

4. La educación en la encrucijada

Semblanza de Pedro Rosselló, por ANTONIO GAMARRA

La obra de Pedro Rosselló se extiende a lo largo de cincuenta años y alcanza sus puntos culminantes en los trabajos de la Conferencia Internacional de Educación y en el logro de una pedagogía comparada dinámica, funcional, orientada hacia la explicación general de los acontecimientos educativos con arreglo a ciertos principios de base. Los 28 volúmenes del Anuario Internacional de la Educación serán la fuente obligada de referencia al estudiar la evolución educativa del mundo, que durante esos años adquiere el carácter de fenómeno extraordinario y confirman este papel de precursor que jugó Rosselló en 1931, al introducir en el Instituto de las Ciencias de la Educación de Ginebra los primeros cursos de educación comparada, disciplina que hasta entonces no se había enseñado en el Continente.

Junto a Jean Piaget, Rosselló fue el alma de la Oficina Internacional de Educación, y en las versiones francesa e inglesa de los 320 volúmenes aparecidos hasta 1968, encontramos testimonio del pensamiento y de la actividad de nuestro compatriota. La inmensidad de esa tarea no redujo a Rosselló a la situación de simple burócrata que consume su vida en el estudio de informes y documentos. Apegado a la tierra por su propio origen campesino, las páginas del Anuario Internacional de la Educación fueron escritas en su mayoría sobre las cumbres del Jura, en íntimo contacto con la Naturaleza. Cuando muchos le felicitaban por la novedad de sus trabajos en torno a las corrientes de la educación, siempre contestó: «Son los aires de la montaña.»

Uno de sus mejores amigos a lo largo de la experiencia ginebrina, Robert Dottrens, ha señalado la extraordinaria capacidad de trabajo, el talento, el trato fino y la vehemencia de Rosselló. Por sus dotes de diplomático pudo influir en reuniones, conferencias y seminarios, gracias a los cuales se perfilaron las grandes líneas de la expansión educativa mundial. Por su don de consejo

y por su concepción de la realidad y de lo que era posible, Pedro Rosselló consiguió que las resoluciones, el resultado de las encuestas y de los estudios de la Oficina Internacional de Educación pasaran a formar parte de ciertos programas como el Proyecto Principal de la Unesco sobre extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria en América latina. Desde 1947 a 1960, es decir, hasta que las estadísticas nacionales alcanzan un mayor grado de fiabilidad y que la Unesco pone en marcha un vasto sistema de asistencia técnica y se afirman las bases de un planeamiento más especializado, la labor de la Oficina Internacional de Educación jugó papel eficaz en el enunciado de la política educativa. Así Rosselló alternó las labores de la cátedra en el Instituto de las Ciencias de la Educación de Ginebra, con la elaboración de las 65 Recomendaciones aprobadas en treinta años por la Conferencia Internacional de Educación, el análisis de las monografías nacionales, el cumplimiento de misiones de la Unesco a diversos países y la relación personal con las autoridades mundiales de la enseñanza y los expertos de la Unesco, en especial los que se ocupaban de asesorar a los Gobiernos hispanoamericanos.

Su primer contacto con el Nuevo Mundo fue en 1948, en una misión a Bolivia, que le permitió observar el caso típico de este país en que la administración escolar se hallaba separada entre los ministerios de asuntos campesinos y el ministerio de educación. La llegada a la ciudad de Santa Cruz le produjo una impresión profunda, porque en las calles encontró grupos de mujeres que parecían recién llegadas de Sevilla, la radio de la localidad se apresuró a difundir una larga entrevista sobre los problemas escolares y en las iglesias barrocas con sus altares de oro y una liturgia impresionante a cargo de sacerdotes indígenas, vio el símbolo de la Historia americana.

Desde entonces los cuestionarios de la Oficina Internacional de Educación y las respuestas de

los diferentes ministerios adquieren mayor realidad, que Rosselló confirma con la experiencia de sus nuevos viajes y visitas a las escuelas normales, a centros experimentales, a universidades y aulas de primaria de Chile, Argentina, Uruguay y Perú. Observa a veces que bajo fórmulas perfectas que hablan de la relación entre la escuela y la vida, se ocultan injusticias y discriminaciones profundas, como, por ejemplo, una escolaridad destinada a los muchachos de las urbes, y que puede ser de cinco a seis años de instrucción, y otra escolaridad incompleta de sólo dos años, en que la Aritmética se detiene en la tabla de Multiplicar y la Historia Sagrada no pasa de los profetas.

¿Qué significado puede tener entonces el derecho del niño a la educación? Rosselló desenvuelve en conferencias y en artículos aparecidos en las principales revistas especializadas de América latina los caracteres mínimos exigidos para el cumplimiento del precepto: el derecho a la educación supone contar con un maestro, con un número determinado de metros cuadrados de superficie en el aula, un pupitre, un encerado, cuadernos, libros, lapiceros y seis años de instrucción.

Comenzaba a tomar cuerpo hacia 1953 la idea de llevar a cabo una gran campaña internacional para la extensión de la enseñanza primaria en América latina, y en vista de los enormes déficit en escuelas y maestros, fueron muchos e influyentes los que acariciaron el propósito de establecer una instrucción básica de tres años. ¿No sería ésta una medida práctica susceptible de remediar la falta de 500.000 maestros y de cubrir con los recursos disponibles las exigencias inmediatas de una aparente educación?

De trato afable y comedido, Pedro Rosselló era, sobre todo, un hombre de pundonor, y frente a posiciones que él estimaba fuera de la realidad tenía movimientos de gran vehemencia que repercutían negativamente en su salud. Sus mejores amigos no nos dábamos cuenta de que la cincuentena había sido rebasada con largueza y que la urgencia y el apasionamiento de sus tareas le imponían un esfuerzo agotador. En Lima, a la lectura de uno de los principales diarios de la capital, exclama: «Pienso a veces que vamos a triunfar muy pronto, pues los periódicos comienzan a colocar en primera plana los temas educativos y protestan con energía cuando los edificios escolares se degradan o cuando una escuela de la última aldea corre peligro de ser cerrada.»

Mientras tanto, los países europeos trataban de extender la obligatoriedad escolar hasta los primeros cursos del ciclo secundario, tendencia que toma caracteres acelerados en Estados Unidos, Canadá y Japón. En 1954 se produjo el ingreso en la Unesco de los países soviéticos, y al año siguiente, la participación de los delegados de la URSS en las conferencias internacionales de instrucción pública, y por vez primera en la esfera internacional aparecen monografías realmente comparativas y novedosas. En la URSS el dogma de la relación entre la escuela y la vida se apli-

caba en toda su integridad y los planes preveían el paso vertiginoso de un sistema escolar de seis años a otro de siete, de ocho y de nueve años, en beneficio de docenas de millones de alumnos. Tanto en los Estados Unidos como en la URSS, las personalidades científicas más eminentes aparecían comprometidas, a través de numerosas academias pedagógicas, en la obra de reforma de la educación y el panorama y las proyecciones gigantescas de ambos países y aun del Japón obligaban a modificar los criterios comparativos vigentes. ¿A dónde podía conducir la complacencia de algunos países europeos, ensimismados en sus progresos escolares, sino al riesgo de quedar distanciados en la carrera por la educación?

De ahí la actitud casi agresiva de Rosselló en 1956, en la Conferencia de los responsables hispanoamericanos de la educación primaria y los esfuerzos que realiza para que no se admita de ningún modo la idea de una escuela de tres años, una educación disminuida, al margen de las aspiraciones universales. Sentía el tema como propio y consideraba inadmisibles colocar ex profeso al niño de los países de habla española y portuguesa en una situación de inferioridad en la lucha por la vida.

Esta y otras muchas ideas surgían de la simple lectura de los informes anuales de los ministerios y de los debates de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Los efectivos crecían a ritmo geométrico; los presupuestos aumentaban sin cesar en 10, 12 y 14 por 100, y los gastos por alumno en los Estados Unidos se triplicaron en el transcurrir de un solo lustro. La educación cuesta dinero, exige cuantiosos sacrificios de todos los sectores sociales y requiere la cooperación intensa de los maestros, de los padres de familia, de los alumnos y de la autoridad. Frente a los altos designios de la educación no caben extremismos doctrinarios ni intransigencias, pues la educación ofrece un caso paradójico en su historia. Los sistemas se construyeron comenzando por el tejado y los primeros establecimientos docentes fueron las universidades. Contribuir a resolver las contradicciones internas de la educación y la falta de lógica de la política educativa al interior de cada país equivale a desenvolver estudios objetivos sobre la centralización y la descentralización de la enseñanza, sobre la protección o el apoyo a la enseñanza privada y sobre el papel preponderante del Estado en la organización escolar.

Los anuarios se llenan de cifras y de cuadros comparativos y permiten comprender la intensidad de las reformas de estructura y los esfuerzos universales en favor del mejoramiento de la enseñanza. Circunstancias afortunadas contribuyeron a una difusión amplia de ese pensamiento. Rosselló encontró una gran comprensión y simpatía entre los responsables del Departamento de Educación de la Unesco de esa época, como Lionel Elvin, Jean Guiton, Matta Akrawee, Leo Ferning y tantos otros, al igual que entre los responsables de la ejecución del Proyecto principal, sobre todo Oscar Vera, Gonzalo Abad,

Irma Salas y José Blat. Las figuras más preclaras de la pedagogía latinoamericana daban pruebas de gran actividad y solicitaban con inquietud informaciones y datos sobre los programas de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación y algunos de ellos escribieron páginas imperecederas en pro de una política educativa enérgica a la altura de las difíciles circunstancias de América latina. Agustín Nieto Caballero (Colombia), Juan Mantovani (Argentina), Amanda Labarca (Chile), Alfredo Calcagno (Argentina) y muchos más atraieron el interés de las autoridades y de la opinión pública con sus escritos en los principales órganos de opinión. Aparece también en el horizonte una nueva fórmula lanzada por el representante de Colombia en la reunión de Lima, Gabriel Betancur Mejía, según la cual las inversiones educativas constituyen el mejor multiplicador de la riqueza y del progreso nacionales. Betancur Mejía, que había puesto en marcha con la colaboración de Ricardo Díez-Hochleitner—actual subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia de España—el primer programa de planeamiento integral de la educación, fue el heraldo de una nueva metodología en el planteamiento y solución de estos asuntos.

Pero cada cual es hijo de sus obras y Rosselló hubo de moverse en épocas muy distantes, lo que le obligaba a un enorme esfuerzo de adaptación para mantenerse al día de las nuevas exigencias. Tardó un cierto tiempo en lanzar las campanas a vuelo sobre el fenómeno irreversible del aumento de las asignaciones para la educación, pues había conocido, desde su observatorio de la Oficina Internacional de Educación, la amarga experiencia de los años 30, en que las autoridades, agobiadas por las estrecheces económicas y el fuerte desempleo, adoptaron como medida de saneamiento financiero la reducción drástica de los presupuestos de enseñanza. La Conferencia de Lima fue un gran aliciente y confirmó a Rosselló en las ventajas de la educación comparada, «podemos evitar muchos errores», y desde entonces en cada una de las publicaciones de la Oficina Internacional de Educación se insiste machaconamente en el carácter «comparativo» de tales trabajos.

Se halla en pleno esfuerzo intelectual y sueña en que ha llegado la hora de poner en práctica un pensamiento aparecido en 1943 en su obra *Les précurseurs du Bureau International d'Éducation*, según el cual es en la esfera de la organización y la administración escolares donde la colaboración internacional ha penetrado menos, pues semejante tarea exige una gran autoridad, colaboraciones oficiales decididas y medios técnicos que difícilmente se encuentran. Hasta 1960 es casi esclavo de esta idea y puede juzgarse del papel precursor jugado por Jean Piaget y Pedro Rosselló en este terreno si se tiene en cuenta la desconfianza completa de las autoridades y de los educadores en torno a estas materias. ¡Acaso no se aventuró a escribir un miembro de la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual que la Sociedad de Naciones no se ocuparía ja-

más de educación! Sería necesario agregar para la exposición completa del caso que si las autoridades de 1930 no concebían esa cooperación, la mayoría de las naciones en 1956 no estaban equipadas para intentarla. Fue preciso que la Unesco desplegara sus programas durante años, que multiplicara las reuniones y encuentros, que formulara programas regionales de extensión escolar, que llevara a cabo la formación y entrenamiento de especialistas en las ramas de la documentación, la estadística, la inspección, las construcciones escolares, la organización de escuelas normales, la administración y planeamiento de la enseñanza, las encuestas sobre las relaciones entre la educación y el desarrollo económico y social, para que por fin se alcance una nueva época en que los informes y los datos de cada Estado gozan de un cierto grado de comparabilidad.

Al regreso de América y después de observar la indigencia de las escuelas rurales y la composición de su magisterio, Rosselló estima que en la labor de la Oficina Internacional de Educación lo principal es ahondar en los aspectos relativos al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública tratan de estos asuntos, de la formación profesional del profesorado en los distintos grados, del acceso a una educación completa en las zonas rurales, de la reforma de manuales y programas, la enseñanza de las ciencias naturales, de la matemática, de las lenguas vivas y por fin de la investigación pedagógica que ha sido el sector más descuidado.

Hubo una materia de gran preocupación y es la del funcionamiento de la escuela completa de maestro único. Existían a la sazón en los países iberoamericanos unos 120.000 establecimientos de este tipo, que en contraposición a los de Europa y Norteamérica limitaban la instrucción a dos años y a unos pocos elementos de la lectura y de la escritura. Resultaban víctimas inocentes de esa defectuosa organización unos tres millones de niños, y Rosselló puso en juego su leal saber y entender para enmendar el entuerto.

Aprovechaba la llegada a la Casa de la Unesco en París de los hombres más notorios de la educación hispanoamericana para hacerles visitar una escuela de maestro único situada en la región de Melun, a 70 kilómetros de la capital, y en cuya escuela el maestro impartía los siete años de enseñanza primaria y se ocupaba al propio tiempo de llevar las funciones de secretario de la Junta local. Trataba con ello de presentar ejemplos concretos, y poco después expertos eminentes como Santiago Hernández Ruiz (España), Alejandro Covarrubias (Chile), José Lanza Diego (España) y muchos otros hacían lo imposible para capacitar a centenares de maestros de países centroamericanos y del Perú en el ejercicio y en la metodología de la escuela unitaria. Gonzalo Abad tenía a su cargo un amplio programa de becas y con la cooperación, entre otros, de Joaquín Tena Artigas y de funcionarios de di-

versos países, organizó cursos y demostraciones en España, Bélgica, Italia y Francia en los que participaron miembros seleccionados del magisterio americano para adquirir la técnica particular de las escuelas de un solo maestro.

A pesar de ello los esfuerzos no tuvieron un éxito decisivo. América latina desde su emancipación se separó de la tradición occidental y en el magisterio y entre los pedagogos de aquel Continente la idea no encontró el eco suficiente. La experiencia fue, sin embargo, muy importante, porque a raíz de entonces cambió por completo la situación de los transportes y por la despoblación de las zonas rurales se llegó en muy pocos años en Europa a los grupos de concentración escolar, en mérito a las naciones imperantes sobre la igualdad de oportunidades. Avanzaba así la educación a paso agigantado y aun las soluciones mejor estudiadas quedaban rebasadas por la marcha de los acontecimientos.

A fuerza de intuición y de trabajo personal, Rosselló estima en 1960 que los efectivos de la enseñanza media en el mundo rebasan los 50 millones de alumnos y, al ritmo de expansión observado, muy pronto quedarían hechas añicos las estructuras escolares y universitarias. «Las autoridades no saben lo que se les avecina, y si leyeran con detenimiento las advertencias de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación podrían evitarse sorpresas bien desagradables.» ¿Hasta dónde ha de llegar la democratización de los estudios? Si Estados Unidos y Japón acogen ya en los establecimientos secundarios al 75 por 100 de los adolescentes, forzoso será pensar en la prolongación de la escolaridad cuando menos hasta los dieciocho años. Por otra parte, ¿quién puede considerar como una sorpresa el éxito del lanzamiento del primer satélite ruso? Eran evidentes los esfuerzos extraordinarios del país en la formación de miles y miles de ingenieros de alto nivel y de centenares de millares de técnicos de toda especie.

Este auge de la ciencia, sin embargo, preocupa profundamente a Rosselló porque pone en tela de juicio lo que muchos consideraban como intangible en el quehacer docente. ¿Debe la escuela, el instituto y la universidad limitarse a transmitir los valores recibidos y a favorecer el desarrollo de la personalidad del educando o, por el contrario, debe la educación convertirse en un agente del progreso científico y tecnológico?

Sin duda que el pedagogo no puede por sí solo responder a cuestiones tan delicadas. La Conferencia celebrada en Chile bajo los auspicios de la Unesco sobre educación y desarrollo económico y social, le confirma en la opinión de que los problemas educativos deben tener un enfoque pluridisciplinario. ¿Puede el planeamiento proporcionar las bases indispensables? Al comentar en su último escrito este aspecto del asunto y el texto de la Recomendación aprobada en 1962

sobre planeamiento de la educación, Rosselló estima que ese texto ha abierto nuevos caminos, pero también afirma en sus conversaciones que será imprescindible movilizar, comprometer y atraer al examen de estos problemas tan complejos a las mentes más insignes de cada país.

Siempre fiel a su vocación de maestro, experimenta una viva satisfacción en la realización de las encuestas y en la elaboración de las Recomendaciones sobre formación del profesorado en todos los grados, en determinar las causas de su escasez y en defender el establecimiento de condiciones morales, económicas y sociales propicias al ejercicio de la profesión. «Hace ya mucho tiempo—dice con malicia—que los métodos activos, los centros de interés, los materiales audiovisuales, la actitud puerodocente de la clase y ahora la televisión han ido relegando a segundo término la figura señera del maestro y es hora de rectificar.»

Ha cambiado de cariz la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. La incorporación de los países recién llegados a la independencia a las actividades internacionales se traduce por un aumento considerable de los delegados. Ya no es un grupo reducido de educadores congregados al final de curso para comentar con calma los problemas de la administración de la enseñanza o de la organización de los exámenes. Los nuevos países vienen con aspiraciones muy justificadas de beneficiarse de toda coyuntura que les permita el ascenso a los más altos niveles de cultura y en ese proceso de penetración y de afirmación de su personalidad producen en las modestas estructuras de la Oficina Internacional de Educación el efecto de una conmoción. «Aquello se mantiene de milagro, sin un servicio de protocolo que pueda atender a tan numerosos ministros, sin funcionarios que respondan a las mil solicitudes, sin documentos de trabajo, sin programas de asistencia técnica y sin posibilidad de ocuparse de lo nuevo y lo inopinado.»

Rosselló hace frente a las responsabilidades generales de su cargo, a la marcha de los debates y a la ejecución de minuciosos detalles. Los locales resultan insuficientes e incómodos para albergar a cerca de 230 participantes; se pide una nueva organización de los trabajos, pues no es posible estudiar los sesenta informes presentados por los diferentes países y, en la media hora de que dispone cada delegación, apenas si queda tiempo para formular unas pocas preguntas.

La labor de la Oficina Internacional de Educación era el resultado de la abnegación de un personal muy reducido, y Rosselló, con más de setenta años, cambia su porte, camina con paso inseguro y se esfuma de la escena con gran pena de sus admiradores y amigos. Había cumplido una misión excepcional de treinta y cinco años de reflexión, durante los cuales la cooperación internacional había hecho incomparables progresos.