

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Recinto de Río Piedras
Centro de Investigaciones Educativas
Cuaderno de Investigación en la Educativa, Número 7, diciembre 1993
Dr. José Arsenio Torres
Secretario
Departamento de Educación

La pregunta fundamental que debemos hacernos al acercarnos a la Ley 18 es la siguiente: ¿Para quién se establecen y se pagan las escuelas en el sistema de Educación Pública de Puerto Rico? Es obvio que se establecen para beneficio de los padres y sus hijos. La escuela no se establece para beneficio ni de los maestros ni de los administradores, ni del Secretario de Educación. Se establecen para que los padres puedan realizar su sueño de un futuro mejor para sus hijos. Más aún, la primera cuestión a dilucidarse cuando se analiza esta Ley, cuando se examina lo que es una escuela autónoma, cuando se define una escuela de la comunidad es la siguiente: ¿De donde vienen nuestros niños? ¿Será acaso que vienen, como llegó E.T. de la famosa película, del espacio sideral? Nuestros niños llegan a nuestras escuelas procedentes, no del espacio sideral, sino de la comunidad, de sus familias. Traen con ellos diferentes cargas biográficas: Unos vienen alegres, bien nutridos, felices, confiados en sí mismos. Otros nos llegan asustados, enfermos, maltratados sexualmente, físicamente o moralmente. Para éstos, la escuela es un refugio y la obligación del maestro, del trabajador social, del orientador, de todo el personal de la escuela es anticipar en su mente, rebuscar en su adiestramiento y en su experiencia la forma en que pueda establecer una conexión significativa con ellos, con las circunstancias en que les llegan sus estudiantes. De no hacerlo, todo lo que la escuela haga, todo lo que el maestro diga, le resbala impertinentemente por encima al carácter, a la personalidad de ese niño.

No sólo nos llegan los niños de la comunidad y de la familia, sino que la escuela misma no puede ser, nunca ha sido, una isla como tal, aislada del contorno de la comunidad circundante, porque la escuela existe en la continuidad viva, feliz unas veces, problemática la mayor parte del tiempo, de su espacio social en torno. Estos hechos nos obligan a echar por delante, al analizar la perspectiva de una nueva escuela, lo que podríamos llamar la premisa sociológica. No sólo somos congénitamente sociales como dijo el viejo Aristóteles, sino que es desde la perspectiva de la comunidad que tiene sentido el cultivo de las potencias intelectuales, morales y prácticas de los niños. En abstracción de esa sociedad, de la realidad vital de esa comunidad, la escuela trabaja en vano porque sus clientes no son pequeños E.T.s del espacio.

Con el propósito de apurar lo que llamaría la segunda premisa de la Ley 18, la que podríamos llamar filosófica, tendríamos que adelantar los hechos que constituyen de por sí el perfil del sistema educativo de que estamos hablando, la escuela pública puertorriqueña. ¿Cómo es este sistema?

Se ha dicho que en Puerto Rico cada vez que adquiere el poder un gobierno nuevo, cambia todo el sistema educativo. Ese estereotipo, tan patentemente falso, se usa de excusa para racionalizar los fracasos del sistema y de sus componentes. La verdad histórica es otra. Desde que yo personalmente me inicié como estudiante en ese sistema público, en 1937, no he notado ningún cambio importante en la estructura, en la organización, en la filosofía educativa de este sistema nuestro. Se hicieron cambios lingüísticos en 1936, por Don José Padín; se hizo más tarde un cambio más radical en 1949, por Don Mariano Villaronga, al instituirse el Español, en forma exclusiva, como el lenguaje de la docencia, tras haberse aprobado por el Congreso de los Estados Unidos, la Ley del Gobernador Electivo de 1948. Luego, tuvimos que esperar hasta los tempranos años '60 para que ocurrieran unos cambios de orientación de claro corte reformista en las maneras en que se conducía la educación en las salas de clase del país, bajo la inspiración del querido maestro y compañero, Don Ángel Quintero Alfaro. Aquella reforma, sin embargo, no penetró a las interioridades del sistema, ni a su alta gerencia, ni a todos los distritos escolares tan empedernidamente resistentes al cambio. Constituyó una buena experiencia de reflexión, de persuasión, de intentar mover el sistema mediante unas pequeñas demostraciones tales como algunas escuelas ejemplares, algunos talleres de currículo, algunos cursos especiales para estudiantes talentosos, pero realmente todo ello dependía, y así lo probó la historia, de la personalidad de su gestor. Al salir éste de la dirección del Departamento, en 1968, todo se restituyó al estado de situación anterior, la pirámide del poder, la rutina curricular, el dominio de la burocracia intermedia sobre la vida de la escuela.

A los pocos años de haber cesado aquel esfuerzo, todo volvió a su nivel como si nada se hubiera intentado. Obviamente, el método de la tertulia, de la reflexión intermitente, de la espontaneidad casi silvestre en su organización, no reforma los sistemas educativos. Se necesita para ello una expresión oficial y colectiva de política pública respaldada por leyes y dirigida por un claro sentido de rumbo, de misión, de dirección, de movimiento, acompañada por un respaldo gerencial que no sea tibio ni ambiguo. Eso aspiramos a contribuir mediante la Ley 18 y la gestión rectora de estas reflexiones.

El Instituto de Reforma Educativa y las Escuelas de la Comunidad se organizan como una iniciativa estratégica de cómo reformar un sistema de educación pública que está enfermo: Enfermo de burocracia, enfermo de rutina, enfermo de autoritarismo y enfermo de improductividad.

Veamos rápidamente las características que definen este sistema: si tomamos como punto de partida para el análisis los datos de 1980 al 1992, vemos que en esos 12 años, este sistema perdió en exceso de 80,000 estudiantes de su matrícula. Hoy, esa pérdida es mucho mayor. Sin embargo, ello no impidió para que el sistema adquiriera 20,000 funcionarios más, agregados en torno a los periodos electorales. Repito, para 80,000 estudiantes menos, 20,000 empleados más. Durante el mismo periodo, el Departamento obtuvo de la Legislatura y del Gobierno Federal, un total de \$591,000.000 para su presupuesto de 1980, mientras que en 1992 dicho presupuesto global- estatal y federal - alcanzó a \$1,440 millones, es decir, cerca de \$850 millones más. Recuérdese, para 80,000 estudiantes menos. ¿Y qué ocurrió, durante el mismo periodo, en el ámbito de la deserción escolar? Esa deserción alcanzó la desmoralizante cifra de 56% este año. Repito: del primer grado al grado doce, perdemos 56% de los estudiantes de nuestras escuelas. Los perdemos hacia el desempleo, hacia el vicio, hacia la pérdida de su propia vida y la sociedad y la economía pierden su inversión hasta entonces y pierden la subsiguiente capitalización humana de esos que se quedaron a la vera del camino.

¿Y qué diremos de la productividad académica de ese sistema? Los índices de aprovechamiento siguen bajando. El rezago académico continúa intocado por las inversiones económicas. Por eso decimos que estamos frente a un sistema terminalmente enfermo, que requiere una radical transformación. No se trata de unas curitas, no se trata de unas cataplasmas, no se trata de unos cuantos proyectos pilotos experimentales. Todo eso el sistema se lo engulle y ni pestaña porque lo que está enfermo es la estructura organizativa del sistema mismo. Los modos en que se relacionan y actúan entre sí los componentes del sistema: la alta gerencia, la gerencia intermedia, las escuelas. Se trata de la necesidad urgente de una reforma estructural para que pueda adelantarse mediante ella una reforma educativa, humana, social, en torno a la escuela. Esa reforma requiere lo que anuncié al ser nominado para la Secretaría de Educación, a principios de marzo de este año: un nuevo rumbo, una nueva misión, dirigido el rumbo y centrada la misión en la escuela individual y sus componentes - el maestro, el estudiante, sus padres y la comunidad. Ellos constituyen la escuela. Sólo ellos pueden realizar la educación. Sólo ellos pueden realizar la reforma. Todo lo demás, lo externo, lo lejano, lo burocrático, los poderes ejercidos por control remoto, asfixian la escuela e impiden el proceso libre y autónomo del crecimiento intelectual moral y social de sus componentes.

En la escuela debemos diferenciar dos dimensiones que resultan complementarias en la acción: la dimensión externa de controles y poderes y la dimensión interna del trabajo de la comunicación en los procesos que educan y cultivan y hacen crecer. En la dimensión externa de la escuela que postulamos, la

de la escuela autónoma, debemos ubicar no a los burócratas que mandan desde afuera, no a las autoridades que ordenan desde afuera en abstracción de las circunstancias y de las personas que realizan la educación, y de los niños, y de los padres, y de la comunidad, sino que ubicamos en esa dimensión externa a los facilitadores que llevan recursos a la escuela, que escuchan las necesidades de la escuela de boca de los que realizan el proceso educativo. Los facilitadores llevan esas necesidades al centro, a la dirección del Instituto y regresan a la escuela con los recursos pertinentes a su solución. Ese plano externo no debe ser de controles, de poderes, de supervisiones, de fiscalizaciones. Debe ser un plan de apoyo, tanto como de definiciones y estándares universales sobre aspiraciones de logros, de aprovechamiento, de destrezas, a niveles compatibles con el adelanto educativo. El Instituto definirá, con sus especialistas y sus estudiosos, las guías generales de currículo y de evaluación del producto escolar, pero el proceso concreto, los medios diversos, las tácticas y estrategias en la escuela mediante las cuales se obtienen esos fines es asunto de la escuela misma, de sus Consejos Escolares, de su director y sus maestros, de la participación también de los estudiantes de grados altos y de los padres y los amigos de la escuela de la comunidad. Ese crecimiento social, curricular, hecho posible por la autonomía financiera de la escuela y por su libertad y flexibilidad de programación, es lo que hará posible a la escuela producir los procesos y los medios adecuados para alcanzar las guías y los parámetros de evaluación establecidos universalmente para todas las escuelas de la comunidad por el Instituto de Reforma Educativa. Todo esto contrasta diametralmente con las generalidades contenidas en la Ley 68 de 1990. Esta era y es una Ley orgánica, es decir, de definiciones amplias e ideales, de fines deseables, pero que en ningún momento concedió nada a la escuela ni al maestro. No aflojó ningún poder de decisión a estos elementos tan esenciales al desenvolvimiento de la educación, ni a la escuela como tal. Retuvo para el Superintendente y para los funciones del Secretario en las Regiones y en las Secretarías Auxiliares, todo el poder. En la escuela eso quería decir, y es así todavía en todas las escuelas del Sistema menos en las escuelas de la comunidad, que cada escuela tenía o tiene una autoridad local absoluta que es el Director y una autoridad externa absoluta que es el Superintendente de Distrito. De esa manera, el Superintendente del Distrito resulta dueño de todo, porque las Regiones y sus Directores Regionales apenas tienen poder estatuario para intervenir en los distritos y las escuelas. El poder que tienen lo tienen por delegación del Secretario mediante reglamento, circulares o memorandos. Este sistema se rige por 100 superintendentes que resultan ser unas especies de alcaldes, no electos, pero vitalicios, con un control externo total de cada escuela. Ello constituye un régimen asfixiante para el maestro. Así ha sido siempre, a pesar de todas las quejas de los maestros. De hecho, aunque sorprenda a muchos, la Federación de Maestros de Puerto Rico se fundó en protesta contra

ese régimen y en sus primeros años se expresó consistentemente en favor de la emancipación del maestro. Es una pena que haya culminado su gestión en torno al sistema uniéndose a la vieja Asociación de Maestros que ha sido propulsora y beneficiaria del régimen de intervención política persistente en auxilio de sus intereses.

La nota definitiva fundamental que expresa la escuela de la comunidad es la de un proceso de participación democrática y no meramente de participación, sino de decisión democrática por representantes de los maestros, que serán mayoría en todos los Consejos y representantes de los estudiantes, en el caso de la escuela secundaria y de los padres y de otros elementos de la comunidad interesados en la escuela, además del personal de apoyo de la escuela. Lo esencial es que ese proceso democrático es auto-correctivo, si se cometen errores se pueden cometer esos errores en la escuela misma. Hasta la fecha el sistema le ha estado cometiendo los errores a la escuela desde el Distrito, desde la Región o desde la Oficina del Secretario.

En la nueva escuela, los maestros, los estudiantes y los padres, si cometen errores, los pueden corregir ellos mismos mediante observación, experiencia, rectificaciones. He encontrado maestros en mis visitas a las escuelas y en las sesiones de orientación sobre esta Ley que parecen pensar que la transferencia de una escuela regular al Instituto de Reforma Educativa, como escuela de la comunidad, es una especie de desarraigo, de transferencia a la cochinchina, cuando en verdad se trata de la misma escuela con el mismo personal, excepto que con más libertades curriculares. No pierden nada y lo ganan todo. Es precisamente ese carácter racional, democrático y autocorrectivo. Porque a las escuelas o a las personas se les puede quitar cosas, se les puede quitar recursos materiales, pero lo que nos se les puede quitar es la experiencia viva de la participación, de la democracia y la libertad de decidir por sí mismas. Los futuros gobiernos se cuidarán de quitarle a la escuela autónoma sus poderes y libertades de decisión. Lo harían a muy alto riesgo, porque como dicen a veces en la calle que a nadie se le puede quitar lo bailado, a la escuela autónoma difícilmente se le puede quitar lo vivido, la experiencia de la libertad, de realizarse ellos mismos unos con otros en un proceso a salvo de burócratas externos y de arbitrariedades externas, muchas veces. La filosofía que permea esta reforma educativa es la misma que ha estado durante los últimos años orientando las reformas educativas de Europa y de América. En Inglaterra, en Holanda, en los Estados Unidos, esta es la dirección de movimiento, porque escuela que no sea de la comunidad es apenas escuela. Escuela que no sea para los niños y para su familia, es apenas escuela. Si fuéramos a sintetizar la experiencia habida en esas jurisdicciones de Europa y América, devolviendo las escuelas a sus propios componentes educativos y las comunidades, podríamos adoptar los tres Consejos que la Asociación de Gobernadores de los

Estados Unidos, por voz del ex Gobernador Kean de New Jersey, le ha explicado a los educadores de América. En primer lugar, la reforma educativa tiene que ir montada sobre un esfuerzo sistemático de capacitación profesional de los maestros, educación continuada, adiestramientos, readiestramientos, talleres, demostraciones, prácticas de nuevos enfoques, de nuevas estrategias en el salón de clases. En segundo lugar, en un sistema educativo responsable debe ocurrir algo significativo cuando los maestros realizan su trabajo bien y debe ocurrir algo significativo también cuando lo hacen mal, por irresponsabilidad, por vagancia, por desatención. Cada conducta debe tener sus consecuencias. El Instituto de Reforma Educativa y las escuelas de las comunidades no pueden esconderse para decir que los buenos maestros recibirán su recompensa y los maestros incompetentes y que hacen un esfuerzo por mejorarse, también recibirán su compensación correspondiente. En tercer lugar, aconseja el ex-Gobernador Kean a nombre de los 50 gobernadores de los Estados Unidos, las reformas, si van a significar algo, tienen que ser radicales, no pueden ser de paños tibios o de tertulias silvestres.

Finalmente, debo decir, contra la desinformación y los paños colorados que se blanden en supuesta defensa de la escuela pública, frente al alegato de que alguien quiere destruir o privatizar, la escuela pública, la escuela de la comunidad es la escuela más pública que puedan concebirse, es la escuela pública por antonomasia, porque es de todos los que tienen en ella invertidas sus vidas, sus trabajos, sus recursos y su futuro.