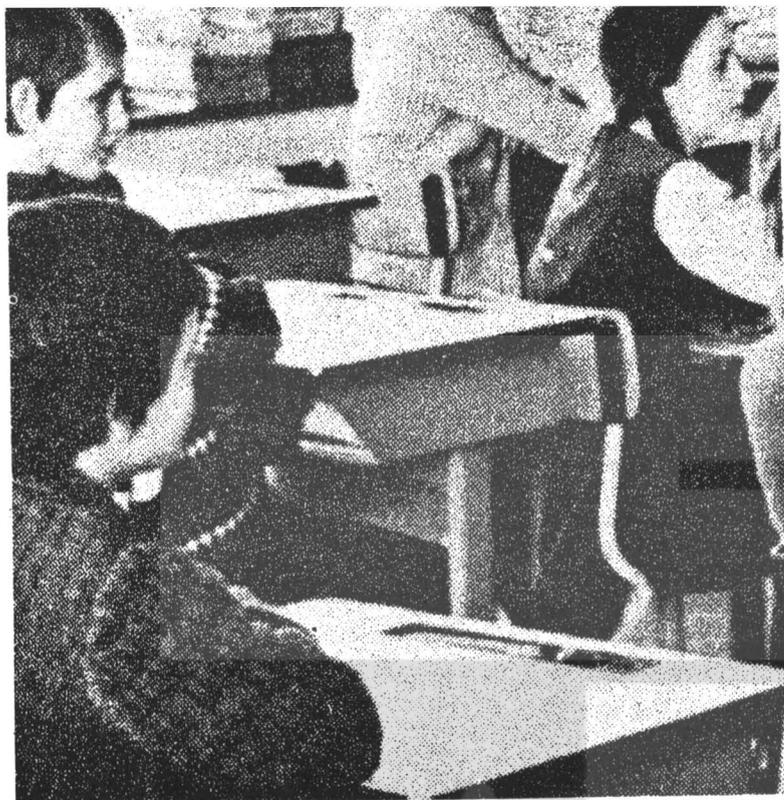
Ya dejamos apuntada en la introducción de este trabajo la conveniencia de fundar la necesidad de hacer una evaluación de la reforma educativa en criterios distintos a lo que podría ser una mera presión de determinados grupos o individuos. También sugerimos ya, como criterio positivo, la necesidad de atender a las tendencias objetivas de la dinámica social a la hora de decidir una evaluación de carácter sistemático como la que parece proponerse realizar el Ministerio. Ahora vamos a ampliar la discusión de estos criterios, apoyando la necesidad de la evaluación desde dos puntos de vista complementarios.

1.- Punto de Vista Jurídico-Sociológico.

Nuestra Ley General de Educación² en su artículo 6 dice textualmente: “El Ministerio de Educación deberá realizar periódicamente evaluaciones generales del sistema educativo, con el objeto de actualizarlo y garantizar su efectividad”.

Cualquiera que intente apoyarse en la ley con una actitud auténticamente jurídica y no meramente legalista, busca siempre el fundamento teórico de las disposiciones legislativas, así como las situaciones sociales que éstas pretenden orientar y regular. Bien: en este caso, la ley faculta y obliga al Ministerio de Educación a realizar las mencionadas evaluaciones porque el legislador ha considerado que en la buena marcha del sistema educativo se juega ni más ni menos que el desarrollo económico y social del pueblo salvadoreño.

El considerando I del decreto dice “que la educación es el medio adecuado para alcanzar la plenitud y el equilibrio de la personalidad humana y a



la vez un factor de transformación social y de desarrollo económico". La misma idea aparece en el artículo 2 (incisos 1 y 4) cuando se formulan los fines de la Educación Nacional. Los artículos 16 y 20 ponen explícitamente el diseño de los planes de estudio de bachillerato en función de las necesidades del país. El artículo 23 postula asimismo como finalidad de la educación superior la de "formar en su nivel los técnicos y profesionales que el país necesite en aquellas carreras que contribuyan a su desarrollo socio-económico". El artículo 29 postula como finalidad de la educación de adultos la de "mejorar la calidad del trabajo y facilitar la adaptación de la mano de obra a las exigencias del desarrollo"; y la de "proporcionar permanentemente a las comunidades la información y conocimientos indispensables para el constante desarrollo y bienestar individual y colectivo". El artículo 35 es todavía más explícito: "la alfabetización de adultos deberá vincularse con los distintos programas o actividades de desarrollo económico y social, de tal manera que sea funcional".

Que la política educativa nacional de un país haya de servir a su desarrollo económico y social parece una verdad de Perogrullo. Cuál, sino éste, habría de ser su objetivo fundamental. Pero en un país como El Salvador, la formulación de la relación Educación-Desarrollo tiene unas connotaciones especiales que parecen estar exigidas por las propias peculiaridades de su realidad social. En efecto, la política oficial de los gobiernos de Sánchez Hernández

y de Molina en el ramo de educación parece haber hecho algo más que formular una relación obvia de tipo general. Parece haber deducido de la aguda escasez de recursos naturales del país, de su desorbitado ritmo de crecimiento poblacional, de los ineludibles costos políticos y sociales que implicaría una planificación económica basada en el uso de capital intensivo (supuesto que fuera posible), y del constante deterioro de los términos del intercambio comercial a nivel internacional, la necesidad de una cualificación laboral masiva de su población como necesaria condición de posibilidad para el despegue hacia el desarrollo y para la solución de las agudas, crecientes y cada día más "peligrosas" presiones sociales emanadas de las grandes masas indigentes del país.

En este contexto, la política educativa adquiere un significado muy especial. El control casi monopolístico y omnicomprendivo del proceso educativo es inmediatamente problema de poder; y el producto de ese proceso —la cualificación laboral masiva— es problema de supervivencia. Explicaremos brevemente estos dos caracteres para una mejor comprensión de la tesis que estamos desarrollando.

Hemos dicho, por una parte, que la Educación en El Salvador es problema de supervivencia social. La tesis filosófica que avala esta afirmación es muy simple y es plenamente verdadera: una y la misma nota adquiere un sentido y una operancia reales di-

ferentes dependiendo de la estructura en la que está puesta. La educación entendida primariamente como capacitación laboral masiva puede no ser una tarea imprescindible en contextos de capitalismo desarrollado o en contextos que sin estar situados en el polo dominante del sistema de economía mundial, disponen de recursos y, en general, de un sistema de posibilidades sociales diferentes al nuestro. Pero El Salvador tiene unas características bien concretas en las que últimamente se funda el significado social de una política educativa. Nuestro país carece de los recursos naturales —como el petróleo— que podrían constituirse en un efectivo factor dinámico del desarrollo al incrementar los recursos financieros necesarios para el mejoramiento de la balanza de pagos, para la generación de ingresos fiscales extraordinarios y para la ampliación de la demanda interna. Padece, además, una aguda crisis de sobrepoblación que lo obliga a buscar esquemas tecnológicos apropiados para generar el mayor volumen posible de empleo, aun en detrimento de la productividad global del sistema. Está, por otra parte, obligado a soportar presiones inflacionarias exógenas provenientes de las economías industrializadas. Es un país sumamente vulnerable ante condiciones climáticas adversas. Y tiene un mercado interno de dimensiones reducidísimas (aun cuando hubieran mecanismos adecuados para una distribución racional del producto generado), lo que obstaculiza obviamente las posibilidades reales de crecimiento. A todo esto debe añadirse el fracaso de un esquema integracionista que, por su propio diseño, acentuó las contradicciones regionales cerrando a partir de su colapso las posibilidades de libre movilidad de la mano de obra salvadoreña en la región centroamericana.

Estas y otras limitaciones reales, acentuadas³ por la específica modalidad de nuestro sistema económico, han dado como resultado una tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto estática o ligeramente decreciente en la última década, un deterioro progresivo de los índices de precios al consumidor, un creciente volumen de desempleo y subempleo relativo, y, consiguientemente, una agudización de la crisis política y social.

En estas condiciones, la capacitación y el empleo racional del factor trabajo constituyen un problema de primordial importancia para el país.

Hemos dicho, por otra parte, que el control del proceso educativo es en El Salvador un asunto de poder. La Ley General de Educación pone bajo control del Estado no sólo la totalidad de los niveles de la educación escolarizada, sino también la educación de adultos (Arts. 29-35) dirigida a segmentos significativos de la población económicamente activa y políticamente movilizable. La ley faculta al



Ministerio para "supervisar todas las instituciones de enseñanza, oficiales y particulares" (Art. 67-5o.) y para "autorizar o suspender el funcionamiento de los centros de enseñanza particulares y revocar dichas autorizaciones (Art. 67-4o.). Por otra parte, el Estado se arroga la facultad de ejercer un rígido control sobre la totalidad del gremio magisterial del país. La Ley de Escalafón del Magisterio Nacional es un instrumento complementario de la Ley General de Educación y ambos decretos aparecen publicados en el mismo Diario Oficial. Y, como si eso fuera poco, el famoso decreto 390 cierra las pocas vías sobre las que no tenía ingerencia efectiva el aparato estatal. No estamos emitiendo aquí juicio de valor alguno sobre el control casi monopólico del proceso educativo por parte del Estado, ni sobre el carácter omnicompreensivo del nuevo sistema educativo en que se tradujo la "reforma". Estamos simplemente constatando el carácter real que los gobiernos anteriores han concedido a la educación. Y en esta perspectiva resulta también interesante constatar cómo, desde el momento en que se agrietó la unidad casi simbiótica entre Estado y Capital, la clase capitalista salvadoreña comenzó a crear sus propios centros de educación media y superior. Este fenómeno, aparte de ser indicador de una nueva faceta de la lucha ideológica en el país, corrobora el rol efectivo que la educación juega en el proceso de mantenimiento o de cambio de los poderes establecidos.

Volviendo a la perspectiva estatal, lo cierto es que los últimos gobiernos de "Conciliación Nacional" han apelado desesperadamente a la reforma del sistema educativo como un mecanismo posibilitador de los propósitos desarrollistas-modernizantes en que han sustentado todas sus políticas. Esto ha quedado plasmado con suficiente claridad en todos los documentos doctrinarios y jurídicos de la reforma educativa salvadoreña. Por eso decimos que los postulados de la Ley General de Educación no son meros enunciados lógicos-formales con significado universalmente válido, sino que constituyen la concreta expresión de la manera como los últimos gobiernos han entendido los límites y las posibilidades del desarrollo económico y social; y son también la concreta expresión de un Estado pensado (ideologizado) en términos de "seguridad nacional".

De esta suerte, el mandato legislativo de realizar evaluaciones generales del sistema educativo aparece lógicamente fundado en un diagnóstico de nuestra realidad social y en los objetivos políticos que a partir de ese diagnóstico se han fijado para la acción estatal. Se debe garantizar, entonces, la efectividad del sistema educativo porque en esa efectividad se juegan las posibilidades del desarrollo; y el Ministerio de Educación, como instancia estatal concreta, es el administrador de los recursos públi-

cos destinados a tal efecto.

Se pueden discutir desde diversas teorías sociológicas (algunas incompatibles entre sí) los términos del diagnóstico oficial y la viabilidad real de las soluciones propuestas desde el poder estatal. El peso mismo que se conceda a la Educación en la configuración del sistema de posibilidades sociales puede variar (lo que no significa que toda opinión a este respecto sea verdadera). Pero es innegable que cualquier decisión ministerial de evaluar la reforma educativa apoyándose en el mandato legislativo no constituye un mero recurso legalista, sino que tiene algún fundamento objetivo en la realidad. El criterio jurídico hace válida y necesaria la evaluación de la reforma en la medida en que la juzga (con alguna razón) como un factor importante para nuestro desarrollo económico y social, y en la medida en que juzga, consecuentemente, que garantizar la efectividad de la reforma es contribuir al logro de ese desarrollo.

Ahora bien, evaluar la reforma educativa puede significar cosas muy diferentes. Puede significar, en primer lugar, dejar intactos los presupuestos sociológicos y los objetivos políticos y limitarse a diagnosticar y a superar los "fallos" que han impedido la plena consecución de los objetivos políticos, suponiendo, obviamente, que esos fallos son independientes de los presupuestos sociológicos, y suponiendo también que los objetivos políticos son socialmente deseables. A esta manera de entender la evaluación podrían tender las instancias estatales oficialistas que por tradición han estado poco dispuestas a cuestionar con seriedad el sentido, las posibilidades y los efectos reales del proyecto de nación implícito en la política educativa.

Puede significar, en segundo lugar, someter a "crítica" esos presupuestos y objetivos sin entrar al campo de la concreta operativización de los principios y objetivos, supuestamente mejores, que resulten de esa "crítica". A esta manera de entender la evaluación podrían tender ciertos grupos "de izquierda" que suelen encubrir bajo la nube de los "planteamientos estructurales" su impotencia para hacer diagnósticos científicos y para proponer soluciones técnicas viables a los problemas nacionales.

Y puede significar, finalmente, abordar de manera unitaria el problema de la crítica de los principios y el problema de su operativización. Esta manera de entender la evaluación expresa nuestra propia propuesta. La discusión de los principios es necesaria. Hasta este momento hemos concedido una importancia y un carácter de necesidad social a la evaluación de la reforma educativa en el supuesto de que los principios a que responde y los objetivos



que persigue son aceptables y que, por ello, toda evaluación que garantice su realización es socialmente necesaria. Esto es válido en alguna medida; justamente en la medida en que el diagnóstico oficial es válido. Pero la evaluación, en tanto que necesidad social, puede justificarse desde otra perspectiva tal vez más profunda, esto es, desde el juicio ético de los objetivos que persigue la reforma y desde el análisis científico de sus posibilidades reales de generar bienestar social.

De hecho, ni siquiera nos hemos detenido a considerar lo que el término “desarrollo” significa como meta de la acción estatal. El “desarrollo”, en abstracto, es algo bueno a priori. Pero ni la reforma educativa ni la política global de los gobiernos anteriores están empleando una categoría puramente formal cuando dicen que persiguen el desarrollo. Se trata, por el contrario, de un estilo de desarrollo que induce de manera necesaria unos procesos económicos, políticos y sociales bien concretos, ya objetivados y susceptibles, por tanto, de una valoración. Y es posible que la valoración muestre que el estilo de desarrollo al que pretende servir la reforma educativa es imposible en el orden de lo real e indeseable en el dominio de la ética.

No queremos con esto centrar la discusión en torno al problema del desarrollismo. Queremos simplemente apuntar la necesidad de un diagnóstico objetivo de nuestra realidad social. Si el modelo desarrollista es ya un fracaso histórico, no tiene caso seguir alimeñándolo a través de la política educativa. Si los intentos de “desarrollo”, tal y como se ha en-

tendido éste en El Salvador, han tenido y siguen teniendo tantos y tan graves costos políticos y sociales y tan precarios logros económicos, no tiene caso poner el diseño del sistema educativo en función de un proyecto nacional desarrollista. Ahora bien, este diagnóstico —que es problema de ciencia— es el único punto de partida desde el que puede aparecer sugerida y exigida —la necesidad de evaluar los presupuestos sociológicos y los objetivos políticos de la reforma educativa.

La crítica de los principios es, pues, ineludible y muestra desde su mismo enunciado (nótese que no hemos hecho más que proponerla como necesaria) una razón profunda por la que el Ministerio debe evaluar la reforma educativa. Pero esta crítica, tal como sugeríamos antes, debe hacerse considerando a la vez el problema de los mecanismos que deben hacerla operativa. Y esta consideración, en la medida en que involucra instituciones, gremios y leyes, revela también, desde su mismo enunciado, la utilidad social de una evaluación general del sistema educativo.

2.- Punto de vista de la Ética política.

Las consideraciones anteriores ponen de manifiesto la dimensión ética del problema. El ámbito de la ética no es algo que flote, por encima de las relaciones humanas, en una nebulosa idealmente “pensada”. Es la acción humana, por su propia estructura, lo que es ética en la medida en que objetivamente hace del proceso histórico un proceso liberador. De ahí que la responsabilidad ética se deduce a partir del significado objetivo de las acciones y no a partir de ideologías que resuelven y agotan la eticidad en la esfera del concepto. La “democracia” no es buena ni mala por lo que idealmente postula como cuerpo de principios. El terreno de la valoración de los principios sólo es fértil en la medida en que los principios fundamentan y dirigen efectivamente la acción. Pero es la acción la que en última instancia incide realmente en la configuración del ser humano. Y en esta óptica, la acción política aparece como el ámbito privilegiado de eticidad porque es la que directamente posibilita o bloquea la realización humana de las grandes masas.

Es evidente que no cualquier acción humana incide de la misma manera en el campo del bienestar social. Hay diferencias sustanciales en el alcance y en la significación social objetiva de la acción “privada” y la acción “pública” (que es formalmente política). Cuando un grupo de personas se reúne para desvelar una estatua, el pueblo ni se entera; pero cuando se reúne para decidir y hacer efectivo un sistema de precios, el pueblo pasa hambre o come mejor.

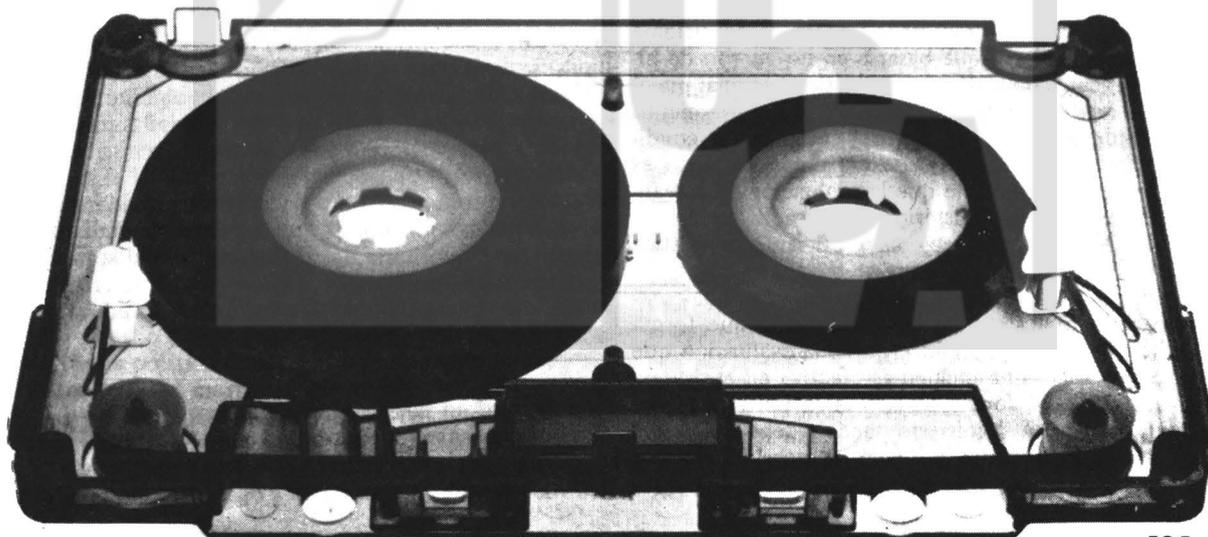
El criterio fundamental de la ética es, pues, el bienestar social objetivo, cuya valoración no puede nublarse con subterfugios retóricos, ideologías calenturientas o campañas publicitarias. La responsabilidad en este campo se define en base a tres criterios: a) la importancia o gravedad de lo que está en juego; b) las posibilidades reales de acción; c) los resultados que se obtienen de las opciones concretas.

En el caso de la Evaluación del Sistema Educativo, una somera consideración del primer criterio haría exigible la Evaluación. Hay en primer lugar un cuantioso volumen de recursos públicos en juego y es responsabilidad ineludible del Estado el emplearlos de la manera más eficiente posible. El Estado invirtió ₡ 216.3 millones en el ramo de Educación durante 1976, y nuestro país no puede darse el lujo de emplear ineficientemente los recursos públicos mientras la mayor parte de la población vive en condiciones de verdadera miseria. En segundo lugar, están en juego "el carácter de los individuos, sus valores, actitudes y conducta; . . . los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñarse en el trabajo y en la vida social".⁴ Algunas interpretaciones de la dinámica social tienden a minimizar (con alguna validez) el peso real de la educación en las formas de convivencia. La discusión de este problema rebasa los objetivos de nuestro trabajo; pero, aun cuando la educación no fuera prioritaria, es innegable que juega un rol social de suma importancia a través de la crítica de los modos de producción de la vida material y del sistema de valores de una sociedad. Este hecho hace exigible también la Evaluación del sistema educativo y la refiere no sólo a los datos de cobertura cuantitativa del sistema sino, de manera especial, a la cualificación humana y técnico-pedagógica del magisterio, a los objetivos y planes de estudio, a los métodos de enseñanza y a los mecanismos de supervisión y crítica.

Son personas humanas, con sentimientos, aspiraciones, limitaciones y un valor absoluto en tanto que personas, las que de manera inmediata están en juego; y es la crítica (negación y construcción) de los sistemas sociales la que está en juego de manera mediatizada. Por ello, la evaluación de las instancias fundamentales del sistema educativo es ineludible desde el punto de vista de la ética.

Por lo que respecta al segundo criterio de eticidad —las posibilidades reales de acción— debemos hacer dos consideraciones. La primera es muy simple: la acción política (en este caso el sistema educativo global y sectorialmente considerado) no puede juzgarse desde criterios idealistas-utópicos. El problema de "lo posible" concierne a la ciencia y no puede definirse arbitrariamente desde esquemas subjetivistas. El tiempo y las posibilidades históricas reales normalmente no coinciden con el tiempo psicológico y con las inquietudes "políticas" (falsamente políticas por ser estrictamente utópicas) de las personas y de los grupos sociales. En El Salvador no se puede implementar el sistema educativo cubano o el norteamericano por mucho que lo desearan determinados sectores.

La segunda consideración es más compleja y sólo vamos a dejarla sugerida en dos tesis: a) el problema de "lo posible" no se resuelve considerando estática la realidad social. Se resuelve, por el contrario, determinando las perspectivas de cambio que atraviesan la corriente real de los hechos; b) "lo posible" no significa "lo posible sin cambiar las estructuras económicas, políticas y sociales"; no significa "lo posible sin que pongan el grito en el cielo los que se benefician injustamente de esas estructuras". Quienes manejan el aparato estatal deben saber —y bien que lo saben— que la racionalidad de la acción política disgusta sobremanera a los irracionales que



entienden por "racionalidad política" un prudente sometimiento a los más poderosos. La eticidad de la acción estatal está, justamente, en hacer privar el bienestar colectivo sobre los intereses particulares. Pero este fin no se logra en cualquier estructura. Normalmente es la estructura misma la que debe reventarse para que sea posible la primacía de la colectividad sobre individuos o grupos de poder.

En síntesis, el segundo criterio de eticidad, desde el que es exigible la evaluación del sistema educativo, es el diagnóstico científicamente libre de las mejores alternativas posibles de acción.

El tercer criterio de eticidad de la acción estatal —los resultados objetivos que se obtienen de las opciones concretas— hace también evidentemente exigible la Evaluación de nuestro sistema educativo. Los logros de la reforma educativa son inobjetables. Después de toda una historia de estancamiento, la reforma ha abierto brechas incalculablemente valiosas en todos los dominios en que ha incidido: concepción general de la educación, legislación, obras de infraestructura, planes y programas de estudio, apertura metodológica, empleo de tecnología educativa, programas de formación y bienestar magisterial, etc. Pero las deficiencias enmendables también son evidentes. No vamos a hacer aquí un diagnóstico-balance de los resultados del proceso. Esto debería ser materia de un documento base para el Seminario de Evaluación que se propone realizar el Ministerio de Educación. Con todo, algunas de las deficiencias fundamentales quedarán sugeridas en la parte IV de este trabajo. Baste, pues, por el momento, consignar este último criterio desde el que nos parece éticamente exigible la evaluación.

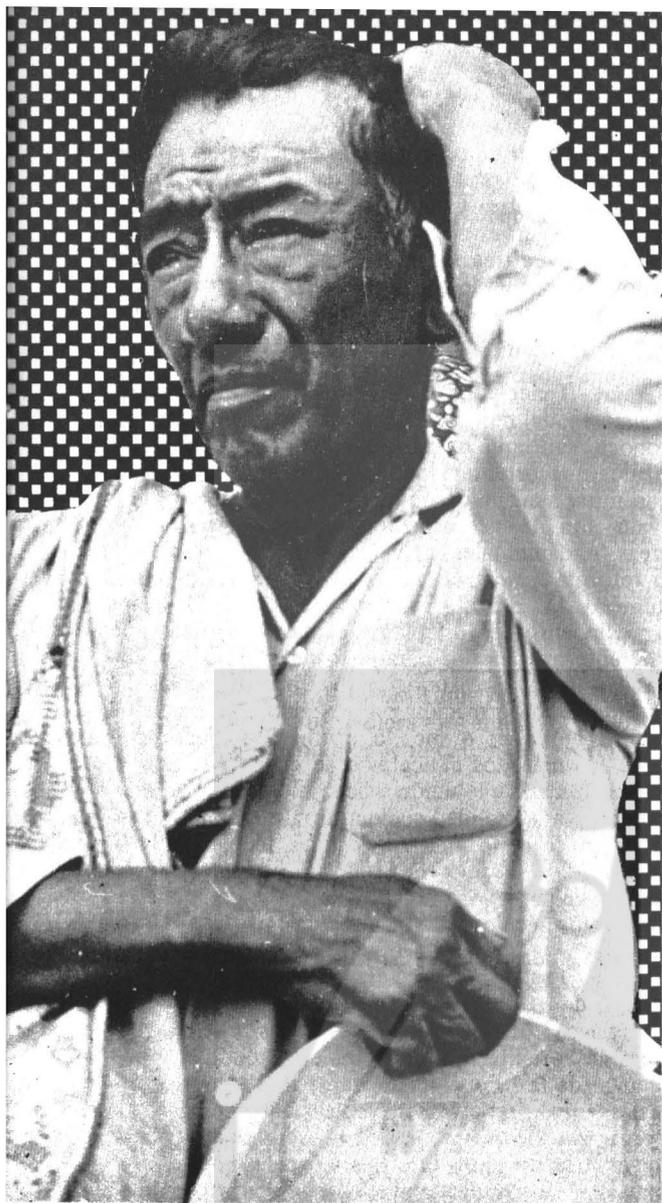
II) HIPOTESIS DE ORDEN POLITICO.

En nuestra introducción decíamos que los objetivos que debiera trazarse la evaluación del sistema educativo tendrían que basarse en un cuerpo de hipótesis acerca de la dinámica política nacional previsible a mediano plazo y acerca del comportamiento previsible del Gobierno Central como factor condicionado y condicionante de esa dinámica. Esto es así porque se presume que la evaluación va a realizarse para que el Ministerio de Educación oriente y dirija de forma más racional y eficiente la política educativa del país; y porque se presume que esa dirigencia no puede llevarla a cabo en una línea esencialmente opuesta a la del régimen del que forma parte, de lo que se deduce que una evaluación que pretenda tener una incidencia efectiva en el sistema educativo debe tomar en cuenta la política global del Gobierno. El Ministerio puede y debe —si quiere ejercer legítimamente la función rectora del proceso educativo— plantear divergencias respecto de las po-

líticas diseñadas por otros sectores de la administración pública, pero sería ingenuo (utópico en el peor sentido) pensar que esas divergencias puedan sostenerse si contradicen los principios esenciales de autoconservación del régimen. ¿Significa eso que debemos resignarnos de antemano a que la Evaluación dé como resultado unos cambios que no alteren las estructuras de la sociedad global? Justamente eso. Lo demás es idealismo, y del más larvado. Nosotros creemos que en el marco de estas estructuras económicas el sistema educativo no tiene posibilidades reales de cumplir con lo que debiera ser la función de la Educación en una sociedad como la nuestra. Pero creemos también que no es lícito sentarse a esperar unos cambios "revolucionarios" para poder mejorar la educación en el país y hacer de ella un instrumento del cambio social. Los esquemas actuales pueden y deben mejorarse; y, sobre todo, pueden desencadenar procesos que cobren, en su operancia concreta, una realidad independiente de la voluntad política que los generó.

En base a los principios anteriores proponemos, de manera esquemática, las hipótesis de orden político que podrían sustentar realísticamente los objetivos de la Evaluación de la Reforma Educativa. No se trata, pues, de hipótesis acerca de los resultados de la Reforma que deban verificarse en la evaluación. Se trata de ciertas predicciones que hagan razonable lo que se espera lograr como fruto práctico de la Evaluación. Las hipótesis no pretenden, obviamente, agotar el ámbito del análisis político, sino sugerir algunas de las tendencias de la dinámica política cuya vinculación con el proceso educativo parece más probable.

- 1.- Hipótesis relativas al comportamiento de la dinámica política salvadoreña en los próximos años. Implicaciones en el área de Educación.
 - 1.1.- Los antagonismos sociales tenderán a agudizarse, con relativa independencia de la estrategia económico-política del capital y del gobierno. Esto se traducirá en una mayor polarización de las formas políticas e ideológicas de la lucha social.
 - 1.2.- En este contexto, y dadas ciertas tendencias objetivas no modificables a plazo inmediato, una parte mayoritaria del sector magisterial seguirá una línea de "politización" que descuida la crítica técnica y el trabajo eficiente en el terreno educativo.
 - 1.3.- El capital continuará su carrera hacia el control total del aparato político-ideológico, restando supremacía al Estado en el terreno de la educación formal.



1.4.- La Universidad Nacional seguirá sin posibilidades reales de recuperarse del caos administrativo, académico y político. El excedente de estudiantes egresados del nivel medio no absorbido por la UDES seguirá presionando hacia una reforma radical de la Educación Superior y hacia el desplazamiento del control de este nivel a manos del sector privado-oligárquico.

1.5.- Los sectores estudiantiles de los niveles medio y superior van a representar un mayor problema político durante el próximo quinquenio.

1.6.- La "clase media" va a jugar un rol crecientemente significativo en la pugna por la regresión a formas más autoritarias (más tradicionales, en general) de trabajo educativo. Y va a presionar, tam-

bién, en la medida en que vea afectados sus intereses, hacia la vuelta a modalidades de cobertura educativa más estratificantes.

1.7.- El gobierno tenderá a atender más la "educación de adultos" como una medida de control político ante el inminente crecimiento de las organizaciones populares de masas en el área rural.

1.8.- La estabilidad política del régimen va a ser sumamente precaria a lo largo de todo su período. Esta situación podría traducirse en poder de negociación política y de influencia técnica para diversos sectores involucrados en la política educativa nacional.

1.9.- Ante tantos y tan graves e inmediatos problemas como deberá afrontar el régimen, la coyuntura será favorable para la lucha por una mayor democratización —no directamente política— del sistema educativo; y para una revisión de los aspectos que generan menos susceptibilidades (Programas, mecanismos de supervisión, partidas presupuestarias, etc.).

III) OBJETIVOS DE LA EVALUACION.

Clarificar lo que concretamente debiera perseguir una evaluación del sistema educativo es —tal vez— la tarea más difícil y la más necesaria. De hecho, todo el diseño de la evaluación debiera hacerse en base a los objetivos que se persiguen con la misma. Si esos objetivos no están claros, los peligros de dispersión y de ineficiencia son inevitables. Hacer una evaluación general del sistema educativo no significa evaluar cada programa de cada asignatura de cada nivel. Ese grado de detalle es absolutamente estéril desde el punto de vista de la dirección de un proceso educativo. Lo que se persigue con la evaluación es, justamente, clarificar el sentido del proceso, sus posibilidades y limitaciones, las tareas que a cada instancia corresponden, la operatividad de los mecanismos de crítica y control de esas tareas, las causas de los fallos más significativos; y, en definitiva, qué es lo más significativo del proceso y cómo ello está pensado y realizado.

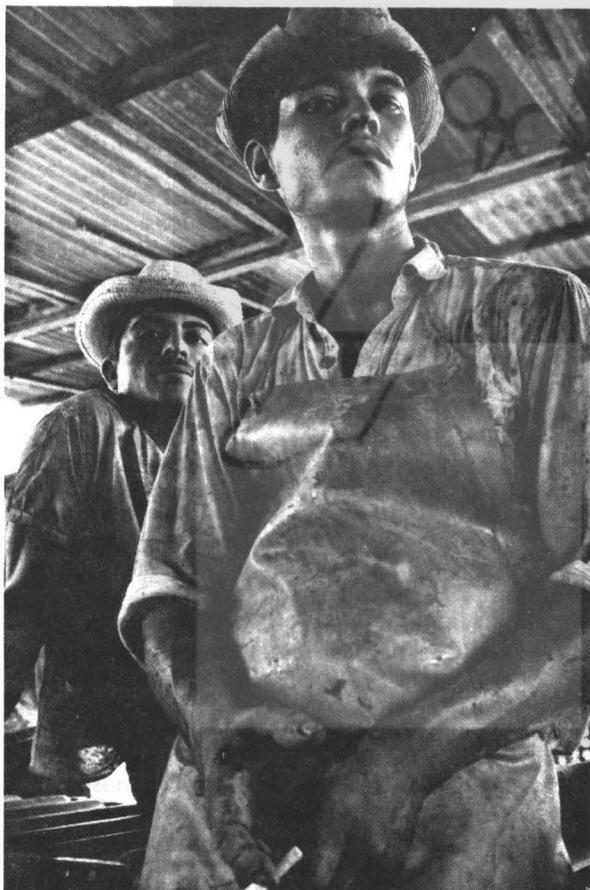
Por lo pronto, hemos dado dos pasos importantes hacia esta clarificación: hemos hecho ver que los criterios en que se funde la necesidad de hacer una evaluación van a condicionar en grado sumo (haya o no conciencia de ello) la propuesta de objetivos; y hemos mostrado también —con apertura a la discusión— cuáles debieran ser esos criterios. Por otra parte, hemos mostrado que si la evaluación pretende tener una incidencia positiva de cambio en el diseño y en el funcionamiento del sistema educativo, ha de tomar en cuenta ciertas tendencias del

contexto político; y hemos planteado esquemáticamente algunas de esas tendencias.

Esto supuesto, lo que a nuestro juicio debiera proponerse lograr mediante la evaluación puede sintetizarse en los siguientes puntos:

1.- Constatar mediante técnicas de muestreo estratificado el grado en que los diversos sectores (administrativo, magisterial, estudiantil, padres de familia) involucrados en el sistema educativo conocen de la Ley General de Educación y los documentos doctrinarios de la reforma educativa (éste es un objetivo insoslayable porque el sistema educativo no podrá rendir ni superarse si los sectores participantes ignoran sus principios, sus metas, sus instrumentos y sus mecanismos).

2.- Tener un diagnóstico técnico —descriptivo e interpretativo— de la diferencia entre lo que la Ley General de Educación postula como finalidades del sistema en sus diferentes niveles y los resultados reales obtenidos hasta ahora.



3.- Hacer unas propuestas concretas al gobierno central en base a la crítica de los principios de la reforma educativa y a la valoración de los resultados consignados en el diagnóstico. Las propuestas deberán referirse a tres aspectos fundamentales: a) legislación; b) presupuesto; c) influencia de otras áreas de la administración pública en el ramo de educación.

4.- Tener un conocimiento preciso de la cualificación y del rendimiento del sector magisterial (un conocimiento que rebase la mera constatación de los títulos que ostentan los maestros. Esto ya se hace con miras a la aplicación de la Ley de Escalafón). La evaluación de este aspecto debe referirse a cuatro áreas fundamentales: a) manejo de los principios de la reforma educativa (tal como está sugerido en el numeral 1o. de este apartado); b) dominio de los conocimientos de psicología evolutiva y psicología diferencial necesarios para la formación de la personalidad de los educandos en los diversos niveles del sistema (esta formación está exigida con excelente criterio en el Art. 4, inc. 3o. de la LGE: "el contenido y los métodos educativos de cada nivel estarán adecuados a la evolución psicobiológica de los educandos y a la realidad sociocultural del país); c) suficiencia académica; d) suficiencia técnico-pedagógica. En la evaluación de las dos últimas áreas deberán participar los estudiantes a través de encuestas de opinión técnicamente elaboradas.

5.- Tener un conocimiento preciso de la operatividad de los mecanismos de supervisión del trabajo educativo. Los supervisores tienen las funciones básicas de "orientación, asesoramiento, control y evaluación de la labor docente tanto de los centros oficiales, como particulares. Y colaboran, además, en la "organización y funcionamiento administrativo de los centros docentes oficiales y especialmente en lo que se refiere a personal, procedimientos, régimen económico, instalaciones y donaciones" (art. 92, LGE). En los supervisores está, pues, la posibilidad de institucionalizar una evaluación permanente y efectiva. Ellos son los vehículos de comunicación entre todos los puntos del sistema; los que deben recoger las críticas y propuestas de los diversos niveles y transmitir las a las instancias que tienen poder decisorio. Por ello, los mecanismos de supervisión, así como la cantidad, cualificación y rendimiento de los supervisores en funciones, constituyen un área de evaluación de primerísima importancia.

La evaluación debe centrarse en los puntos nodales del sistema y no en problemitas aislados que si bien demandan atención, pueden y deben evaluarse permanentemente siempre y cuando se haya garantizado el diseño de unos mecanismos adecuados. Se trata de que el árbol no nos tape la vista del bosque.

La totalidad (el carácter sistemático) tiene prioridad sobre cada nota en el orden de lo real. Si esto no se entiende, se extravía lo que debe ser la función directiva de un proceso.

IV) AREAS DE EVALUACION.

Los objetivos propuestos remiten de manera inmediata a lo que debieran ser las áreas fundamentales de evaluación. Cada objetivo de la evaluación se consigue estudiando el área a que está referido. Por ello, en este apartado nos limitamos a sugerir la dirección que debiera seguir el estudio de las áreas que consideramos más problemáticas. Las áreas 1 y 2 que se desarrollan en este trabajo están referidas al segundo de los objetivos que hemos propuesto. En ellas se sugiere un modelo simplificado de diagnóstico (descriptivo e interpretativo) de lo que podría ser uno de los fallos fundamentales del sistema. El área 3 que se desarrolla en este trabajo está referida al cuarto de los objetivos que hemos propuesto. En ella se sugiere de manera más amplia la importancia y la orientación que debiera darse a la evaluación del magisterio nacional.

1.- Incompatibilidad del Sistema Económico con los objetivos de la Reforma Educativa.

1.1. Definición del problema: La Ley General de Educación y las disposiciones complementarias emanadas del Ministerio de Educación postulan la capacitación laboral de los educandos como un objetivo fundamental del sistema educativo nacional.

La Ley General en su Art. 2o., Inc. 4 proclama entre los fines de la educación nacional el de "capacitar al educando para realizar un trabajo eficiente y comprender el valor de éste como fuente principal de dignificación humana y de desarrollo socio económico". El Art. 15-2 propone como una de las dos "finalidades" de la educación media la de "capacitar al educando para integrarse a un campo especializado de la vida laboral". El Art. 22 asegura que el título de bachiller habilitará al estudiante para la "incorporación a la vida laboral en la especialidad correspondiente". El Art. 29-2 propone como finalidad de la educación de adultos la de "mejorar la calidad del trabajo y facilitar la adaptación de la mano de obra a las exigencias del desarrollo. El Art. 30 postula la modalidad extraescolar de la educación de adultos tendiente al "aprendizaje o perfeccionamiento de oficios de inmediata productividad". El Art. 32 "establece la capacitación laboral acelerada cuya finalidad es proporcionar al educando los conocimientos necesarios y las técnicas específicas de la profesión u oficio que elija". El Art. 57 obliga a que en el último ciclo de la educación bási-

ca y en el bachillerato diversificado la orientación se encamine a "proporcionar al estudiante la información relacionada con las perspectivas de estudio y de ocupación que le ayuden a su adecuada ubicación en el mundo del trabajo".

En la Circular No. 37 de fecha 30 de Octubre de 1975 se establece entre los Objetivos Generales del Nuevo Plan de Estudios del Bachillerato Académico, posibilitar a los estudiantes "el ingreso en el mercado de trabajo como auxiliares técnicos en una determinada actividad productiva del desarrollo nacional". En esa misma Circular se objeta el anterior plan de estudios porque "no da a los graduados un definido poder de ingreso al mercado de trabajo".

En la Circular No. 13 de fecha 6 de Abril de 1976, el Ministerio de Educación reitera la importancia que concede al problema de la capacitación laboral al introducir las Asignaturas de Aplicación Práctica en el Bachillerato Académico. "Qué perspectivas ocupacionales —se pregunta— han poseído en el mundo del trabajo los egresados de este bachillerato? ¿Qué será de ellos, o de una mayoría que no logre ingreso en la Universidad? El Ministerio de Educación ha recibido las inquietudes de Directores, padres de familia y alumnos, en el sentido de modificar sustancialmente este bachillerato con miras a que sus egresados salgan preparados en algún campo definido del mundo del trabajo".

Se puede, pues, afirmar sin posibilidad de error que uno de los objetivos fundamentales de la reforma educativa es el de posibilitar a los estudiantes el ingreso al mercado de trabajo a través de una capacitación laboral cualificada. Ahora bien, el cumplimiento de este objetivo está negado por las posibilidades de absorción de empleo del aparato productivo. Esto significa que aun cuando el sistema educativo cumpliera su tarea de capacitación laboral, el objetivo último de esa capacitación —el ingreso efectivo del estudiante al campo laboral— está estructuralmente negado. Por eso hablamos, en el título de este apartado, de una "incompatibilidad del sistema económico con los objetivos de la reforma educativa".

1.2. Defensa de la Tesis:

La Tesis de la incompatibilidad es muy simple y puede ser validada a partir de un somero análisis estadístico. Se trata, sencillamente, de mostrar la precisa relación numérica que hay entre la población estudiantil "cualificada" y la capacidad de absorción de empleo del aparato productivo. Las cifras son elocuentes:

a) Las Proyecciones de Población económica-

mente activa en las ramas de actividad económica para las que capacita la educación media (Industria manufacturera, construcción, comercio, servicios) arrojan un incremento de 176.520 puestos de trabajo para el quinquenio 1980-1985.⁵

b) Este incremento significa un promedio de 35.304 empleos nuevos anuales en el conjunto de dichas ramas.

c) Esos 35.304 empleos nuevos se distribuyen en todos los grupos de edad (desde 10 años hasta 75 años).

d) En esa distribución, el grupo de 20-24 años sólo podrá apropiarse del 16 o/o de los nuevos empleos, lo que significa que cada año habrá unos 5650 empleos aptos y disponibles para los egresados del nivel medio de la educación (bachillerato).⁶

e) Los egresados del nivel de educación media en 1974 fueron 10.500 y una cifra muy parecida (10.945) se dio en la matrícula final del último curso de las diversas especialidades de bachillerato en 1975.⁷

Los datos presentados son suficientes para mostrar que las tendencias de absorción de mano de obra del aparato productivo invalidan la pretensión de lograr que los egresados del nivel medio de la educación ingresen al mercado de trabajo; pero no expresan la gravedad del problema. De hecho hemos supuesto que los empleos disponibles para el grupo de 20-24 años van a ser disputados sólo por los egresados de los bachilleratos, lo cual no es cierto. La situación es, en efecto, más grave, pero lo que aquí nos interesa es mostrar que ni el grupo "cualificado" —muy escaso en términos relativos— podrá satisfacer sus aspiraciones laborales.

Este análisis ha prescindido también, porque ya ni falta hace, de un examen análogo de lo que sucede a nivel de empleo con los adultos "cualificados" por el sistema educativo. Y ha hecho caso omiso de toda la gente —la mayor parte del pueblo— que todavía no tiene acceso a los niveles medios y altos de la educación. Pero es evidente que una consideración más completa de la relación **educación-empleo** en El Salvador revelaría con mayor contundencia aun los bloqueos estructurales que el sistema económico pone al logro de los fines de la política educativa nacional. Si antes hubo una estrecha correlación entre el nivel de educación y las posibilidades de empleo, ahora ya no la hay. Cada vez crece más el segmento de población "educado" que no puede conseguir empleo; y este es un problema de orden económico ante el que han debido doblegarse las mejores pretensiones de la reforma educativa.

2. Incapacidad del sistema Educativo para la Cualificación laboral masiva y para el refuerzo de Intereses Vocacionales Diversos.

En el apartado anterior planteamos, desde el análisis de una instancia externa al sistema educativo, la imposibilidad estructural de que dicho sistema cumpla con algunos de sus más preciados objetivos. Este análisis puede y debe ampliarse. Nosotros no hemos hecho más que sugerirlo como área ineludible

de estudio porque creemos que los problemas educacionales no están sólo ni primariamente referidos al mejor o peor diseño de una política educativa. La acción estatal debe responder a una planificación unitaria que posibilite una incidencia unitaria en la realidad social, porque la realidad social es **una estructura**. Y el Ministerio de Educación debe contribuir desde su dominio a exigir que la acción estatal se piense con categorías estructurales, so pena de dejar despilfarrados o ineficientemente empleados

los recursos públicos de los que es depositario y administrador.

Lo que hemos sostenido es que los objetivos de la reforma educativa no se están cumpliendo por causas exógenas al sistema educativo mismo. Pero hemos supuesto que el Sistema Educativo logra **capacitar** masivamente a los estudiantes para ingresar al mercado de trabajo y que, aun con esa capacitación, el acceso a los puestos de trabajo permanece significativamente bloqueado.

Nuestro siguiente paso, por tanto, consistirá en discutir ese supuesto, porque si se muestra que el sistema educativo ni siquiera logra capacitar a los estudiantes, entonces el examen de esta deficiencia estaría **exigido** como área de estudio en la Evaluación de la reforma educativa; ya que se trataría de una deficiencia imputable de manera más directa al sistema educativo mismo.

La discusión de ese supuesto puede sintetizarse en dos tesis fundamentales:

1. La reforma educativa no ha logrado la cualificación laboral de los estudiantes.

Es indudable que el instrumento privilegiado por la reforma para el logro de este fin es la diversificación de los bachilleratos. El Ministerio de Educación siempre ha reconocido que ni el Bachillerato tradicional en Ciencias y Letras ni el Bachillerato Académico que creó la reforma han posibilitado a los estudiantes la adquisición de técnicas y el desarrollo de habilidades necesarias para el trabajo en cualquier actividad productiva. A esa convicción (verdadera, por cierto) responde la diversificación de bachilleratos y la modificación del Plan de Estudios del Bachillerato Académico. Pero lo cierto es que la famosa diversificación no ha pasado de ser un sueño. Veamos algunas cifras:

a) En 1975, el **67.5 o/o** de los estudiantes de centros oficiales aparecía matriculado en el bachillerato académico al inicio del año escolar. El resto de la matrícula estaba distribuido de la siguiente manera:⁸

Bachillerato Comercial	—	16.2 o/o
Bachillerato Industrial	—	6.9 o/o
Bachillerato Agrícola	—	2.5 o/o
Bachillerato en Salud	—	1.3 o/o
Bachillerato en Hostelería y Turismo	—	1.3 o/o
Bachillerato Pedagógico	—	2.1 o/o
Bachillerato en Navegación y Pesca	—	0.7 o/o
Bachillerato en Artes Vocacional	—	0.8 o/o
	—	0.6 o/o

b) En los Centros Privados, los bachilleratos académico y comercial aglutinaron el 91.6 o/o de la matrícula inicial en 1975.⁹

c) En términos absolutos la distribución de egresados del nivel medio de la educación se comportó de la siguiente manera en 1974:¹⁰

Bachillerato Académico	—	5.645
Bachillerato Industrial	—	546
Bachillerato Pedagógico	—	102
Bachillerato en Artes	—	68
Bachillerato Agrícola	—	193
Bachillerato en Salud	—	78
Bachillerato en Navegación y Pesca	—	48
Bachillerato en Hostelería y Turismo	—	80
Vocacional	—	35
Bachillerato en Comercio y Administración	—	2.989
Contador	—	648
Secretariado Comercial	—	68

Estos datos muestran totalmente desnuda la verdad de la cualificación técnica que ha logrado la reforma educativa. La diversificación estaba sujeta a responder a dos principios:

- 1) aliviar la presión de la demanda sobre los escasos cupos disponibles en el nivel superior de la enseñanza; y
- 2) dotar de una capacitación técnica intermedia a sectores significativos de la población estudiantil en orden a alimentar con mano cualificada pero barata la expansión de los sectores secundario y terciario de la economía del país. Ninguno de estos objetivos se ha conseguido. Las causas de este fracaso son complejas y deben analizarse a fondo. Pero, de partida, podría sugerirse la evaluación de las partidas presupuestarias correspondientes al ramo de educación.

Los costos de formación de un técnico de cualificación intermedia entre el ingeniero académico y el obrero son ampliamente superiores a los costos de formación de un bachiller no técnico. Según datos del Instituto Tecnológico C.A. y del Instituto Técnico Ricaldone, el costo de implementación de un taller oscila alrededor de los ₡ 400.000; y los costos mensuales de la formación de 1 técnico oscilan entre los ₡ 1.200 y ₡ 2.800 anuales, dependiendo de la rama de especialización. Por su parte, los cursos oficiales de "Extensión y Formación Profesional Acelerada" establecidos por la Ley General de Educación (Art. 32) resultan también más costosos en términos relativos que los cursos escolares de formación aca-

démica. Un instructor de tractorista le cuesta al Estado ₡ 330 mensuales durante 9 meses. Un instructor de peluquería, panificación, soldadura eléctrica, mecánica general, corte y confección, floristería, cuesta ₡ 275 mensuales durante 9 meses.

Un presupuesto insuficiente podría, entonces, estar en la base del fracaso del sistema educativo para la cualificación laboral de los estudiantes. Otra razón podría estar en la presión de ciertos gremios ya "instalados" que no desean competencia en su campo laboral. Pero, de cualquier forma, el problema está ahí y debe ser estudiado.

2. La reforma del sistema educativo no ha logrado modificar ni siquiera mínimamente, la estructura piramidal de la Matrícula Escolar.

En la sección anterior veíamos cómo el sistema educativo no ha logrado otorgar una cualificación laboral a la mayor parte de los estudiantes matriculados en el nivel medio. Esto es un gran fallo en relación con los objetivos que la reforma misma se propuso. Pero el problema se complica todavía más si pensamos que el sistema escolar salvadoreño atiende en el nivel medio (según datos oficiales correspondientes a 1975) escasamente a un 20 o/o de los jóvenes en edad escolar apta para ese nivel.¹¹

La matrícula escolar del sistema educativo ha crecido mucho en los últimos años (49.2 o/o de 1970 a 1976). En este crecimiento, el nivel básico ha sido el más consolidado al lograr en 1976 una cobertura de matrícula mayor al 70 o/o del total de niños en edad escolar apta para ese nivel. Pero la deserción sigue haciendo sus estragos, de tal suerte que la cobertura escolar real no rebasa el 50 o/o en el nivel básico; y decrece progresivamente en los niveles superiores del sistema.

En términos simples, todavía —por una compleja acción de la estructura social global— la mayor parte de salvadoreños se queda con una educación insuficiente o nula. Se han hecho esfuerzos, indudablemente. Pero el problema sigue ahí como dato primario de nuestra realidad educativa; y demanda un estudio desde criterios y marcos teóricos más adecuados para su correcto diagnóstico.

3.- El Magisterio Nacional.

En la parte segunda de este trabajo preveíamos que el conjunto (o al menos una parte muy significativa) del magisterio seguiría una línea de "politización" que descuida el trabajo educativo estrictamente tal. En épocas anteriores esto no sucedía. El magisterio aglutinado en "ANDES 21 de junio" manifestaba objetivamente su preocupación por el



mejoramiento del servicio docente. Su Proyecto de Ley de Escalafón era más riguroso que la Ley aprobada por la Asamblea Legislativa en lo referente a la evaluación profesional de los educadores¹² y en lo referente a la experiencia requerida para desempeñar cargos directivos.¹³ El magisterio, en plena lucha gremial-política, no descuidaba la crítica técnica de los documentos que habrían de normar la orientación y las realizaciones de la reforma educativa. Últimamente, sin embargo, parece haber claudicado; parece cansado e impotente para buscar y descubrir el genuino sentido político que tiene el trabajo educativo. Ha sucumbido ante la tentación del urgentismo político. Parece que no sabe cómo se sirve al proceso político desde la posición de maestro. Ha empobrecido el ámbito de la educación y ha empobrecido el ámbito de lo político. Y el resultado ha sido obvio: las organizaciones magisteriales han aportado poco o nada al proceso político y muy poco al proceso educativo.

Su lucha gremial política está divorciada de su trabajo educativo; y en no pocas oportunidades, lo gremial aparece también desvinculado de lo político. El magisterio parece no entender lo que podrían significar quince o veinte mil maestros **educando** todos los días a niños, jóvenes y adultos desde plataformas técnicamente diseñadas y desde una conciencia política genuina que no se agota en reivindicaciones económicas o en panfletos pseudo revolucionarios.

Justo es reconocer que esta línea de falsa politización es más imputable a las organizaciones en cuanto tales que a los maestros individualmente considerados. Pero, para bien o para mal, el peso social real lo tienen las organizaciones.

En los dos últimos meses han parecido no menos de veinticinco espacios periodísticos en los que se plantea la evaluación de la reforma educativa en términos muy discutibles que bien podrían significar costosas regresiones en la política oficial. ANDES y CO-ANDES han guardado silencio de monjes ante la opinión pública. Las posiciones técnico-educativas que manifiesten y hagan operativa su conciencia política han debido esperar. La denuncia de una captura o la defensa de un proyecto de ley de pensiones es lo único que parece haber importado.

El precedente "juicio sumario" tiene la única finalidad de apuntar a una posible deficiencia de fondo en el sistema educativo. En la medida en que la formación profesional y la vocación de educadores sea relegada a segundo plano por el magisterio nacional, el sistema educativo está condenado de antemano al fracaso. Un magisterio que ha claudicado de su misión no puede ser el agente de una reforma educativa; ni puede ser desde otros campos, si no lo es desde el campo de su especialidad, verdadero agente del cambio social.

La Ley General de Educación y la Ley de Escalafón del Magisterio, establecen mecanismos para controlar la cualificación profesional de los educadores. Lo que debe pedirse —y exigirse— es que esos mecanismos se hagan efectivos y que se revisen los criterios desde los que ha de diseñarse la evaluación del magisterio.

NOTAS

1. Cfr. La Prensa Gráfica, 21 de agosto, pág. 3.
2. Decreto Legislativo 381, publicado en el Diario Oficial No. 131, tomo 232 de fecha 19 de julio de 1971.
3. Subrayamos lo de “acentuadas” con la explícita intención de refutar algunas tendencias pseudo marxistas en boga que, partiendo de esquemas mecanicistas vulgares de interpretación de realidad social, pretenden encontrar en el “modo de producción” capitalista dependiente la unívoca causa de los límites de nuestra desarrollo.
4. R. Mayorga: “La Universidad para el Cambio Social”, UCA EDITORES, San Salvador, 1976.
5. Excluimos Agricultura para no complicar el procedimiento (sólo nos interesa mostrar las tendencias generales del fenómeno)
6. Los datos a, b, c, d, están obtenidos de UPYRH, DIGESTYC, CELADE: El Salvador 1950-2000. (Hipótesis III); Versión Preliminar, 1976; Naciones Unidas: Manuel V. ST/SOA/Serie A/46, New York, 1971.
7. El dato E: Ministerio de Educación (Oficina de Planeamiento y Organización, Sección Estadística).
8. Fuente: Circular No. 13 (060476) del Ministerio de Educación.
9. Fuente Circular No. 13- ob. cit.
10. Fuente: Indicadores Económicos y Sociales (Julio de 1976) Ministerio de Planificación y Coordinación del Desarrollo Económico y Social.
11. UCA: Plan Quinquenal 1977-1981, volumen I, Cap. II, p. 137.
12. Arts. 32-38 y 73 del Proyecto de Ley de Escalafón del Magisterio Nacional elaborado por ANDES.
13. Art. 59.

