



Historia de las ideas
PEDAGÓGICAS

M O A C I R G A D O T T I



traducción de
NOEMÍ ALFARO

HISTORIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS

por
MOACIR GADOTTI





siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310 MÉXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, s.a.
PRÍNCIPE DE VERGARA, 78 2º DCHA., MADRID, ESPAÑA

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| PRÓLOGO, <i>por</i> JOSÉ ÁNGEL PESCADOR OSUNA | XIII |
| PREFACIO, <i>por</i> ANTÓNIO JOAQUIM SEVERINO | XVII |
| PRESENTACIÓN | 1 |
| ¿Por qué recurrir a las fuentes?, 1; ¿Cómo presentamos el pensamiento pedagógico?, 2; Las tareas de la teoría de la educación, 3; ¿Qué pretende este libro?, 4 | |
| 1. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ORIENTAL | 7 |
| 1. Lao-Tse: La primera filosofía de la vida, 9; 2. Talmud: La educación hebrea, 12 | |
| 2. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO GRIEGO | 16 |
| 1. Sócrates: ¿Puede enseñarse la virtud si las ideas son innatas?, 19; 2. Platón: La educación contra la alienación en la alegoría de la caverna, 22; 3. Aristóteles: La virtud está en el término medio, 26 | |
| 3. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ROMANO | 31 |
| 1. Cicerón: La virtud está en la acción, 33; 2. Quintiliano: Enseñar de acuerdo con la naturaleza humana, 37 | |
| 4. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MEDIEVAL | 41 |
| 1. San Agustín: La teoría de la iluminación, 46; 2. Santo Tomás de Aquino: El método escolástico, 48 | |
| 5. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO RENACENTISTA | 52 |
| 1. Montaigne: La educación humanista, 57; 2. Lutero: La educación protestante, 62; 3. Los jesuitas: <i>A ratio studiorum</i> , 65 | |
| 6. EL NACIMIENTO DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MODERNO | 69 |
| 1. Comenio: Nueve principios para una educación realista, 73; 2. Locke: Todo se aprende, no hay ideas innatas, 80 | |

portada de germán montalvo

primera edición en español, 1998

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 968-23-2153-0

quinta edición en portugués

© editora ática, são paulo

título original: *história das idéias pedagógicas*

derechos reservados conforme a la ley

impreso y hecho en México/printed and made in Mexico

| | |
|---|-----|
| 7. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ILUSTRADO | 82 |
| 1. Rousseau: El hombre nace bueno y la sociedad lo pervierte, 88; 2. Pestalozzi: Naturaleza y función de la educación popular, 94; 3. Herbart: La práctica de la reflexión metódica, 95; 4. La Revolución francesa: El plan nacional de educación, 98 | |
| 8. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO POSITIVISTA | 107 |
| 1. Spencer: ¿Cuáles son los conocimientos de mayor valor?, 111; 2. Durkheim: La sociología y los fines de la educación, 114; 3. Whitehead: La educación debe ser útil, 117 | |
| 9. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA | 121 |
| 1. Marx: La crítica de la educación burguesa, 132; 2. Lenin: La defensa de una nueva escuela pública, 136; 3. Makarenko: La pedagogía de la vida del trabajo, 139; 4. Gramsci: La organización de la escuela y de la cultura, 143 | |
| 10. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA NUEVA | 147 |
| 1. Dewey: Aprender haciendo. De la educación tradicional a la educación nueva, 153; 2. Montessori: Métodos activos e individualización de la enseñanza, 157; 3. Claparède: Educación funcional y diferenciada, 159; 4. Piaget: Psicopedagogía y educación para la acción, 163 | |
| 11. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIALISTA | 166 |
| 1. Buber: La pedagogía del diálogo, 170; 2. Korczak: Cómo amar a un niño, 173; 3. Gusdorf: La relación maestro-discípulo, 176; 4. Pantillon: Las tareas de la filosofía de la educación, 180 | |
| 12. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ANTIAUTORITARIO | 183 |
| 1. Freinet: Educación por el trabajo y pedagogía del buen sentido, 189; 2. Rogers: La educación centrada en el estudiante, 191; 3. Lobrot: Pedagogía institucional y autogestión pedagógica, 195 | |
| 13. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO | 199 |
| 1. Bourdieu-Passeron: La escuela y la reproducción social, 206; 2. Baudelot-Establet: La escuela dividida, 209; 3. Giroux: La teoría de la resistencia y de la pedagogía radical, 212 | |
| 14. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL TERCER MUNDO | 215 |
| <i>Primera parte: El pensamiento pedagógico africano</i> | |
| 1. Cabral: La educación como cultura, 221; 2. Nyerere: Educación para la autoconfianza, 224; 3. Faundez: La educación de adultos, 228 | |

| | |
|---|-----|
| <i>Segunda parte: El pensamiento pedagógico latinoamericano</i> | |
| 1. Francisco Gutiérrez: La pedagogía de la comunicación, 232; 2. Rosa María Torres: La alfabetización popular, 234; 3. María Teresa Nidelcoff: La formación del profesor-pueblo, 236; 4. Emilia Ferreiro: El constructivismo, 242; 5. Juan Carlos Tedesco: La autonomía de la escuela, 246 | |
| 15. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO BRASILEÑO | 250 |
| <i>Primera parte: El pensamiento pedagógico brasileño liberal</i> | |
| 1. Fernando de Azevedo: El proyecto liberal, 259; 2. Lourenço Filho: La reforma de la escuela, 262; 3. Anísio Teixeira: Una nueva filosofía de la educación, 265; 4. Roque Spencer Maciel de Barros: La reforma del sistema, 268 | |
| <i>Segunda parte: El pensamiento pedagógico brasileño progresista</i> | |
| 1. Paschoal Lemme: La educación política × instrucción, 271; 2. Álvaro Vieira Pinto: El carácter antropológico de la educación, 274; 3. Paulo Freire: La pedagogía del oprimido, 277; 4. Rubem Alves: El placer en la escuela, 281; 5. Mauricio Tragtenberg: La educación libertaria, 287; 6. Dermeval Saviani: La especificidad de la práctica pedagógica, 290 | |
| 16. PERSPECTIVAS ACTUALES | 294 |
| <i>Primera parte: Intento ecléctico</i> | |
| 1. UNESCO: La ciudad educativa, 306; 2. Furter: La educación de nuestro tiempo, 308; 3. Schwartz: La educación permanente, 313 | |
| <i>Segunda parte: Tecnología y desescolarización</i> | |
| 1. Skinner: El individuo como producto del medio, 319; 2. McLuhan: La educación en la era de la "aldea global", 324; 3. Illich: La desescolarización de la sociedad, 329 | |
| <i>Tercera parte: Después de Marx - Educación para una futura sociedad autogobernada</i> | |
| 1. Suchodolski: El humanismo socialista, 334; 2. Snyders: Finalmente, una escuela no autoritaria, 339 | |
| CONCLUSIÓN: RETOS DE LA EDUCACIÓN POSMODERNA | 346 |
| LECTURAS COMPLEMENTARIAS | 350 |
| EL AUTOR | 352 |

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen bajo circunstancias que escojan sino bajo aquellas con las que se enfrentan directamente, legadas y transmitidas por el pasado.

KARL MARX, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*

Agradezco la dedicada colaboración de Miriam Chinalli, sin la cual no hubiera sido posible la publicación de esta obra.

PRÓLOGO

Redactar el prólogo de una obra como *Historia de las ideas pedagógicas* es un ejercicio complejo y exigente a la vez. Si uno peca de benevolente puede decir en pocos párrafos que esta obra —ya en su quinta edición en portugués— es excelente y que se recomienda ampliamente para su lectura. Si uno cae en el rigorismo excesivo puede desde el inicio subrayar las ausencias del texto, especialmente cuando se trata de una obra en la que necesariamente se debe relacionar autores, escuelas e instituciones, aunque también recomienda su uso académico.

Tengo la fortuna de conocer a Moacir Gadotti, de haber leído otros textos de su autoría, de haber conversado con él en compañía del distinguido maestro Paulo Freire. Por ello creo que mi comentario resulta más que objetivo y con una posición en la que el respeto al trabajo académico es un punto de partida.

Cuando se escribe una historia de las ideas pedagógicas lo primero que hay que subrayar es que es difícil encontrar algo nuevo y que no haya sido expresado en obras anteriores. En este campo como bien sabemos mucho de lo que hoy se plantea como innovación viene de épocas previas. No obstante ello, una sistematización de la historia de las ideas en el campo de la pedagogía y una presentación organizada en la que se incluyen autores, escuelas de pensamiento, instituciones creadas, sigue siendo un gran desafío para cualquier autor, y ese desafío se explica por varios problemas.

El primero de ellos es que debe entenderse perfectamente que hablar de una historia de las ideas pedagógicas es también hablar de la educación. Hay quien dice que escribir una historia de la pedagogía es escribir una historia de la humanidad. Al menos así lo entiendo y creo que también el autor. Hay una muy seria preocupación por la enseñanza de la historia de la pedagogía, por subrayar lo que es contexto económico, político, religioso de las ideas pedagógicas relevantes, de lo que constituye la teoría educativa en sí misma y de la validez personal que tienen dichas construcciones. En tal situación no se puede ser indiferente como en el estudio de los fenómenos naturales.

El segundo problema que hay que resolver radica en ubicar el texto en el nivel correspondiente. Debo decir que los capítulos están muy bien estructurados puesto que se ajustan a los cánones tradicionales de una introducción a la época, de un marco biográfico de los autores analizados, de una selección de textos que, a decir verdad, difiere poco de los muchos libros que he revisado, y también de la calidad y reflexión que le da un carácter especial no común en este tipo de obras. Como el mismo Gadotti expresa, tuvo que elegir y reordenar, además de incorporar las valiosas experiencias de trabajo en el aula: se registran resultados de años de experiencia y reflexión.

Este esquema del libro permitirá llevar a cabo un análisis comparativo y será de gran utilidad para los que se inician en este campo, es decir estudiantes, normalistas, alumnos inscritos en la licenciatura de pedagogía e historia, pero también para los graduados e investigadores que quieran revisar sus textos y utilizarlos en algunas de sus reflexiones cotidianas. Después de todo se trata de una obra condensada, no enciclopédica ni para eruditos.

Un tercer obstáculo superado en esta obra es llevar al mismo tiempo un orden cronológico usual en los libros de texto, al mismo tiempo que incorpora las corrientes de pensamiento coincidentes e incluye lo que no es usual, el pensamiento pedagógico de los países que se denominan del "Tercer Mundo". Al final también se incluyen las ideas de actualidad, para ubicar a los lectores en la discusión de su realidad presente.

Como cuarto problema ubico la selección de los autores, ¿por qué debe estar Lao-Tse y no Confucio? ¿Qué razón existe para eliminar a Erasmo o a Descartes? Éstas son preguntas que siempre se va a plantear quien revise la obra con espíritu enciclopédico, aunque no necesariamente objetivo. Quizá se podría escribir una historia de las ideas pedagógicas con muchos de los autores que tradicionalmente no se incluyen y es posible que cada país hablara de su propia pedagogía: escuela alemana, escuela francesa, escuela americana, aun en el caso mexicano hablar de nuestra concepción pedagógica, pero esto correspondería más a una historia comparada país por país. El texto resuelve muy bien esta problemática cubriendo las ideas de carácter general y sólo en la última parte incluye el pensamiento pedagógico brasileño, pretendiendo ser una historia general y una particular sobre Brasil.

Un quinto problema que alcanza a todos los autores es la extensión del libro. ¿Cómo es posible sintetizar cinco milenios de ideas y

corrientes pedagógicas? ¿Cómo remontarnos a los pueblos egipcio, persa, hindú y chino en tan pocas páginas? ¿Cómo ser extensivo y sintético a la vez? ¿Cómo determinar las selecciones de grandes documentos, sin incurrir en arbitrariedades metodológicas? Este problema, como lo señalamos anteriormente, se supera con la orientación didáctica que se da en la obra.

Los estudiantes de las escuelas normales en México, los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, y quienes tienen que ver con la historia y la pedagogía tienen en sus manos una magnífica obra de introducción sobre el desarrollo de las ideas pedagógicas. En lo personal, y como maestro de banquillo que soy, inicié estos estudios en los textos del gran maestro Francisco Larroyo, quien con dos obras *Historia general de la pedagogía* e *Historia comparada de la educación en México*, nos permitía discutir a los autores por él seleccionados y darnos cuenta de que a veces la generación de una idea valiosa toma mucho tiempo para consolidarse, siendo más difícil aún el entender el tiempo que puede tomar a veces el que un paradigma educativo se pueda consolidar. Años más tarde cuando revisé otra obra clásica, *Tres mil años de ideas educativas*, me di cuenta de las dificultades que se presentan cuando se redacta una obra en este campo y sobre todo que a veces se puede incurrir en selecciones arbitrarias de autores y párrafos.

Como docente de licenciatura también tuve la oportunidad de conocer las ventajas de *La historia de la civilización occidental*, obra original de la Universidad de Columbia y que planteaba desde el principio la sustitución del método magisterial (*magister dixit*) por la discusión de los estudiantes. Tal experiencia ha confirmado las ventajas del procedimiento socrático para analizar una realidad. Como administrador de la educación tuve la oportunidad de colaborar con un secretario de Educación Pública muy receptivo a las sugerencias de estudio. Coincidí también con un asesor que sugirió que quienes estábamos en las áreas de responsabilidad relejáramos los textos originales de los clásicos de la educación. Me place mucho, y por eso la recomendación tan amplia, que lo que hacíamos en aquel seminario, hace poco más de 20 años, se refleje en los 16 capítulos que forman esta obra.

Quizá debo agregar que incorporábamos también a los grandes pensadores mexicanos (Carrillo, Delgadillo, Ramírez) y a aquellos que sin ser mexicanos desarrollaron su pensamiento en México (Laubscher, Rebsamen), y en algún momento llegamos a incorporar

el pensamiento contemporáneo de los Estados Unidos (que subrayo como una ausencia en la obra): Holt, Silvermann, Dennison, Goodman, que quizá constituyen hoy lo que se conoce como la escuela crítica en ese país.

En síntesis, *Historia de las ideas pedagógicas* es una obra que reúne historia y crítica a la vez. Que es historia de la educación al mismo tiempo que filosofía de la historia de la educación.

Este es un libro de interés para profesores y estudiantes donde se analiza a quienes mostraron las verdades que se han constituido en los elementos esenciales de una historia y varias teorías educativas.

El libro hace suya la idea básica que su lectura contribuye a consolidar: la pedagogía es política, siempre y en todo momento.

JOSÉ ÁNGEL PESCADOR OSUNA

PREFACIO

La educación es la práctica más humana si se considera la profundidad y la amplitud de su influencia en la existencia de los hombres. Desde el surgimiento del hombre es práctica fundamental de la especie, distinguiendo el modo de ser cultural de los hombres del modo natural de existir de los demás seres vivos.

Pero, exactamente por impregnar de manera tan profunda la existencia de los hombres, la educación es más de vivencias que de pensamientos. Como si fuera autosuficiente, parece dispensar la tarea aclaratoria y orientadora del pensamiento. Esto tiene alguna causa, pues la educación tardó en convertirse en motivo de preocupación de los teóricos, resintiéndose hasta la fecha de una mayor consistencia conceptual. Del mismo modo se ve por qué aquellos pensadores que abordaron de una manera u otra los temas relacionados con asuntos educacionales, no han visto hasta hoy que sus ideas hayan sido resaltadas por los intérpretes de la historia de la cultura humana, a pesar de que esos mismos intérpretes sean la prueba viva y concreta de la fecundidad del proceso educativo.

La primera contribución filosófica de este libro de Moacir Gadotti se refiere exactamente a ese punto. En efecto, Gadotti parte de una rica y profunda intuición de que la educación, como práctica fundamental de la existencia histórico-cultural de los hombres, necesita ser pensada, o mejor dicho, necesita que siga repensándose, pues ya fue pensada anteriormente.

Para el público brasileño, sensible al debate de las cuestiones educativas, no es necesario presentar a Moacir Gadotti debido a la riqueza en las tres últimas décadas de su producción teórica, militante y crítica, aliada al insistente esfuerzo de convocatoria de todos para el trabajo de transformación de la sociedad brasileña. Esfuerzo de politización de la educación, por su importancia para los destinos de la sociedad, y que se manifiesta en los múltiples frentes de su compromiso como educador, ya sea en el ámbito de la docencia universitaria, de la administración de los sistemas públicos de enseñanza, de la investigación académica y científica, o incluso en el ámbito de la propia militancia sindical y política.

No podría dejar de registrar, como compañero de jornada y testigo del compromiso de Gadotti con la causa de la educación brasileña, que esa recuperación que hace en este libro de las *ideas pedagógicas* no es sólo el registro frío y documental de residuos literarios y culturales, sino el registro de los resultados de las investigaciones y reflexiones que ha venido desarrollando en los últimos años a raíz de sus propias inquietudes, indagaciones y perplejidades. Con su creatividad intuitiva, su investigación histórica de las ideas, realizó una inversión sistemática en la búsqueda del sentido, pero no del sentido petrificado, sino de aquel construido en el pasado y aún capaz de iluminar el futuro.

Esta historia de las ideas pedagógicas esbozada por Moacir Gadotti, hasta cierto punto se confunde con su búsqueda personal de significación de la educación; sigue la misma senda de su experiencia intelectual, hoy destinada a la comprensión de lo que puede significar la educación en el período posmoderno que deberá vivir en este pasaje de milenios. Sus actuales reflexiones lo llevan a delinear una tarea eminentemente crítica para la educación posmoderna, que le garantice medios para rescatar la unidad entre historia y sujeto que fue perdida durante las operaciones de desconstrucción de la cultura y de la educación, llevadas a efecto por el racionalismo moderno.

Al darse cuenta de su carácter forzosamente multicultural, la educación posmoderna buscará la igualdad sin eliminar las diferencias, a la inversa de lo que hiciera el proyecto educativo de la modernidad iluminista. La misma diversidad de tesis y de visiones, acaecida en el transcurrir de la historia y presentada en esta exposición sistematizada, deja de manifiesto la ambición del autor. De ahí su posición: la escuela, aunque tenga que ser local como punto de partida, debe ser universal como punto de llegada.

La propuesta del libro sin duda es ambiciosa, y no puede agotarse solamente en él. Ella impuso elecciones y limitaciones. ¡De esa forma, el texto gana la perspectiva de un amplio itinerario, indicando caminos, dando pistas, lanzando provocaciones, solicitando profundizaciones! Para cada período, destacados pensadores o escuelas de pensamiento significativas fueron los que entonces presentaron, de manera sintética, sus concepciones pedagógicas y filosófico-educativas, analizándolas en el ámbito de su contexto histórico-cultural y de su alcance teórico.

La exposición en cada uno de los dieciséis capítulos está acompañada de pasajes de textos representativos del pensamiento de los

autores, así como de algunas preguntas que provocan el análisis y la reflexión en el lector .

Cabe señalar que en este trabajo, el pensamiento filosófico-educativo de la humanidad ya no se reduce a sus expresiones eurocidentales, también las contribuciones del pensamiento que se va elaborando en el Tercer Mundo son explicitadas por Gadotti, que destaca a autores orientales, africanos, hispanoamericanos y brasileños, enfatizando la universalidad del pensar sobre la educación.

Aquí, el lector/estudiante encontrará valiosas informaciones y derroteros para su estudio y aprendizaje, en ese momento necesario de preocupación sistematizadora de la totalidad del pensamiento filosófico-educativo. Pero también el lector que no está directamente vinculado con el universo académico-profesional de la educación formal, encontrará en este texto mucha contribución, en la medida en que esa recuperación histórica de las ideas pedagógicas, hecha a partir de la perspectiva filosófica, ayuda para que todos comprendan cómo los hombres construyeron su historia en el pasado y para que les quede claro cómo pueden construir, mediante su praxis actual, la historia del futuro.

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO

Profesor de filosofía de la educación
de la Facultad de Educación de la
Universidad de São Paulo

PRESENTACIÓN

El estudio de las ideas pedagógicas no se limita a ser una iniciación a la filosofía antigua o contemporánea. Tampoco se reduce a lo que los filósofos dijeron con respecto a la educación.

Más que posibilitar un conocimiento teórico sobre la educación, tal estudio forma en nosotros, educadores, una *postura* que penetra toda la práctica pedagógica. Y esa postura nos induce a una actitud de reflexión radical frente a los problemas educativos, llevándonos a tratarlos de manera seria y cuidadosa.

Por ser *radical*, esa reflexión es también *rigurosa* y alcanza principalmente las *finalidades de la educación*. No da solamente una respuesta general a los problemas educacionales. De cierta forma, ella “muerde” la realidad, es decir, se pronuncia por las cuestiones y los hechos inmediatos que nos conciernen como educadores.

La filosofía, la historia y la sociología de la educación ofrecen los elementos básicos para que *comprendamos* mejor nuestra práctica educativa y podamos transformarla. Hacen patente el hecho de que no podemos abstenernos frente a los problemas actuales. Y más aún: ofrecen recursos para que los enfrentemos con rigor, lucidez y firmeza.

Partiendo de un punto de vista crítico, practicamos una teoría inquisitiva, dialéctica. Buscando dialécticamente la unidad y la oposición de contrarios, nos topamos con la unidad entre acción y reflexión. Las ideas pedagógicas representan, ciertamente, un grado elevado de abstracción, pero dentro de una óptica dialéctica (no metafísica), el pensamiento no es puramente especulativo. Se traduce en una abstracción concreta.

¿POR QUÉ RECURRIR A LAS FUENTES?

Cuando recurrimos a las fuentes básicas del pensamiento pedagógico no realizamos un acto puramente abstracto y abstraído de la realidad. Iluminada por la historia de la educación y de la pedagogía,

la filosofía de la educación muestra el presente y señala un futuro posible. Y ése es el programa, la propuesta, tanto para un curso de filosofía de la educación como de teoría educacional, de historia de la educación o de historia del pensamiento pedagógico.

El estudio de la teoría educacional nos invita a la acción individual y colectiva. Por eso nos damos cuenta de que ninguna cuestión debe ser trivializada; al contrario, todos los aspectos de la realidad necesitan ser trabajados, elaborados.

Además de las lecturas —instrumentos fundamentales para la adquisición de un vocabulario básico—, la pregunta, la indagación, el diálogo, el debate y la discusión organizada constituyen la base del hábito de pensar.

Los textos que seleccionamos y presentamos en este libro representan el resultado de una larga experiencia como profesor de historia y de filosofía de la educación. La investigación para este libro se inició en 1971. Las elecciones recayeron en los autores que marcaron su época, ya sea como filósofos, sociólogos, educadores, que influyeron en el pensamiento actual. Destacamos de manera especial la época contemporánea y el pensamiento pedagógico brasileño más reciente.

¿CÓMO PRESENTAMOS EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO?

Preferimos presentar las ideas de los pensadores en *orden cronológico*, histórico. Así, mostramos qué tan unida está la evolución de la educación a la evolución de la misma sociedad.

Habría otras formas de presentar esas ideas. Por ejemplo, podríamos indagar sobre un problema actual y buscar en la teoría educacional las respuestas posibles. Eso puede suceder hasta con la propia disposición del libro. Este material no necesita ser leído necesariamente en el orden en que es presentado.

También podríamos dividir a los autores según su filiación filosófica. Por ejemplo, entre los que se afilian a la llamada *pedagogía de la existencia*. Eso también sería posible pero correríamos el riesgo de dar la impresión de que las ideas tienen una historia propia, independiente de la producción humana de la vida.

La *historia de las ideas* es discontinua. No existe propiamente un perfeccionamiento creciente que haga que las ideas filosófico-educativas antiguas dejen de ser válidas y sean superadas por las mo-

dernas. Las ideas de los clásicos de la filosofía continúan vigentes. Es por eso que la historia de la filosofía se distingue de la historia de las ciencias. Los nuevos descubrimientos de las ciencias van haciendo obsoletas a las antiguas. Eso no sucede con la filosofía y la teoría educacional.

Las preguntas de la filosofía —qué es el hombre, por ejemplo— son planteadas siempre con la misma actualidad. Lo que cambia son las respuestas, siempre inacabadas, motivo por el que son elaboradas nuevamente. El movimiento del pensamiento pedagógico no es lineal, ni circular o pendular. Se procesa, con las ideas y los fenómenos, de forma dialéctica, con crisis, contradicciones y fases que no se anulan, ni se repiten.

Este libro también podría estar organizado por *temas*. No optamos por esa forma de presentación para no fragmentar los textos de los autores. Sin embargo, ese estudio comparativo puede hacerse en clase o en grupo, para comprobar afinidades, convergencias y divergencias entre los pensadores.

LAS TAREAS DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

La reflexión filosófica auxilia en el descubrimiento de antropologías, de ideologías subyacentes a los sistemas educacionales, a las reformas, a las innovaciones, a las concepciones y a las doctrinas pedagógicas y a la práctica de la educación.

Semejante trabajo de reflexión estaría incompleto si tampoco mostrara las *posibilidades de la educación*. La filosofía de la educación está cargada de un cierto *optimismo crítico*. Es decir, haciendo un análisis crítico, cree que la educación tiene un papel importante en el mismo proceso de humanización del hombre y de la transformación social, aunque no preconice que, por sí sola, la educación pueda transformar la sociedad. Señalando las posibilidades de la educación, la teoría educacional pretende la formación del hombre *integral*, el desarrollo de sus potencialidades, para convertirlo en sujeto de su propia historia y no objeto de ella. Además de eso, muestra los instrumentos que pueden *crear otra sociedad*.

Como se puede observar, las tareas de la teoría de la educación son considerables. Y, asimismo, son insuficientes. Si pensar significa, sobre todo, estar presente en el mundo, en la historia, junto al

otro y frente a sí mismo, es necesario antes que nada, que los artífices del pensamiento filosófico sean partidarios de la lucidez, de la atención paciente y vigilante, del pacto, de la responsabilidad, del compañerismo. En fin, todo lo que pueda dar valor, nutrir, fecundar, suscitar esa actitud en los medios educativos debe ser el blanco central y decisivo de la educación.

A partir de esas directrices, la teoría de la educación tiene por misión esencial auxiliar la práctica.

La unión entre la *teoría* y la *práctica* es fundamental en la educación. Por eso, pensamos que la filosofía, la historia y la sociología de la educación son inseparables. Realizando esa unión de la teoría con la práctica, hacemos vivo el pensamiento. De esa forma no nos apropiamos de él por deleite, por gusto por la teoría pura; sino porque él, en confrontación con la práctica educativa, es reapropiado y transformado de manera colectiva. En suma, nosotros lo recreamos. Todo lector de la teoría de la educación acaba practicándola. Todo educador, al cuestionarse sobre las finalidades de su trabajo, está, de cierta forma, filosofando, aunque no lo pretenda.

La filosofía de la educación representa, así, un instrumento eficaz de formación del educador, capaz de llevarlo a superar el sentido común, el activismo inconsecuente y el verbalismo estéril.

¿QUÉ PRETENDE ESTE LIBRO?

Al elegir una óptica de análisis histórica y dialéctica, pretendemos evitar una trampa en la cual muchos autores caen: el *maniqueísmo*, que toma un punto de vista como absoluto para renegar y denigrar a los demás.

La finalidad de este libro es ordenar y sistematizar la *historia de las ideas pedagógicas*, desde la Antigüedad hasta nuestros días, y mostrar las perspectivas para el futuro. Tarea gigantesca pero minimizada por la larga trayectoria de estudio y debate con numerosos alumnos a quienes aquí queremos rendir un homenaje especial. Sin la contribución de ellos habría sido imposible escribir hoy este libro.

En esta obra no nos limitamos a relacionar las teorías, exponerlas y presentar sus principales fuentes. Buscamos también pronunciarlos por ellas, indicando un camino posible, preocupados más por las ideas que por las técnicas.

No pretendemos con esta breve *Historia de las ideas pedagógicas* agotar todos los temas y todos los autores. Tampoco podríamos presentar a todos los pensadores sin caer en el enciclopedismo. Consideramos más importante y útil la comprensión de las contribuciones básicas que el conocimiento de una infinidad de autores. De esa forma, logramos incorporarlas y crear las nuestras, después de confrontarlas con la práctica.

Ciertamente, algunos autores podrían ser incluidos en esta o aquella tendencia. Su pensamiento podría ser presentado de forma más completa. Reconocemos las lagunas y las omisiones. Tuvimos que elegir. Pero, al mismo tiempo, con eso demostramos la preocupación pedagógica por evitar la ambigüedad, la oscuridad y la polémica. En todo optamos por la claridad, entendiendo que el conocimiento profundo no es oscuro sino sencillo y concreto.

En fin, el propósito de este libro es ordenar y sistematizar las principales tesis, las principales teorías y los principales puntos de vista sobre el fenómeno educativo y sobre la escuela. Al valorarlos pretendemos comprender la educación actual y posibilitar una visión donde el pasado sirva para vislumbrar el futuro.

Nuestra intención no es ecléctica. Esta síntesis del pensamiento pedagógico universal, dentro de los límites impuestos por la utilización escolar a que se destina, es guiada por una perspectiva dialéctica integradora. Por el contrario, intentamos buscar una integración de ese enorme esfuerzo hecho a través de siglos de práctica y teoría educacional para encontrar los mejores medios que conviertan a la educación en un *instrumento de liberación* humana y no de domesticación. La diversidad de perspectivas, de alternativas, de soluciones para los problemas no debe asustarnos. Siempre se ha hablado de que la educación está en crisis. Hacer patente el camino que viene recorriendo a través de los siglos es, sin duda, la mejor forma de comprender sus causas y buscar superar esa crisis.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ORIENTAL

La práctica de la educación es muy anterior al pensamiento pedagógico. El pensamiento pedagógico surge con la reflexión sobre la práctica de la educación, como necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos.

El Oriente afirmó principalmente los valores de la tradición, de la no violencia, de la meditación. Se unió sobre todo a la *religión*, destacándose el taoísmo, el budismo, el hinduismo y el judaísmo. Ese pensamiento no desapareció totalmente. Evolucionó, se transformó, pero aún conserva su actualidad y mantiene muchos seguidores.

La educación primitiva era esencialmente práctica, marcada por los rituales de iniciación. Además, se fundamentaba en la visión *animista*: creía que todas las cosas —piedras, árboles, animales— poseían un alma semejante a la del hombre. Espontánea, natural, no intencional, la educación se basaba en la imitación y en la oralidad, limitada al presente inmediato. Otra característica de esa visión es el *totemismo* religioso, concepción del mundo que toma cualquier ser —hombre, animal, planta o fenómeno natural— como sobrenatural y creador del grupo. El agrupamiento social que adora al mismo tótem recibe el nombre de *clan*.

La doctrina pedagógica más antigua es el *taoísmo* (*tao* = razón universal), que es una especie de *panteísmo*, cuyos principios recomiendan una vida tranquila, pacífica, sosegada, quieta. Basándose en el taoísmo, Confucio (551-479 a.C.) creó un sistema moral que exaltaba la tradición y el culto a los muertos.

El *confucionismo* se transformó en religión del Estado hasta la Revolución cultural, promovida en China por Mao Tse-tung, en el siglo XX. Confucio consideraba ilimitado el poder de los padres sobre los hijos: el padre representaba al mismo emperador dentro de la casa. Creó un sistema de exámenes basado en la enseñanza dogmática y memorizada. Ese memorismo fosilizaba la inteligencia, la imaginación y la creatividad, hoy exaltadas por la pedagogía. La

educación china tradicional pretendía reproducir el sistema de jerarquía, obediencia y servilismo al poder de los mandarines.

A pesar de eso, actualmente existe una tendencia de rescatar lo esencial del taoísmo, como la búsqueda de la armonía y del equilibrio en un tiempo de grandes conflictos y de creciente deshumanización.

La *educación hinduista* también tendía a la contemplación y a la reproducción de las castas —clases hereditarias—, exaltando el espíritu y repudiando el cuerpo. Los parias y las mujeres no tenían acceso a la educación.

Los *egipcios* fueron los primeros en tomar conciencia de la importancia del arte de enseñar. Debemos a ellos el uso práctico de las bibliotecas. Crearon casas de instrucción donde enseñaban la lectura, la escritura, la historia de los cultos, la astronomía, la música y la medicina. Pocas informaciones de ese período fueron preservadas.

Fueron los *hebreos* quienes más conservaron las informaciones sobre su historia. Por ello legaron al mundo un conjunto de doctrinas, tradiciones, ceremonias religiosas y preceptos que aún en la actualidad se siguen. Desde la infancia la educación hebrea era rígida, minuciosa; predicaba el temor a Dios y la obediencia a los padres. El método que utilizaba era la repetición y la revisión: el catecismo. Los métodos educativos de los hebreos influyeron en la cultura oriental principalmente a través del *cristianismo*.

Entre muchos pueblos, la *educación primitiva* transcurrió con características semejantes, marcada por la tradición y por el culto a los viejos. Sin embargo, ese *tradicionalismo pedagógico* está orientado por tendencias religiosas diferentes: el *panteísmo* del extremo oriente, el *teocratismo* hebreo, el *misticismo* hindú, la *magia* babilónica.

Esas doctrinas pedagógicas se estructuraron y se desarrollaron en función de la emergencia de la sociedad de clases. La escuela, como institución formal, surgió como respuesta a la división social del trabajo y al nacimiento del Estado, de la familia y de la propiedad privada.

En la *comunidad primitiva* la educación era confiada a toda la comunidad, en función de la vida y para la vida: para aprender a usar el arco, el niño cazaba; para aprender a nadar, nadaba. La escuela era la aldea.

Con la división social del trabajo, donde muchos trabajan y pocos se benefician del trabajo de muchos, aparecen las especialidades: empleados, sacerdotes, médicos, magos, etc.; la escuela ya no es

la aldea y la vida, funciona en un lugar especializado donde unos aprenden y otros enseñan.

La escuela que tenemos hoy nació con la jerarquización y la desigualdad económica generada por aquellos que se apoderaron del excedente producido por la comunidad primitiva. Desde entonces la historia de la educación se constituye en una prolongación de la historia de las desigualdades económicas. La educación primitiva era *única, igual* para todos; con la división social del trabajo aparece también la desigualdad de las *educaciones*: una para los explotadores y otra para los explotados, una para los ricos y otra para los pobres.

Las doctrinas que a continuación veremos expuestas a través de textos, se constituyen en respuesta de los explotadores que buscaban reproducir la dominación y la sumisión por medio de la educación. La educación sistemática surgió en el momento en que la educación primitiva fue perdiendo poco a poco su carácter unitario e integral entre la formación y la vida, la enseñanza y la comunidad. El saber de la comunidad es expropiado y presentado nuevamente a los excluidos del poder, bajo la forma de dogmas, prohibiciones y órdenes que era necesario memorizar. Cada individuo debería seguir rigurosamente los dictámenes supuestamente provenientes de un ser superior, extraterreno, inmortal, omnipresente y omnipotente. La educación primitiva, solidaria y espontánea, es sustituida por el temor y por el terror.

A pesar de esa distorsión creada por la dominación, por detrás de los dogmas, de la voluntad del poder y del paternalismo, en los textos aparecen algunas enseñanzas. Además de la crítica, es posible extraer también algunos puntos de reflexión útiles para la educación del hombre actual.

1 LAO-TSE: LA PRIMERA FILOSOFÍA DE LA VIDA

Lao significa "niño", "joven", "adolescente". Tse es sufijo de muchos nombres chinos e indica "persona mayor", "maduro", "sabio", "espiritualmente adulto". Se puede transliterar Lao-Tse por "joven sabio", "adolescente maduro".

Lao-Tse vivió alrededor del siglo VI a.C. Pasó la primera mitad de su vida —cerca de 40 años— en la corte imperial de China, trabajando como historiador y bibliotecario. Tenía gran familiaridad con la situación política del Imperio. Por eso, al

gunas veces, hace recordar a Shakespeare, cuyos dramas revelan las intrigas y la corrupción de cortes europeas de su tiempo.

Como el gran escritor británico, Lao-Tse condena el descalabro de los gobiernos y señala el camino para su regeneración.

A la mitad de su vida, Lao-Tse abandonó la corte imperial. Como eremita, vivió en el bosque la segunda mitad de su larga vida, estudiando, meditando, auscultando la voz

silenciosa de la intuición cósmica. Registró esas experiencias en el libro *Tao Te King*. Finalmente, con casi 80 años, cruzó la frontera occidental de China y desapareció, sin dejar vestigio de su vida ulterior. Cuenta la leyenda que al cruzar la frontera se encontró con el guardia de la línea divisoria que le pidió un resumen de su filosofía. Entonces Lao-Tse le entregó un pequeño manuscrito que contenía la esencia de lo que conocemos hoy sobre él: el *Tao Te King*.

EL PODER DE LA NO VIOLENCIA

Revela la experiencia que el mundo no puede ser plasmado a la fuerza.
El mundo es una entidad espiritual que se plasma por sus propias leyes.
Decretar orden por violencia es crear desorden.
Querer consolidar el mundo a la fuerza es destruirlo.
Ya que cada miembro tiene su función peculiar:
unos deben avanzar,
otros deben parar.
Unos deben clamar,
otros deben callar.
Unos son fuertes en sí mismos,
otros deben ser protegidos.
Unos vencen en la lucha de la vida,
otros sucumben.
Por esto, al sabio no le interesa la fuerza,
no se erige en dominador,
no hace uso de la violencia.

DOMINAR SIN VIOLENCIA

Para humillar a alguien,
primero se le debe engrandecer.
Para debilitar a alguien,
primero se le debe fortalecer.
Para hacer caer a alguien,
primero se le debe exaltar.
Para recibir algo,
primero se debe darlo.
Ese dejar madurar
es un profundo misterio.
El débil y flexible
es más fuerte que el fuerte y rígido.
Así como el pez
sólo puede vivir en sus aguas,
así el jefe de Estado sólo puede
dominar sin violencia.

Lao-Tse, *Tao Te King: o livro que revela Deus*, traducción y notas de Humberto Rohden, São Paulo, Alvorada, 1988, 7ª ed. [ed. esp., Barcelona, Edicomunicación, 1988].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Explique en qué pueden compararse Lao-Tse y Shakespeare.
2. Reúnase con sus compañeros y discuta las siguientes palabras de Lao-Tse:
 - a] "Decretar orden por violencia es crear desorden."
 - b] "Así como el pez sólo puede vivir en sus aguas, así el jefe de Estado sólo puede dominar sin violencia."

2 TALMUD: LA EDUCACIÓN HEBREA

El rasgo predominante de la educación hebrea fue el idealismo religioso. En todas las escuelas, los estudios se basaban en la Biblia. Las materias estudiadas —historia, geografía, aritmética, ciencias naturales— se relacionaban con los textos bíblicos y se impregnaban de preceptos morales.

El principal manual del pueblo hebreo era la Tora, también llamada Pentateuco porque reunía los cinco libros de Moisés. Moisés, hombre esencialmente religioso y líder del éxodo de Egipto, ejerció mucha influencia en la mentalidad judía.

La enseñanza era sobre todo oral. La repetición y la revisión constituían los procesos pedagógicos básicos.

Más que la Biblia, otro libro sagrado de los judíos —el *Talmud*— contiene los preceptos básicos de la educación judía: las tradiciones, doctrinas, ceremonias, etc. El Talmud

fue redactado en el siglo II, existiendo dos versiones de él. Él representaba el código religioso y civil de los judíos, que no aceptaban a Cristo.

El Talmud aconseja a los maestros *repetir* hasta cuatrocientas veces las nociones mal comprendidas por los alumnos. La disciplina escolar recomendada era más amena que la Biblia.

Para el Talmud, el niño debe ser castigado con una mano y acariciado con la otra. Ya la Biblia decía que la vara, la reprensión y el castigo dan sabiduría al niño. La Biblia no menciona la escuela elemental, el Talmud sí: "después de los seis años, llévalo a la escuela y cárgalo como a un buey". Ese pasaje indica claramente que la enseñanza hebrea era de contenido, llenando al niño de trabajos.

He aquí algunas enseñanzas del Talmud:

LA ESENCIA DEL TALMUD

DE LA ORIENTACIÓN SAGRADA

El estudio de la Tora es mayor que el sacerdocio y la púrpura real.

Un bastardo instruido vale más que un sumo sacerdote ignorante.

Si has asistido a una acción pecaminosa practicada por un hombre instruido, no lo censes al día siguiente, pues es posible que se haya arrepentido de su pecado en el ínterin. Aún más: es verdad que él se arrepintió, siendo un hombre sabio.

Que tu casa sea un lugar de reunión de hombres cultos; bebe las palabras que salgan de sus labios como un hombre sediento bebe agua.

No conviene a un hombre instruido andar con zapatos remendados. Un "maestro" que se presenta con la ropa rasgada o sucia deshonra a los estudiosos.

¿Ya observaste un encuentro entre un hombre educado y un ignorante? Antes del encuentro, este último se consideraba una copa de oro de inmenso valor. Después de entretenerse un poco con el hombre educado, su opinión sobre sí mismo baja y la copa de oro se reduce a un pequeño vaso de plata. Y después de comer y beber con el hombre educado, él no pasa de una maceta de barro que se quiebra fácilmente y no puede arreglarse una vez que se quebró.

No rehúses la reverencia a quien ya fue instruido pero olvidó muchas cosas a causa de su edad avanzada. Pues incluso en la sagrada arca de la alianza yacen pedazos quebrados de las tablas de piedra, así como las tablas enteras en que fue escrita la Ley.

Lo principal en la vida no es el conocimiento sino el uso que de él se hace.

Ay de los sabios y de los instruidos que no son virtuosos. Ay de aquel que no tiene casa e intenta construir un portón para ella.

Sabio es aquel que realmente sabe que no sabe nada.

Cuanto más viejo un sabio, tanto más sabio se hace; cuanto más viejo un tonto, tanto más ensandece.

Quien estudia en la mocedad se parece a una hoja de papel en blanco en la que fueron escritas las palabras de la sabiduría. Pero quien empieza a estudiar cuando está viejo, se parece a un pedazo de pergamino viejo en el que apenas se leen las palabras.

Quien quiere aprender la sabiduría de los jóvenes es como un hombre que come uvas antes de que estén maduras y bebe vino aún no fermentado. Pero quien aprende junto a los viejos es como quien come uvas maduras y bebe vino viejo maduro.

Oh, sabios, tened cuidado en vuestras conferencias porque vuestras palabras pueden ser interpretadas erróneamente cuando ya no estéis presentes.

Un maestro siempre debería intentar enseñar de manera concisa y sin divagaciones.

Cuando veáis a un alumno que lleva a cuestas sus lecciones como si fueran barras pesadas de fierro, sabed que eso sucede porque su maestro no lo asesora con bondad y paciencia.

Aprendí mucho con mis maestros, más con mis compañeros, y aún más con mis alumnos.

Un sabio que no enseña a los otros es como una mata de mirra en el desierto.

El estudio y la enseñanza de la Tora sólo pueden prosperar y desarrollarse por medio de un intercambio incesante de ideas y pensamientos entre maestros y personas cultas. “Aquellos que llevan vida de eremita”, dice Rabí José, “de a poco se hacen simplones y tontos”.

Como el acero afila el acero, un espíritu entrenado afila otro.

Los maestros de Judea que exigían a sus alumnos un lenguaje cuidadoso y correcto prosperaron y su influencia creció. Los de Galilea que descuidaron el estudio y el empleo apropiado de la lengua, fallaron y cayeron en el olvido.

La enseñanza sin sistema hace difícil el estudio.

PADRES E HIJOS

Aquel que golpea a su hijo adulto, lo incita al pecado y al crimen.

Los padres nunca deberían mostrar su preferencia por uno de sus hijos en perjuicio de los demás. Pocas yardas de tejido de varios colores redujeron a los hijos de Israel a esclavos de Egipto.

Todo padre debería enseñar un oficio a su propio hijo. Y hay quien dice que debería enseñar a nadar a todos sus hijos.

Si alguien desea desheredar a sus hijos, puede hacerlo de acuerdo con la Ley. Samuel dice: “No sea uno de aquellos que desheredan a un niño, aunque sea travieso, a favor de otro.”

Hay muchos hijos que sirven faisán en la cena a su padre, pero lo hacen con una mirada fruncida y modos desagradables; éstos no escapan del castigo. Otros hijos pueden hasta dejar al padre hacer girar la rueda de un molino en un trabajo penoso, pero lo tratan con respeto y consideración; éstos con seguridad serán recompensados.

Keler, Theodore M.R. von, *A essência do Talmude*, Río de Janeiro, Edições de Ouro, 1969.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Discuta con sus compañeros las siguientes afirmaciones:
 - a] “Aquel que golpea a su hijo adulto, lo incita al pecado y al crimen.”
 - b] “Aprendí mucho con mis maestros, más con mis compañeros, y aún más con mis alumnos.”
2. Haga una investigación sobre la influencia de la cultura judía en el pensamiento pedagógico occidental.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO GRIEGO

Una sociedad estratificada como la griega, sustentada por colonias, desarrollada en una situación geográfica que facilitaba el comercio entre el Oriente y el Occidente, sirvió de cuna a la cultura, a la civilización y a la educación occidental.

Los griegos tenían una visión universal. Empezaron por preguntarse qué es el hombre. Dos ciudades rivalizaron en sus respuestas: Esparta y Atenas. Para la primera, el hombre debía ser antes que nada, el resultado de su culto al cuerpo —debía ser fuerte, desarrollado en todos sus sentidos, *eficiente* en todas sus acciones. Para los atenienses, la virtud principal de un hombre debía ser la lucha por su *libertad*. Además, necesitaba ser racional, hablar bien, defender sus derechos, argumentar. En Atenas, el ideal del hombre educado era el *orador*.

Esos ideales, bien entendido, eran reservados solamente a los *hombres libres*. En Grecia, había diecisiete esclavos por cada hombre libre. Y ser libre significaba no tener preocupaciones materiales o con el comercio y la guerra —actividades reservadas a las clases inferiores. El carácter de clase de la educación griega aparecía en la exigencia de que la enseñanza estimulara la competición, las virtudes guerreras, para asegurar la superioridad militar sobre las clases sometidas y las regiones conquistadas. El hombre bien educado tenía que ser capaz de mandar y de hacerse obedecer.

La educación enseñaba a unos pocos a gobernar. Si enseñara a todos a gobernar, tal vez señalaría un camino para la democracia, como lo entendemos hoy. Entre iguales puede existir el diálogo y la libertad de enseñanza; y eso sólo sucedía entre los griegos libres.

Así, Grecia alcanzó el ideal más avanzado de la educación en la Antigüedad: la *paidéia*, una educación integral que consistía en la integración entre la cultura de la sociedad y la creación individual de otra cultura en una influencia recíproca. Los griegos crearon una pedagogía de la eficiencia individual y, simultáneamente, de la libertad y de la convivencia social y política.

Los griegos realizaron la síntesis entre la educación y la cultura: dieron enorme valor al arte, a la literatura, a las ciencias y a la filosofía. *La educación del hombre integral* consistía en la formación del cuerpo por la gimnasia, en la de la mente por la filosofía y por las ciencias, y en la de la moral y de los sentimientos por la música y por las artes. En los poemas de Homero, la “biblia del mundo helénico”, se estudiaba todo: literatura, historia, geografía, ciencias, etcétera.

Una educación tan rica no podía escapar de las *divergencias*. Entre los *espartanos* predominaba la gimnasia y la educación moral, ésta sometida al poder del Estado; en el caso de los *atenienses*, aunque dieran enorme valor al deporte, insistían más en la preparación teórica para el ejercicio de la política. Platón llegó incluso a desarrollar un currículo para preparar a sus alumnos para ser reyes. Y de hecho, veintitrés de ellos llegaron al poder. Él mismo, Platón, quería ser rey.

El mundo griego fue muy rico en tendencias pedagógicas:

- 1] La de Pitágoras pretendía realizar en la vida humana el orden que se veía en el universo, la armonía que demostraban las matemáticas;
- 2] La de Isócrates centraba el acto educativo no tanto en la reflexión, como quería Platón, pero sí en el lenguaje y en la retórica;
- 3] La de Xenofonte fue la primera en pensar en la educación de la mujer, aunque restringida a los conocimientos caseros y de interés del esposo. Partía de la idea de la dignidad humana, conforme lo había enseñado Sócrates.

Pero Sócrates, Platón y Aristóteles ejercieron, de lejos, la mayor influencia en el mundo griego.

Los griegos eran educados por medio de los textos de Homero que enseñaban las virtudes guerreras, la caballerosidad, el amor a la gloria, al honor, a la fuerza, a la destreza y a la valentía. El ideal homérico era ser *siempre* el *mejor* y conservarse superior a los demás. Para eso era necesario imitar a los héroes, rivalizar. Aún en la actualidad, nuestros vehículos de comunicación, manifestando esa herencia, buscan glorificar sobre todo a los héroes combatientes, señalando que la educación militar y cívica represiva aún está presente. Esa ética patriótica fue exaltada sobre todo por el nazismo y por el fascismo.

Esa educación totalitaria sacrificaba, principalmente en *Esparta*, todos los intereses al interés del Estado, que exigía devoción hasta el sacrificio supremo. Una sociedad guerrera como la espartana sólo podía exigir a las mujeres que perdieran sus rasgos femeninos: tenían que ser madres fecundas de hijos vigorosos. Las madres poseían cuerpos fortalecidos por los ejercicios físicos. Por otro lado, se desarrollaba la atracción afectiva entre los hombres: la *pederastia* era una práctica ampliamente difundida.

El *humanismo ateniense* se guiaba por la supremacía de otros valores, ya que en sus escuelas, incluso aristocráticas, las mayores disputas no eran físicas sino intelectuales —se buscaba el conocimiento de la verdad, de lo bello y del bien. Platón soñaba con una república ampliamente democrática, dentro de los límites de la concepción de la democracia de su época donde la educación tenía un papel fundamental. Es curioso saber que Platón pretendía una educación *municipal*, para evitar las pretensiones totalitarias. Así, la enseñanza se sometería al control más próximo posible de la comunidad. *Toda enseñanza debería ser pública.*

La *escuela primaria* se destinaba a enseñar los rudimentos: lectura del alfabeto, escritura y cómputo. Los *estudios secundarios* comprendían la educación física, la artística, los estudios literarios y científicos. La *educación física* comprendía principalmente la carrera, el salto de longitud, el lanzamiento de disco y de dardo, la lucha, el box, el pancrancio y la gimnasia.

La *educación artística* incluía el dibujo, el dominio instrumental de la lira, el canto y el coral, la música y la danza. Los *estudios literarios* comprendían el estudio de las obras clásicas, principalmente de Homero, la filología (lectura, recitación e interpretación del texto), la gramática y los ejercicios prácticos de redacción. Los *estudios científicos* presentaban las matemáticas, la geometría, la aritmética, la astronomía.

En la *enseñanza superior* prevalecía el estudio de la retórica y de la filosofía. La retórica estudiaba las leyes del bien hablar, basadas en una triple operación:

- a] buscar lo que se va a decir o escribir;
- b] poner en orden las ideas encontradas;
- c] buscar los términos más apropiados para expresar esas ideas.

De ahí el hecho de que la retórica se dividía tradicionalmente en tres partes: la invención, la disposición y la alocución.

Los *estudios de la filosofía*, en general, comprendían seis tratados: la lógica, la cosmología, la metafísica, la ética, la política, la teodicea.

El ideal de la cultura aristocrática griega no incluía la formación para el trabajo: el espíritu debía permanecer libre para crear.

1 SÓCRATES: ¿PUEDE ENSEÑARSE LA VIRTUD SI LAS IDEAS SON INNATAS?

Sócrates (469-399 a.C.), filósofo griego nacido en Atenas, fue considerado el fenómeno pedagógico más asombroso de la historia del Occidente. Su preocupación como educador, al contrario de los sofistas, no era la adaptación, la dialéctica retórica,¹ sino despertar y estimular el impulso para la búsqueda personal y la verdad, el pensamiento propio y la escucha de la voz interior.

No le interesaban los honorarios de las clases sino el diálogo vivo y amistoso con sus discípulos. Sócrates creía que el autoconocimiento es el inicio del camino para el verdadero saber. No se aprende

a andar en ese camino con el recibimiento pasivo de contenidos ofrecidos de fuera, sino con la búsqueda trabajosa que cada cual realiza dentro de sí.

Sócrates fue acusado de blasfemar contra los dioses y de corromper a la juventud.

Fue condenado a la muerte y, a pesar de la posibilidad de huir de la prisión, permaneció fiel a sí mismo y a su misión.

No dejó nada escrito. Lo que heredamos fue el testimonio de sus contemporáneos, especialmente el de su discípulo más importante, Platón.

LA IMPOTENCIA DE LA EDUCACIÓN

¿De dónde proviene que tantos hombres de mérito tengan hijos mediocres? Te lo voy a explicar. El asunto no tiene nada de extraordinario si consideras lo que ya dije antes justificadamente, que en esta materia, la virtud, depende de que no haya ignorantes para que una ciudad pueda subsistir. Si esta afirmación es verdadera (y lo es) en el más alto grado, considera, según tu parecer, cualquier otra materia de ejercicio o de saber. Supongamos que la ciudad no pu-

¹ *Dialéctica retórica*: técnica del poder y de la imposición de opiniones.

diera subsistir a no ser que todos fuéramos flautistas, cada uno en la medida que fuera capaz; que este arte fuera también enseñado por todos y para todos públicamente y, en particular, que se castigara a quien tocara mal, y que no se negara esta enseñanza a nadie, de la misma forma que hoy la justicia y las leyes son enseñadas a todos sin reserva y sin misterio, diferentemente de los otros menesteres —porque nosotros nos prestamos servicios de manera recíproca, supongo que como resultado de nuestro respeto por la justicia y por la virtud, y es por esto que todos estamos siempre dispuestos a revelar y a enseñar la justicia y las leyes— bien, en estas condiciones, suponiendo que tuviéramos el empeño más vivo de aprender y de enseñarnos unos a otros el arte de tocar flauta, ¿crees, de casualidad, Sócrates, me dijo él, que se vería con frecuencia a los hijos de buenos flautistas llevar ventaja a los de los malos? En cuanto a mí no estoy convencido pero pienso que aquel que tuviera un hijo mejor dotado para la flauta lo vería distinguirse, mientras que el hijo mal dotado permanecería en la oscuridad; con frecuencia podría suceder que el hijo del buen flautista se revelara como mediocre y que el del mediocre llegara a ser buen flautista; en fin, todos, indistintamente, tendrían algún valor comparándolos con los profanos y los que son absolutamente ignorantes en el arte de tocar flauta.

Piensa de esta forma, que hoy el hombre que te parece el más injusto en una sociedad sometida a las leyes sería un justo y un artista en esta materia, si lo comparáramos con los hombres que no tuvieron ni educación, ni tribunales, ni leyes, ni constreñimiento de cualquier especie para forzarlos alguna vez a preocuparse por la virtud, hombres que fueran verdaderos salvajes [...] Todo el mundo enseña la virtud de la mejor manera que le es posible, y te parece que no hay nadie que la pueda enseñar; es como si buscaras al maestro que nos enseñó a hablar griego; tú no lo encontrarías, e imagino que no tendrías mejores resultados si buscaras cuál maestro podría enseñar a los hijos de nuestros artesanos el trabajo de su padre, cuando se sabe que ellos aprendieron este menester de su propio padre, en la medida en que éste podía haberles enseñado, así como de sus amigos dedicados al mismo trabajo, de manera que ellos no tienen necesidad de otro maestro. Sócrates, según mi punto de vista, no es fácil recomendar un maestro para ellos, mientras que esto sería facilísimo en el caso de personas ajenas a toda experiencia; de igual forma, de la moralidad y de cualquier otra cualidad análoga. Es lo que sucede con la virtud y todo lo demás: por poco que un hombre

supere a los demás en el arte de conducirnos hacia ella, debemos declararnos satisfechos.

Creo ser uno de éstos, y poder mejor que cualquier otro, prestar el servicio de hacer a los hombres perfectamente educados, y merecer por esto el salario que pido, o aún más, según la voluntad de mis discípulos. De este modo establecí la reglamentación de mi salario: cuando un discípulo termina de recibir mis lecciones, él me paga el precio que yo pedí, en caso de que él lo desee hacer; de lo contrario, él declara en un templo, bajo juramento, el precio que considera justo a mi enseñanza y nada más me dará.

He aquí, Sócrates, el mito y el discurso, según los cuales yo desee demostrar que la virtud podría ser enseñada y que ésa era la opinión de los atenienses, y que, por otro lado, no era de ninguna forma extraño que un hombre virtuoso tuviera hijos mediocres o que un padre mediocre tuviera hijos virtuosos: ¿no vemos que los hijos de Policleto que tienen la misma edad que Xantipo y Paralos aquí presentes, no están a la altura de su padre, y que lo mismo sucede con muchos hijos de artistas? En cuanto a estos muchachos no debemos apresurarnos a condenarlos, aún no dieron todo lo que prometen porque son jóvenes.

Platón, *Protágoras*, São Paulo, Maltese, 1965 [varias ediciones en español].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Para Sócrates, ¿cuál era el inicio del verdadero saber?
2. Haga una investigación sobre lo que significaban “ironía” y “mayéutica” en el método socrático.

2 PLATÓN: LA EDUCACIÓN CONTRA LA ALIENACIÓN EN LA ALEGORÍA DE LA CAVERNA

Platón (427-347 a.C.), principal discípulo de Sócrates y maestro de Aristóteles, fue un filósofo importante. Nacido en Atenas de una familia noble estuvo en contacto con las personalidades más importantes de su época.

Entre las diversas obras que dejó se destacan *República*, *Alegoría de la caverna*, *El Banquete*, *Sofista*, *Leyes*. A través de ellas formula la tarea central de toda educación: retirar el "ojo del espíritu" enterrado en el áspero pantanal del mundo aparente, en constante mutación, y hacerlo mirar hacia la luz del verdadero ser, de lo divino; pasar gradualmente de la percepción ilusoria de los sentidos a la contem-

plación de la realidad pura y sin falsedad. Para él, sólo con el cumplimiento de esa tarea existe educación, la única cosa que el hombre puede llevar a la eternidad. Para que se alcance ese objetivo es necesario "convertir" el alma, encarar la educación como "arte de conversación".

En su utópica república todas las mujeres deberían ser comunes a todos los hombres. Para él las autoridades del Estado deberían decidir quién engendraría hijos, cuándo, dónde y cuántas veces.

Éstas y otras tesis controversiales de la obra de Platón no logran opacar su contribución perenne para la concepción del hombre occidental y de la educación.

ALEGORÍA DE LA CAVERNA

—Vamos a imaginar —dijo Sócrates— que existen personas viviendo en una caverna subterránea. La hendidura de esa caverna se abre a todo lo ancho y por ella entra la luz. Los habitantes están ahí desde su infancia, presos por las cadenas en las piernas y en el cuello. De esa forma ellos no logran moverse ni voltear la cabeza para atrás. Sólo pueden ver lo que pasa frente a ellos. La luz que llega al fondo de la caverna viene de una hoguera que está sobre un monte atrás de los prisioneros, allá afuera. Pues bien, entre ese fuego y los habitantes de la caverna, imagine que existe un camino situado en un nivel más elevado. Al lado de ese pasaje se alza un pequeño muro, semejante a la mampara detrás de la cual acostumbran colocarse los presentadores de marionetas para exhibir sus muñecos en público.

—Estoy viendo —dijo Glauco.

—Ahora imagine que por ese camino, a lo largo del muro, las personas transportan objetos de todo tipo sobre la cabeza. Llevan estatuillas de figuras humanas y de animales, hechas de piedra, de madera o cualquier otro material. Naturalmente, los hombres que las cargan van conversando.

—Creo que todo eso es muy raro. Esos prisioneros que inventaste son muy extraños —dijo Glauco.

—Pues ellos se parecen a nosotros —comentó Sócrates. Ahora dime: en una situación como ésta ¿es posible que las personas hayan observado, con respecto a sí mismos y a sus compañeros, otra cosa diferente a las sombras que el fuego proyecta en la pared frente a ellos?

—¡De hecho —dijo Glauco—, con la cabeza inmovilizada por toda la vida realmente lo único que pueden ver son sombras!

—¿Qué opinas? —preguntó Sócrates—, ¿qué pasaría con respecto a los objetos que pasan por encima del muro, por fuera?

—¡Pues lo mismo! ¡Los prisioneros sólo logran conocer sus sombras!

—Si ellos pudiesen platicar entre sí, estarían de acuerdo en que las sombras que estaban viendo eran objetos reales, ¿no es así? Además, cuando alguien hablara allá arriba, los prisioneros pensarían que los sonidos, haciendo eco dentro de la caverna, eran emitidos por las sombras proyectadas. Por consiguiente —prosiguió Sócrates— los habitantes de aquel lugar sólo pueden pensar que son verdaderas las sombras de los objetos fabricados.

—Es obvio.

—Piensa ahora en lo que sucedería si los hombres fueran liberados de las cadenas y de la ilusión en que viven cautivados. Si liberaran a uno de los presos y lo forzarán inmediatamente a levantarse y a mirar hacia atrás, a caminar dentro de la caverna y a mirar hacia la luz. Ofuscado, él sufriría, sin conseguir percibir los objetos de los cuales sólo había conocido las sombras. ¿Qué comentario piensas que haría si se le dijera que todo lo que había observado hasta aquel momento no pasaba de falsa apariencia y que, a partir de ese momento, más cerca de la realidad y de los objetos reales, podría ver con mayor perfección? ¿No te parece que se quedaría confundido si, después de señalarle cada una de las cosas que pasan a lo largo del muro, insistieran para que respondiera qué es cada uno de aquellos objetos? ¿No crees que él diría que las visiones anteriores son más verdaderas que las actuales?

—Sí —dijo Glauco—, lo que él había visto antes le parecería mucho más verdadero.

—¿Y si forzarán a nuestro liberto a encarar la misma luz? ¿No crees que le dolerían los ojos y que, dando la espalda huiría hacia aquellas cosas que era capaz de mirar, pensando que ellas son más reales que los objetos que le estaban mostrando?

—Exactamente —asintió Glauco.

—Supón entonces —continuó Sócrates— que el hombre fuera empujado hacia afuera de la caverna, forzado a escalar la subida escarpada y que solamente fuera liberado cuando llegara al aire libre. Él se quedaría afligido y enojado porque lo arrastraron de aquella forma, ¿no es así? Allí arriba, ofuscado por la luz del Sol, ¿tú crees que él lograría distinguir una sola de las cosas que ahora llamamos verdaderas?

—No lo lograría, por lo menos de inmediato.

—Pienso que él necesitaría habituarse para empezar a mirar las cosas que existen en la parte superior. Al principio, vería mejor las sombras. En seguida, reflejada en las aguas, percibiría la imagen de los hombres y de los otros seres. Sólo más tarde lograría distinguir a los mismos seres. Después de pasar por esta experiencia, durante la noche él estaría en condiciones de contemplar el cielo, la luz de los cuerpos celestes y la luna con mucho mayor facilidad que el sol y la luz del día.

—No podría ser de otra forma.

—Creo que por fin él sería capaz de mirar al sol directamente, y no más reflejado en la superficie del agua o sus rayos iluminando cosas distantes del propio astro. Él pasaría a ver el Sol, allá en el cielo, tal como él es.

—Así lo creo —dijo Glauco.

—A partir de ahí, razonando, el hombre liberto sacaría en conclusión que el Sol es el que produce las estaciones y los años, el que gobierna todas las cosas visibles. Percibiría que, en un cierto sentido, el Sol es la causa de todo lo que él y sus compañeros veían en la caverna. ¿No crees que, al recordar la antigua morada, los conocimientos que allá se producen y a sus antiguos compañeros de prisión, lamentaría la situación de ellos y se alegraría con el cambio?

—Con toda seguridad.

—Supongamos que los prisioneros se concedieran honores y elogios entre sí. Ellos darían recompensas al más astuto, a aquel que fuera capaz de prever el paso de las sombras, recordando la secuen-

cia en que éstas acostumbran aparecer. Glauco, ¿tú crees que el hombre liberado sentiría celos de esas distinciones y tendría envidia de los prisioneros que fueran más honrados y poderosos? Por el contrario, como el personaje de Homero, ¿él no preferiría “ser sólo un peón del arado al servicio de un pobre labrador”, o sufrir todo en el mundo, a pensar como pensaba antes y volver a vivir como había vivido antes?

—Del mismo modo que tú, él preferiría sufrir todo a vivir de esta manera.

—Imagina entonces que el hombre liberado regresara a la caverna y se sentara en su antiguo lugar. ¿Al retornar el sol, él no quedaría temporalmente ciego en medio de las tinieblas?

—Sin duda.

—¿Mientras estuviera con la vista confusa, él no causaría la risa de los compañeros que permanecieron presos en la caverna si tuviera que competir con ellos sobre la evaluación de las sombras? ¿Los prisioneros no dirían que la subida hacia el mundo exterior le había dañado la vista y que, por consiguiente, no valía la pena llegar hasta allá? Tú no crees que, si pudieran, ellos matarían a quien intentara liberarlos y conducirlos hasta lo alto?

—Con toda seguridad.

—Toda esta historia, querido Glauco, es una comparación entre lo que la vista nos revela normalmente y lo que se ve en la caverna; entre la luz del fuego que ilumina el interior de la prisión y la acción del sol; entre la subida hacia afuera de la caverna, junto con la contemplación de lo que allá existe, y entre el camino del alma en su ascensión a lo inteligible. He aquí la explicación de la alegoría: en el Mundo de las Ideas, la idea del Bien es aquella que se ve por último y a gran costo. Pero, una vez contemplada, esta idea se presenta al raciocinio como siendo, en definitiva, la causa de toda la rectitud y de toda la belleza. En el mundo visible, ella es la generadora de la luz y de lo soberano de la luz. En el Mundo de las Ideas, la propia idea del Bien es la que da origen a la verdad y a la inteligencia. Considero que es necesario contemplarla, en caso de que se quiera actuar con sabiduría, tanto en la vida particular como en la política.

Ribeiro, Jorge Cláudio, *Platão, ousar a utopia*, São Paulo, FTD, 1988.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. De acuerdo con Platón, ¿cuál es la tarea central de toda educación?
2. Explique lo que Platón pensaba sobre la democracia.
3. Anote las principales conclusiones a las que usted llegó al leer *Alegoría de la caverna* y discútalas con sus compañeros.

3 ARISTÓTELES: LA VIRTUD ESTÁ EN EL TÉRMINO MEDIO

Aristóteles (384-322 a.C.) es, con Platón, uno de los más geniales filósofos griegos y el mayor sistematizador de toda la Antigüedad.

Nacido en Macedonia, a los 17 años ingresa en la Academia de Atenas donde permanece estudiando y enseñando durante 20 años, hasta la muerte de su maestro, Platón.

Contrario al idealismo de su maestro, Aristóteles predica de manera realista que las ideas están en las cosas, como su propia esen-

cia. Es también realista en su concepción educacional; expone tres factores principales que determinan el desarrollo espiritual del hombre: "disposición innata, hábito y enseñanza". Con eso se muestra favorable a medidas educacionales "condicionantes" y cree que el hombre puede convertirse en una criatura más noble, así como puede convertirse en la peor de todas, que aprendemos haciendo, que nos hacemos justos actuando justamente.

LOS CARACTERES

Carácter de los jóvenes

Los jóvenes, merced al carácter, son propensos a los deseos y capaces de hacer lo que desean. Entre los deseos del cuerpo, la principal inclinación es para los deseos amorosos, y no logran dominarlos. Son inconstantes y rápidamente se aburren de lo que desearon; si desean intensamente, rápidamente dejan de desear. Sus voluntades son violentas pero no duraderas, exactamente como los accesos de hambre y de sed de los enfermos.

Son coléricos, irritables y generalmente se dejan arrastrar por impulsos. Los domina la fogosidad; porque son ambiciosos, no toleran ser despreciados, y se indignan cuando se consideran víctimas de la injusticia. Les gustan los honores, y aún más la victoria, pues la juventud es ávida de superioridad y la victoria constituye una especie de superioridad. [...]

Su índole es antes buena que mala por no haber presenciado aún muchas malas acciones. También son crédulos porque aún no fueron víctimas de muchos engaños. Están llenos de esperanzas prometedoras; se parecen a los que bebieron mucho vino, sienten calor como éstos, pero por efecto de su temperamento y porque aún no sufrieron muchos contratiempos. La mayor parte del tiempo viven de esperanzas porque éstas se refieren al porvenir, y los recuerdos, al pasado; y para la juventud el porvenir es duradero y el pasado breve. En los primeros momentos de la vida no nos acordamos de nada, pero podemos esperar todo. Es fácil engañar a los jóvenes por la razón que ya dijimos, pues esperan fácilmente.

Son más intrépidos que en otras edades por estar más dispuestos a encolerizarse y propensos a esperar un éxito feliz de sus aventuras; la cólera hace que ignoren el temor, y la esperanza les infunde confianza; en efecto, cuando se está furioso no se teme a nada y el hecho de esperar una ventaja inspira confianza.

De igual forma se les avergüenza pues no sospechan que haya algo bello fuera de las prescripciones de la ley que fue su única educadora. Son magnánimos porque la vida aún no los envileció ni tuvieron la experiencia de las necesidades de la existencia. Por otra parte, considerarse digno de hechos audaces, es la magnanimidad, es el carácter de quien concibe grandes esperanzas. En la acción prefieren lo bello a lo útil porque en la vida se dejan guiar más por su temperamento que por el cálculo; actualmente el cálculo se relaciona con lo útil, la virtud con lo bello. Más de lo que sucede en otras edades, les gustan los amigos y los compañeros porque sienten placer de vivir en sociedad y aún no están habituados a juzgar las cosas con el criterio del interés, ni por consiguiente a evaluar a los amigos con el mismo criterio.

¿Cometen faltas? Éstas son más graves y más violentas, [...] pues a todo le dan un tono excesivo: aman con exceso, odian con exceso, y del mismo modo se comportan en todas las otras ocasiones. Pienzan que saben todo y defienden con valentía sus opiniones, lo que incluso es una de las cosas de sus excesos en todas las cosas. Las injusticias que cometen están inspiradas por la insolencia y no por

la maldad. Son compasivos porque suponen que todos los hombres son virtuosos y mejores de lo que realmente son. Su inocencia les sirve de patrón para contrastar la inocencia de los otros, imaginando siempre que éstos reciben un trato inmerecido. En fin, les gusta reír, y de ahí el ser llevados a bromear, porque la broma es una especie de insolencia delicada. Éste es el carácter de la juventud.

Carácter de los viejos

Los viejos y aquellos que rebasaron la flor de la edad generalmente ostentan caracteres casi opuestos a los de los jóvenes; como vivieron muchos años y sufrieron muchos desengaños, y cometieron muchas faltas, y porque por regla general se fracasa en los negocios humanos, en todo avanzan con cautela y revelan menos fuerza de lo que deberían. Tienen opiniones pero nunca seguridades. Indecisos como son, nunca dejan de aumentar a lo que dicen: “tal vez”, “probablemente”. Así se expresan siempre, no afirman nada de manera categórica. También tienen mal carácter, pues son desconfiados y fue la experiencia la que les inspiró esa desconfianza. Se muestran apáticos en sus afectos y odios, y eso por el mismo motivo; [...] aman como si un día debieran odiar y odian como si un día debieran amar. Son pusilánimes porque la vida los abatió; no desean nada grande o extraordinario, únicamente lo suficiente para vivir. Son mezquinos porque los bienes son indispensables para vivir, pero también porque la experiencia les enseñó todas las dificultades para adquirirlos y la facilidad con la que se pierden. Son tímidos y todo les da miedo porque sus ánimos son contrarios a los de los jóvenes; están como congelados por los años, al paso que los jóvenes son ardientes. Por eso la vejez abre el camino a la timidez, ya que el temor es una especie de resfriado. Están apegados a la vida, sobre todo cuando la muerte se aproxima porque el deseo incide en aquello que nos falta y lo que nos falta es justamente lo que más deseamos. Son excesivamente egoístas, lo cual es incluso señal de pusilanimidad. Viven buscando solamente lo útil no el bien, y en ello también dan pruebas de exceso debido a su egoísmo, ya que lo útil es relativamente el bien para nosotros mismos, y lo honesto, el bien en sí.

Los viejos se inclinan más por el cinismo que por la vergüenza; como cuidan más lo honesto que lo útil, desprecian lo que los otros dirán. Son poco propensos a esperar, debido a su experiencia —pues la

mayor parte de los negocios humanos sólo acarrear disgustos y efectivamente muchos son fracasados—, pero la timidez colabora igualmente para ello. Viven de recuerdos más que de esperanzas porque lo que les queda de vida es poca cosa en comparación con lo mucho que vivieron; pues la esperanza tiene como objetivo el futuro; el recuerdo, el pasado. Ésa es una de las razones de que sean tan habladores; pasan el tiempo martilleando con palabras los recuerdos del pasado; ése es el mayor placer que experimentan. Se irritan con facilidad, pero sin violencia; en cuanto a sus deseos, unos ya los abandonaron, otros están desprovistos de vigor. Por eso ya no están expuestos a los deseos que dejaron de estimularlos y los sustituyen por el amor de la ganancia. De ahí que se tenga la impresión de que los viejos están dotados de cierta sensatez; en realidad, sus deseos se debilitaron, pero están esclavizados por la codicia.

En su manera de proceder, obedecen más al cálculo que a la índole natural —dado que el cálculo anhela lo útil, y la índole, la virtud. Cuando cometen injusticias, lo hacen con el fin de perjudicar, y no de mostrar insolencia. Si los viejos son igualmente accesibles a la compasión, los motivos son diferentes a los de la juventud; los jóvenes son compasivos por humildad, los viejos, por debilidad, pues piensan que todos los males están prestos a caer sobre ellos y, como vimos, ésta es una de las causas de la compasión. De ahí viene el andar siempre lloriqueando y que no les guste ni bromear ni reír, pues la disposición para el lloriqueo es lo contrario a la jovialidad. Tales son los caracteres de los jóvenes y de los viejos. Como todos son oyentes escuchan con buena voluntad los discursos acordes con su carácter, no queda duda sobre la manera en que debemos hablar, para que, tanto nosotros como nuestras palabras, asuman la apariencia deseada.

Carácter de la edad adulta

Los hombres, en la edad adulta, tendrán evidentemente un carácter intermedio entre los que acabamos de estudiar, con la condición de suprimir el exceso que hay en unos y en otros. No mostrarán ni confianza excesiva oriunda de la temeridad, ni temores exagerados, pero se mantendrán en un justo medio relativo a esos dos extremos. La confianza de ellos no es general, ni la desconfianza, y en sus juicios de preferencia se inspiran en la verdad. No viven exclusiva-

mente para lo bello, ni para lo útil, sino para uno y otro de igual forma. No se muestran mezquinos ni derrochadores, sino que en este asunto particular observan la medida justa.

Dígase lo mismo con relación al arrebató y al deseo. En ellos, la prudencia va acompañada de valor y el valor de moderación, al paso que en los jóvenes y en los viejos estas cualidades están separadas, pues la juventud es a la vez valiente e impetuosa, y la vejez calmada y tímida. En una palabra, todas las ventajas que la juventud y la vejez poseen de forma separada se encuentran reunidas en la edad adulta; donde los jóvenes y los viejos pecan por exceso o por falta, la edad madura da muestras de medida justa y adecuada. La edad madura para el cuerpo va de los treinta a los treinta y cinco años, para el alma, se sitúa alrededor de los cuarenta y nueve años.² Tales son los respectivos caracteres de la juventud, de la vejez y de la edad adulta.

Aristóteles, *Arte retórica e arte poética*, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1959, libro 8º [ed. esp., *Poética*, Barcelona, Bosch; *Retórica*, Madrid, Gredos, 1990 y varias ediciones más].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿De qué manera Aristóteles contraría el idealismo de su maestro?
2. Explique por qué Aristóteles es considerado realista en su concepción educacional.
3. Haga un resumen de las características de los jóvenes, de los viejos y de la edad adulta, según Aristóteles.

² El punto de la madurez (*acme*) es muy usado en la cronología de los griegos. Platón (*República*, VII, 540 a) sitúa en los cincuenta años el punto más elevado de la actividad intelectual.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ROMANO

Los romanos, así como los griegos, no valoraban el trabajo manual: separaban la dirección del trabajo del ejercicio de éste. Sus estudios son esencialmente humanistas, entendiéndose la *humanitas* (traducción de *paideía*) como aquella cultura general que trasciende los intereses locales y nacionales. Los romanos querían universalizar a su *humanitas*, lo que acabaron por conseguir a través del cristianismo. La *humanitas* era impartida en la escuela de lo "gramático" que seguía las siguientes fases:

- dictado de un fragmento del texto, a título de ejercicio ortográfico;
- memorización del fragmento;
- traducción del verso en prosa y viceversa;
- expresión de una misma idea en diversas construcciones;
- análisis de las palabras y frases;
- composición literaria.

Así se instruían las élites romanas. Los esclavos, sin ninguna instrucción y aún más numerosos que en Grecia, eran tratados como objetos. Sobre ellos recaía toda la *producción material de la existencia de las élites*. La sociedad estaba compuesta por grandes propietarios —los patricios que monopolizaban el poder— y por plebeyos —pequeños propietarios que, a pesar de ser libres (al contrario de los esclavos), eran excluidos del poder.

Los romanos impusieron el latín a numerosas provincias por medio de las conquistas. En la época de oro del Imperio, existía un sistema de educación con tres grados clásicos de enseñanza:

- a) las escuelas del *ludi-magister*, que impartían la educación elemental;
- b) las escuelas de lo gramático, que correspondían a lo que hoy se denomina enseñanza secundaria;

c] los establecimientos de *educación superior*, que iniciaban con la retórica y, seguidos de la enseñanza del derecho y de la filosofía, se constituían en una especie de universidad.¹

El Imperio romano también conquistó a Grecia, que transmitió su filosofía de la educación a los romanos.

Roma tuvo muchos teóricos de la educación. Catón (234-149 a.C.), llamado "El Antiguo", se distinguió sobre todo por la importancia que atribuía a la formación del carácter; Marco Terencio Varrón (116-27 a.C.), fue partidario de una cultura romano-helénica, con base en la *virtus* romana: *pietas, honestitas, austeritas*; Marco Tulio Cicerón (106-43 a.C.), senador proclamado por el senado romano como "Padre de la Patria", consideraba como el ideal de la educación formar un orador que reuniera las cualidades del dialéctico, del filósofo, del poeta, del jurista y del actor. El orador encontraba su base de sustentación en la *humanitas*. Ésta, a su vez, se vinculaba al proyecto político de Roma: reunir a los diversos pueblos en un gran Imperio. Cicerón fue el idealizador del derecho.

También se destacó el educador Marco Fabio Quintiliano (alrededor de 35-después de 96), que pone el peso principal de la enseñanza en el contenido del discurso. El estudio debía darse en un espacio de *alegría (schola)*. La enseñanza de la lectura y de la escritura era ofrecida por el *ludi-magister* (maestro del juguete).

Séneca (alrededor de 4 a.C.-65) insiste en la educación para la vida y la individualidad: "*non scholae, sed vitae est docendum*" (no se debe enseñar para la escuela sino para la vida).

Plutarco (alrededor de 46-después de 119) insistía en que la educación buscara mostrar la *biografía de los grandes hombres*, para funcionar como ejemplos vivos de virtud y de carácter.

La agricultura, la guerra, la política constituían el programa que un romano noble debía realizar. El hombre realizado era *locuples*, potentado, es decir aquel que había alcanzado el ideal del romano opulento.

Los *esclavos* aprendían las artes y los oficios en las casas donde servían.

Poco a poco la *clase aristocrática* cede lugar a comerciantes y pequeños artesanos y también a una pequeña clase de burócratas. Los enormes tentáculos del Imperio necesitaban escuelas que prepara-

¹ Las universidades no surgieron hasta la Edad Media.

ran administradores, ya que los soldados se preparaban (o morían) en las batallas y en los (numerosos) cuarteles.

Por primera vez en la historia el Estado se ocupa directamente de la educación, formando sus propios cuadros. Para vigilar las escuelas se entrenó a los supervisores-profesores, cuya disciplina se parecía mucho a la de los militares.

Derechos y deberes, he aquí lo que los romanos enseñaban:

- derecho del padre sobre los hijos (*pater potestas*);
- derecho del marido sobre la esposa (*manus*);
- derecho del señor sobre los esclavos (*potestas dominica*);
- derecho de un hombre libre sobre otro que la ley le daba por contrato o por sentencia judicial (*manus capere*);
- derecho sobre la propiedad (*dominium*). Los deberes se derivaban de esos derechos.

La educación romana era *utilitaria y militarista*, organizada por la disciplina y la justicia. Empezaba por la fidelidad administrativa: educación para la patria, paz sólo con victorias y esclavitud para los vencidos. Para los rebeldes, la pena capital.

En el hogar el padre, por la *pater potestas*, imponía a los hijos las obligaciones del clan. En la escuela, los castigos eran severos y los culpables eran azotados con vara. Todas las ciudades y regiones conquistadas eran sometidas a los mismos hábitos y costumbres, a la misma administración, a pesar de ser consideradas "aliadas de Roma".

De esa manera, los romanos lograron conquistar un Imperio y conservarlo por muchos años. Es el fenómeno llamado "romanización", obra terminada por el cristianismo.

1 CICERÓN: LA VIRTUD ESTÁ EN LA ACCIÓN

Marco Tulio Cicerón (106-43 a.C.), orador y político romano, nació en Arpino, ciudad de Lacio donde su familia tenía una propiedad rural. A los diez años fue enviado a Roma para completar su educación. Entonces aprendió literatura griega y latina,

además de retórica, con los mejores maestros de la época. Tenía como maestros a Mucio Cevola en derecho, Fedro, Diota y Filo en filosofía. Profundizó en el conocimiento de las leyes y doctrinas filosóficas. En 84 a. C. escribió su primera obra, *De*

inventione, donde presentó su teoría sobre la retórica.

A los 25 años de edad ingresó en la vida forense. En 75 a.C. Cicerón fue nombrado gestor de Sicilia. Contra Verres, Cicerón compuso sus famosos discursos, jamás pronunciados, reunidos bajo el nombre de *Verrinas* (70 a.C.). En ese tiempo la vida política del orador se acercó al auge, viendo crecer su prestigio. Su ambición era llegar al consulado. Hizo todo lo posible por alcanzar los cargos políticos, logrando obtenerlos uno a uno. Logra el consulado en 63 a.C.

En un momento de crisis de la República, Cicerón entró en des-

acuerdo con César y Publio Clodio, que mandaba matar a quien no estuviera de acuerdo con su poder. Cicerón se alejó de la vida pública. Más tarde, al formar el segundo Triunvirato con Octavio y Lépido, Cicerón fue asesinado en Formia. Su cabeza y sus manos fueron expuestas en el Forum.

La obra de Cicerón comprende discursos, tratados filosóficos y retóricos, cartas y poemas.

No sólo por la extensión sino por la originalidad y variedad de su obra literaria, Cicerón es considerado el mayor de los prosistas romanos y el que más influyó en los oradores modernos.

NATURALEZA Y ESENCIA DE LA HONESTIDAD

Nada en nuestra vida escapa al deber

Resolví escribir ahora para ti, empezando por lo que convenga mejor para tu edad y a mi autoridad paterna. Entre las cosas serias y útiles tratadas por los filósofos, no conozco nada más extenso y cuidadoso que las reglas y preceptos que nos transmitieron a propósito de los deberes.

Negocios públicos o privados, civiles o domésticos, acciones particulares o transacciones, nada en nuestra vida escapa al deber: observarlo es honesto, omitirlo, deshonor. La investigación del deber es asunto común de los filósofos. ¿Cómo llamarse filósofo quien no sabe adoctrinar sobre los deberes del hombre? Hay sistemas que, definiendo el bien y el mal, desvirtúan completamente la idea del deber. Quien considera el soberano bien, independiente de la virtud, y que lo basa en el interés y no en la honestidad, quien está de acuerdo consigo mismo, si la bondad de su naturaleza no triunfa sobre sus principios, no sabrá practicar ya sea la amistad, la justicia, o la caridad.

¿Qué se separa de quien considera el dolor como el mayor mal? ¿Cual es la sensatez de quien considera a la sensualidad como el bien supremo? Esas cosas tienen tanta claridad y no requieren de discusión, por eso no las he debatido.

Para no desmentirse, muchas doctrinas nada dicen sobre deberes y no se debe esperar de ellas preceptos sólidos, invariables, según su naturaleza; sólo valen las que ven en la honestidad el único bien, o como un bien preferible a los otros y buscado por sí mismo. [...]

En este estudio seguiremos, de preferencia, a los estoicos, pero sin servilismo, como es nuestra costumbre; nos saciaremos en sus fuentes, cuando lo juzguemos adecuado, pero no abdicaremos de nuestro punto de vista, nuestro juicio y nuestro arbitrio.

Dado que nos ocupamos de los deberes del hombre, definamos de nuevo el deber, el deber es lo que yo pienso y me admiro de Panetius por no haberlo hecho antes, pero me pongo orden y método en una discusión, al menos para definir el asunto de que se trata, para tener una idea precisa sobre éste.

Consustancial al hombre es la búsqueda de la verdad

La naturaleza dio a todo ser animado el instinto de conservación para defender su cuerpo y su vida, para evitar lo que le perjudica, para procurar todo lo necesario para vivir: el alimento, el abrigo y otras cosas de ese género. Dio a cada especie, en los dos sexos, una atracción mutua que los lleva a la multiplicación, y cierto cuidado de su prole. Pero existe diferencia entre el hombre y el animal, pues éste obedece únicamente a los sentidos, sólo vive el presente, lo que está frente a él y no tiene ninguna sensación de pasado y futuro. El hombre, por el contrario, con la ayuda de la razón, que es su galardón, percibe las consecuencias, el origen, la marcha de las cosas, las compara unas con otras, vincula y une el futuro con el pasado; abarca de un vistazo todo el curso de su vida y provee lo necesario para iniciar una profesión.

La naturaleza recurre incluso a la razón para aproximar a los hombres, haciéndolos conversar y vivir en común. Inspirándoles especial ternura por los hijos, haciéndolos desear reunirse y permanecer en sociedad; por tales razones la naturaleza los anima a buscar todo lo necesario para la conservación y las comodidades de la vida, no solamente para sí mismos, sino para su mujer, sus hijos y para

todos aquellos que ellos aman y deben proteger. Esos cuidados conservan el espíritu vivo, haciéndolos más capaces de actuar.

Pero lo que es sobre todo propio del hombre es la búsqueda de la verdad. Así, después de librarnos de cuidados y negocios, deseamos ver, entender, aprender cualquier cosa; pensamos que el conocimiento de los secretos o de las maravillas de la naturaleza es indispensable para la felicidad; procuramos ver lo que es verdadero, sencillo y puro, y conveniente a la naturaleza del hombre. En ese amor por la verdad encontramos cierta aspiración de independencia, haciendo que el hombre bien nacido no desee obedecer a nadie más que a aquel que lo instruye y lo dirige, en el interés común, conforme a la justicia y a las leyes; de ahí surge la grandeza del alma y el desprecio por las cosas humanas.

El mérito de la virtud está en la acción

[...] Nos sustenta el ardiente deseo de saber y de conocer; nos encanta ser eminentes en la ciencia; ignorar, equivocarse, engañarse, ilusionarse, nos parece desgracia y vergüenza.

Pero, en esa inclinación natural y honesta, es necesario evitar dos defectos: uno, dar por conocidas las cosas desconocidas, haciendo afirmaciones temerarias; quien quiera evitar tal defecto —y todos debemos querer— dará al examen de cada cosa el tiempo y cuidados necesarios. Otro defecto consiste en poner mucha pasión y mucho estudio en las cosas oscuras, difíciles e innecesarias. Esos dos defectos, si se evitan, sólo merecen elogios por la aplicación y por el trabajo que consagramos a las cosas honestas y al mismo tiempo útiles. [...]

El mérito de la virtud está en la acción, pero hay intervalos frecuentes que permiten regresar a los estudios o, aun, a la actividad del espíritu que siempre nos impulsa, incluso en el trabajo, a mantenerlos sin intermisión. Además de eso, toda la actividad del espíritu tiene por objetivo tomar resoluciones honestas sobre las cosas que contribuyen a la felicidad, o a las investigaciones científicas. Esto es lo que se debe observar en la primera fuente de nuestros deberes.

Cicerón, Marco Tulio, *Dos deberes*, São Paulo, Saraiva, 1965 [ed. esp., *Deberes*, Barcelona, Iberia].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Comente el fragmento:

1. “Entre las cosas serias y útiles tratadas por los filósofos, no conozco nada más extenso y cuidadoso que las reglas y preceptos que nos transmitieron a propósito de los deberes.”
2. De acuerdo con Cicerón, ¿cuál es la diferencia entre el hombre y el animal?
3. ¿Se puede decir que la frase: “El mérito de la virtud está en la acción” refleja el pensamiento romano? Explique.

2 QUINTILIANO: ENSEÑAR DE ACUERDO CON LA NATURALEZA HUMANA

Marco Fabio Quintiliano (alrededor de 35-después de 96) nació en Calagurris, España. Estudió retórica e impartió clases en Roma durante 20 años. En los últimos años de su vida, se dedicó a poner por escrito su rica experiencia, en la famosa obra *Instituto oratoria* en doce libros, sobre la educación del orador. En ella Quintiliano no se limita a la didáctica y a la metodología de la retórica. Trata el problema del talento, de las tareas del educador y del profesor, del estilo co-

recto de enseñanza, de educación y de innúmeras cuestiones pedagógicas.

Defendía el ideal educativo de la elocuencia perfecta. Tenía en mente un hombre al mismo tiempo elocuente y sabio. No se contentaba con un hombre sólo elocuente que podría defender y responsabilizarse personalmente por aquello que decía. Tampoco le bastaba el individuo solamente sabio: era necesario que fuera elocuente.

DE QUÉ MODO SE RECONOCEN LOS TALENTOS EN LOS NIÑOS Y CUÁLES SON LOS QUE DEBEN SER TRATADOS

1. Conducido el niño hasta el perito en el arte de enseñar, éste inmediatamente percibirá su inteligencia y su carácter. En los niños la memoria es el principal índice de inteligencia que se revela por dos cualidades: aprender fácilmente y guardar con fidelidad. La otra

cualidad es la imitación que pronostica también la aptitud para aprender, siempre y cuando el niño reproduzca lo que se le enseña y no solamente adquiera algún aspecto, alguna manera de ser o algunos dichos ridículos.

2. No me dará esperanza de buena índole un niño que, en su gusto por la imitación, no busque sino hacer reír. Porque, antes de todo, será bueno aquel que en la verdad sea talentoso; sino yo lo juzgaré antes retrasado que malo. El bueno de verdad se alejará mucho de aquel torpe e inerte.

3. Éste, un [niño bueno], comprenderá sin dificultad aquellas cosas que le enseñen y algunas veces también preguntará; sin embargo, acompañará más de lo que corre al braso. Estos espíritus que de buen grado yo llamaría precoces, no llegarán jamás a la madurez.

4. Éstos son los que fácilmente hacen pequeñas cosas y gustan por la audacia, inmediatamente orientan qué lo que pueden; pero, lo que pueden, en definitiva, es lo que se encuentra a su alcance inmediato; desfilan palabras, unas después de otras, con aire inútil; las profieren sin ninguna pena; no van muy lejos, pero van rápido.

5. No existe en ellos ninguna fuerza verdadera, ni se apoyan totalmente en raíces profundas, como semillas esparcidas a flor de tierra, se disipan rápidamente y, como hierbas pequeñas, amarillan los frutos en sus tallos débiles antes de la cosecha. Estas cosas agradan en la infancia, debido al contraste con la edad; después, el progreso se detiene y la admiración *disminuye*.

6. Después de haber hecho esas consideraciones, el maestro deberá percibir de qué modo deberá ser tratado el espíritu del alumno. Existen algunos que se descuidan si no se insiste con ellos incesantemente. Otros se indignan con órdenes; el miedo detiene a algunos y enerva a otros; algunos solamente alcanzan el éxito a través de un trabajo continuo; en otros, la violencia trae más resultados. Dénme un niño a quien excite el elogio, que ame la gloria y llore si es vencido.

7. Éste deberá ser alimentado por la ambición; a éste el regaño lo ofenderá, el honor lo excitará; en éste jamás sospecharé la pereza.

8. Sin embargo, primero se debe dar un descanso a todos, porque no hay alguien que pueda soportar un trabajo continuo; incluso aquellas cosas privadas del sentimiento y del alma son debilitadas por una especie de reposo recíproco para conservar sus fuerzas; amén

de eso, el trabajo tiene por principio la voluntad de aprender, la cual no puede ser impuesta.

9. Es por eso que aquellos cuyas fuerzas están renovadas y bien dispuestas tienen más vigor y un espíritu más vehemente para aprender, mientras que, casi siempre, se rebelan contra la coacción.

10. El gusto por el juego entre los niños no me impresionaría, ésta es una señal de vivacidad, y tampoco esperaría que un niño triste y siempre abatido muestre un espíritu activo para el estudio ya que, lo mismo que este ímpetu tan natural en esta edad, el niño permanece lánguido.

11. Que haya, sin embargo, una medida para los descansos; si no, negándoles crearán el odio por los estudios y, en demasía, el hábito de la ociosidad. Existen pues, para aguzar la inteligencia de los niños, algunos juegos que no son inútiles siempre y cuando se equiparen a proponer, alternadamente, pequeños problemas de toda especie.

12. Las costumbres también se manifiestan de manera más sencilla entre los juegos, de manera que no parece existir una edad tan tierna que no aprenda enseguida lo que sea malo o bueno; incluso porque la edad más fácil para formar al niño es ésta que no sabe simular y cede fácilmente a los preceptos: se quebrantan en efecto, no se enderezan aquellas cosas que tomaron definitivamente un mal aspecto.

13. Siendo así, no hay que hacer nada con pasión, nada con arrebato, nada con impotencia; he aquí, la alerta que hay que dar al niño de inmediato. Siempre se debe tener en mente el consejo virgiliano: "En los primeros años el hábito tiene mucha fuerza."

14. En verdad, estaría poco en favor de que los niños fueran castigados, aun si hubiera permiso, y Crisipo no lo desaprobaba. En primer lugar, porque es bajo y servil, ciertamente una injuria, lo que sería lícito si se tratara de otra edad. Amén de eso, si alguien tiene un sentimiento tan poco noble que no se corrija con una reprimenda, también resistirá los golpes como el más vil de los esclavos. Por último, no habrá incluso necesidad de ese castigo, si al lado de los niños hay un asistente de estudios asiduo.

15. Pero hoy en general es la negligencia de los pedagogos la que parece estar presente entre los niños, porque no los fuerzan a hacer bien las cosas, y los castigan porque no lo hacen. En fin, si coaccionáis a un niño con golpes, ¿qué haréis con el joven que, por otro lado, no tendrá nada que temer y que debe aprender cosas más importantes?

16. Agréguese que sucederán muchas cosas vergonzosas y casi humillantes de decirse, muchas veces por dolor y por miedo, a los niños que van a ser castigados; la vergüenza oprime el alma, la deprime, la lleva a huir y a detestar la misma luz.

17. Si el cuidado para escoger las costumbres diligentes y extraordinarias ya fue mínimo, es vergonzoso decir en qué acciones infames caerán hombres viles con el abuso de este derecho de castigar; y este miedo de los pobres niños da también lugar al miedo de otros. No me demoraré en esta parte, lo que se entiende ya es suficiente. Basta decir esto: nadie debe tener muchos derechos sobre una edad demasiado débil y expuesta a ultrajes.

Rosa, Maria da Glória de, *A história da educação através dos textos*, São Paulo, Cultrix, 1971.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Escriba sobre el tipo de hombre que Quintiliano tenía en mente.
2. Dé las principales características del “perito en el arte de enseñar” y del “niño conducido” por él.
3. Discuta con sus compañeros estas afirmaciones:
 - a] “[...] el trabajo tiene por principio la voluntad de aprender, la cual no puede ser impuesta”.
 - b] “Basta decir esto: nadie debe tener muchos derechos sobre una edad demasiado débil y expuesta a ultrajes.”

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MEDIEVAL

La decadencia del Imperio romano y las invasiones de los llamados “bárbaros” determinaron el límite de la influencia de la cultura greco-romana. Una nueva fuerza espiritual sucedió a la cultura antigua, preservándola pero sometiéndola a su filtro ideológico: la Iglesia cristiana.

Desde el punto de vista pedagógico, Cristo había sido un gran educador, popular y exitoso. Sus enseñanzas se relacionaban esencialmente con la vida. La pedagogía que proponía era concreta: parábolas creadas al calor de los hechos, motivadas por sus numerosas andanzas por Palestina. Al mismo tiempo dominaba el lenguaje erudito y sabía comunicarse con el pueblo más humilde. Esa tradición contribuyó mucho al éxito de la Iglesia y de los futuros sacerdotes. Los sacerdotes católicos provenientes sobre todo de los medios rurales y trabajadores, dominan hasta la fecha un doble lenguaje —popular y erudito— con mayor influencia popular que los intelectuales, que dominan sólo el discurso erudito.

La educación del hombre medieval se produjo conforme a los grandes acontecimientos de la época, entre ellos, la *evangelización apostólica*, en el siglo I d. C.

La patrística, que ocurrió del siglo I al VII d. C., concilió la fe cristiana con las doctrinas greco-romanas y difundió *escuelas catequísticas* por todo el Imperio. Al mismo tiempo, la *educación monacal* conservó la tradición y la cultura antigua. Los copistas reproducían las obras clásicas en los conventos. En los siglos posteriores surgió la *centralización de la enseñanza* por parte del Estado cristiano. A partir de Constantino (siglo IV), el Imperio adoptó el cristianismo como religión oficial y por primera vez hizo que la escuela se convirtiera en el *aparato ideológico del Estado*.

Surge un nuevo tipo histórico de educación, una nueva visión del mundo y de la vida. Las culturas precedentes, fundadas en el heroísmo, en la aristocracia, en la existencia terrena, fueron sustituidas por el poder de Cristo, criterio de vida y verdad: “Yo soy el camino, la verdad, la vida... Todo el poder me fue dado.”

San Pablo (a. C.-entre 62 y 68) procuró universalizar el cristianismo, uniendô a griegos y romanos. Los "Padres de la Iglesia" —entre ellos Clemente de Alejandría (ca. 150-entre 211 y 215), Orígenes (ca. 185-254), San Gregorio (ca. 330-ca. 389), San Basilio (329-379), San Juan Crisóstomo (347-407), San Jerónimo (ca. 347-419 o 420) y San Agustín (354-430)— impusieron la necesidad de establecer un cuerpo de doctrinas, dogmas, culto y disciplina de la nueva religión. Obtuvieron éxito pleno. Crearon al mismo tiempo una *educación para el pueblo*, que consistía en una educación catequista, dogmática, y una *educación para el clérigo*, humanista y filosófico-teológica.

Obtuvieron de éste la humildad, mediante juramentos de fidelidad a la fe cristiana y "votos" de obediencia, castidad y pobreza. A esa disciplina se sujetaban más los clérigos provenientes de las clases populares y menos los que detentaban realmente el poder (el alto clero), provenientes de las clases más ricas. Pero todo era hecho en nombre de la trascendencia. Dios justificaba todo. Hasta la fecha la Iglesia católica se muestra monárquica: el Sumo Pontífice no tiene que rendir cuentas a nadie, a no ser a Él (Dios).

Los estudios medievales comprendían:

- el *trivium*: gramática, dialéctica y retórica;
- el *quadrivium*: aritmética, geometría, astronomía y música.

En el siglo IX, bajo la inspiración de Carlomagno, el sistema de enseñanza comprendía:

- a] educación elemental, impartida por sacerdotes en *escuelas parroquiales*. La finalidad de esas escuelas no era instruir sino adoctrinar a las masas campesinas, manteniéndolas al mismo tiempo dóciles y conformes;
- b] educación secundaria, impartida en las *escuelas monásticas*, es decir, en los conventos;
- c] educación superior, impartida en las *escuelas imperiales*, donde eran preparados los funcionarios del Imperio.

En los siglos VI y VII, se forma el imperio árabe. Mahoma (ca. 570-632) funda una nueva religión, el islamismo (*islam*, "sujeción"). Es llamado "profeta del Islam". Sus seguidores son designados como musulmanes o mahometanos. El nombre Mahoma significa *el glorificado*.

Los musulmanes creen que Mahoma fue el último mensajero de Dios. Piensan que él completó las enseñanzas sagradas de los profetas anteriores, como Abraham, Moisés y Jesús. Mahoma fue uno de los hombres más influyentes de todos los tiempos. Ese hecho le dio fuerza para introducir cambios en Arabia.

Mahoma nació en La Meca, al sudeste de Arabia. Su padre murió antes de su nacimiento y su madre durante la infancia de Mahoma. Vivió con una tribu en el desierto. A los 25 años empezó a trabajar para una viuda acaudalada, Khadija, que, a pesar de ser 15 años mayor que él, se convirtió en su esposa.

El pueblo de La Meca odiaba a Mahoma debido a los ataques que éste hacía al modo de vida en la ciudad. Ese hecho y la muerte de su esposa provocaron, en 622, la fuga de Mahoma hacia el norte, Medina (hoy Yatrib). Su emigración, llamada *hégira*, es considerada tan importante que el calendario musulmán se inicia en ese año. Mahoma pasó a ser el jefe de una región y de una comunidad, capaz de convertir su mensaje religioso en ley. Los judíos de Medina rompieron su alianza con Mahoma y conspiraron contra él junto con sus enemigos de La Meca. Airado, Mahoma los expulsó de la ciudad y organizó una sociedad totalmente musulmana. Después de mucho tiempo de guerra, en 630 Mahoma entró triunfante en La Meca. Ofreció su perdón a aquel pueblo que, en su mayoría, lo aceptó como profeta de Dios. Dos años después murió en Medina, donde está su sepulcro.

Actualmente, cerca de mil millones de personas profesan el islamismo en 45 países. Las estadísticas islámicas indican que los musulmanes en Brasil suman un millón de creyentes.

La doctrina de Mahoma está contenida en el Corán. El Corán (en árabe *al'Qur'an* significa "la lectura por excelencia") es el libro sagrado de los musulmanes. Contiene todas las revelaciones divinas que Mahoma tuvo en los últimos 20 años de su vida, por intermedio del Arcángel Gabriel.

El texto del Corán comprende 114 capítulos llamados *suras*, divididos en versículos. La introducción, *al-Fatiha*, representa una síntesis del libro sagrado. Es la única parte cuya recitación se repite en todas las plegarias.

Las revelaciones tuvieron lugar en dos ciudades. Las de La Meca, llamadas *suras de La Meca*, se destinan a una comunidad hostil y pagana, representando una especie de código moral. Las de Medina contienen ciertas disposiciones jurídicas necesarias para la vida comunitaria de la sociedad islámica.

El Corán es la obra maestra de la literatura árabe y una de las obras maestras de la literatura universal.

Grandes sabios musulmanes se destacaron en la Edad Media. Entre ellos:

- Ibn Sina (980-1037), más conocido en Occidente como *Avicena*, una de las principales figuras de la ciencia y de la filosofía musulmanas. Está considerado entre los personajes más extraordinarios de la historia de la civilización. Filósofo de saber enciclopédico, científico e investigador teórico eminente de la medicina, poeta, músico, etc., es autor de una obra monumental que abarca casi todas las esferas del conocimiento de su época.
- Al-Biruni (973-1048), uno de los grandes sabios del mundo islámico. Astrónomo, matemático, físico, geógrafo, historiador, lingüista, farmacólogo, además de filósofo y poeta, hizo una contribución excepcional al progreso intelectual de la humanidad. Supo analizar, transmitir, ampliar e integrar todo el conocimiento elaborado por sus predecesores y contemporáneos.
- Averroes (1126-1198), musulmán nacido en Córdoba, España, uno de los grandes pensadores del siglo XII. Recuperó gran tradición de la Antigüedad clásica y la transmitió, enriquecida y modificada, a la Edad Media cristiana. Predicó el universalismo cultural que defendía la coexistencia de las tradiciones de tres grandes religiones monoteístas: el islamismo, el judaísmo y el cristianismo.

Los dos últimos siglos del primer milenio cristiano fueron perturbados por cambios, como las incursiones de los normandos, y por la cruzada a Tierra Santa contra los islámicos. Los grandes propietarios de tierras (entre ellos la Iglesia) se convirtieron en verdaderos soberanos de los feudos (feudalismo), dando origen a un nuevo modo de producción, ya no esclavista.

El *modo de producción feudal* estableció dos clases diferentes: por un lado, el *señor feudal*, dueño de una vasta región, y los *vasallos*, pequeños propietarios provenientes de la nobleza y del clero, subordinados al señor feudal, y, por el otro, los *siervos*, que cultivaban la tierra —aunque no fueran esclavos, podían ser vendidos por los señores junto con el feudo.

Al contrario de los cristianos, los árabes no querían mutilar la cultura griega en función de sus intereses. Ellos fueron quienes la llevaron al Occidente mediante su invasión cultural. De ese choque, de ese conflicto, se inicia un nuevo tipo de vida intelectual, llamada *escolástica*, que procura conciliar la razón histórica con la fe cristiana. Sus fundadores fueron San Anselmo (1033 o 1034-1109) y Pedro Abelardo (1079-1142), pero el mayor exponente fue Santo Tomás de Aquino (1224 o 1225-1274), para quien la revelación divina era superracional, pero no antirrational.

Partiendo de las premisas de Aristóteles, santo Tomás de Aquino afirma que la educación habitúa al educando a revelar todas sus potencialidades (educación integral), realizando así la síntesis entre la educación cristiana y la educación greco-romana.

La acusación hecha con frecuencia a santo Tomás de Aquino se refiere a que él abusa del principio de autoridad. Con todo y su reconocida sabiduría, no fue capaz de admitir, por ejemplo, que la existencia de hombres esclavos degradaba la existencia humana. Por el contrario, los aceptaba sin problema.

La *nobleza*, al lado del clero, también realizaba su propia educación: su ideal era el *caballero* perfecto con formación musical y guerrera, experimentado en las siete artes liberales: cabalgar, tirar con arco, luchar, cazar, nadar, jugar ajedrez y hacer versos. La profesión de la nobleza consistía sólo en cuidar sus intereses, lo cual se reducía a la guerra.

Las *clases trabajadoras* nacientes tenían solamente la educación oral, transmitida de padres a hijos: sólo heredaban la cultura de la lucha por la sobrevivencia. Las mujeres, consideradas pecadoras por la Iglesia, solamente podían tener alguna educación si “tuvieran vocación” (*vocare*: llamar) para ingresar en los conventos. Pero sólo eran “llamadas” aquellas que tenían la vocación principal: ser propietaria de tierras o heredera. Así, la Iglesia, al impedir también el casamiento entre sacerdotes y monjas, se constituyó en el mayor latifundista de la Tierra. Los conventos se convirtieron también en poderosas instituciones bancarias. Dentro de los conventos continuaba existiendo la división de clases: por un lado los *señores* (priors, rectores, etc.) y por el otro los *siervos* (monjas, frailes, “inferiores”, ayudantes, etcétera).

La Iglesia no se preocupaba por la educación física. Consideraba pecaminoso al cuerpo: éste debía ser sujetado y dominado. Los juegos quedaban por cuenta de la educación del caballero.

Un hecho importante de la Edad Media fue la creación de las universidades de París, Bolonia, Salerno, Oxford, Heidelberg, Viena. Eran centros que buscaban la universalidad del saber. Ellas se constituyeron en la primera organización liberal de la Edad Media. Se iniciaron en el siglo XIII, con el desarrollo de las escuelas monásticas, la organización gremial de la sociedad y el vigor de la ciencia traída por los árabes. Al final de la Edad Media, permitieron a la burguesía emergente participar de muchas ventajas que hasta entonces sólo pertenecían al clero y a la nobleza. Todos sus miembros eran ricos. Las universidades desarrollaron en especial tres métodos íntimamente relacionados: las *lecciones*, las *repeticiones* y las *disputas*. Ellas representaron (y representan aún hoy) una gran fuerza en las manos de las clases dirigentes.

Para muchos historiadores actuales, la Edad Media no fue la Edad de las Tinieblas, de la ignorancia y del oscurantismo, como lo predicaron los ideólogos del Renacimiento. Por el contrario, fue fecunda en luchas por la autonomía, con huelgas y grandes debates libres.

Se discutía la gratuidad de la enseñanza y el pago de los profesores. Algunos sostienen que las universidades medievales eran más populares y menos elitistas que las universidades humanistas y aristocráticas del Renacimiento. Lo que se comprobó es que el saber universitario en poco tiempo se fue haciendo elitista, guardado en academias, sometido a la censura de la Iglesia y burocratizado por las cortes.

1 SAN AGUSTÍN: LA TEORÍA DE LA ILUMINACIÓN

San Agustín (354-430) nació en Tagaste, parte oriental de la actual Argelia. Después de concluir sus estudios, impartió retórica en Tagaste, Cartago, Roma y Milán. En el campo filosófico siguió otras líneas, como el escepticismo, hasta que fue conquistado por el cristianismo y bautizado junto con su hijo, que nació cuando Agustín tenía 18 años. Su hijo Adeodato, murió cuando tenía 17 años. Agustín fue ordenado

sacerdote y más tarde consagrado obispo en Hipona. Murió en esa ciudad cuando los vándalos la sitiaron.

Agustín fue un gran pensador y psicólogo sutil. Pero sobre todo se destacó como el filósofo y teólogo más importante entre la Antigüedad y la Edad Media.

Entre sus obras pedagógicas se encuentra una llamada "El libro de la rebelión", cuyo título es *El maestro*. Dentro de la tradición platónica,

Agustín la redactó en forma de diálogo entre él y su hijo. En ella desarrolló y defendió la idea de que, como toda necesidad humana, también el aprendizaje, en última ins-

tancia, sólo puede ser satisfecho por Dios. En su pedagogía, recomendó a los educadores jovialidad, alegría, paz en el corazón y en ocasiones alguna broma también.

CRISTO ENSEÑA INTERIORMENTE, EL HOMBRE INFORMA EXTERIORMENTE POR MEDIO DE PALABRAS

46 Ag.— Pero sobre la utilidad de las palabras, que considerada correctamente en su conjunto, no es pequeña, si Dios lo permite hablaremos en otra parte. Ahora, simplemente te advertí, que no les atribuyas más importancia de la necesaria, para que no sólo se crea sino también se empiece a comprender con cuánta verdad está escrito en los libros sagrados que no se llame a nadie maestro en la Tierra, pues el verdadero y único Maestro de todos está en el cielo. Pero lo que haya después en los cielos, nos lo enseñará Aquel que, también por medio de los hombres, nos amonesta exteriormente con señales a fin de que, encaminados interiormente hacia Él, seamos instruidos. Amar y conocerlo, ésta es la vida bienaventurada, que, si todos proclaman buscar, pocos son verdaderamente los que se alegran por haberla encontrado. Pero ahora me gustaría que me dieras tus impresiones sobre todo lo que he expuesto aquí. Porque si supieras que todas las cosas expuestas eran verdaderas, también dirías que las sabías cuando fueras interrogado sobre cada una de ellas en forma separada; en consecuencia, analiza de quién las aprendiste; con seguridad de mí no, a quién habrías contestado, si te hubiera interrogado sobre ellas. Si, por el contrario, sabes que no son verdaderas, ni yo ni Aquel te las enseñamos: yo, porque nunca tengo la posibilidad de enseñar; Aquel, porque tú aún no tienes la posibilidad de aprender.

Ad.— Yo, en verdad, por la amonestación de tus palabras aprendí que éstas sirven solamente para estimular al hombre a aprender, lo que ya es gran cosa si, a través de la palabra, se trasluce un poco del pensamiento de quien habla. Si después se dijo la verdad, esto solamente nos lo pudo enseñar Aquel que hablando por fuera, advierte que habita dentro de nosotros; Aquel que por su gracia, he de amar más fervorosamente cuanto más que yo progrese en el conoci-

miento. Pero en las confrontaciones de esa oración tuya que usaste sin interrupción, te agradezco especialmente por esto: ella previó y resolvió todas las objeciones que estaba preparado a hacer y tú nada descuidaste de aquello que me hacía dudar y sobre lo que no me respondería así aquel oráculo secreto, como lo afirman tus palabras.

San Agustín, *De magistro*, Universidad do Rio Grande do Sul, 1956, 2ª ed.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Siguiendo la tradición platónica, Agustín creía que “aprender es recordar”. Así, desarrolló la teoría de la “iluminación divina”. Creía que Cristo, actuando como maestro interior, era el responsable del aprendizaje. Cite fragmentos del texto que comprueben esta tesis.
2. Al desarrollar su concepción educativa, Agustín afirmó que, siendo representante de Cristo, el profesor sólo ilumina las ideas innatas en el alumno. En su opinión, ¿existen todavía segmentos de la sociedad brasileña que estarían de acuerdo con ese concepto? ¿Por qué?

2 SANTO TOMÁS DE AQUINO: EL MÉTODO ESCOLÁSTICO

Santo Tomás de Aquino (1224 o 1225-1274) nació en un castillo en la región de Nápoles. El hijo menor del conde de Aquino fue obligado a huir de casa para ingresar en la orden de Santo Domingo pues su padre estaba en contra de su elección a causa del movimiento de las órdenes mendicantes. Terminó sus estudios en París, donde conoció a su maestro Alberto Magno. A los 27 años se convirtió en profesor universitario.

Tomás fue canonizado, elevado a doctor de la Iglesia y declarado patrono de todas las escuelas católicas. Con una vida de mucha pere-

grinación, generalmente a pie, visitó varias ciudades, en las cuales no permaneció más de tres años. Murió en el camino al Concilio de Lyon en Francia.

Dejó una obra inmensa. Fue filósofo, teólogo, uno de los más activos organizadores de estudios, reformador de programas de enseñanza, fundador de escuelas superiores pero, sobre todo, profesor.

Seguía y predicaba los siguientes principios: evitar la aversión por el tedio y despertar la capacidad de admirar y preguntar, como inicio de la auténtica enseñanza.

¿ENSEÑAR ES UN ACTO DE LA VIDA ACTIVA O CONTEMPLATIVA?

Argumentos en favor de la segunda

1. Cuarto problema: ¿Enseñar es un acto de la vida contemplativa o activa? Parece que corresponde a la contemplativa. Pues, como dice Gregorio (en la homilía III sobre Ezequiel): “la vida activa acaba con el cuerpo”. Pero tal cosa no sucede con la enseñanza, pues los ángeles, que no tienen cuerpo, enseñan. Por tanto, parece que la enseñanza pertenece a la vida contemplativa.

2. Como dice Gregorio sobre Ezequiel (homilía XIV): “primero se practica la vida activa para posteriormente llegar a la contemplativa”. Pero la enseñanza se practica después de la contemplación. Luego, enseñar no pertenece a la vida activa.

3. Pero, en el mismo lugar Gregorio dice que la vida activa, ocupada en las obras, tiene menos visión. Sin embargo, quien enseña debe ver más allá del mero contemplativo; de ahí que enseñar pertenece más a la vida contemplativa que a la activa.

4. Por el mismo atributo una cosa es perfecta en sí y comunica a los demás semejante perfección. Del mismo modo, es por el propio calor que el fuego es caliente y calienta. Pero, la perfección propia de una persona en el respeto por las cosas divinas pertenece a la vida contemplativa. Por consiguiente, la enseñanza, que es transfusión de la misma perfección en otra persona, también pertenece a la vida contemplativa.

5. La vida activa se ocupa de las cosas temporales. Pero la enseñanza versa principalmente sobre las cosas eternas cuya doctrina, por otra parte, es superior y más perfecta. Por lo tanto, la enseñanza no pertenece a la vida activa, sino a la contemplativa.

Argumentos en favor de la primera

Pero en oposición está el dicho de Gregorio en la misma homilía: “la vida activa es dar el pan a quien tiene hambre, enseñar al ignorante el verbo de la sabiduría”.

Además, las obras de misericordia pertenecen a la vida activa. Pero, enseñar está considerado entre las limosnas espirituales. Por consiguiente, pertenece a la vida activa.

Solución del problema

La vida contemplativa y la activa son diferentes por su esencia y por su objetivo. Las cosas temporales, objetos del acto humano, son materia de la vida activa; las razones cognoscibles de los seres, en las que el contemplativo se concentra, son materia de la contemplativa. Esa diversidad material proviene de la variedad del objetivo, pues, como en las otras cosas también, la materia se determina según las exigencias del fin.

El fin de la vida contemplativa, en el sentido en que ahora la tomamos, es la profundidad de la verdad. Por ésta, entiendo la verdad eterna mientras esté al alcance de lo contemplativo, es decir, imperfectamente en esta vida, pero perfectamente en la vida futura. De ello, Gregorio también dice (homilía XIV) que la vida contemplativa empieza aquí para ser completada en la otra vida.

La meta de la vida activa es el trabajo dirigido para el beneficio del prójimo.

Sin embargo, en el acto de enseñar encontramos una doble materia cuya señal es el doble acto acumulado por la enseñanza; pues una de sus materias es aquello mismo que se enseña, otra, la persona a quien se comunica la ciencia. Como argumento de la primera materia, el acto de enseñar pertenece a la vida contemplativa; como argumento de la segunda a la activa; pero como razonamiento del fin, parece pertenecer sólo a la vida activa, porque la última de sus materias, en que se alcanza el fin propuesto, es materia de la vida activa.

De ahí, aunque de cierto modo (la enseñanza) pertenezca a la vida contemplativa, participa, no obstante, más de la activa que de la contemplativa, como se deduce de lo antes dicho.

Respuesta a los argumentos contrarios a la solución

Al primero: La vida activa termina con el cuerpo, en tanto que ésta se practica trabajando y ampara las debilidades del prójimo, según dice Gregorio en el mismo lugar: “la vida activa es laboriosa porque hace sudar en el trabajo, dos cosas inexistentes en la vida futura”. Sin embargo, no deja de haber acción jerárquica en los espíritus celestes, como Dionisio relata (capítulo 4 sobre la jerarquía celeste); pero es otra acción, de forma diferente a la vida activa que llevamos ahora en esta vida. Por consiguiente, la enseñanza que allá existirá también es muy diferente a la instrucción en este mundo.

Al segundo: Gregorio dice en el fragmento citado: “Como el buen orden de la vida consiste en dirigirse de la acción a la contemplación, muchas veces el espíritu, no sin provecho, regresa nuevamente de la contemplación a la acción para que ésta sea perfectamente cumplida, gracias al fervor que la contemplación encendió en la mente.”

Sin embargo, cabe advertir que con respecto a los actos que no son de modo alguno útiles para la contemplativa, la activa la precede; pero para los actos que obtienen su materia de la contemplativa, es necesario que la activa sea posterior a la contemplativa.

Al tercero: la visión del docente es el principio de la doctrina; pero ésta consiste en comunicar la ciencia de las cosas antes que contemplarlas. De ahí que la visión del docente pertenezca más a la acción que a la contemplación.

Al cuarto: Este argumento prueba que la vida contemplativa es principio de la enseñanza, como del calor no es el propio calentar, sino su principio directivo. Contrariamente, la vida activa también orienta a la contemplativa.

Al quinto: La solución se deduce de lo antes mencionado, pues la enseñanza pertenece a la contemplativa como argumento de la primera materia, como se dijo a lo largo del artículo.

Tomás de Aquino, *De magistro*, traducción de Leonardo Van Ackel, São Paulo, Odeon, 1935.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. En líneas generales, ¿qué principios seguía y predicaba santo Tomás de Aquino?
2. ¿De qué manera santo Tomás de Aquino dividió el contenido del tema tratado (método), para hacerlo más claro?
3. Se dice que Tomás de Aquino heredó de Aristóteles el gusto por el método científico. Por otra parte, igual que el maestro griego, Aquino creía que la educación no es innata sino adquirida.

Cite el fragmento del texto que afirma que la educación pertenece más a la vida activa que a la contemplativa.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO RENACENTISTA

El pensamiento pedagógico renacentista se caracteriza por una revaloración de la cultura greco-romana. Esa nueva mentalidad influyó en la educación: la hizo más práctica, incluyendo a la cultura del cuerpo y buscando sustituir procesos mecánicos por métodos más agradables.

El renacimiento pedagógico se unió a algunos factores más generales de la propia evolución histórica. Las grandes navegaciones del siglo XIV, que dieron origen al capitalismo comercial, el invento de la imprenta realizado por el alemán Gutenberg (entre 1391 y 1400-1468), que difundió el saber y la rebelión, la emigración de los sabios bizantinos que salieron de Constantinopla hacia Italia, ejercieron influencia en el pensamiento pedagógico.

El invento de la brújula posibilitó las grandes navegaciones: Bartolomé Dias le dio la vuelta al Cabo de Buena Esperanza, en el sur de África (1488), Cristóbal Colón descubrió América (1492), Vasco da Gama desembarcó en la India (1492), Pedro Álvares Cabral descubrió Brasil (1500). Magallanes hizo el primer viaje alrededor del mundo (1520) y descubrió Oceanía (1521). El impacto de esos descubrimientos favoreció la creencia en las posibilidades de superación del hombre, favoreció el individualismo, el pionerismo y la aventura. Se desarrolló también el arte de la guerra, gracias al uso de la pólvora.

La *teoría heliocéntrica*, defendida por el polaco Nicolás Copérnico (1473-1543), ejerció gran impacto en la mentalidad de la época.

La educación renacentista preparó la formación del hombre burgués. De ahí que esa educación no llegara a las masas populares. Se caracterizaba por el elitismo, por el aristocratismo y por el individualismo liberal. Concernía principalmente al clero, a la nobleza y a la burguesía naciente.

Los principales educadores renacentistas fueron:

- Vittorino da Feltre (1378-1446), italiano, humanista cristiano, preceptor del príncipe de Mantua. En su *Casa Giocosa* (Casa-

Escuela-Alegre) proponía una educación individualizada, el autogobierno de los alumnos, la emulación. Habría sido la primera "escuela nueva", que se desarrollaría más tarde en los siglos XIX y XX.

- Erasmo Desiderio (1467-1536), natural de Rotterdam, Holanda, abandonó la orden religiosa a la que pertenecía para llevar una vida errante, predicando ideas humanistas. Se hizo mundialmente famoso con su *Elogio de la locura* (1509), obra de fondo satírico que embistió contra el oscurantismo conservador de la seudoreligión y de la cultura medieval.

Ejerció gran influencia en la literatura europea del siglo XVI. Escribió también el *Manual del cristiano militante* (1501), la *Cuestión de la paz* (1517), *La amable concordia de la Iglesia* —una nueva traducción de *Eclesiastés*—, *Coloquios* (1522), entre otros.

Erasmo, humanista en el sentido más amplio, creía en las posibilidades de que el raciocinio humano distinguiera claramente entre el bien y el mal; colocaba en el libre albedrío la fuente de todo auténtico pensamiento religioso y de toda opción moral. Representaba el vivo ejemplo de un nuevo orden de cosas: la mentalidad renacentista, de la cual se convirtió en uno de sus mayores representantes.

Erasmo presenció la lucha entre la Iglesia católica y Lutero, ambos solicitando su apoyo. Sin embargo, discordaba con los dos. Hizo hincapié en conservar absoluta independencia personal. Lo que podría parecer cobardía era realmente el resultado de la arraigada convicción de que los dos lados se equivocaban. El verdadero camino debería ser creado por el hombre en tanto que ser inteligente y libre.

- Juan Luis Vives (1492-1540) nació en la ciudad de Valencia, España. Murió de sólo 48 años en Brujas, Bélgica. Vivió en una época de grandes convulsiones y exasperadas luchas políticas, religiosas y científicas. Fue un hombre de espíritu, preceptor de la princesa María Tudor, hija de Enrique VIII de Inglaterra.

Antes que nadie, reconoció las ventajas del *método inductivo*, el valor de la observación rigurosa y de la recopilación de experiencias, acentuó la importancia de lo concreto y de la individualización. Se pronunció a favor de los ejercicios corporales, resaltó la necesidad de la investigación y de la promoción de las aptitudes personales y previno contra la selección precipitada de talentos.

Vives descubrió al niño, por quien se esforzó. Al proponer un estilo de educación adecuado, se dio cuenta de la importancia del juguete infantil. Fue uno de los primeros en solicitar una remuneración gubernamental para los profesores. Llamó la atención de los científicos en cuanto a la responsabilidad "social" de la ciencia, estimulándolos para que no la cultivaran como fin en sí misma, sino "ir a los talleres y locales de trabajo y dejarse instruir por los trabajadores" y de esa forma investigar "lo que es necesario saber para la vida en común".¹

- François Rabelais (alrededor de 1483-1553), médico y fraile franciscano, criticó el formalismo de la educación escolástica, excesivamente influida por los libros. En una grotesca alegoría hizo que los franceses se rieran de la educación medieval del joven gigante llamado *Gargantúa* (1533), título de su libro.

Para él lo importante no eran los libros sino la naturaleza. La educación necesitaba primero cuidar del cuerpo, de la higiene, de la limpieza, de la vida al aire libre, de los ejercicios físicos, etc. Ésta debía ser alegre e integral.

En una carta que Gargantúa escribe a su hijo Pantagruel, el padre presenta un verdadero plan de estudios: "En cuanto al conocimiento de los hechos de la naturaleza, quiero que te enriquezcas con ellos esmeradamente; que no haya mar, río o fuente de los cuales no conozcas los peces; todos los pájaros del aire, todos los árboles, los arbustos y los frutos de las florestas; todas las hierbas de la tierra, todos los metales escondidos en el vientre de los abismos, las canteras del oriente y del sur, que nada te sea desconocido."²

Rabelais frecuentaba los mercados, las plazas públicas, las fiestas, los combates. Fue el principal testigo de la decadencia de la cultura medieval y del surgimiento de la modernidad. Sus difíciles escritos valorizaban la cultura popular, lo que significaba una resistencia a la cultura oficial de las clases dominantes.

Contrario a los estudios teológicos medievales, Rabelais valorizó las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre, los estudios clásicos, pero exageró en la cantidad, cayendo en el enciclopedismo.

¹ Fritz März, *Grandes educadores*, São Paulo, EPU, 1987, p. 49.

² Maria da Glória de Rosa, *A história da educação através dos textos*, São Paulo, Cultrix, 1985, p. 125.

- Michel de Montaigne (1553-1592), que también repudió la erudición confusa y la disciplina escolástica, criticó a Rabelais por su enciclopedismo. Los profesores deberían tener "la cabeza bien puesta antes que proveerla de ciencia".³

Los niños deben aprender lo que tendrán que hacer cuando sean adultos.

Al contrario del pensamiento teocrático de la Edad Media, el Renacimiento valoraba las humanidades, entendiéndose éstas como los conocimientos relacionados directamente con los intereses humanos, que forman y desarrollan al hombre, que respetan su personalidad. La reacción al Estado-Iglesia medieval era clara. Se vislumbraba a la educación como señal de protesta, lo que contiene en principio la educación moderna y laica. Ese movimiento que surgió con la Reforma protestante, no podía dejar de repercutir en el seno de la Iglesia.

Engels consideró a la Reforma protestante como la primera gran revolución burguesa. Fue iniciada por el monje agustino Martín Lutero (1483-1546), hijo de un minero. La exaltación renacentista del individuo, de su libre albedrío, había hecho inevitable la ruptura en el seno de la Iglesia: "para cada individuo una doctrina", decía Lutero.

La principal consecuencia de la Reforma en los países protestantes fue ceder al Estado el control de la escuela. Pero no se trataba aún de una escuela pública, laica, obligatoria, universal y gratuita, como la conocemos actualmente. Era una *escuela pública religiosa*. La religión, el canto y la lengua patria eran su base. En una carta que Lutero escribió en 1527 a los "regidores de todas las ciudades de la nación alemana", para que establecieran y mantuvieran escuelas cristianas, afirmaba que "la educación pública se destinaba en primer lugar a las clases superiores burguesas y secundariamente a las clases populares, a las cuales se les debería enseñar sólo los elementos imprescindibles, entre los cuales estaba la doctrina cristiana reformada".⁴

La Iglesia católica reaccionó a la Reforma protestante por medio del Concilio de Trento (1545-1563), que creó el *Index Librorum*

³ Lorenzo Luzuriaga, *História da educação e da pedagogia*, São Paulo, Nacional, 1987, p. 106 [ed. esp., *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Lozada, 1991].

⁴ Lorenzo Luzuriaga, *História da educação pública*, São Paulo, Nacional, 1958, pp. 7-8.

Prohibitorum (Índice de los libros prohibidos), y de la Compañía de Jesús (1534). Organizó la Inquisición (1542) para combatir el protestantismo y toda forma hereje de la doctrina cristiana.

Los reformadores cristianos se multiplicaron, destacándose Juan Calvino (1509-1564), natural de Francia, que dio al protestantismo suizo y al francés su doctrina y organización. Sus ideas se difundieron por Holanda, Bélgica, Inglaterra, Escocia y llegaron a las colonias inglesas de América del Norte.

Los jesuitas tenían como misión convertir a los herejes y alimentar a los cristianos titubeantes. Para orientar su práctica, se escribió el *Ratio atque Institutio Studiorum*, aprobado en 1599, que contenía los planes, programas y métodos de la educación católica. Su contenido comprendía la formación en latín y griego, en filosofía y teología. Su método, predominantemente verbal, comprendía cinco momentos: la lección, el debate o emulación, la memorización, la expresión y la imitación.

La educación jesuítica se encaminó principalmente a la formación del hombre burgués, descuidando la formación de las clases populares. Su fundador, Ignacio de Loyola (1491-1556), también era de familia burguesa. Los jesuitas ejercieron gran influencia en la vida social y política. Contrarios al espíritu crítico, privilegiaron el dogma, la conservación de la tradición, la educación más científica y moral que humanista. Cuando leían a los clásicos, procuraban purificarlos previamente de las partes nocivas a la fe y a las buenas costumbres.

En la educación jesuítica todo estaba previsto, incluyendo la posición de las manos y el modo de levantar los ojos, para evitar cualquier forma de independencia personal. Su lema: "obediencia al Papa hasta la muerte". Para eso, decían, era necesario "ceñir la voluntad", como son ceñidos brazos y piernas de los bebés.

Los jesuitas despreciaron la educación popular. Por fuerza de las circunstancias tenían que actuar en el mundo colonial en dos frentes: la *formación burguesa* de los dirigentes y la *formación catequística* de las poblaciones indígenas. Eso significaba: la ciencia del gobierno para unos y la catequesis y la servidumbre para otros. Para el pueblo solamente sobró la enseñanza de los principios de la religión cristiana.

1 MONTAIGNE: LA EDUCACIÓN HUMANISTA

Michel de Montaigne (1533-1592) nació en el castillo Montaigne cerca de Bordeaux. Su educación fue confiada a un humanista alemán. Estudió derecho y durante algunos años ejerció la función de consejero parlamentario en Bordeaux.

Posteriormente se convirtió en prefecto de ese lugar por cuatro años. Dedicó el resto de su vida a actividades literarias.

Con sus pensamientos sobre la educación, Montaigne pudo ser considerado uno de los fundadores de la pedagogía de la Edad Moderna. Se lamentó de que sólo se trabajara con la memoria, dejando vacías la razón y la conciencia. Deseaba un hombre flexible, abierto a la verdad. Criticó duramente el brutal estilo de educación de su época.

SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

En cuanto a los que, según las costumbres, son encargados de instruir a varios espíritus, evidentemente diferentes unos de otros por la inteligencia y por el carácter, y dan a todos la misma lección y materia, no es de extrañar que difícilmente encuentren en una multitud de niños solamente a dos o tres que obtengan el debido provecho de la enseñanza. Que no se pida cuentas al niño sólo de las palabras de la lección, sino también de su sentido y esencia que se juzgue de provecho, no por el testimonio de la memoria sino por el de la vida. Es necesario que lo obligue a exponer de mil maneras y adecuar lo que aprende a otros tantos asuntos, a fin de comprobar si lo aprendió y asimiló bien, cotejando así el progreso hecho según los preceptos pedagógicos de Platón. Vomitar la carne tal y como fue engullida, es señal de acidez estomacal e indigestión. El estómago no hace su trabajo mientras no cambie el aspecto y la forma de aquello que se le dio para digerir.

Todo se someterá al examen del niño y no se le meterá nada en la cabeza simplemente por autoridad y prestigio. Que ningún principio de Aristóteles, de los estoicos o de los epicúreos, sea su principio. Preséntensele todos en su diversidad y que el niño elija si puede. Y si no puede, se quede con la duda, pues sólo los locos están totalmente seguros de su opinión.

El provecho de nuestro estudio consiste en que mejoremos y seamos más maduros. Epicarmo decía, es la inteligencia la que ve y oye, es la inteligencia la que aprovecha todo, dispone todo, actúa, domina y reina. Todo lo demás es ciego, sordo y no tiene alma. Seguramente convertiremos al niño en servil y tímido si no le damos la oportunidad de hacer algo por sí mismo. ¿Quién nunca preguntó a su discípulo qué opinión tiene de la retórica, de la gramática o de tal o cual máxima de Cicerón? Las meten en su memoria bien acomodadas, como vaticinios que deben repetirse al pie de la letra. Saber de memoria no es saber: es conservar lo que se entregó a la memoria para guardar. De lo que realmente sabemos, disponemos sin ver el modelo, sin volver los ojos al libro. ¡Triste ciencia la ciencia puramente libresca! Que sirva de ornato pero no de fundamento, como piensa Platón, quien afirma que la firmeza, la buena fe, la sinceridad, son la verdadera filosofía, y que las otras ciencias, con otros fines, no son más que un brillo engañoso.

Generalmente también se admite que el niño no debe ser educado junto a los padres. Su afecto natural los enternece y los hace mucho menos rigurosos, incluso a los más precavidos. No son capaces de castigar al niño por sus maldades ni de ver que se le eduque de forma un poco severa como conviene, para prepararlo para las aventuras de la vida. No soportarían verlo llegar del ejercicio, sudado y cubierto de polvo, o verlo montado en un caballo brioso o empuñando el florete contra un hábil esgrimista, o dar por primera vez un tiro de arcabuz. Y sin embargo, no hay otro camino: quien desee hacer del niño un hombre no debe ahorrar en la juventud ni dejar de aplicar a menudo los preceptos de los médicos: “que viva al aire libre y en medio de los peligros”. No basta fortalecerle el alma, también es necesario que desarrolle los músculos. El niño tendrá que esforzarse demasiado si completamente solo tiene que cumplir la doble tarea. Sé cuánto me cuesta la compañía del cuerpo tan frágil, tan sensible y que tanto confía en mí. Y muchas veces veo en mis lecturas que mis maestros en sus escritos ponen en evidencia hechos de valentía y firmeza de ánimo que provienen mucho más del espesor de la piel y de la dureza de los huesos. Vi hombres, mujeres y niños de tal forma conformados que un bastonazo les duele menos de lo que a mí me duele un coscorrón; y no dicen nada cuando los golpean. Cuando los atletas imitan a los filósofos en paciencia, esto se debe atribuir más al vigor de los nervios que al del alma. El hábito del trabajo lleva al hábito del dolor: “El trabajo endurece para el dolor.” Es necesario acostumar al joven a la fatiga y a la rudeza de

los ejercicios con el propósito de que se prepare para lo que soportan de penoso los dolores físicos, la luxación, los cólicos, los castigos, y hasta la prisión y la tortura, en las que el joven también puede caer en los tiempos actuales, que alcanzan tanto a buenos como a malos. Corremos el riesgo de caer en ellas. Todos los que combaten las leyes amenazan a los hombres de bien con el látigo y la soga. Por otro lado, la presencia de los padres es nociva a la autoridad del preceptor, la cual debe ser soberana; y el respeto que le tienen los familiares, el conocimiento de la situación y de la influencia de su familia, son a mi juicio de mucha conveniencia en la infancia.

En esa escuela del comercio de los hombres a menudo noté un defecto: en lugar de buscar aprender de los demás, nos esforzamos por hacernos conocidos y nos cansamos más en vender nuestra mercancía que en comprar otras nuevas. El silencio y la modestia son cualidades muy estimadas en la conversación. Se enseñará al niño a mostrar con parsimonia su saber, cuando lo haya adquirido; a no escandalizarse con tonterías y mentiras que se digan en su presencia, pues es increíble e impertinente enfadarse con lo que no agrada. Que se contente en corregirse a sí mismo y no parezca que censura a otros lo que él no hace, y que no contradiga los usos y costumbres: “se puede ser sabio sin arrogancia”.

Es inconcebible que en nuestro tiempo la filosofía no sea, incluso para personas inteligentes, más que un nombre vano y fantástico, sin utilidad ni valor, tanto en la teoría como en la práctica. Creo que eso se debe a los raciocinios capciosos y enredados con que le atestaron el camino. Se hace muy mal en describir al joven como inaccesible y en darle una fisonomía dura, huraña y temible. ¿Quién le puso tal máscara falsa, lívida, repugnante? Pues no hay nada más alegre, más vivo y diría casi más divertido. Tiene un aire festivo y jovial. No vive donde haya caras tristes y fruncidas.

Es probable que en esas condiciones nuestro joven será menos inútil que los demás. Pero como los pasos que damos cuando paseamos en una galería no nos cansan tanto como lo hacemos por un camino fijo, aunque el primero sea tres veces mayor, así también nuestras lecciones dadas al acaso del momento y del lugar, y como intervalo de nuestras acciones, transcurrirán sin sentir las. Los ejercicios y hasta los juegos, las carreras, la lucha, la música, la danza, la caza, la equitación, la esgrima constituirán buena parte del estudio.

Quiero que la delicadeza, la civilidad, las buenas maneras se modelen al mismo tiempo que el espíritu, pues no es solamente un

alma la que se educa, ni un cuerpo, es un hombre: es menester no separar las dos partes de un todo. Como dice Platón, es necesario no educar una sin la otra y sí conducir las al mismo tiempo, como un par de caballos atados al mismo carro. Y parece que hasta da más tiempo y atención a los ejercicios del cuerpo, pensando que el espíritu se ejercita al mismo tiempo, y no al contrario.

Sea como sea, para esa educación debe procederse con firmeza y ternura y no como se hace de costumbre. Pues como lo hacen actualmente, en lugar de que los jóvenes se interesen por las letras, nos enojan por la tontería y la crueldad. Háganse a un lado la violencia y la fuerza: según mi punto de vista, nada más que eso corrompe y embrutece a una naturaleza generosa. Si queréis que el joven tema a la vergüenza y al castigo no lo habituéis a éstos. Habitadlo al sudor y al frío, al viento, al sol, a las casualidades que debe desdeñar; quitadle la pusilanimidad y el esmero en el vestir, en el dormir, en el comer y en el beber: acostumbtradlo a todo. Que no sea un niño bonito y afeminado, sino sano y fuerte; trátese de un niño o de un anciano, siempre tuve la misma forma de pensar al respecto. Siempre me desagradó la disciplina rigurosa de la mayor parte de nuestros colegios. Serían menos perjudiciales si desviarán la disciplina hacia la indulgencia. Los colegios son verdaderas prisiones para el cautiverio de la juventud y la hacen cínica y libertina antes de que llegue a serlo. Id a ver esos colegios en las horas de estudio: sólo oiréis gritos de niños martirizados y de maestros iracundos. ¡Linda manera de despertar el interés por las lecciones en esas almas tiernas y tímidas, esa manera de darlas con el ceño fruncido y con el látigo en la mano! ¡Qué método más injusto y pernicioso! Y Quintiliano advierte muy bien que una autoridad que se ejerce de modo tan tiránico conduce a las más nefastas consecuencias, principalmente por los castigos. ¡Cómo serían mejores las clases si fueran esparcidas de flores y hojas y no de varas sanguinolentas! Me gustaría que fueran alfombradas de imágenes de alegría, de júbilo, de Filora y de las Gracias, como mandó hacer en su escuela el filósofo Espeusipo. Donde está el provecho también está la diversión. Hay que poner azúcar en los alimentos útiles para el niño y hiel en los nocivos. Es admirable cómo Platón en sus *Leyes* se muestra preocupado por la alegría, por las diversiones de la juventud de la ciudad y cómo se demora en la recomendación por las carreras, los juegos, las canciones, los saltos y las danzas cuyo patrocinio y orientación se confiaron a los propios dioses: Apolo, las Musas, Minerva. Se extien-

de en mil preceptos sobre los gimnasios, mientras que discurre poco acerca de las letras y parece no recomendar en especial a la poesía, a menos que esté musicalizada.

¡Al final de quince o dieciséis años compárese a nuestro joven con uno de esos latinistas del colegio que habrá pasado el mismo tiempo para aprender a hablar! El mundo es sólo habladuría y nunca vi a un hombre que no dijera más de la cuenta. Y en esto pasamos la mitad de la vida. Nos obligan durante cuatro o cinco años a aprender palabras y a unir las en frases, y otros tantos para componer un largo discurso en cuatro o cinco partes; y por lo menos cinco más para aprender a mezclarlas y a combinarlas de manera rápida y más o menos sutil. Déjese eso a quien lo hace como profesión.

Si nuestro joven estuviera provisto de conocimientos reales, no le faltarán las palabras; y fluirán a la buena o a la mala. Hay quien se disculpe por no poder expresar las cosas bellas que desea tener en la cabeza y lamente su falta de elocuencia para revelarlas: eso es mistificación. ¿Queréis saber lo que eso significa, según mi punto de vista? Es que entrevé algunas vagas concepciones que no tomaron cuerpo, que no puede desenredar, y aclarar, y por consiguiente expresar. No se comprende a sí mismo. Contempladlo tartamudear, incapaz de parir, veréis luego que su dificultad no está en el parto sino en la concepción, y aún anda lamiendo un embrión. Creo, y Sócrates lo dice formalmente, que quien tiene en el espíritu una idea clara y precisa siempre la puede expresar, ya sea de un modo o de otro, incluso con mímica si es mudo: "No fallan las palabras para lo que bien se concibe." Ahora bien, como dice otro, de forma igualmente poética aunque sea en prosa: "Cuando las cosas se apoderan del espíritu las palabras fluyen"; o incluso: "Las cosas atraen a las palabras." Puede ignorar ablativos, conjuntivos, sustantivos y gramáticas quien es dueño de su idea; es lo que se comprueba con un lacayo cualquiera o una prostituta del "Petit Pont", que son capaces de complacernos en lo que queramos sin alejarse mucho más de las reglas de la lengua de lo que lo haría un bachiller de Francia. No saben retórica ni empiezan por captar la benevolencia del lector ingenuo y ni se preocupan por eso. Realmente, todos esos bellos adornos desaparecen ante el brillo de una verdad sencilla y natural. Esos requiebros sirven sólo para divertir al vulgo incapaz de escoger un alimento más sustancial y fino, como Afer lo demuestra claramente en Tácito.

Montaigne, Michel de, "Ensaïos", en *Os pensadores*, trad. de Segio Milliet, São Paulo, abril de 1972, primer libro, cap. XXVI [ed. esp., *Ensayos*, varias ediciones].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Haga una disertación sobre las ideas de Montaigne, enfocando principalmente:

- la importancia de la educación individual;
- la autoridad del preceptor;
- el objetivo del estudio;
- la utilidad de la presencia de los padres en la educación de los hijos;
- la importancia del estudio de la filosofía para el joven.

2 LUTERO: LA EDUCACIÓN PROTESTANTE

Martín Lutero (1483-1546) fue líder de la Reforma —movimiento religioso que llevó al nacimiento del protestantismo. Lutero nació y murió en Sajonia. Recibió el grado de maestro en filosofía en la Universidad de Erfurt (1505). Entonces inició sus estudios de derecho, que interrumpió cuando ingresó al convento de los agustinos de esa misma ciudad. En 1507 fue ordenado sacerdote. Se doctoró en teología y fue designado profesor de teología en Wittenberg, cargo que mantuvo por el resto de su vida.

En 1517, con la intención de recaudar fondos para la conclusión de la suntuosa Basílica de San Pedro, el papa León X encomendó al monje dominico Tetzel ofrecer indulgencias (perdón de los pecados) a todos los que ofrecieran a la Iglesia sustanciosos donativos. Lutero se rebeló contra eso. La venta de indulgencias propició la ocasión para la ruptura. Lutero atacó al inquisidor Tetzel y se refugió en

Wittenberg. No tardó en infir las consecuencias de sus principios y en seguida negó la autoridad del papa, la jerarquía, el celibato de los sacerdotes, los votos monásticos, el culto a los santos, el purgatorio y la misa. Excomulgado en 1520, quemó la bula del papa públicamente. Tradujo la Biblia al alemán, poniéndola a la altura de los menos letrados. Pasando del terreno puramente religioso al social, a través de panfletos inculcó en los campesinos la rebeldía contra el pago de impuestos que la Iglesia cobraba y contra las opresiones de los señores feudales. Esa campaña acabó en una guerra civil en la que los campesinos lucharon. La contienda devoró la vida de 100 mil personas de ambos lados.

En esa época aparecieron los primeros protestantes. Las ciudades del Imperio reclamaban el derecho de las minorías que adoptaron la Reforma. Querían la libertad de conciencia contra la imposición del credo de las mayorías católicas.

NO HAY ANIMAL IRRACIONAL QUE NO CUIDE E INSTRUYA A SU CRÍA

Realmente es un pecado y una vergüenza que tengamos que ser estimulados e incitados al deber de educar a nuestros niños y de considerar sus intereses más sublimes, al paso que nuestra propia naturaleza nos debería impulsar a eso y el ejemplo de los brutos nos proporciona instrucción variada. No hay animal irracional que no cuide e instruya a su cría en lo que ésta debe saber, con excepción del avestruz, de quien Dios dice: "Ella (la hembra del avestruz) pone sus huevos en la tierra y los calienta en la arena; y es dura con sus polluelos, como si no fueran de ella." ¿Y de qué serviría si poseyéramos y realizáramos todo lo demás, y nos convirtiéramos en santos perfectos, si descuidáramos aquello por lo que vivimos esencialmente, esto es, cuidar de los jóvenes? En mi opinión no hay ninguna otra ofensa visible que, a los ojos de Dios, sea un fardo tan pesado para el mundo y merezca castigo tan duro como la negligencia en la educación de los niños.

Los padres descuidan ese deber por varios motivos. En primer lugar, hay algunos con tamaña falta de piedad y honestidad que no cumplirían ese deber incluso si pudieran, pero, al igual que la hembra del avestruz, tienen corazón duro para su propia prole y no hacen nada por ella. En segundo lugar, la gran mayoría de los padres no está calificada para eso y no comprende cómo se debe criar y enseñar a los niños. En tercer lugar, aunque los padres estuvieran calificados y estuvieran dispuestos ellos mismos para educar, a causa de otras ocupaciones y deberes en el hogar no tienen tiempo para hacerlo, de modo que la necesidad exige que tengamos profesores para las escuelas públicas, a menos que cada progenitor emplee a un instructor particular.

Por lo tanto, será deber de los prefectos y de los consejos tener el mayor cuidado con los jóvenes. Pues dado que la felicidad, honra y vida de esta ciudad están en sus manos, ellos serían considerados cobardes delante de Dios y del mundo en caso de que no buscaran, día y noche, con todo su esfuerzo, el bienestar y progreso de la ciudad.

El demonio sintió el peligro que amenazaría su reino en caso de que las lenguas fueran estudiadas por todos.

¿Pero preguntáis de nuevo si vamos a tener escuelas, y tenemos que tenerlas, qué utilidad tiene enseñar latín, griego, hebreo y otras

artes liberales? ¿No basta enseñar las Escrituras, que son necesarias para la salvación, en la lengua materna? A lo que respondo: Desafortunadamente, sé que, ay de nosotros, alemanes, permaneceremos para siempre brutos irracionales, como merecidamente somos llamados por naciones vecinas. Pero me pregunto por qué no decimos también: ¿qué utilidad tienen para nosotros la seda, el vino, las especias y otros artículos extranjeros, dado que nosotros mismos poseemos una abundancia de vino, trigo, lana, lino, madera y piedra en los estados alemanes, no sólo para nuestras necesidades, sino también para embellecimiento y adorno? Estamos dispuestos a despreciar las lenguas y otras artes liberales que no son sólo inocuas sino también un adorno, un beneficio y honra mayores que esas cosas, tanto para la comprensión de las Sagradas Escrituras como para el desempeño del gobierno civil; y no estamos dispuestos a renunciar a los artículos extranjeros que no son ni necesarios ni útiles y que, además de eso, nos empobrecen considerablemente. ¿No es justo que seamos llamados bestias y brutos alemanes?

En verdad, aunque las lenguas no trajeran algún beneficio práctico, deberíamos sentir algún interés por ellas por ser un don maravilloso de Dios, con el cual Él, ahora, bendijo a Alemania casi más que a cualquier otra tierra. No encontramos muchos ejemplos de casos en que Satanás las haya protegido en las universidades y claustros; por el contrario, esas instituciones acometieron ferozmente contra ellas y siguen haciéndolo. Pues el demonio sintió el peligro que amenazaría su reino en caso de que las lenguas fueran estudiadas por todos. No obstante, dado que él no podía impedir totalmente el cultivo de las lenguas, pretende, por lo menos, confinarlas a límites tan estrechos que por sí mismas irán a declinar y caer en desuso.

Martín Lutero, "Carta aos prefeitos e conselheiros de todas as cidades da Alemanha em prol de escolas cristãs", en Mayer, Frederick, *História do pensamento educacional*, Río de Janeiro, Zahar, 1976 [ed. esp., *Historia del pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Kapelusz].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Haga un resumen de las principales tesis defendidas por Lutero.
2. Explique esta afirmación de Lutero:

"En mi opinión no hay ninguna otra ofensa visible que, a los ojos de Dios, sea un fardo tan pesado para el mundo y merezca castigo tan duro como la negligencia en la educación de los niños."

3 LOS JESUITAS: A *RATIO STUDIORUM*

La pedagogía de los jesuitas ejerció gran influencia en casi todo el mundo, incluyendo a Brasil. Llegaron a éste en 1549, fueron expulsados en 1759 y regresaron en 1847. Hasta la fecha, la educación tradicional los defiende.

La orden de los jesuitas fue fundada en 1534 por el militar español Ignacio de Loyola (1491-1556) con el objetivo de consagrarse a la educación de la juventud católica. Seguía los principios cristianos y se rebelaba contra la predicación religiosa protestante. El creador de la Compañía de Jesús imprimió una rígida disciplina y el culto de la obediencia a todos los miembros de la orden.

La *Ratio Studiorum* es el plan de estudios, de métodos y la base

filosófica de los jesuitas. Representa el primer sistema organizado de educación católica. Fue promulgada en 1599, después de un período de elaboración y experimentación. La educación de los jesuitas se destinaba a la formación de las élites burguesas, para prepararlas para ejercer la hegemonía cultural y política. Eficientes en la formación de las clases dirigentes, los jesuitas descuidaron completamente la educación popular. La pedagogía de la Compañía de Jesús fue y aún es criticada a pesar de haber sufrido correcciones y adaptaciones a través de los tiempos por suprimir la originalidad del pensamiento y comandar la invasión cultural colonialista europea en el mundo.

REGLAS DEL PROFESOR DE FILOSOFÍA

1. Fin. Como las artes y las ciencias de la naturaleza preparan la inteligencia para la teología y contribuyen para su perfecta comprensión y aplicación práctica y por sí mismas compiten por el mis-

mo fin, el profesor, buscando sinceramente en todas las cosas la honra y la gloria de Dios, debe tratarlas con el debido cuidado, de modo que prepare a sus alumnos, sobre todo los nuestros, para la teología y por encima de todo los estimule para el conocimiento del Creador.

2. ¿Cómo seguir a Aristóteles? En cuestiones de cierta importancia no se aleje de Aristóteles, a menos de que se trate de alguna doctrina opuesta a la unánimemente recibida por las escuelas, o, aún más, en contradicción con la verdadera fe. De acuerdo con las prescripciones del Concilio de Letrán, procure refutar con todo vigor semejantes argumentos de Aristóteles o de otro filósofo, contra la fe.

3. Autores contrarios al cristianismo. Sin mucho criterio, no lea ni cite en el aula a los intérpretes de Aristóteles contrarios al cristianismo y procure que los alumnos no les tengan afecto.

4. Averroes. Por esa misma razón no reúna en un tratado especial las digresiones de Averroes (y lo mismo se diga de otros autores semejantes) y si tuviera que citar alguna cosa buena de él, cítela sin elogios y, cuando sea posible, muestre que las extrajo de otra fuente.

5. No se afilie a sectas filosóficas. No se afilie, ni usted ni sus alumnos, a alguna secta filosófica como la de los averroístas, de los alejandristas u otras semejantes, ni encubra los errores de Averroes, de Alejandro o de otros, antes encuentre en ello la oportunidad para disminuirles la autoridad con mayor vigor.

6. Santo Tomás. De santo Tomás, por el contrario, hable siempre con respeto, siguiéndolo con buena voluntad todas las veces que sea posible, y disintiendo de él con pena y respeto cuando su opinión no sea plausible.

7. Curso de filosofía de tres años. Enseñe todo el curso de filosofía en no menos de tres años, dos horas diarias, una por la mañana y otra por la tarde, a no ser que en alguna universidad los estatutos se opongan.

8. ¿Cuándo se debe concluir? Por esta razón no se concluya el curso antes de que las vacaciones de fin de año hayan llegado o estén muy próximas.

[...] 12. Estimación del texto de Aristóteles. Ponga todo el esmero para interpretar bien el texto de Aristóteles, y no dedique menos esfuerzo a la interpretación que a las propias cuestiones. Persuada a sus alumnos de que estará incompleta y mutilada la filosofía de los que no le concedan la debida importancia al estudio del texto.

13. ¿Qué textos deben explicarse y cómo? Siempre que encuentre textos célebres y citados con frecuencia en los debates, examíne-

los cuidadosamente, cotejando entre sí las interpretaciones más notables, a fin de que vea cuál debe ser la preferida a partir del examen del contexto, de la fuerza de los términos griegos, de la comparación con otros textos, de la autoridad de los intérpretes más insignes y del peso de los argumentos. Al final, examine las objeciones que, si por un lado no deben explicarse demasiado en detalle, por el otro, no deberán omitirse si tienen alguna importancia.

14. Escoja el orden de los temas. Escoja con mucho cuidado los temas; los que no se vinculen directamente con el pensamiento central de Aristóteles, pero se deriven ocasionalmente de algún axioma referido por él de paso; si en otros libros se abordan explícitamente remítalos a ellos, de lo contrario explíquelos inmediatamente después del texto que los sugiera.

15. Los temas que se deben introducir en los textos. Que no se traten los temas que de por sí corresponden a la materia sobre la cual Aristóteles debate, sino hasta después de haber explicado los textos que se refieren al asunto, en el caso de que se puedan exponer en una o dos lecciones. Sin embargo, cuando se extiendan más como son los relativos a los principios, a las causas, al movimiento, entonces no se explaye en disertaciones prolongadas ni explique todo el texto de Aristóteles antes de los temas, pero relaciónelo con éstos de tal modo que después de una serie de textos se introduzcan los temas relacionados con ellos.

16. Repetición en la clase. Que al final de la clase algunos alumnos, unos diez, repitan entre sí por media hora lo que oyeron y uno de sus discípulos, de la Compañía, presida la decuria, si es posible.

17. Debates mensuales. Que cada mes haya un debate en el cual argumenten por lo menos tres en la mañana, y otros tantos en la tarde; el primero durante una hora, los otros, durante tres cuartos de hora. Que por la mañana primero debata un teólogo (si hay suficientes teólogos) contra un metafísico, un metafísico contra un físico, un físico contra un lógico; sin embargo, por la tarde, un metafísico contra un metafísico, un físico contra un físico, un lógico contra un lógico. De esta forma un metafísico por la mañana y un físico por la tarde también podrán demostrar una u otra tesis de manera breve y filosófica.

18. Debates durante el estudio de la lógica. Mientras que el profesor explica el resumen de la lógica, ni él ni los alumnos asisten a estos debates. Además, los lógicos no deberán debatir ni en la primera ni en la segunda semana aproximadamente, conformándose

con la simple exposición de la materia; inmediatamente después podrán defender algunas tesis durante la clase de los sábados.

19. Debates solemnes. Donde haya sólo un profesor de filosofía, organice algunos debates más solemnes tres o cuatro veces al año, en día festivo o de asueto, y déles cierto brillo y pompa invitando a otros religiosos y profesores para argumentar, a fin de despertar un entusiasmo provechoso por nuestros estudios.

20. Rigor en la forma del debate. Que desde el inicio de la lógica los alumnos se ejerciten de manera que no se avergüencen tanto de algo en el debate como de alejarse del rigor de la forma; y que el profesor no les exija nada con más severidad que por el cumplimiento de las leyes y el orden de la argumentación. Por esto, que en lo que responda repita las proposiciones agregando "niego" o "admito" "la mayor, la menor, la consecuencia". Algunas veces también podrá diferenciar; sin embargo, que en contadas agregue explicaciones o razones, sobre todo cuando no se le piden.

Franca, Leonel, *O método pedagógico dos jesuítas*, Río de Janeiro, Agir, 1952, pp. 158-163.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Escriba sobre la Compañía de Jesús tomando en cuenta principalmente:

- el objetivo de su fundación;
- la pedagogía que proponía a través de la *Ratio Studiorum*;
- la clase social a la que pretendía educar;
- los motivos de su influencia en el mundo.

EL NACIMIENTO DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MODERNO

Los siglos XVI y XVII presenciaron la ascensión de una nueva y poderosa clase que se oponía al modo de producción feudal. Ese estrato de la sociedad impulsó, modificó y concentró nuevos medios de producción. Inició el sistema de cooperación, precursor del trabajo en serie del siglo XX. De esa forma, la producción dejó de presentarse de manera aislada para constituirse en un esfuerzo colectivo.

El hombre se lanzó al dominio de la naturaleza desarrollando técnicas, artes, estudios —matemática, astronomía, ciencias físicas, geografía, medicina, biología. Todo lo que se enseñaba hasta entonces era considerado sospechoso.

Giordano Bruno (1548-1600) desarrolló la astronomía; Galileo Galilei (1564-1642) construyó un telescopio y descubrió los satélites de Júpiter y la ley de la caída de los cuerpos; William Harvey (1578-1657) constató la circulación de la sangre; Francis Bacon (1561-1626), consejero de la reina Isabel de Inglaterra, dio un nuevo ordenamiento a las ciencias, propuso la distinción entre la fe y la razón para no caer en los prejuicios religiosos que distorsionan la comprensión de la realidad; creó el *método inductivo* de investigación, oponiéndolo al método aristotélico de *deducción*. Bacon puede ser considerado como el fundador del método científico moderno. René Descartes (1596-1650) escribió el famoso *Discurso del método* (1637) mostrando los pasos para el estudio y la investigación; criticó la enseñanza humanista y propuso la matemática como modelo de ciencia perfecta.

Descartes asentó en posición dualista la cuestión ontológica de la filosofía: la relación entre el pensamiento y el ser. Convencido del potencial de la razón humana, se propuso crear un método nuevo, científico, de conocimiento del mundo y sustituir la fe por la razón y por la ciencia. De esa forma se convirtió en el padre del racionalismo. Su filosofía se esforzó por conciliar la religión y la ciencia. Sufrió la influencia de la ideología burguesa del siglo XVII, que reflejaba, al lado de las tendencias progresistas de la clase en ascenso en Francia, el temor de las clases populares.

En el *Discurso del método*, Descartes presenta los cuatro grandes principios de su método científico de la siguiente manera:

- 1] Lo primero era jamás tomar alguna cosa como verdadera que yo no conociera evidentemente como tal, es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no incluir nada en mis juicios que no se presentara de forma tan clara e indiscutible a mi espíritu, que no tuviera ocasión de ponerlo en duda.
- 2] Lo segundo, dividir cada una de las dificultades que yo examinara en tantas parcelas como fueran posibles y necesarias para darles la mejor solución.
- 3] Lo tercero, conducir en orden mis pensamientos, empezando por los objetos más sencillos y más fáciles de conocer, para subir, poco a poco, como en peldaños, hasta el conocimiento de los más complejos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden unos a otros de manera natural.
- 4] Y lo último, hacer en todas partes enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que yo tuviera la seguridad de no omitir nada.¹

Descartes, el padre de la filosofía moderna, escribió su obra principal en francés, la lengua popular, posibilitando el acceso de un mayor número de personas. Hasta entonces el latín medieval representaba la lengua de la religión, de la filosofía, de la diplomacia, de la literatura. El comercio ya hacía uso de las nuevas lenguas vernáculas (italiano, español, holandés, francés, inglés y alemán).

El siglo XVI presenció una gran revolución lingüística: se exigía a los educadores el bilingüismo: el latín como *lengua culta* y la vernácula como *lengua popular*. La Iglesia se dio cuenta de inmediato de la importancia de ese conflicto, por lo que exigió, a través del Concilio de Trento (1562), que los pregones se hicieran en lengua vernácula.

Veinte años después de la publicación del *Discurso del método*, Jan Amos Comenio (1592-1670) escribió la *Didáctica magna* (1657), considerada como método pedagógico para enseñar con rapidez, economía de tiempo y sin fatiga. En lugar de enseñar palabras, "sombras de las cosas", Comenio decía, la escuela debe enseñar el conocimiento de las cosas.

¹ Descartes, *Os pensadores*, São Paulo, abril de 1983.

El pensamiento pedagógico moderno se caracteriza por el *realismo*.

John Locke (1632-1704) se preguntaba de qué serviría el latín para los hombres que van a trabajar en las fábricas. Tal vez sería mejor enseñar mecánica o cálculo. Pero las clases dirigentes continuaban aprendiendo latín y griego: un "buen ciudadano" debería recitar algún verso de Horacio u Ovidio a los oídos apasionados de su enamorada. Las humanidades continuaban formando parte de la educación de la nobleza y del clero.

Locke, en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, combatió el *innatismo* anteponiendo la idea de la *experiencia sensorial*: nada existe en nuestra mente que no tenga su origen en los sentidos.

La pedagogía realista se insubordinó contra el *formalismo humanista* pregonando la superioridad del dominio del mundo exterior al dominio del mundo interior, la supremacía de las cosas sobre las palabras. Desarrolló la pasión por la razón (Descartes) y el estudio de la naturaleza (Bacon). De humanista, la educación se convirtió en científica. El conocimiento solamente tenía valor cuando preparaba para la vida y para la acción.

El impulso de las ciencias naturales, de la física, de la química, de la biología, suscitó interés por los estudios científicos y el abandono progresivo de los estudios de autores clásicos y de las lenguas de la cultura greco-latina. Incluso la moral y la política deberían ser modeladas por las ciencias de la naturaleza. La educación ya no era considerada como un medio para perfeccionar al hombre. La educación y la ciencia eran consideradas un fin en sí mismo. El cristianismo afirmaba que era necesario *saber para amar* (Pascal). Al contrario, decía Bacon, *saber es poder*, sobre todo poder sobre la naturaleza.

Bacon divide las ciencias en: *ciencia de la memoria* o ciencia histórica; *ciencia de la imaginación*, o poética; y *ciencia de la razón* o filosófica.

Locke otorga a la educación una importancia extraordinaria. El niño, al nacer, era, según él, una *tabula rasa*, un papel en blanco sobre el cual el profesor podía escribir todo.

Jan Amos Comenio es considerado como el gran educador y pedagogo moderno y uno de los mayores reformadores sociales de su época. Fue el primero en proponer un sistema articulado de enseñanza, reconociendo el mismo derecho de todos los hombres al saber. Para él, la educación debería ser permanente, es decir, acontecer durante toda la vida humana. Afirmaba que la educación del hombre nunca termina porque nosotros siempre estamos siendo hombres y, por lo tanto, siempre nos estamos formando.

Según Comenio, la organización del sistema educacional debería comprender 24 años, correspondiendo a cuatro tipos de escuelas: la *escuela materna* de 0 a los 6 años; la *escuela elemental* o vernácula, de los 6 a los 12 años; la *escuela latina* o gimnasio,² de los 12 a los 18; y la *academia* o universidad, de los 18 a los 24 años. En cada *familia* debía existir una escuela materna; en cada *municipio* o aldea una escuela primaria; en cada *ciudad* una secundaria y preparatoria, y en cada *capital* una universidad.

La enseñanza debería unificarse, es decir, todas las escuelas deberían estar articuladas. Según él, estarían distribuidas así: la *escuela materna* cultivaría los sentidos y enseñaría al niño a hablar; la *escuela elemental* desarrollaría la lengua materna, la lectura y la escritura, incentivando la imaginación y la memoria, además del canto, las ciencias sociales y la aritmética. La *escuela latina* se destinaría sobre todo al estudio de las ciencias. Para los *estudios universitarios* recomendaba trabajos prácticos y viajes. Ahí se formarían los guías espirituales y los funcionarios. Solamente los más capaces deberían tener acceso a la academia.

Como se ve, a pesar de los adelantos, la educación de las clases populares y la democratización de la enseñanza aún no se colocaban como cuestión central. Se aceptaba fácilmente la división entre el *trabajo intelectual* y el *trabajo manual*, resultado de la propia división social. Para las clases dominantes lo ideal era la formación del *galant homme* que ansiaba la conquista de una posición relevante en las cortes. De ahí que en esa época tuvieran un enorme desarrollo las academias caballerescas.

Los grandes educadores de esa época eran en realidad clérigos o preceptores de príncipes y nobles. Esa *educación nobiliaria* buscaba desarrollar la curiosidad, la instrucción atractiva y diversificada a través de historietas y fábulas con finalidad moral y religiosa. "Ser honesto, sabio, tener buen gusto y espíritu noble y galanteador", he aquí en síntesis la educación de la clase dominante, compuesta por el clero y por la nobleza.

Ya en el siglo XVII surge la lucha de las capas populares por tener acceso a la escuela. Instigada por los nuevos intelectuales iluministas

² En Brasil el "gimnasio" es el período escolar que en México corresponde únicamente a la secundaria. Dado que el autor señala que la *escuela latina* era para los estudiantes de 12 a 18 años, en México incluiría también el período correspondiente a la enseñanza media superior; es decir, la preparatoria. [T.]

y por las nuevas órdenes religiosas, la clase trabajadora, en formación podía y debía tener un papel en el cambio social. El acceso a la formación se hizo esencial para articular sus intereses y elaborar su propia cultura de resistencia. Entre los protestantes, los metodistas, por ejemplo, impulsaron las *escuelas dominicales* que, aunque pretendieran utilizar la escuela como vehículo de formación religiosa, posibilitaban el acceso de los niños pobres y necesitados al saber. Algunos principados alemanes prepararon la legislación específica de la escuela (Weimar, 1619). En el siglo XVII también se crearon bibliotecas públicas. En el siguiente siglo surgen las *bibliotecas circulantes*.

Al contrario de la orden de los jesuitas, surgieron varias órdenes religiosas católicas que se dedicaban a la educación popular: la congregación de los oratorianos fundada por Felipe Neri (1515-1595), la Sociedad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, fundada por Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), etc. Muchas de esas escuelas ofrecían la enseñanza enteramente gratuita y en forma de internado. No obstante, se trataba de una educación puramente filantrópica y asistencialista.

Esos dos modelos de educación, el primero preponderantemente real y público y el segundo religioso y privado, fueron exportados a las colonias: para la América británica el modelo de las escuelas dominicales protestantes; para la América española y portuguesa las escuelas católicas.

1 COMENIO: NUEVE PRINCIPIOS PARA UNA EDUCACIÓN REALISTA

Jan Amos Comenio (1592-1670), educador checo, nació en Moravia. Creador de un sistema educacional que hasta hoy no ha sido superado, fue pionero del ecumenismo. Estudió teología y ocupó la rectoría de un colegio antes de ordenarse como sacerdote. Víctima de la guerra de los Treinta Años, pasó gran parte de su vida en el exilio, primero en Polonia donde fue obispo, más tar-

de en Suecia, en Prusia y en Holanda, donde falleció.

Superando definitivamente el pesimismo de la Edad Media, con su optimismo realista Comenio influyó en las pedagogías de las épocas posteriores, fortaleciendo la convicción de que el hombre es capaz de aprender y puede ser educado. Su trabajo está registrado en libros, entre los cuales: *Pansophiae*

Prodromus, de 1630, en el que defiende la generalización de la enseñanza, subordinada a un órgano de control universal, como medio para poner fin a las guerras; *Janua linguarum reserata*, de 1631, donde presentó un nuevo método de enseñanza del latín por medio de ilustraciones y lecciones objetivas que después fue traducido a dieciséis lenguas; *La didáctica magna*, de 1657, en la que hace un intento por crear la ciencia de la educación utilizando los mismos métodos de las ciencias físicas.

Las teorías educativas de Comenio sorprenden por su actualidad. En ellas se defendió una educación que interpretara y prolongara la experiencia de cada día y utilizara los medios clásicos, como la enseñanza de la religión y de la ética. El currículo, además de las materias citadas, incluía música, economía, política, historia y ciencia. En la práctica de la enseñanza, Comenio fue el pionero en la aplicación de métodos que despertaran el creciente interés del alumno.

LOS NUEVE PRINCIPIOS

1] *La naturaleza observa un ritmo adecuado.* Por ejemplo: un pájaro que desee multiplicar su especie no lo hace en invierno cuando todo está rígido y frío, ni en el verano cuando todo está quemado y marchito por el calor; tampoco escoge el otoño cuando la fuerza vital de todas las criaturas decae con los rayos cada vez más débiles del sol y un nuevo invierno de apariencia hostil se aproxima, sino que escoge la primavera cuando el sol devuelve vida y fuerza a todos. Aquí también el proceso está conformado por varias etapas. Mientras hace frío el pájaro forma los huevos y los calienta en su cuerpo, donde están protegidos del frío; cuando el aire se calienta, los pone en el nido, pero no los termina de empollar sino que espera la llegada de la estación de calor para que los polluelos puedan acostumbrarse a la luz y al calor gradualmente.

En franca oposición frontal a este principio, en las escuelas se comete un error:

1. No se selecciona el tiempo correcto para los ejercicios mentales.
2. No se dividen los ejercicios de manera apropiada de modo que todo progreso pueda hacerse a través de varias etapas necesarias, sin ninguna omisión. Mientras el niño es pequeño no se le puede enseñar porque las raíces de su compren-

sión aún se encuentran muy abajo de la superficie. Cuando envejece es demasiado tarde para enseñarle porque el intelecto y la memoria ya están fallando...

Por eso concluimos que:

1. La educación de los hombres debe empezar en la primavera de la vida, es decir, en la infancia (pues la infancia es el equivalente a la primavera, la juventud al verano, la edad adulta al otoño y la vejez al invierno).
 2. Las horas matinales son las más adecuadas para el estudio (pues aquí la mañana es el equivalente a la primavera, el mediodía al verano, la tarde al otoño y la noche al invierno).
 3. Todos los asuntos por aprender deben organizarse de manera tal que sean adecuados a la edad de los estudiantes, a fin de que no se les haga aprender algo que esté más allá de su comprensión.
- 2] *La naturaleza prepara el material antes de empezar a darle forma.* Por ejemplo: el pájaro que desea producir una criatura semejante a él mismo concibe, en primer lugar, el embrión, de una gota de su sangre; en seguida prepara el nido donde pondrá los huevos.
- Por eso es necesario:
1. Que se mantengan a la mano los libros y materiales necesarios para la enseñanza.
 2. Que primero se enseñe la comprensión en relación con los objetos y después se enseñe su expresión en forma de lenguaje.
 3. Que la lengua sea aprendida de una gramática, pero de autores apropiados.
 4. Que el conocimiento de las cosas preceda al conocimiento de sus combinaciones.
 5. Y que los ejemplos vengan antes que las reglas.
- 3] *La naturaleza escoge un objeto adecuado sobre el cual actuará, o primero somete uno de ellos a un tratamiento apropiado para convertirlo en adecuado.* Por ejemplo: un pájaro no coloca ningún objeto en el nido donde está, al menos que sea un objeto de tal especie en el que se puedan empollar los huevos. Si cae una piedrita en el nido, o cualquier otra cosa, el pájaro la saca por no ser útil. Pero, cuan-

do ocurre el proceso de empolladura, el pájaro calienta el material contenido en el huevo y cuida de él hasta que el polluelo salga del cascarón.

Las escuelas violan ese principio no porque incluyan a los que tienen bajo intelecto (pues, en nuestra opinión, todos deben ser admitidos en las escuelas), sino porque:

1. Esas nuevas plantas no son transplantadas al jardín, es decir, no son confiadas totalmente a las escuelas, de manera que nadie que vaya a ser entrenado para ser un hombre tiene permiso de dejar el local de trabajo hasta que su entrenamiento termine.
2. Generalmente se hace el intento de injertar el injerto más noble del conocimiento, la virtud y la piedad, demasiado temprano, antes de que el mismo tallo haya echado raíces, es decir, antes de haber provocado el deseo de aprender en aquellos que no tienen ninguna tendencia natural en ese sentido.
3. Las ramas ladronas, o aquellas que chupan la raíz, no son removidas antes de hacer el injerto, es decir, las mentes no están libres de todas las tendencias ociosas por el hecho de estar habituadas a la disciplina y al orden.

Por eso, es deseable:

1. Que todos los que entran a la escuela perseveren en sus estudios.
 2. Que, antes de introducirse en cualquier estudio especial, la mente del estudiante sea preparada para eso y se la haga receptiva.
 3. Que todos los obstáculos sean eliminados del camino de las escuelas. "Pues de nada sirve dar preceptos", dice Séneca, "a menos que los obstáculos que existen en el camino sean eliminados".
- 4] *La naturaleza no es confusa en sus operaciones, pero en su progreso avanza de forma diferente de un punto a otro. Debemos aplazar el estudio del griego hasta que se haya dominado el latín, pues es imposible concentrar la mente, cuando ésta tiene que ocuparse de varias cosas al mismo tiempo.*

Aquel gran hombre, José Escalígero, tenía mucha conciencia de todo eso. Se cuenta sobre él que (tal vez por consejo de su papá) nunca se ocupó de más de una rama del conocimiento al mismo tiempo y concentraba todas sus energías en la del momento. Fue por eso que él pudo dominar no sólo catorce lenguas, sino todas las artes y ciencias que están al alcance del hombre. Se dedicó a ellas una tras otra con tal éxito que en cada tema su cultura rebasaba la de hombres que habían dado su vida por ellas. Y aquellos que intentaron seguir sus pasos e imitar su método lo hicieron con éxito considerable.

En consecuencia, las escuelas deberían ser organizadas de tal forma que el estudiante se ocupara sólo de una materia de estudio a la vez.

- 5] *En todas las operaciones de la naturaleza el desarrollo se hace de dentro hacia afuera. Por ejemplo: en el caso del pájaro, no son las garras, las plumas o la piel las que se forman primero, sino las partes internas; las partes externas se forman más tarde, en el momento apropiado.*

Del mismo modo, el jardinero no pone el injerto en la corteza externa ni en la capa exterior de la madera, sino que hace una incisión en la médula y empuja el injerto hacia adentro lo más que pueda.

[Eso significa que el estudiante] "debería, primero, comprender las cosas y en seguida recordarlas y que el profesor debería estar consciente de todos los métodos de conocimiento".

- 6] *La naturaleza, en su proceso formativo, empieza por lo universal y termina con lo particular. Por ejemplo: un pájaro se produce de un huevo. No es la cabeza, el ojo, una pluma o una garra la que se forma en primer lugar, sino que ocurre el proceso que a continuación se describe. Se calienta todo el huevo, el calor produce movimiento, y ese movimiento genera un sistema de venas, que esbozan la forma del pájaro entero (definiendo las partes que se transformarán en cabeza, plumas, patas, etc.). Hasta que ese esbozo esté completo no se llevarán a cabo las partes individuales. Un artista procede de la misma forma. No empieza dibujando una oreja, un ojo, una nariz o una boca, primero hace un esbozo al carbón del rostro o de todo el cuerpo. Si considera que ese esbozo se asemeja al original, lo pinta con ligeras pinceladas, omitiendo aún todos los detalles. Al final agrega la luz y la sombra y, usando una variedad de colores, termina las diferen-*

tes partes en detalle. [Eso significa:] a) Cada lengua, ciencia o arte debe ser enseñado primero en sus elementos más sencillos, para que el estudiante pueda obtener una idea general sobre ello. b) Después se puede desarrollar más su conocimiento presentándosele reglas y ejemplos. c) En seguida se puede permitir al estudiante aprender la materia de manera sistemática, con excepciones e irregularidades, y d) En último lugar, se le puede hacer un comentario, aunque solamente donde fuera absolutamente necesario, puesto que aquel que dominó completamente un asunto desde el inicio tendrá poca necesidad de comentarios, estando en poco tiempo en posición de escribir él mismo uno propio.

- 7] *La naturaleza no da saltos, prosigue paso a paso.* Por lo tanto resulta:
- a] Que todos los estudios debían ser cuidadosamente graduados en diferentes clases, de tal forma que los que vienen primero puedan preparar el camino para los que vienen después, y orientarlos.
 - b] Que el tiempo debe ser dividido cuidadosamente, de manera que cada año, cada mes, cada día y cada hora pueda tener su tarea determinada.
 - c] Que la división del tiempo y de las materias del estudio debe ser rigurosamente respetada, para que no se omita ni deforme nada.
- 8] *Si la naturaleza empieza cualquier cosa, no la abandona hasta que la operación queda concluida.* Resulta, por lo tanto:
1. Que aquel que es enviado a la escuela debe ser mantenido en ella hasta convertirse en alguien bien informado, virtuoso y piadoso.
 2. Que la escuela debe estar situada en un lugar tranquilo, lejos del ruido y de las distracciones.
 3. Que lo que tenga que ser hecho, de acuerdo con el tema de estudio, se haga sin pretexto.
 4. Que ningún muchacho, bajo ninguna excusa, tenga permiso de alejarse o faltar a las clases.

- 9] *La naturaleza evita cuidadosamente los obstáculos y las cosas que tengan probabilidad de causar daño.* Por ejemplo, cuando un pájaro está empollando huevos, no permite que un viento frío, ni mucho menos que la lluvia o el granizo, los alcance. También ahuyenta a las cobras, las aves de rapiña, etcétera.

De la misma forma el constructor, en la medida de lo posi-

ble, mantiene secos su madera, sus tabiques y cal, y no permite que lo que construye sea destruido o se desmorone.

Así también el pintor protege un cuadro recién pintado del viento, del calor violento y del polvo, y no permite que cualquier otra mano además de la suya lo toque.

El jardinero también protege una planta nueva cercándola con estacas u otro obstáculo para que las liebres o cabras no la coman o arranquen.

Por eso es una locura presentar a un estudiante puntos controvertidos cuando él está apenas empezando una materia; es decir, permitir a una mente que está dominando algo nuevo asumir una actitud de duda. ¿Qué es eso sino arrancar una planta que está empezando a echar raíces? Es justo lo que Hugo dice: "Aquel que empieza por la investigación de puntos dudosos nunca entrará en el templo de la sabiduría." Pero es exactamente eso lo que ocurre si los jóvenes no son protegidos de libros incorrectos, intrincados y mal escritos, así como de malas compañías.

Las escuelas deben tener cuidado:

- a] Para que los estudiantes no reciban cualquier tipo de libros, a no ser aquellos adecuados para sus clases.
- b] Que esos libros sean de tal especie que puedan ser llamados, con justicia, fuentes de sabiduría, virtud y piedad.
- c] Que los estudiantes no tengan permiso de mezclarse con malos compañeros ni en la escuela ni en sus proximidades.

Si se observaran todas esas recomendaciones, sería casi imposible que las escuelas fracasaran en lograr su objetivo.

En Mayer, Frederick, *História do pensamento educacional*, Río de Janeiro, Zahar, 1976 [ed. esp., *Historia del pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Kapelusz].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Resalte los pasajes del texto, *Los nueve principios de Comenio* que hacen evidente el realismo pedagógico característico de la época.
2. Escriba sobre la actualidad del pensamiento pedagógico de Comenio.

2 LOCKE: TODO SE APRENDE, NO HAY IDEAS INNATAS

John Locke (1632-1704) fundó la moderna educación inglesa, cuya influencia pedagógica rebasó las fronteras de su patria, Locke estudió filosofía, lenguas antiguas y medicina.

La situación política de Inglaterra lo obligó a exiliarse en Holanda. Al regresar, publica su obra filosófica principal *Ensayo sobre el entendimiento humano*, e inmedia-

tamente después su *Pensamiento sobre la educación*.

Con su estudio del entendimiento humano, Locke marca el inicio de la Ilustración, que ve la razón como conductora del hombre. Para él, no hay duda de que el fundamento de toda virtud está en la capacidad de renunciar a la satisfacción de nuestros deseos, cuando no son justificados por la razón.

EL AUTOCONTROL ES UN ELEMENTO VITAL EN LA EDUCACIÓN

El gran error que observé en la educación de los hijos es que no se cuida lo suficiente de ese aspecto en la época debida, no se hace que la mente obedezca a la disciplina ni sea dócil a la razón, mientras que, al inicio, era más tierna, más fácilmente doblegada. Los padres, al recibir sabiamente la orden de la naturaleza en el sentido de amar a sus hijos, tienen gran tendencia —si la razón no observa muy atentamente su afección natural— tienen, como yo decía, gran tendencia a dejar que la afección tome cuenta de todo. Aman a sus hijos, y éste es su deber, pero, con frecuencia, aman sus errores también. Naturalmente, no se debe molestar a los hijos, se les debe permitir que actúen según su voluntad en todo, y como los niños, durante la infancia, no son capaces de cometer grandes faltas, sus padres piensan que pueden, con bastante seguridad, perdonar sus pequeñas irregularidades y divertirse con aquella graciosa maldad, la cual es considerada muy adecuada en esa edad inocente. Pero Solón respondió muy bien a un padre amoroso que no deseaba que su hijo fuera corregido por una broma malvada, alegando que era un asunto sin importancia: “Sí, pero el hábito tiene gran importancia.”

Un profesor debe amar a su alumno

La gran habilidad de un profesor reside en obtener y mantener la atención de su alumno; mientras tenga eso, tendrá la seguridad de progresar tan rápidamente como la capacidad del alumno lo permita; y, sin eso, toda su urgencia y entusiasmo tendrán poco o ningún propósito (por grande que sea) la utilidad de lo que enseña; asimismo, que el profesor haga ver al alumno que con lo que aprendió éste puede hacer algo de lo que antes no era capaz, algo que le dé cierto poder y ventaja real sobre los demás que desconocen el mismo asunto. A todo eso, el profesor debe agregar amabilidad a todas sus clases, y por medio de cierta ternura en su actitud, dejar percibir al niño que es amado y que el profesor no tiene otra intención que no sea el bien del niño; ésta es la única manera de crear amor en el niño, lo cual hará que ponga atención a las clases y sienta placer por lo que el profesor le enseña.

Mayer, Frederick, *op. cit.*

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Dé su opinión sobre las siguientes afirmaciones de Locke:

- a] “Nuestras observaciones de los objetos sensibles externos, o de las actividades internas de nuestra mente, que percibimos y sobre las cuales nosotros mismos reflexionamos, son las que proveen a nuestro entendimiento de todos los materiales en que hay que pensar.”
- b] “Naturalmente, no se debe molestar a los hijos, se les debe permitir que actúen según su voluntad en todo, y como los niños, durante su infancia, no son capaces de cometer grandes faltas, sus padres piensan que pueden [...] perdonar sus pequeñas irregularidades y divertirse con aquella graciosa maldad.”
- c] “El profesor debe agregar amabilidad a todas sus clases, y por medio de cierta ternura en su actitud, dejar percibir al niño que es amado.”

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ILUSTRADO

La Edad Moderna se extendió de 1453 a 1789, período en el cual predominó el régimen absolutista que concentraba el poder en el clero y en la nobleza.

La Revolución francesa dio fin a esa situación. Ella ya estaba presente en el discurso de los grandes pensadores e intelectuales de la época, llamados "ilustrados" por el apego a la racionalidad y a la lucha en favor de las libertades individuales, contra el oscurantismo de la Iglesia y la prepotencia de los gobernantes. Esos filósofos también eran llamados "enciclopedistas" por ser partidarios de las ideas liberales expuestas en la obra monumental publicada bajo la dirección de Diderot y D'Alembert con el nombre de *La enciclopedia*.

Entre los ilustrados, se destaca Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que inauguró una nueva historia de la educación. Él se constituyó en el marco que divide la antigua y la nueva escuela. Sus obras, con gran actualidad, son leídas hasta la fecha. Entre ellas citamos: *Sobre la desigualdad entre los hombres*, *El contrato social* y *Emilio*. Rousseau rescata primordialmente la relación entre la educación y la política. Por primera vez, centraliza el tema de la infancia en la educación. A partir de él, el niño ya no sería considerado un adulto en miniatura: el niño vive en un mundo propio que es necesario comprender; para educar, el educador debe hacerse educando de su educando; el niño nace bueno, el adulto, con su falsa concepción de la vida, es quien lo pervierte.

El siglo XVIII es político-pedagógico por excelencia. Las clases populares reivindican ostentosamente más el saber y la educación pública. Por primera vez un Estado instituyó la obligatoriedad escolar (Prusia, 1717). La intervención del Estado en la educación crece sobre todo en Alemania, creando escuelas normales, principios y planes que desembocan en la gran *revolución pedagógica nacional* francesa de finales de siglo. Nunca antes se había discutido tanto la formación del ciudadano a través de las escuelas como durante los seis años de vida de la Revolución francesa. La escuela pública es hija de

esa revolución burguesa. Los grandes teóricos ilustrados predicaban una educación cívica y patriótica inspirada en los principios de la democracia, una *educación laica, ofrecida gratuitamente para todos por el Estado*. Se inicia con ella la idea de la *unificación de la enseñanza pública* en todos los grados. Pero aún era elitista: sólo los más capaces podían proseguir hasta la universidad.

La Ilustración buscó liberar al pensamiento de la represión de los monarcas terrenales y del despotismo sobrenatural del clero. Acentuó el movimiento por la libertad individual iniciado en el período anterior y buscó refugio en la naturaleza: el ideal de vida era el "buen salvaje", libre de todos los condicionamientos sociales. Es evidente que esa libertad sólo podía ser practicada por unos cuantos, aquellos que, de hecho, libres del trabajo material, tenían su sobrevivencia garantizada por un régimen económico de explotación del trabajo.

La idea del regreso al *estado natural del hombre* se demuestra por el espacio que Rousseau dedica a la descripción imaginaria de la sociedad existente entre los hombres primitivos. Daba como ejemplo a los indios que vivían en América. Y su Emilio, un personaje también, se educa sin ningún contacto con otros hombres, ni con religión alguna: solamente por el convivio con la naturaleza. Privado del contacto de sus padres y de la escuela, Emilio permaneció en las manos de un preceptor ideal, el mismo Rousseau.

La educación no debería instruir únicamente, sino permitir que la naturaleza floreciera en el niño; no debería reprimir o modelar. Basado en la teoría de la bondad natural del hombre, Rousseau sustentaba que sólo los instintos y los intereses naturales deberían dirigir. Acababa siendo una educación racionalista y negativa, es decir, de restricción de la experiencia.

Rousseau es el precursor de la escuela nueva, que comienza en el siglo XIX y tuvo gran éxito en la primera mitad del siglo XX, siendo hasta la fecha muy viva. Sus doctrinas tuvieron mucha influencia sobre educadores de la época, como Pestalozzi, Herbart y Froebel.

Rousseau divide la educación en tres momentos: el de la *infancia*, la *adolescencia* y la *madurez*. Solamente en la adolescencia debería haber un desarrollo científico más amplio y establecimiento de vida social.

A la primera fase él la llama *edad de la naturaleza* (hasta los 12 años); a la segunda, *edad de la fuerza*, de la razón y de las pasiones (de los 12 a los 20) y a la tercera la denomina *edad de la sabiduría* y del casamiento (de los 20 a los 25 años).

A través de Rousseau, podemos percibir que el siglo XVIII realiza la transición del control de la educación de la Iglesia al Estado. En esa época se desarrolló el esfuerzo de la burguesía para establecer el control civil (no religioso) de la educación a través de la institución de la *enseñanza pública nacional*. Así, el control de la Iglesia sobre la educación y los gobiernos civiles fue decayendo poco a poco con el creciente poder de la sociedad económica.

La Revolución francesa se basó también en las exigencias populares de un sistema educativo. La Asamblea Constituyente de 1789 elaboró varios proyectos de reforma escolar y de educación nacional. El más importante es el proyecto de Condorcet (1743-1794) que propuso la enseñanza universal como medio para eliminar la desigualdad.

Sin embargo, la educación propuesta no era exactamente la misma para todos, pues se admitía la desigualdad natural entre los hombres. Condorcet reconoció que los cambios políticos necesitan estar acompañados por reformas educacionales. Fue partidario de la autonomía de la enseñanza: cada individuo debería conducirse por sí mismo. Demostró ser ferviente defensor de la educación femenina para que las futuras madres pudieran educar a sus hijos. Él consideraba a las mujeres maestras naturales.

Las ideas revolucionarias tuvieron gran influencia en el pensamiento pedagógico de otros países, principalmente en Alemania e Inglaterra, que crearon sus *sistemas nacionales* de educación, y en América del Norte que expandió mucho la participación del Estado en la educación.

La Revolución francesa intentó plasmar al educando a partir de la conciencia de clase que era el centro del contenido programático. La burguesía tenía claridad de lo que quería de la educación: trabajadores con formación de ciudadanos partícipes de una nueva sociedad liberal y democrática. Los pedagogos revolucionarios fueron los primeros políticos de la educación. Algunos, como Lepelletier (1760-1793), pretendieron que ningún niño recibiera otra formación que no fuera la revolucionaria, a través de internados obligatorios, gratuitos y sostenidos por las clases dirigentes. Sin embargo, esa idea no tuvo éxito. Su autor murió en la guillotina. Al final, la misma revolución rechazó el programa educativo de universalización de la educación creado por ella misma.

Froebel (1782-1852) fue el idealizador de los *jardines de niños*. Consideraba que el desarrollo del niño dependía de una *actividad*

espontánea (el juego), una *actividad constructiva* (el trabajo manual) y un *estudio de la naturaleza*. Daba valor a la expresión corporal, al gesto, al dibujo, al juguete, al canto y al lenguaje. Para él la *actividad* representaba la base y el método de toda la instrucción. Como Herbart, estimaba los intereses naturales del niño. Veía al lenguaje como la primera forma de expresión social y al juguete como una forma de expresión.

Después de Froebel, los jardines de niños se multiplicaron incluso fuera de Europa y llegaron principalmente a Estados Unidos. Sus ideas sobrepasaron la educación infantil. Los fabricantes de juguetes, juegos, libros, material recreativo y periódicos para niños fueron influidos por las ideas de Froebel. En él se inspiró John Dewey, uno de los fundadores del pensamiento de la Escuela Nueva.

La ilustración educacional representó el fundamento de la pedagogía burguesa, que hasta hoy insiste predominantemente en la transmisión de contenidos y en la formación social individualista. La burguesía percibió la necesidad de ofrecer instrucción, mínima, para la masa trabajadora. Por eso, la educación se dirigió a la formación del ciudadano disciplinado. El surgimiento de los sistemas nacionales de educación, en el siglo XIX, es el resultado y la expresión de la importancia que la burguesía, como clase ascendente, concedió a la educación.

Además de Rousseau, otro gran teórico se destaca en ese período: es el alemán Emanuel Kant (1724-1804). Descartes sostenía que todo conocimiento era innato y Locke que todo saber era adquirido por la experiencia. Kant supera esa contradicción: incluso negando la teoría platónico-cartesiana de las ideas innatas, mostró que algunas cosas eran innatas como la noción de espacio y de tiempo, que no existen como realidades fuera de la mente, sino sólo como formas para pensar las cosas presentadas por los sentidos. Por otro lado, sostuvo que el conocimiento del mundo exterior proviene de la experiencia sensible de las cosas. Como admirador de Rousseau, Kant creía que el *hombre es lo que la educación hace de él* a través de la disciplina, de la didáctica, de la formación moral y de la cultura.

Para Kant, espacio, tiempo, causalidad y otras relaciones, no eran realidades exteriores. Esa afirmación fue acentuada por otros filósofos alemanes, entre ellos, Fichte (1762-1814) y Hegel (1770-1831), que terminaron negando la existencia de cualquier objeto fuera de la mente: es el *idealismo subjetivo* y absoluto que más tarde será rebatido por Karl Marx.

Lo que la moderna ciencia de la educación, en la definición de sus conceptos básicos, llama "aculturación", "socialización" y "personalización", representa algunos de los descubrimientos de Kant. Para él, el educando necesita realizar esos actos: es el sujeto que tiene que cultivarse, civilizarse, para así corresponder a la naturaleza. De esa forma, el verdadero objetivo del hombre es que "desarrolle completamente, por sí mismo, todo lo que está por encima del orden mecánico de su existencia animal y no participe de ninguna otra felicidad y perfección que no haya sido creada por él mismo, libre del instinto, por medio de su propia razón".¹

El hombre, para alcanzar la perfección, requiere de la *disciplina*, que domina las tendencias instintivas, de la *formación cultural*, de la *moralización*, que forma la conciencia del deber, y de la *civilización* como seguridad social.

Menos optimista que Rousseau, Kant sostenía que el hombre no puede ser considerado totalmente bueno, pero es capaz de superarse mediante el esfuerzo intelectual continuo y el respeto a las leyes morales.

Los grandes pedagogos del siglo XVIII que siguieron las ideas de Rousseau y Kant fueron: Pestalozzi, Herbart y Froebel.

Pestalozzi (1746-1827) quería la reforma de la sociedad a través de la educación de las clases populares. Él mismo se puso al servicio de sus ideas creando un instituto para niños huérfanos de las clases populares, donde impartía una educación en contacto con el ambiente inmediato, siguiendo objetiva, progresiva y gradualmente un método natural y armonioso. El objetivo se constituía menos en la adquisición de conocimientos y más en el desarrollo psíquico del niño. Sostenía que la educación general debía preceder a la profesional, que los poderes infantiles brotaban desde dentro y que el desarrollo necesitaba ser armonioso. En la práctica, Pestalozzi fracasó en su intento. No obtuvo los resultados esperados, pero sus ideas son debatidas hasta hoy y algunas fueron incorporadas a la pedagogía contemporánea.

Ya Herbart (1776-1841) fue profesor universitario. Más teórico que práctico, es considerado uno de los pioneros de la psicología científica. Para él, el proceso de enseñanza debía seguir *cuatro pasos formales*:

¹ Fritz März, *Grandes educadores*, São Paulo, EPU, 1987, p. 82.

- 1] *claridad* en la presentación del contenido (etapa de la demostración del objeto);
- 2] *asociación* de un contenido con otro asimilado anteriormente por el alumno (etapa de la comparación);
- 3] *ordenación y sistematización* de los contenidos (etapa de la generalización);
- 4] *aplicación* a situaciones concretas de los conocimientos adquiridos (etapa de la aplicación).

Los objetos debían ser presentados mediante los intereses de los alumnos y de acuerdo con sus *diferencias individuales*, por eso serían múltiples y variados.

La doctrina burguesa ascendió con los ideales de la libertad, o *liberalismo*, en el período de transición del feudalismo hacia el capitalismo. Impulsada por la Reforma protestante, que incentivaba el libre pensamiento en el sector religioso, se unió al movimiento racionalista, que admitía que cada individuo fijase sus normas de conducta en lugar de seguir las de la Iglesia.

Pero para la burguesía naciente la libertad servía para otro fin: la acumulación de la riqueza. Para eso, el hombre debería actuar solo. Por un lado, los intelectuales ilustrados fundamentaban la noción de libertad en la misma esencia del hombre. Por el otro, la burguesía la interpretaba como libertad en relación con los otros hombres. Y sabemos que la libertad individual implica la posibilidad de explotación económica, es decir, la obtención de una posición social ventajosa en relación con los demás. De ahí que la llamada "libre iniciativa" siempre asocie la idea de *libertad*, en el sentido liberal, con la idea de *propiedad*. Para los liberales basta tener talento y aptitud, asociados al trabajo individual, para adquirir propiedad y riqueza. Por eso, de acuerdo con esa doctrina, como los hombres no son individualmente iguales, no pueden ser iguales en riquezas.

La *igualdad* social sería nociva pues provocaría la estandarización. La uniformidad entre los individuos era considerada una falta de respeto a la individualidad. Con ese discurso, que defendía una educación no sometida a ninguna clase, a ningún privilegio de herencia o dinero, a ningún credo religioso o político, que defendía que la educación de cada uno debería estar sujeta sólo al ideal de la humanidad, del hombre total, la burguesía, como clase dominante, presentaba sus intereses como los intereses generales de toda la sociedad. Después de tantos siglos de sujeción feudal a la Iglesia, la burguesía

estaba arrancando de aquélla el monopolio de la educación. Presentaba una *teoría educacional nueva*, revolucionaria, que afirmaba los derechos del individuo. Hablaba de "humanidad", "cultura", "razón", "luces"... categorías de la nueva pedagogía. En aquel primer momento de triunfo, la burguesía asumió de hecho el papel de defensora de los derechos de todos los hombres, afirmando el ideal de igualdad y fraternidad.

Sin embargo, la nueva clase mostró muy temprano —al apagarse las "luces" de la Revolución de 1789—, que no estaba del todo en su proyecto la igualdad de los hombres en la sociedad y en la educación. Unos acabaron recibiendo más educación que los otros. Adam Smith (1723-1790), economista político burgués, diría que era necesario impartir educación a los trabajadores sólo con cuentagotas. La educación popular debería hacer que los pobres aceptaran de buen grado la pobreza, como lo había afirmado el propio Pestalozzi. Ese gran educador acababa de enunciar el principio fundamental de educación burguesa que impartió una educación diferente para cada clase: para la clase dirigente la instrucción para gobernar y para la clase trabajadora la educación para el trabajo. Esa concepción dualista de la educación deberá ser sistematizada en el siglo XIX por el *pensamiento pedagógico positivista*.

1 ROUSSEAU: EL HOMBRE NACE BUENO Y LA SOCIEDAD LO PERVIERTE

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo y escritor, nació en Ginebra, Suiza, y murió en Francia. Nació protestante, se hizo católico y después regresó al protestantismo.

Según Suchdolski (1907-1992), la pedagogía de Rousseau representó el primer intento radical y apasionado de oposición fundamental a la *pedagogía de la esencia* y de creación de perspectivas para

una *pedagogía de la existencia*. La obra *Emilio* de Rousseau se convirtió en el manifiesto del nuevo pensamiento pedagógico y permaneció así hasta nuestros días. Con ella el autor pretendió probar que "es bueno todo lo que sale de las manos del creador de la Naturaleza y todo se degenera en las manos del hombre".² Por consiguiente, predicó que sería conveniente dar al niño la po-

² Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, París, Garnier-Flammarion, 1966, p. 35 [ed. esp., *Emilio, o de la educación*, Madrid, Alianza, 1990].

sibilidad de un desarrollo libre y espontáneo. El primer libro de lectura debería ser el *Robinson Crusoe* (escrito por Daniel Defoe, en 1719), que el filósofo consideraba un tratado de educación natural.

La educación, según él, no debía tener por objetivo la preparación del niño con miras al futuro ni al modelado de él para determinados fines: debía ser la propia vida del niño. Por ende, se mostraba contrario a la educación precoz. Era necesario tener en cuenta al niño, no

sólo por él que es el objeto de la educación —lo que la pedagogía de la esencia también se disponía a hacer— sino porque el niño representa la propia fuente de la educación.

Las aventuras amorosas de Rousseau siempre terminaban mal. Tuvo cinco hijos que confió a un internado, terminando por no encontrarse con ellos nunca más. Al final de su vida, el dolor del abandono lo llevó a un delirio de persecución y a la locura.

EMILIO O DE LA EDUCACIÓN

Todo lo que sale de las manos del Autor de las cosas es cierto, todo se degenera en las manos del hombre. Él obliga a la tierra a nutrir las producciones de otra tierra, a un árbol a dar frutos de otro; mezcla y altera los climas, las estaciones; mutila a su perro, a su caballo, a su esclavo; trastorna todo, desfigura todo; ama la deformidad, los monstruos; no quiere nada como lo hizo la naturaleza, ni siquiera al hombre; tiene que adiestrarlo para sí mismo, como un caballo de picadero; tiene que moldearlo a su manera como un árbol de su jardín.

Sin eso, todo iría de mal en peor y nuestra especie no debe de ser formada sólo a medias. En el estado en que ya se encuentran las cosas, un hombre abandonado a sí mismo, desde su nacimiento, entre los demás, sería el más desfigurado de todos. Los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en que nos encontramos sometidos, asfixiarían en él la naturaleza y no pondrían nada en su lugar. Ella sería como un arbusto que la casualidad hizo nacer en medio del camino y que los paseantes luego matarán, golpeándolo por todos lados y doblándolo en todos los sentidos. [...]

Nacemos débiles, necesitamos fuerza; nacemos desprovistos de todo, necesitamos protección; nacemos estúpidos, necesitamos ser

juiciosos. Todo lo que no tenemos al nacer y que necesitamos como adultos, la educación nos lo da.

Esa educación proviene de la naturaleza, o de los hombres o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que nos enseñan a hacer de ese desarrollo es la educación de los hombres; y las ganancias de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas.

Por consiguiente, cada uno de nosotros es formado por tres especies de maestros. El alumno, en quien se contradicen las diversas lecciones de esos maestros, está mal educado y nunca estará de acuerdo consigo mismo; aquel alumno en quien todas las lecciones tienen por objeto los mismos puntos y tienden hacia los mismos fines, va solo al objetivo y consecuentemente lo vive. Solamente ése está bien educado.

Pero, de esas tres diferentes educaciones, la de la naturaleza no depende de nosotros; la de las cosas depende sólo en ciertos aspectos. La de los hombres es la única de la que somos realmente señores y aun así solamente lo somos por suposición, pues ¿quién puede esperar dirigir completamente las palabras y las acciones de todos los que rodean a un niño? [...]

Nacemos sensibles y desde nuestro nacimiento los objetos que nos rodean nos incomodan de diversas formas. Apenas tomamos, por así decirlo, conciencia de nuestras sensaciones y ya nos disponemos a buscar los objetos que las producen o a huir de ellos, primero si las sensaciones son agradables o desagradables para nosotros, después de acuerdo con la conveniencia o la inconveniencia que encontramos entre esos objetos y nosotros, y, finalmente, según los juicios que hacemos de ellos en relación con la idea de felicidad o de perfección que la razón nos da. Esas disposiciones se extienden y se afirman en la medida en que nos hacemos más sensibles y más lúcidos; pero, apenados por nuestros hábitos, ellas se alteran más o menos bajo la influencia de nuestras opiniones. Antes de esa alteración, ellas son en nosotros aquello que llamo la naturaleza.

Así pues, todo debería referirse a esas disposiciones primitivas; y eso sería posible si nuestras tres educaciones fueran tan sólo diferentes: ¿pero qué hacer cuando son opuestas. Cuando, en vez de educar a un hombre para sí mismo se quiere educarlo para otros? Entonces el acierto resulta imposible. Forzado a combatir la naturaleza o las instituciones, es necesario optar entre hacer un hombre o un ciudadano, pues no se puede hacer uno y otro al mismo tiempo.

Toda sociedad parcial, cuando está restringida y bien unida, la grande la enajena. Todo patriota es duro con los extranjeros: son solamente hombres, no son nada bajo sus ojos. Tal inconveniente es inevitable, pero es débil. Lo esencial es ser bueno con la gente con la que se vive. Con los de fuera el espartano era ambicioso, avaro, injusto; pero el desinterés, la equidad, la concordia reinaban dentro de los muros de su ciudad. Desconfiad de esos cosmopolitas que van a buscar en sus libros los deberes que desdeñan cumplir en relación con los suyos. Tal o cual filósofo ama a los tártaros, para ser disculpado de amar a sus vecinos.

El hombre natural es todo para él; es la unidad numérica, es el absoluto total, que no tiene otra relación que no sea consigo mismo o con su semejante. El hombre civil no pasa de una unidad fraccionaria unida al denominador y cuyo valor está en relación con el todo, que es el cuerpo social. Las buenas instituciones sociales son las que más bien saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle otra relativa y colocar el *yo* en la unidad común, de modo que cada particular no se considere más ser uno, que se sienta una parte de la unidad, y sólo sea sensible al todo. Un ciudadano de Roma no era ni Cayo, ni Lucio, era un romano; amaba realmente una patria exclusivamente suya. Régulo pretendía ser cartaginés, como si se hubiera convertido en propiedad de sus señores. En su calidad de extranjero, rechazaba ocupar un lugar en el senado de Roma; fue necesario que un cartaginés lo ordenara. Lo indignaba que le quisieran salvar la vida. Venció y regresó triunfante para morir en el suplicio. Me parece que eso no tiene mucha relación con los hombres que conocemos. [...]

Queda en fin la educación doméstica o de la naturaleza, pero ¿qué será para los demás un hombre únicamente educado para sí mismo? Si el doble objetivo que se propone, por ventura pudiera reunirse en uno solo, eliminando las contradicciones del hombre, se eliminaría un gran obstáculo para su felicidad. Para juzgar, ha sido necesario verlo completamente formado; ha sido necesario haber observado sus tendencias y visto sus progresos, acompañando su evolución; en pocas palabras, ha sido necesario conocer al hombre natural. Creo que algunos pasos se habrán dado en esas investigaciones al leer este libro.

Para formar a ese hombre raro ¿qué debemos hacer? Mucho, sin duda: impedir que no se haga nada. Cuando sólo se trata de ir contra el viento, se bordea, pero si el mar está agitado y no se quiere

salir del lugar, basta arrojar el ancla. Ten cuidado joven piloto, para que el cabo no se pierda o que tu ancla no se arrastre a fin de que el barco no vaya a la deriva antes de que te des cuenta.

En el orden social en que todos los lugares están marcados, cada uno debe de ser educado para el suyo. Si un individuo, formado para el suyo, sale de él, no sirve para otra cosa. La educación sólo es útil en la medida en que su carrera esté de acuerdo con la vocación de los padres; en cualquier otro caso ella es nociva para el alumno, aunque sea sólo en virtud de los prejuicios que le da. En Egipto, donde el hijo era obligado a seguir la profesión del padre, la educación tenía, por lo menos, un fin verdadero. Pero, entre nosotros, cuando las situaciones solamente existen y los hombres cambian sin cesar de estado, nadie sabe si educando al hijo para lo suyo, no trabaja contra él.

En el orden natural, al ser todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre; y quien quiera que sea bien educado para ello, no puede actuar mal con los que se relacionan con él. Que mi alumno se dedique a la carrera militar, a la eclesiástica o a la abogacía, poco me importa. Antes de la vocación de los padres, la naturaleza lo llama para la vida humana. Vivir es el oficio que le quiero enseñar. Saliendo de mis manos, él no será, estoy de acuerdo, ni magistrado, ni soldado, ni cura; primeramente será un hombre. Todo lo que un hombre debe ser, él lo sabrá si es necesario, tan bien como lo desee quien quiera, y por más que el destino lo haga cambiar de situación él siempre estará en su lugar. *Occupavi te, Fortuna, atque cepi; omnesque aditus tuos interclusi, ut ad me aspirare non posses.*

Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana. Quien entre nosotros mejor sabe soportar los bienes y los males de esta vida es, a mi ver, el más bien educado; de ahí proviene que la verdadera educación consista menos en preceptos que en ejercicios. Empezamos a instruirnos al empezar a vivir; nuestra educación empieza con nosotros; nuestro primer preceptor es nuestra nana. Por eso, esta palabra educación tenía, entre los antiguos, un sentido diferente al que hoy le damos: significaba alimento. *Educit obstetrix*, dice Varrón; *educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister*. Así, la educación, la institución, la instrucción son tres cosas tan diferentes en su objeto cuanto al gobernante, al preceptor y al maestro. Pero tales distinciones son mal comprendidas y para que el niño sea bien orientado debe seguir a un solo guía.

Por lo tanto, es necesario generalizar nuestros puntos de vista y considerar en nuestro alumno el hombre abstracto, el hombre expuesto a todos los accidentes de la vida humana. Si los hombres nacieran arraigados al suelo de un país, si la misma estación durara todo el año, si cada cual se aferrara a su destino de manera que nunca pudiera cambiar, la práctica establecida sería buena hasta cierto punto; el niño educado para su condición, que no salga nunca de ella, no podría ser expuesto a los inconvenientes de otra. Pero, dada la movilidad de las cosas humanas, dado el espíritu inquieto y agitado de este siglo que transforma todo a cada generación, ¿se podrá concebir un método más insensato que el de educar a un niño no dejándolo salir nunca de su cuarto y estando rodeado siempre de los suyos? Si el infeliz da un solo paso en la tierra, si baja sólo un escalón está perdido. Eso no es enseñarle a soportar el dolor, es ejercitarlo a sentirlo.

Sólo se piensa en conservar al niño; no basta; se le debe enseñar a conservarse siendo un hombre, a soportar los golpes de suerte, a enfrentar la opulencia y la miseria, a vivir, si es necesario, en los hielos de Islandia o en el risco escaldante de Malta. Por más precauciones que toméis para que no muera, sin embargo tendrá que morir. Y aunque su muerte no fuera obra de vuestros cuidados, aun así éstos serían mal entendidos. Se trata menos de impedir que muera que de hacerlo vivir. Vivir no es respirar, es actuar; es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el sentimiento de nuestra existencia. El hombre que más vive no es aquel que tiene más años sino el que más siente la vida.

Rousseau, Jean-Jacques, *Emílio ou da educação*, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968 [ed. esp., *Emilio, o de la educación*, Madrid, Alianza, 1990].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Anote los principales conceptos observados por usted en los textos de Rousseau.
2. ¿Ve usted posibilidad de aplicación práctica de las teorías pedagógicas de Rousseau? Escriba sobre ello.

2 PESTALOZZI: NATURALEZA Y FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suizo, nació en Zurich. Desde sus tiempos de estudiante participó en movimientos de reforma política y social. En 1774 fundó un orfanato donde intentó enseñar rudimentos de agricultura y de comercio, iniciativa que fracasó años después.

Publicó una novela en cuatro volúmenes, bastante leída en esa época, intitulada *Leonardo y Gertrudis*, en la cual delineaba sus ideas sobre reforma política, moral y social. Cuando la ciudad de Stans fue sitiada durante la invasión napoleónica de 1798, Pestalozzi reunió a algunos niños abandonados y se dedicó a cuidarlos en las más difíciles condiciones.

En 1805, fundó el famoso Internado de Yverdon, que fue frecuen-

tado durante sus veinte años de funcionamiento por estudiantes de todos los países de Europa. El currículo adoptado ponía énfasis en la actividad de los alumnos: al inicio se presentaban objetos simples para llegar a los más complejos; se partía de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. Por eso las actividades más estimuladas en Yverdon eran dibujo, escritura, canto, educación física, modelado, cartografía y excursiones al aire libre.

Educadores de todo el mundo adoptaron el método de Pestalozzi y difundieron sus ideas en Europa y en América. Froebel y Herbart estudiaron la obra de Pestalozzi, cuya influencia sobre la educación prusiana fue grande. Pestalozzi falleció en Suiza.

SIGNIFICADO Y NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN

Para mí una educación perfecta es simbolizada por un árbol plantado cerca de aguas fertilizantes. Una pequeña semilla que contiene el germen del árbol, su forma y sus propiedades es colocada en la tierra. El árbol completo es una cadena ininterrumpida de partes orgánicas, cuyo plan existía en la semilla y en la raíz. El hombre es como el árbol. En el niño recién nacido están ocultas las facultades que se desarrollarán a lo largo de su vida; los órganos de su ser se forman gradualmente, al unísono, y construyen la humanidad a imagen de Dios. La educación del hombre es un resultado puramente moral. No es el educador quien le da nuevos poderes y facul-

tades, pero le proporciona aliento y vida. Él cuidará solamente que ninguna influencia desagradable traiga disturbios a la marcha del desarrollo de la naturaleza. Los poderes morales, intelectuales y prácticos del hombre deben ser alimentados y desarrollados en sí mismo y no por sucedáneos artificiales. De este modo, la fe debe ser cultivada por nuestro propio acto de creencia, y no con argumentos con respecto a la fe; el amor por el propio acto de pensar, no por la mera apropiación de los pensamientos de otros hombres, y el conocimiento, por nuestra propia investigación, no por discursos interminables sobre los resultados del arte y de la ciencia.

Pestalozzi, J. H., *Como Gertrudes ensina a seus filhos*, en Francisco Larrollo, *História Geral da pedagogia*, tomo II, São Paulo, Mestre Jou, 1974 [ed. esp., *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, México, Porrúa].

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Explique las siguientes afirmaciones de Pestalozzi:
 - a] "El educador cuidará solamente que ninguna influencia desagradable traiga disturbios a la marcha del desarrollo de la naturaleza (del hombre)."
 - b] "Los poderes morales, intelectuales y prácticos del hombre deben ser alimentados y desarrollados en sí mismos y no por sucedáneos artificiales."
2. Escriba sobre la importancia que el Internado de Yverdon tuvo en el siglo XIX.

3 HERBART: LA PRÁCTICA DE LA REFLEXIÓN METÓDICA

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo, teórico de la educación y psicólogo alemán, estudió en la Universidad de Jena, donde fue discípulo de Fichte. En 1797 estuvo en Suiza y visitó la escuela dirigida por Pestalozzi. A partir de 1809, en-

señó filosofía y pedagogía en la Universidad de Königsberg.

Para Herbart, la filosofía representó la elaboración y el análisis de la experiencia. La lógica tenía por objeto la clasificación de los conceptos, mientras que la metafísica

y la estética se referían al contenido del pensamiento. El análisis lógico revelaba las contradicciones de los conceptos que la metodología intenta resolver.

Como teórico de la educación, defendió la idea de que el objetivo de la pedagogía es el desarrollo del carácter moral. La enseñanza debe fundamentarse en la aplicación de los conocimientos de la psicología. Creó el sistema que denominó "instrucción educativa". Ese sistema, según

el educador brasileño Lourenço Filho propone una enseñanza que, a través de situaciones sucesivas y bien reguladas por el maestro, fortalece la inteligencia y, por el cultivo de ella, forma la voluntad de carácter. Herbart sugirió que cada lección obedeciera a fases establecidas o a pasos formales. Ellos serían: el de *claridad* de la presentación de los elementos sensibles de cada asunto; el de *asociación*, el de *sistematización*, y, por fin, el de *aplicación*.

SOBRE EL MÉTODO DE ENSEÑANZA

Hay maestros que atribuyen el mayor valor al análisis minucioso de lo pequeño y de lo mínimo, que hacen que los alumnos repitan de igual modo aquello que dijeron. Otros prefieren enseñar en forma de conversación y conceden también a sus discípulos mucha libertad en la expresión. Hay otros todavía que exigen sobre todo los pensamientos capitales y con una precisión completa y una conexión prescrita.

Por último, algunos se ejercitan autónomamente en la reflexión ordenada.

De esto pueden nacer formas de enseñanza diferentes; pero no es necesario que predominen, como es costumbre, unas y se excluyan las otras; lo que se debe preguntar es si cada una presta algún servicio a la educación múltiple. Pues cuando se tiene que aprender mucho es necesario el análisis para no caer en la confusión. Ésta puede empezar por la conversación, proseguir resaltando los pensamientos principales y concluir con una autorreflexión ordenada. *Claridad, asociación, sistema, método.*

En un estudio más detenido se ve que estas formas de enseñanza no deben excluirse mutuamente, y sí seguirse unas a otras en cada círculo de objetos de enseñanza mayor o menor, en el orden indicado. Porque: en primer lugar el principiante sólo puede avanzar lentamente; los pasos menores son para él los más

seguros; ha de detenerse en cada punto lo necesario para comprender justamente lo particular, y durante esa parada debe dirigir, completamente, a este realce sus pensamientos. Por eso, al inicio el arte de enseñar depende, sobre todo, de que el maestro sepa descomponer el objeto en sus partes menores, para no dar saltos inconscientemente.

En un segundo momento, en lo referente a la asociación, ésta, principalmente al inicio, no puede realizarse simplemente de un modo sistemático.

En el sistema cada punto tiene su lugar determinado; en este lugar está unido a los otros puntos próximos y separados de otros puntos alejados a los cuales se une por puntos intermedios; la forma de unión tampoco es siempre la misma. Además de eso, un sistema no debe ser simplemente aprendido, sino también empleado, aplicado y muchas veces completado con nuevas adiciones que deben ser introducidas en los lugares correspondientes. Esto exige habilidad para activar las ideas partiendo de un punto a otro. Por eso, un sistema debe ser en parte preparado y en parte ejercitado. La preparación reside en la asociación, a ésta tiene que seguir el ejercicio de reflexión metódica.

Al principio —mientras el problema principal sea la claridad de lo particular— convienen las palabras breves y lo más inteligibles posible; y será oportuno hacer que algunos alumnos (no todos) las repitan con frecuencia después de haberlas pronunciado (la pronunciación simultánea rítmica de todos los alumnos, ya conocida, fue intentada con éxito en algunas escuelas y puede convenir de vez en cuando en los primeros grados de la instrucción de los niños pequeños).

Para la asociación, el mejor medio es la conversación libre, porque con ella el alumno encuentra la oportunidad de investigar, modificar y multiplicar los enlaces casuales de las ideas, en la forma más cómoda y más fácil para él, y de apropiarse, a su manera, de lo ya aprendido.

Con esto se evita el cansancio que se origina del simple aprender sistemático.

Por el contrario, el sistema exige una exposición más coherente, y en él se ha de separar cuidadosamente el tiempo de la exposición del de la repetición. Resaltando los pensamientos capitales, el sistema revelará las ventajas del conocimiento ordenado y aumentará ampliamente la suma de los conocimientos.

Los alumnos no saben apreciar ninguna de las dos cosas cuando se inicia prematuramente la exposición sistemática.

Ellos adquirirán la práctica de la reflexión metódica.

En Luzuriaga, Lorenzo (sel. y prólogo), *Antología de Herbart*, Buenos Aires, Losada, 1946.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Qué pensaba Herbart sobre la diversidad de los métodos de enseñanza?
2. ¿Qué pasos deben darse en la presentación de un objeto de estudio?
3. ¿Qué dice Herbart sobre el vocabulario que utilizará el maestro?

4 LA REVOLUCIÓN FRANCESA: EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN

Avances tan considerables en la teoría y en la práctica de la educación, como los que sucedieron en el siglo XVIII, no podrían dejar de ser transformados en norma jurídica. La educación propuesta por la Revolución francesa debería ser transformada en derecho de todos y deber del Estado.

La Convención³ elaboró varios decretos, expandiendo por Francia la enseñanza obligatoria sin mucho éxito. Desde aquella época los planes educacionales parecían más avanzados que la práctica. Fue el

caso del Plan Nacional de Educación, aprobado por la Asamblea Nacional Constituyente en 1793 y concebido por Lepelletier (1760-1793), del que presentaremos en seguida algunas partes.

Inspirado en Rousseau, el texto de Lepelletier sintetiza las aspiraciones frustradas de unidad entre la educación y la política y de defensa de la enseñanza pública, gratuita, obligatoria e igual para todos hasta que el niño cumpla doce años.

La cuestión de la *intervención del Estado en la educación* ya venía

³ Asamblea extraordinaria reunida durante la Revolución francesa, de 1792 a 1795, con la finalidad de modificar la Constitución y aprobar nuevas leyes de reorganización del país.

siendo debatida desde Lutero. Montesquieu (1689-1755) le dedicó un capítulo de su obra *El espíritu de las leyes*, publicada en 1748, defendiendo la necesidad de crear leyes para la educación para que cada familia pudiera educar a sus hijos de acuerdo con las leyes de la sociedad. Danton (1759-1794) llegó a afirmar que "los hijos pertenecen a la República antes de pertenecer a los padres".⁴

El texto de Lepelletier se nutrió de todo ese debate: defendió el principio de igualdad efectiva y el derecho al saber para todo ciudadano, sea cual sea su profesión. Inspirado en Platón, pretendía que los niños a los cinco años de edad fueran educados en campamentos del Estado ("casa de educación nacional"). Cada grupo de cincuenta

niños tendría un profesor que sería auxiliado por los alumnos con mayor experiencia.

Si el hombre es naturalmente bueno, como Rousseau quería, no hay necesidad de religión; la ciencia basta para formar al hombre.

El Estado sólo ofrecería uniformes y alimentación, ésta estaría condicionada a la realización de tareas diarias. Para los profesores, un salario fijo. Los gastos de la educación se cobrarían a todos los ciudadanos, y los ricos pagarían cuotas más altas.

El Plan Nacional de Educación no se llevó a la práctica. Su autor fue asesinado en 1793. Pero, sus ideas inspiradas en el liberalismo del siglo XVIII tuvieron notable influencia en los sistemas nacionales de educación creados en el siglo XIX.

PROYECTO DE LEY DE LEPELLETIER

Artículos generales

I

Toda la educación de la niñez estará a cargo de la República, desde los cinco hasta los doce años para los niños y desde los cinco años hasta los once para las niñas.

II

La educación será igual para todos; todos recibirán la misma alimentación, las mismas vestimentas, la misma instrucción y los mismos cuidados.

⁴ Lorenzo Luzuriaga, *História da educação pública*, São Paulo, Nacional, 1959, p. 49.

III

La educación nacional, al ser deuda de la República para todos, toda la niñez tiene derecho de recibirla, y los padres no podrán sustraerse a la obligación de permitirle aprovechar sus ventajas.

IV

El objeto de la educación nacional será fortificar el cuerpo y desarrollarlo con ejercicios de gimnasia, de acostumbrar a los niños al trabajo manual, de endurecerlos contra toda especie de cansancio, de doblegarlos al yugo de una disciplina saludable, de formarles el corazón y el espíritu por medio de instrucciones útiles y de dar los conocimientos necesarios a todo ciudadano, sea cual fuere su profesión.

V

Cuando los niños lleguen al término de la educación nacional, serán puestos en las manos de sus padres o tutores, y entregados a los trabajos de diversos oficios y de la agricultura; salvo las excepciones que serán especificadas inmediatamente después, a favor de aquellos que revelarían talentos y disposiciones especiales.

VI

El acervo de los conocimientos humanos y de todas las Bellas Artes será conservado y enriquecido a través de los cuidados de la República; su estudio será dado pública y gratuitamente por maestros asalariados por la nación.

Sus cursos serán divididos en tres grados de instrucción: escuelas públicas, institutos y liceos.

VII

Los niños serán admitidos en esos cursos sólo después de haber pasado por la educación nacional.

No podrán ser recibidos en las escuelas públicas antes de los doce años.

El curso de estudio ahí será de cuatro años; en los institutos será de cinco y en los liceos será de cuatro.

VIII

Para el estudio de las Bellas Letras, de las Ciencias y de las Bellas Artes, uno entre cincuenta niños será escogido. Los niños que hayan sido seleccionados, serán sostenidos por la República y las escuelas públicas, durante el curso de estudio de cuatro años.

IX

Entre esos niños, después de haber terminado el primer curso, será seleccionada la mitad de ellos, es decir, aquellos cuyos talentos se desarrollaron más; de la misma forma serán sostenidos por la República y los institutos durante los cinco años del segundo curso de estudio.

En fin, la mitad de los pensionistas de la República que hubieran pasado con mayor distinción el grado de instrucción de los institutos, serán seleccionados para ser sostenidos por la República y por el Liceo, y seguir ahí el curso de estudios durante cuatro años.

X

La forma de esas elecciones será determinada abajo.

XI

No podrán ser admitidos a participar los que, por sus facultades personales o por las de sus padres, estarían en condiciones de seguir esos tres grados sin el apoyo de la República.

XII

El número y el local de las escuelas públicas, de los institutos y liceos, así como el número de profesores y la forma de instrucción serán determinados abajo.

Acerca de la educación nacional

I

En cada cantón se formará uno o varios establecimientos de educación pública nacional, donde serán educados los niños de ambos sexos,

cuyos padres y madres (o, cuyos tutores si son huérfanos), estén residiendo en ese cantón.

II

Cuando un niño tenga cinco años cumplidos, el padre y la madre (o si es huérfano, su tutor) tendrán la obligación de llevarlo a la casa de educación nacional del cantón y ponerlo en manos de las personas que sean indicadas para eso.

III

Los padres y madres o tutores que no cumplan con ese deber perderán los derechos de ciudadanos y serán sometidos a un doble impuesto directo durante todo el tiempo que sustraigan al niño de la educación común.

IV

Cuando una mujer lleve a un niño de cinco años al establecimiento de educación nacional, ella recibirá de la República, para cada uno de los cuatro primeros niños que hubiera educado hasta esa edad, la suma de cien libras; el doble para cada niño que tenga entre cuatro y ocho años; y, finalmente, trescientas libras para cada niño mayor de esa edad. [...]

IX

Todos los niños de un cantón o de una sección serán reunidos en un solo establecimiento siempre que sea posible; para cada cincuenta niños habrá un profesor y para cada número igual de niñas una profesora.

En cada una de esas divisiones, los niños serán clasificados de tal manera que los mayores se encarguen de vigilar a los más pequeños y de hacerlos repetir sus lecciones, bajo las órdenes de un inspector, profesor o profesora, de acuerdo con el reglamento.

X

Durante el curso de la educación nacional, el tiempo de los niños estará dividido entre el estudio, el trabajo manual y los ejercicios de gimnasia.

XI

Los varones aprenderán a leer, escribir y contar, también se les darán las primeras nociones de medida y superficie.

Su memoria será cultivada y desarrollada; se les enseñará a memorizar algunos cantos cívicos y la trama de los pasajes más emocionantes de la historia de los pueblos libres y de la historia de la Revolución francesa.

También recibirán nociones de la constitución de su país, de la moral universal y de la economía rural y doméstica.

XII

Las niñas aprenderán a leer, escribir y contar.

Su memoria será cultivada para el estudio de cantos cívicos y de algunos episodios de la Historia adecuados para desarrollar las virtudes de su sexo.

También recibirán nociones de moral y economía doméstica y rural.

XIII

La parte principal de la jornada de los niños de ambos sexos será empleada para los trabajos manuales.

Los varones se dedicarán a los trabajos propios de su edad, ya sea recoger y distribuir materiales sobre las carreteras o en los talleres de manufacturas que se encuentren a cargo de la casa de instrucción nacional, o en las tareas que podrán realizarse en el interior de la casa; todos serán ejercitados en el trabajo de la tierra.

Las niñas aprenderán a hilar, coser y hacer la limpieza; podrán ser empleadas en los talleres de manufacturas vecinos o en trabajos que podrán ser realizados en el interior de la casa de educación. [...]

XV

El producto del trabajo será empleado de la siguiente manera:

Los nueve décimos del producto serán aplicados a los gastos comunes de la casa; un décimo será enviado al final de cada semana al niño para que lo utilice a su voluntad.

XVI

Cualquier niño, varón o mujer, con más de ocho años, que en la jornada anterior a un día de trabajo, no hubiera cumplido la tarea equivalente a su nutrición tomará su alimento solamente después de los demás, y tendrá la humillación de comer solo; o será castigado con una amonestación pública que será señalada por el reglamento. [...]

XIX

Los niños recibirán igual y uniformemente, cada uno de acuerdo con su edad una alimentación sana pero frugal, una ropa cómoda pero sencilla; descansarán sin comodidad excesiva de manera que cualquiera que sea la profesión a la que se dediquen y en cualquier circunstancia en que se puedan encontrar durante el transcurso de su vida, conservarán el hábito de poder privarse de comodidades y de cosas superfluas, así como despreciar las necesidades artificiales. [...]

XXIV

Para regir y velar por los establecimientos de educación nacional, solamente los padres de familia con domicilio en el cantón o sección formarán un consejo de 52 personas seleccionadas entre ellas.

Cada miembro del consejo estará encargado de la vigilancia durante siete días en el transcurso del año, de manera que cada día un padre de familia será aprovechado en la casa de educación.

Su función será velar por la preparación y distribución de los alimentos de los niños; el empleo del tiempo y su división entre el estudio, el trabajo manual y los ejercicios; la exactitud de los profesores y de las profesoras en el cumplimiento de las tareas que les son confiadas; la propiedad; la buena conducta de los niños y de la casa; el mantenimiento y ejecución del reglamento; en fin, cada miembro del consejo deberá proveer lo que los niños requieran en caso de enfermedad, así como proporcionar los auxilios y cuidados necesarios.

En cuanto a lo demás y a los detalles de las funciones del padre de familia supervisor, serán explicados por el reglamento. Además de eso, el consejo de padres de familia propondrá una administración de cuatro miembros seleccionados de entre ellos para determinar, conforme al tiempo y a las estaciones, la alimentación que se dará a

los niños; reglamentar las vestimentas; fijar los géneros de trabajos manuales en los que los niños serán empleados; y determinar su precio.

La organización y los deberes, tanto del consejo general de los padres de familia como de la organización particular, serán determinados de manera más amplia por un reglamento.

XXV

Al inicio de cada año, el consejo de padres de familia hará pasar al departamento la hoja de servicio de los niños que fueron educados en la casa de educación nacional de su cantón o sección y de los que murieron en el transcurso del año anterior.

Del mismo modo, enviará la hoja de servicio concerniente al trabajo de los niños durante el año.

De las dos hojas de servicio antes mencionadas, habrá una para los varones y otra para las mujeres.

El departamento designará una gratificación de 300 libras para cada uno de los profesores de la casa en la cual muera un menor número de niños durante el año, comparativamente con las otras casas situadas en el departamento, y conforme al número de niños que ahí hayan sido educados.

La misma gratificación será designada a cada uno de los profesores de la casa en la que el producto del trabajo de los niños haya sido considerable, comparativamente a las otras casas del departamento, tomando en cuenta también el número de niños que hayan sido educados ahí. Las disposiciones anteriores serán aplicadas también a favor de las profesoras de las niñas.

El departamento registrará cada año el nombre de las casas, de los profesores y de las profesoras que hayan obtenido ese honor. El cuadro será enviado al cuerpo legislativo y colocado en cada una de las municipalidades del departamento.

XXVI

Para la organización perfecta de las escuelas primarias se procederá a la elaboración de libros elementales que serán indicados para la solución de preguntas.

En Rosa, Maria da Glória de, *A história da educação através de textos*, São Paulo, Cultrix, 1985.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Explique las razones del plan educacional elaborado por Lepelletier.
2. Destaque los artículos del Plan Nacional de Educación de la Revolución francesa que usted considere válidos para esta época.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO POSITIVISTA

El pensamiento pedagógico positivista consolidó la concepción burguesa de la educación. En el seno de la Ilustración y de la sociedad burguesa se gestaron dos fuerzas antagónicas desde finales del siglo XVIII. Por un lado, el movimiento popular y socialista; por el otro el movimiento elitista burgués. Esas dos corrientes opuestas llegan al siglo XIX bajo los nombres de *marxismo* y *positivismo*, representadas por sus dos máximos exponentes: Augusto Comte (1798-1857) y Karl Marx (1818-1883).

Augusto Comte estudió en la escuela politécnica de París, donde fue influido por algunos intelectuales, entre los cuales está el matemático Joseph-Louis Lagrange (1736-1813) y el astrónomo Pierre Simon de Laplace (1749-1827). Fue secretario de Saint-Simon de quien siguió la orientación para el estudio de las ciencias sociales y las ideas de que los fenómenos sociales como los físicos pueden ser reducidos a leyes y de que todo conocimiento científico y filosófico debe tener por finalidad el perfeccionamiento moral y político de la humanidad.

La principal obra de Comte es el *Curso de filosofía positiva*, integrado por seis volúmenes, publicados entre 1830 y 1842.

Separado de su primera esposa, conoció a Clotilde de Vaux en 1845, cuya muerte acontecería al año siguiente. Con ella vivió "en perfecta comunión espiritual". Después de la pérdida de Clotilde, Comte la transformó en la musa inspiradora de una nueva religión, cuya ideas se encuentran en la obra *Política positiva, o Tratado de sociología instituyendo la religión de la humanidad* (1851-1854). La segunda parte de su vida tuvo como objetivo transformar la filosofía en religión, así como la primera parte intentó transformar la ciencia en filosofía.

Para Augusto Comte, la derrota de la ilustración y de los ideales revolucionarios se debía a la ausencia de concepciones científicas. Para él, la política tenía que ser una ciencia exacta. Ya Marx buscaba las razones del fracaso en la misma esencia de la revolución burgue-

sa, que era contradictoria: proclamaba la libertad y la igualdad, pero no las llevaría a cabo mientras no cambiara el sistema económico que instauraba la desigualdad en la base de la sociedad.

Para Comte, una verdadera ciencia debería analizar todos los fenómenos, incluso los humanos, como hechos. Necesitaba ser una ciencia positiva. Tanto en las *ciencias de la naturaleza* como en las *ciencias humanas*, se debería alejar cualquier prejuicio o presupuesto ideológico. La ciencia necesitaba ser neutra. Leyes naturales, en armonía, regirían la sociedad. El positivismo representaba la doctrina que consolidaría el orden público, desarrollando en las personas una "sabia resignación" para su *statu quo*. Nada de doctrinas críticas, destructivas, subversivas, revolucionarias como las de la Ilustración de la Revolución francesa o las del socialismo. En pocas palabras: sólo una *doctrina positiva* serviría de base para la formación científica de la sociedad.

Comte combatió el espíritu religioso, pero acabó proponiendo la institución de lo que llamó "religión de la humanidad" para sustituir a la Iglesia.

Según él, la humanidad pasó por tres etapas sucesivas: el *estado teológico*, durante el cual el hombre explicaba la naturaleza por agentes sobrenaturales; el *estado metafísico*, en el cual todo se justificaba a través de nociones abstractas como esencia, sustancia, causalidad, etc.; y el *estado positivo*, el actual, donde se buscan las leyes científicas.

De la "ley de los tres estados" Comte dedujo el sistema educacional. Él afirmaba que en cada hombre se reproducirían las fases históricas, es decir, que cada individuo repetiría las fases de la humanidad.

En la primera fase, la de la infancia, el aprendizaje no tendría un carácter formal. Transformaría gradualmente el fetichismo natural inicial en una concepción abstracta del mundo.

En la segunda fase, la de la adolescencia y de la juventud, el hombre se adentraría en el estudio sistemático de las ciencias.

De a poco, el hombre en la edad madura llegaría al estado positivo, superando el estado metafísico. Nunca más abrazaría la religión de un Dios abstracto. Profesaría la religión del Gran Ser, que es la Humanidad. Por lo tanto, la educación formaría la solidaridad humana.

En realidad, la ley de los tres estados de Comte acababa tropezando con la propia evolución de los educandos. Éstos de ninguna forma seguían una previsión tan positiva. De hecho los niños no imaginaban fuerzas divinas para explicar el mundo, ni los jóvenes se mostraban muy afectos a abstracciones metafísicas. Es decir, la ley de los tres estados no explica la evolución de la historia.

Siguiendo a Comte, Herbert Spencer (1820-1903) hizo a un lado la concepción religiosa del maestro y valoró el principio de la *formación científica en la educación*. Buscó saber qué conocimientos realmente contaban para que los individuos se desarrollaran. Y concluyó que los conocimientos adquiridos en la escuela necesitaban, antes que otra cosa, posibilitar una vida mejor en relación con la salud, el trabajo, la familia, la sociedad en general.

Esa tendencia científicista en la educación continuaba el movimiento sensorial de los dos siglos anteriores. Pero, en la práctica, la introducción de las ciencias en el currículo escolar ocurrió muy lentamente, resistiendo a la dominación de la filosofía, de la teología y de las lenguas clásicas.

La tendencia científicista ganó fuerza en la educación con el desarrollo de la *sociología* en general y de la *sociología de la educación*. Al final, el positivismo negaba la especificidad metodológica de las ciencias sociales en relación con las ciencias naturales, identificándolas. Esa identificación será después criticada por el marxismo.

Uno de los principales exponentes en la sociología de la educación positivista fue Émile Durkheim (1858-1917). Él consideraba la educación como imagen y reflejo de la sociedad. La educación es un hecho fundamentalmente social, decía él. Así, la *pedagogía* sería una *teoría de la práctica social*.

Durkheim es el verdadero maestro de la sociología positivista moderna. En su obra *Reglas del método sociológico* afirma que la primera y fundamental regla es considerar los hechos sociales como cosas. Para él, la sociedad se comparaba con un animal: posee un sistema de órganos diferentes donde cada uno desempeña un papel específico. Algunos órganos serían naturalmente más privilegiados que los otros. Ese privilegio, por ser natural, representaría un fenómeno normal, como en todo organismo vivo donde predomina la ley de la supervivencia de los más aptos (evolucionismo) y la lucha por la vida, en nada modificable.

Ese conjunto de ideas pedagógicas y sociales revela el carácter conservador y reaccionario de la tendencia positivista en la educación.

El positivismo, cuya doctrina pretendía la sustitución de la manipulación mítica y mágica de lo real por la visión científica, acabó estableciendo una nueva fe, la fe en la ciencia, que subordinó la imaginación científica a la pura observación empírica. Su lema siempre fue "orden y progreso". Creyó que para progresar se necesita orden y que el peor orden es siempre mejor que cualquier desorden.

Por consiguiente, el positivismo se convirtió en una ideología del orden, de la resignación y, contradictoriamente, del estancamiento social.

Para los pensadores positivistas, la liberación social y política pasaba por el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, bajo el control de las élites. El positivismo nació como *filosofía*, por consiguiente se cuestionaba sobre lo real y el orden existente; pero, al dar una respuesta a lo social, se afirmó como *ideología*.

La expresión del positivismo en Brasil inspiró la Vieja República y el golpe militar de 1964. Según esa ideología del orden, el país no sería gobernado más por las "pasiones políticas", sino por la racionalidad de los científicos desinteresados y eficientes: los tecnócratas. La *tecnocracia* instaurada a partir de 1964 nos ofrece un ejemplo práctico del ideal social positivista, preocupado sólo por el mantenimiento de los "hechos sociales", entre ellos, la existencia concreta de las clases. Esa doctrina sirvió mucho a las élites brasileñas cuando sintieron que sus privilegios eran amenazados por la organización creciente de la clase trabajadora. De ahí que hayan recurrido a los dirigentes militares, que son las élites "conservadoras" vislumbradas por Comte.

La teoría educacional de Durkheim se opone diametralmente a la de Rousseau. Mientras éste afirmaba que el *hombre nace bueno* y la sociedad lo pervierte, Durkheim declaraba que el *hombre nace egoísta* y sólo la sociedad, a través de la educación, puede hacerlo solidario. Por eso, para este último, la educación se definía como acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que no se encontraban aún preparadas para la vida social.

El pensamiento positivista caminó, en la pedagogía, hacia el pragmatismo que consideraba válida solamente la formación utilizada prácticamente en la vida presente, inmediata. Entre los pensadores que desarrollaron esa tesis se encuentran Alfred North Whitehead (1861-1947), para quien "la educación es el arte de utilizar los conocimientos",¹ Bertrand Russell (1872-1970) y Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Los dos últimos se preocuparon fundamentalmente por la formación del espíritu científico y por el desarrollo de la lógica.

A pesar del poco entusiasmo que los educadores progresistas brasileños demuestran por el pensamiento pedagógico positivista, debido a sus implicaciones político-ideológicas, éste trajo muchas

¹ A.N. Whitehead, *Os fins da educação*, São Paulo, Nacional, 1966, p. 16.

contribuciones para el avance de la educación, principalmente por la crítica que ejerció sobre el pensamiento humanista cristiano. En Brasil el positivismo influyó en el primer proyecto de formación del educador al inicio del siglo pasado. El valor dado a la ciencia en el proceso pedagógico justificaría mayor atención al pensamiento positivista. Es innegable su contribución al estudio científico de la educación.

1 SPENCER: ¿CUÁLES SON LOS CONOCIMIENTOS DE MAYOR VALOR?

Herbert Spencer (1820-1903) nació en Inglaterra. Estudió matemáticas y ciencias, convirtiéndose en ingeniero. Sin embargo, siempre demostró predilección por las ciencias sociales y a ellas se dedicó. Fue el mayor representante del positivismo, corriente filosófica fundada por Augusto Comte, que tuvo sus repercusiones en la pedagogía.

En su obra principal, *Educación intelectual, moral y física*, Spencer acentuó el valor utilitario de la educación y mostró que los conocimientos más importantes son los que sirven para la conservación y la mejoría del individuo, de la familia y de la sociedad en general. La educación, para él, consistía en recibir

preparación completa del hombre para la vida entera. En general, el objetivo de la educación debía ser adquirir, del modo más completo posible, los conocimientos que mejor contribuyeran para desarrollar la vida intelectual y social en todos sus aspectos. Los que menos contribuyeran a ese desarrollo podían ser tratados superficialmente.

Influido por las ideas naturalistas de Rousseau, dio gran importancia a la educación física y al estudio de la naturaleza.

Spencer fue uno de los mayores representantes de la pedagogía individualista. Para él, la filosofía representaba el conocimiento totalmente unificado de toda la realidad.

¿CUÁLES SON LOS CONOCIMIENTOS DE MAYOR VALOR?

Evidentemente el primer paso que se debe dar está en que clasifiquemos, por orden de importancia, los géneros principales de la actividad que constituyó la vida del hombre.

Pueden enunciarse naturalmente de la siguiente forma: 1] actividades que contribuyen directamente a la propia conservación;

2] actividades que, garantizando las cosas necesarias para la vida, contribuyen indirectamente a la propia conservación; 3] actividades que tienen por objetivo la educación y disciplina de los hijos; 4] actividades relativas a nuestro procedimiento social y a nuestras relaciones políticas; 5] actividades que llenan el resto de la vida, consagradas a la satisfacción de los gustos y de los sentimientos.

No requerimos de largas consideraciones para demostrarnos que éste es aproximadamente el verdadero orden por el que debemos hacer aquella subordinación. Las acciones y precauciones por las cuales, en todo momento, garantizamos nuestra conservación personal, deben ocupar el primer lugar innegablemente...

Así para la pregunta que formulamos —¿cuáles son los conocimientos de mayor valor?— hay una respuesta uniforme: la Ciencia. Es el *verdictum* para todas las interrogantes. Para la propia conservación directa, es decir, la conservación de la vida y de la salud, el conocimiento más importante es la Ciencia. Para la propia conservación indirecta, o sea lo que se llama ganar la vida, la Ciencia es el conocimiento de mayor valor.

Para el justo desempeño de las funciones de familia el guía más adecuado sólo se encuentra en la Ciencia. Para la interpretación de la vida nacional, en el pasado y en el presente, sin la cual el ciudadano no puede regularizar justamente su procedimiento, la clave indispensable es la Ciencia. Para la producción más perfecta y para los gozos del arte en todas sus formas, la preparación imprescindible también es la Ciencia, y para los fines de la disciplina intelectual, moral y religiosa, el estudio más eficaz es, una vez más, la Ciencia.

La pregunta que al principio nos pareció tan embarazosa se hizo, después de nuestra investigación, relativamente sencilla. Si calculamos los grados de importancia de los diferentes órdenes de la actividad humana y el mérito de los diversos estudios relacionados con ella, vemos que el estudio de la Ciencia, en su significado más alto, es la mejor preparación para todos esos órdenes de actividad. No debemos juzgar entre las pretensiones de los conocimientos de mayor valor, aunque sean convencionales, y las de los conocimientos de menor valor, a pesar de que sea intrínseco; los conocimientos que prueban tener más valor en todos los demás puntos de vista son aquellos que tienen mayor valor intrínseco; su mérito no depende de la opinión, sino que está afirmado, como las relaciones que el hombre tiene con el mundo que lo rodea.

Necesarias y eternas como son sus verdades, todas las Ciencias

interesan por cierto tiempo a toda la humanidad. En el presente, así como en el futuro más lejano, debe ser de máxima importancia para la regularización de su proceder que los hombres estudien la ciencia de la vida física, intelectual y social, y que consideren todas las otras ciencias como la clave para la ciencia de la vida. Este estudio, todavía inmensamente trascendental por su importancia, es aquel que en un siglo en que tanto se exalta la educación, menos atención nos merece. Cuando aquello que llamamos civilización no se puede obtener de ningún modo sin la ciencia, ésta constituye sólo un elemento apreciable en la enseñanza de nuestras sociedades civilizadas.

Aunque sea en el progreso de la ciencia donde debamos encontrar alimento para millones de individuos donde antaño sólo había para unos miles, de esos millones sólo unos miles rinden homenaje a aquello que les hizo posible la existencia.

A pesar de que el conocimiento progresivo de las propiedades y de las relaciones de las cosas no sólo facultara a las tribus errantes para convertirse en naciones populosas, sino que hasta diera comodidades y placeres a miembros incontables de esas populosas naciones, lo que sus antepasados salvajes ni siquiera soñaron, y en lo que nunca podrían creer, este género de estudios sólo ahora recibe un aplauso regateado en nuestros institutos de la más alta educación.

Nuestra emancipación de las más burdas supersticiones, se debe al lento y progresivo conocimiento junto a las coexistencias uniformes, a las secuencias de los fenómenos, y al establecimiento de las leyes invariables. Si no fuera por la ciencia, hasta la fecha adoraríamos fetiches y, con hecatombes de víctimas, haríamos propicias las divinidades diabólicas.

Empero, esa ciencia que, en lugar de habernos dado las más degradantes concepciones de las cosas, nos dio una gran visión sobre las grandezas de la creación, es considerada por nuestras teologías como enemiga y fulminada desde lo alto de nuestro púlpitos.

Parafraseando una fábula oriental podemos decir que en la familia de los conocimientos, la Ciencia es la mujer hogareña, casera, que en la oscuridad oculta perfecciones ignoradas. A ella se le encomiendan todos los trabajos; gracias a su pericia, a su inteligencia, a su dedicación se han obtenido todas las comodidades y todos los placeres, y mientras trabaja incesantemente por todas las demás, se mantiene en el último plano para que sus hermanas puedan ostentar sus oropeles ante los ojos del mundo. La comparación puede ser llevada aún más lejos, a medida que caminamos hacia el desenlace,

las posiciones van cambiando; y mientras esas hermanas altivas caen en el merecido desprecio, la Ciencia, proclamada como la más alta en valor y en belleza, reinará suprema.

Spencer, Herbert, *Educação intelectual, moral e física*, Río de Janeiro, Laemmert, s/f.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Qué relación ve usted entre las ideas de Rousseau y las de Spencer?
2. Enumere las contribuciones de la ciencia, según Spencer.

2 DURKHEIM: LA SOCIOLOGÍA Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Émile Durkheim (1858-1917) nació en Francia, en una familia de rabinos. Es más conocido como sociólogo, pero también fue pedagogo y filósofo.

Durkheim fue el sucesor de Comte en Francia. Padre del realismo sociológico, explica lo social por lo social, como realidad autónoma. Trató en especial los problemas morales: el papel que desempeñan, cómo se forman y se desarrollan. Concluyó que la moral empieza al mismo tiempo que la vinculación con el grupo.

Veía la educación como un esfuerzo continuo para preparar a los niños para la vida en común. Por eso

era necesario imponerles maneras adecuadas de ver, sentir y actuar, a las cuales ellos no llegarían espontáneamente.

Para Durkheim, la sociología determinaría los fines de la educación. La pedagogía y la educación no representaban más que un anexo o un apéndice de la sociedad y de la sociología; por consiguiente, deberían existir sin autonomía. El objetivo de la educación sería apenas suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, exigidos por la sociedad política en conjunto y por el medio espacial al que ella particularmente se destina.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?

Para definir educación, será necesario considerar los sistemas educativos que existen o han existido, compararlos, y aprender de ellos las características comunes. El conjunto de esas características constituirá la definición que buscamos.

En las consideraciones del punto anterior, ya señalamos dos de esas características. Para que haya educación, se requiere que haya, frente a una generación de adultos, una generación de individuos jóvenes, niños y adolescentes; y que la primera ejerza una acción sobre la segunda. Sería necesario definir, ahora, la naturaleza específica de esa influencia de una sobre otra generación.

No existe sociedad en la cual el sistema de educación no presente el doble aspecto: el de ser, al mismo tiempo, uno y múltiple.

Veamos cómo él es múltiple. En cierto sentido, hay tantas especies de educación en determinada sociedad, como medios diversos existan en ella. ¿Ella está formada por castas? La educación varía de una casta a otra; la de los "patricios" no era la de los plebeyos; la de los brahmanes no era la de los sudras. De la misma forma en la Edad Media, ¡qué diferencia de cultura hay entre el escudero, instruido en todos los secretos de la caballería, y el aldeano que iba a aprender en la escuela de la parroquia, cuando aprendía, pocas nociones de cálculo, canto y gramática! ¿Aún hoy en día no vemos que la educación varía entre las clases sociales y entre las regiones? La educación de la ciudad no es igual a la del campo, la del burgués no es la del obrero. Se dirá que esta organización no es moralmente justificable y que no se puede ver en ella más que un defecto, remanente de otras épocas y destinado a desaparecer. La respuesta a esa objeción es sencilla. Claro está que la educación de los niños no debería depender de la casualidad, que los hace nacer aquí o allá de estos padres y no de aquéllos. Pero aunque la conciencia moral de nuestro tiempo hubiera recibido, en relación con ese punto, la satisfacción que ella espera, aun así la educación no sería más uniforme e igualitaria. Y, en vista de que incluso la vida de cada niño no fuera en gran parte predeterminada por la herencia, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de acarrear, como consecuencia, gran diversidad pedagógica. Cada profesión constituye un medio *sui generis*, que requiere aptitudes particulares y conocimientos especiales, medio que es regido por ciertas ideas, ciertos usos, ciertas mane-

ras de ver las cosas; y, como el niño debe ser preparado de acuerdo con cierta función a la que será llamado a cumplir, la educación no puede ser la misma, desde cierta edad, para todos los individuos. He aquí, por qué vemos en todos los países civilizados, la tendencia que la educación manifiesta para ser cada vez más diversificada y especializada; y esa especialización, día con día, se hace más precoz. La heterogeneidad, que así se produce, no reposa como aquella de la que hace poco hablamos, sobre injustas desigualdades; aunque, no es menor. Para encontrar un tipo de educación absolutamente homogéneo e igualitario, sería necesario remontarse hasta las sociedades prehistóricas, en el seno de las cuales no existiera diferencia. Sin embargo, debemos comprender que tal especie de sociedad sólo representa un momento imaginario en la historia de la humanidad. [...]

La sociedad no podría existir sin que hubiera en sus miembros cierta homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño ciertas similitudes esenciales, requeridas por la vida colectiva. Por otro lado, sin tal o cual diversificación, toda cooperación sería imposible: la educación garantiza la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose ella misma y dando lugar a las especializaciones. Si la sociedad ha llegado a un grado de desarrollo en que las antiguas divisiones, en castas y clases, no pueden mantenerse más, ella prescribirá una educación más igualitaria como básica. Si al mismo tiempo, el trabajo se especializa, la educación provocará en los niños sobre un primer fondo de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad de aptitudes profesionales más rica. Si un grupo social vive en estado permanente de guerra con sociedades vecinas, se esforzará por formar espíritus fuertemente nacionalistas; si la competencia internacional se hace más pacífica, el tipo que buscará realizar será más general y más humano.

La educación no es pues para la sociedad, sino el medio por el cual ella prepara, en lo íntimo de los niños, las condiciones esenciales de la propia existencia. Más adelante, veremos cómo, de modo directo, el individuo se interesará en someterse a esas exigencias. Por ahora, llegamos a la fórmula siguiente:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún no se encuentran preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar, en el niño, cierto número de estados físicos,

intelectuales y morales, requeridos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el niño, específicamente, se destine.

Durkheim, Émile, *Educação e sociologia*, São Paulo, Melhoramentos, 1955.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Haga un resumen de las ideas de Durkheim contenidas en el texto.
2. Explique:
“La educación no es pues para la sociedad, sino el medio por el cual ella prepara, en lo íntimo de los niños, las condiciones esenciales de la propia existencia.”

3 WHITEHEAD: LA EDUCACIÓN DEBE SER ÚTIL

Alfred North Whitehead (1861-1947), filósofo, matemático y educador inglés, fue profesor en Cambridge y Harvard. Colaboró con Bertrand Russell en el monumental libro llamado *Principia mathematica*.

Whitehead afirmaba frecuentemente que es más importante mostrarse interesante que estar efectivamente correcto. La educación sólo nos hacía aburridos y no interesantes, cuando no alcanzábamos sus objetivos. Insistía mucho en la imaginación como motor de la educación y en el nuevo espíritu científico.

En su libro *La ciencia y el mundo moderno* mostró profundo interés por el progreso de la ciencia, concluyendo que la ciencia podía auxiliar al progreso de la educación. Según él, ningún alumno debería terminar el bachillerato o la universidad sin dominar el método científico y sin conocer la historia de la ciencia.

Sus ideas pedagógicas, aunque hayan alcanzado una influencia limitada en la teoría educacional, lo colocan entre los mayores pensadores neopositivistas contemporáneos.

LA EDUCACIÓN DEBE SER ÚTIL

Cultura es la actividad del pensamiento y la receptividad de la belleza y del sentimiento humano. Fragmentos de informaciones nada tienen que ver con ella. Un hombre meramente bien informado es el aburrido más inútil sobre la faz de la tierra. Lo que deberíamos procurar producir son hombres que posean cultura y conocimientos especializados en algún ramo específico. Sus conocimientos especializados les darán un punto de partida, y su cultura los llevará hasta las profundidades de la filosofía y a las alturas del arte. Necesitamos recordarnos que el desarrollo intelectual de valor es el desarrollo propio, y que en la gran mayoría éste se da entre los dieciséis y los treinta años. [...]

Al preparar a un niño para la actividad del pensamiento, debemos, antes que nada, precavernos contra lo que llamaré "ideas inertes", es decir, ideas que son simplemente recibidas por la mente sin que sean utilizadas o probadas o profundizadas en nuevas combinaciones. [...]

Ahora vamos a preguntar cómo deberíamos prevenirnos contra esa aridez mental en nuestro sistema de educación. Enunciamos dos mandamientos educacionales: "No enseñe demasiadas materias" y "Lo que deba enseñar, enséñelo bien."

El resultado de enseñar pequeñas partes de gran número de materias, es la recepción pasiva de ideas inconexas, no iluminadas por cualquier chispa de vitalidad. Que las ideas principales introducidas en la educación de un niño sean pocas pero importantes, y que se permita que sean mezcladas en todas las combinaciones posibles. El niño debería hacerlas suyas y saber cómo aplicarlas siempre en todas las circunstancias de su vida real. Desde el inicio de su educación el niño debería experimentar la alegría del descubrimiento. El descubrimiento que tiene que hacer es el de que las ideas generales dan una comprensión del curso de los acontecimientos, el cual fluye por toda su vida, el cual es su vida. Por comprensión quiero decir más que el simple análisis lógico, aunque eso esté incluido. Me refiero a la "comprensión" en el sentido en que es usada en el proverbio francés "Cuando se comprende todo, se perdona todo". Los pedantes ridiculizan la educación útil; pero si la educación no es útil, ¿qué será? ¿Será un bien destinado a quedar oculto en algún lugar? Naturalmente la educación debe ser útil, cualquiera que sea su objetivo en la vida. Fue útil para san Agustín y para Napoleón. Es útil porque la comprensión es útil.

Seré breve en cuanto a la comprensión que nos debe ser dada por el lado literario de la educación. Tampoco deseo que supongan que yo haría pronunciamientos sobre los méritos relativos de un currículo clásico o moderno. Únicamente quiero observar que la comprensión que deseamos es la comprensión de un insistente presente. La utilidad de conocer el pasado está en prepararnos para el presente. No existe peligro más mortal para las mentalidades jóvenes que despreciar el presente. El presente contiene todo lo que existe. [...]

La educación es la adquisición del arte de utilizar los conocimientos. Es un arte muy difícil de transmitir. Siempre que se escribe un manual de verdadero valor educativo, casi se puede estar seguro de que algún crítico dirá que será muy difícil enseñar por medio de él. Obviamente será difícil. Si fuera fácil, el libro debería ser quemado, pues no podría ser educativo. En la educación, como en otras cosas, los lindos caminos floridos llevan a lugares desagradables. Ese mal camino es representado por un libro o serie de conferencias que prácticamente permitirán al estudiante memorizar todas las preguntas que probablemente aparecerán en el próximo examen. De paso puedo decir que ningún sistema educacional es posible a menos que cada pregunta hecha directamente a un alumno en cualquier examen, sea formulada o revisada por el profesor de ese alumno de la materia en cuestión. El asesor externo podrá hacer referencia al currículo o al desempeño de los alumnos, pero nunca se le debería permitir hacerles una pregunta que no fuera estrictamente supervisada por su profesor o, por lo menos, inspirada por una larga conferencia sobre lo mismo. Existen algunas pocas excepciones a esa regla, pero son excepciones y, como tales, fácilmente pueden ser permitidas bajo la regla general.

Regresemos ahora a mi punto de vista inicial, que las ideas teóricas siempre deberían encontrar aplicaciones importantes dentro del currículo del alumno. En el meollo contienen el problema de mantener vivo el conocimiento, de evitar que se vuelva inerte, lo cual constituye el problema central de toda la educación.

Whitehead, Alfred North, *Os fins da educação e outros ensaios*, São Paulo, Nacional, 1969.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Comente: "Un hombre meramente bien informado es el aburrido más inútil sobre la faz de la tierra."
2. ¿Está usted de acuerdo con la idea de que "la educación es la adquisición del arte de utilizar los conocimientos"? ¿Por qué?

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA

El pensamiento pedagógico socialista se formó en el seno del *movimiento popular* para la democratización de la enseñanza. A ese movimiento se asociaron algunos intelectuales comprometidos con esa causa popular y con la transformación social. La concepción socialista de la educación se opone a la concepción burguesa. Ella propone una educación igual para todos.

Las ideas socialistas en la educación no son recientes. Sin embargo, por no atender a los intereses dominantes, muchas veces han sido relegadas a un plano inferior.

Hay quien dice que la república soñada por Platón sería ya la manifestación del comunismo utópico. Platón relacionaba la educación con la política. Pero fue el inglés Tomás Moro (1478-1535) quien decididamente hizo la crítica a la sociedad egoísta y propuso en su libro *Utopía* la abolición de la propiedad, la reducción de la jornada de trabajo a seis horas diarias, la educación laica y la coeducación.

Inspirado en Rousseau, el francés Graco Babeuf (1760-1796) educó a sus propios hijos y formuló algunos principios de la pedagogía socialista; entre ellos, reclamaba una escuela pública de tipo único para todos, acusando, en su *Manifiesto de los plebeyos*, a la educación dominante de oponerse a los intereses del pueblo y de imponerle la sujeción a su estado de miseria.

Etienne Cabet (1788-1856) defendió la idea de que la escuela debía dar *alimentación igual para todos*, convirtiéndose en un local de desarrollo de toda la comunidad. Para él, educar al pueblo significaba *politizarlo*. En la misma época, Charles Fourier (1772-1837), que entendía la civilización como una guerra entre ricos y pobres, atribuía un papel político importante a la educación.

Henri de Saint-Simon (1760-1825) definió la educación como la *práctica de las relaciones sociales*. Por eso criticaba la educación de su época que distanciaba la escuela del mundo real. Reivindicaba una educación pública supranacional.

Robert Owen (1771-1858) fue uno de los primeros pensadores en atribuir importancia pedagógica fundamental al trabajo manual. Para él, la educación debía tener como principio básico el *trabajo productivo*. La escuela debería presentar de manera concreta y directa los problemas de la producción y los problemas sociales.

Víctor Considerant (1808-1893) defendió una educación pública con la participación del estudiante en la organización y en la *gestión del sistema educacional*.

Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) concibió el *trabajo manual* como generador de conocimiento. Afirmaba que bajo el capitalismo no podría existir una educación verdaderamente popular y democrática y que la pobreza era el principal obstáculo para la educación popular.

Previó la gran expansión cuantitativa, bajo el régimen capitalista, para la formación de un gran número de empleados que arrastrarían los salarios hacia abajo y los lucros capitalistas hacia arriba. Denunció la farsa de la gratuidad de la escuela pública capitalista: las clases explotadas que necesitan trabajar no tienen acceso a la escuela burguesa.

Para él, es una "utopía ridícula" esperar que la burguesía pueda realizar su promesa de una educación pública universal y gratuita. Los que se benefician de la educación pública son los ricos, pues los pobres, bajo el régimen capitalista, desde la infancia están condenados al trabajo.

Los principios de una educación pública socialista fueron enunciados por Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895) y desarrollados, entre otros, por Vladimir Ilich Lenin (1870-1924) y E. Pistrak. Marx y Engels nunca realizaron un análisis sistemático de la escuela y de la educación. Sus ideas a ese respecto se encuentran diseminadas a lo largo de varios de sus trabajos. La problemática educativa fue colocada de forma ocasional, fragmentaria, pero siempre en el contexto de la crítica de las relaciones sociales y de las orientaciones principales de su modificación.

Marx y Engels, en su *Manifiesto del partido comunista*, escrito entre 1847 y 1848, defienden la *educación pública y gratuita para todos los niños*, basada en los siguientes principios:

- 1] de la eliminación del trabajo de ellos en la fábrica;
- 2] de la asociación entre educación y producción material;

- 3] de la educación politécnica que lleva a la formación del hombre omnilateral, abarcando tres aspectos: mental, físico y técnico, adecuados a la edad de los niños, jóvenes y adultos;
- 4] de la inseparabilidad de la educación y de la política, por consiguiente, de la totalidad de lo social y de la articulación entre el tiempo libre y el tiempo del trabajo, es decir, el trabajo, el estudio y el entretenimiento.

Marx defiende el *trabajo infantil*, pero insiste en que este trabajo (útil, de valor social) debe ser reglamentado cuidadosamente, de manera que en nada se parezca a la explotación infantil capitalista. Concretamente sustenta que, por razones fisiológicas, los niños y los jóvenes de uno y otro sexo deben dividirse en tres clases, teniendo cada una de ellas un tratamiento específico: la primera que incluye a niños de 9 a 12 años, con una jornada de trabajo de dos horas por día; la segunda que comprende a niños de 13 a 15 años, con una jornada de trabajo de cuatro horas diarias; y la tercera que incluye a jóvenes de 15 a 17 años, con una jornada de trabajo de seis horas por día.

Aunque más escéptico que Marx, Mijaíl Bakunin (1814-1876) propone la lucha contra el elitismo educacional de la sociedad burguesa, que es inmoral. Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), seguidor de Bakunin, defendía una educación "racional" (opuesta a la concepción mística, sobrenatural), laica, integral y científica, basada en cuatro principios:

- 1] de la ciencia y de la razón;
- 2] del desarrollo armonioso de la inteligencia y de la voluntad, de lo moral y de lo físico;
- 3] del ejemplo y de la solidaridad;
- 4] de la adaptación de los métodos a la edad de los educandos.

Ferrer es considerado uno de los educadores más importantes del pensamiento pedagógico antiautoritario, que será presentado en el próximo capítulo.

Lenin atribuyó gran importancia a la *educación en el proceso de transformación social*. Como primer revolucionario en asumir el control de un gobierno, puede experimentar en la práctica la implantación de las ideas socialistas en la educación. Creyendo que la educación debería desempeñar un importante papel en la construc-

ción de una nueva sociedad, afirmaba que incluso la educación burguesa que tanto criticaba era mejor que la ignorancia. La *educación pública* debería ser eminentemente política: “nuestro trabajo en el terreno de la enseñanza es la misma lucha para derrotar a la burguesía; declaramos públicamente que la escuela al margen de la vida, al margen de la política, es falsedad e hipocresía”.¹

Según las propias palabras de Lenin, “con excepción de Rusia, en Europa no existe ningún país tan bárbaro, en el cual las masas populares hayan sido privadas de la enseñanza, de la cultura, y del saber”.² Por eso, en su decreto del 26 de diciembre de 1919, obligaba “a todos los analfabetas de 8 a 50 años de edad a aprender a leer y a escribir en su lengua vernácula o en ruso, según su deseo”.³

En las notas escritas entre abril y mayo de 1917, para la *revisión del programa del partido*, Lenin defendió:

- 1] la anulación de la obligatoriedad de un idioma del Estado;
- 2] la enseñanza general y politécnica, gratuita y obligatoria hasta los 16 años;
- 3] la distribución gratuita de alimentos, ropas y material escolar;
- 4] la transmisión de la instrucción pública a los organismos democráticos de la administración autónoma local;
- 5] la abstención del poder central de toda intervención en el establecimiento de programas escolares y en la selección del personal docente;
- 6] la elección directa de los profesores por la misma población y el derecho de ésta a destituir a los indeseables;
- 7] la prohibición a los patronos de utilizar el trabajo de los niños menores de 16 años;
- 8] la limitación de la jornada de trabajo de los jóvenes entre 16 y 20 años a cuatro horas;
- 9] la prohibición de que los jóvenes trabajaran por la noche en empresas insalubres o en las minas.

Pistrak, uno de los primeros educadores de la Revolución rusa, parafraseando a Lenin (que decía no existir práctica revolucionaria sin teoría revolucionaria), afirmaba que “sin teoría pedagógica revo-

¹ Vladimir I. Lenin, *La instrucción pública*, Moscú, Editorial Progreso, 1981, p. 70.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

lucionaria no podrá haber práctica pedagógica revolucionaria”.⁴ Atribuía al profesor un papel de militante activo; de los alumnos esperaba que trabajaran colectivamente y se organizaran autónomamente. *Autoorganización y trabajo colectivo* para superar el autoritarismo profesoral de la escuela burguesa.

Para que hubiera esa autoorganización, Pistrak buscaba mostrar la importancia del aprendizaje para la vida del educando y la necesidad de ella para la práctica de una determinada acción. El profesor sería un consejero. Sólo la asamblea de los alumnos podía establecer castigos. Los mandatos de representación de los alumnos serían cortos para posibilitar la alternancia.

Los *métodos escolares* serían activos y vinculados al trabajo manual (trabajos domésticos, trabajos en talleres con metales y maderas, trabajos agrícolas, desarrollando la alianza ciudad-campo). Ya sea en el trabajo agrícola, o en el trabajo industrial, el alumno tenía que sentirse participativo del progreso de la producción, según su capacidad física y mental. El alumno no iría a la fábrica para “trabajar”, sino para comprender la totalidad del trabajo. Pistrak decía, en la fábrica surge toda la problemática de nuestro tiempo.

La visión educacional de Pistrak coincidió con el período de ascenso de las masas en la Revolución rusa, la cual exigía la formación de hombres vinculados al presente, desenajenados, más preocupados en crear el futuro que en rendir culto al pasado, y cuya búsqueda del bien común superara el individualismo y el egoísmo. Por medio de Pistrak, se obtiene el proyecto de la revolución soviética en el plan de la educación, especialmente en el nivel de la enseñanza primaria y secundaria. Él destacaba la necesidad de crear una nueva institución escolar en su estructura y en su espíritu, suprimiendo la contradicción entre la necesidad de crear un nuevo tipo de hombres y la formas de la educación tradicional, lo que implicaba un cambio profundo en la institución escolar. Siendo así, Pistrak prefirió optar por la creación de la nueva institución en lugar de la transformación de la vieja estructura.

Para él, la *organización del programa de enseñanza* debía orientarse a través de los “complejos”, cuyo tema sería escogido según los objetivos de la escuela, inspirado en el plan social y no solamente pedagógico, de modo que el alumno pudiera comprender lo real. Se trataba de seleccionar un tema fundamental que poseyera un valor

⁴ Pistrak, *Fundamentos da escola do trabalho*, São Paulo, Brasiliense, 1981.

real, que después pudiera ser asociado sucesivamente a los temas de otros complejos. Este trabajo cambiaría conforme a la edad de los alumnos. El papel del complejo sería entrenar al niño en el método dialéctico y eso sólo podría lograrse en la medida en que él asimilara el método en la práctica, comprendiendo el sentido de su trabajo. El estudio por el sistema de complejos sólo sería productivo si estuviera vinculado al trabajo real de los alumnos y a su autoorganización en la actividad social práctica, interna y externa a la escuela.

Desde los primeros días de la Revolución rusa, se concibió la *escuela socialista* como *única o unitaria*. En esa *escuela del trabajo*, todos los niños debían pasar por el mismo tipo de educación, con derechos iguales que alcanzaran los grados más elevados, dándose preferencia a los hijos de los trabajadores más pobres.

Anatoli Vasilievich Lunacharski (1875-1933), político y escritor ruso, inició muy joven su actividad propagandística del socialismo. Estuvo preso y exiliado varias veces.

En 1903 se unió al bolchevismo, pero su tendencia era conciliar el marxismo con la religión. Después de un período largo de exilio en el extranjero, regresó a Rusia. En marzo de 1917, trabajó con Lenin y Trotski, al inicio de la Revolución bolchevique, como comisario del pueblo para la instrucción. Así, fue el organizador de la escuela soviética.

Escribió numerosos textos sobre escritores rusos y extranjeros, entre los cuales destacamos *La historia de la literatura europea occidental en sus momentos más fecundos*. En ellos Lunacharski se muestra como un gran conocedor del materialismo histórico. También produjo un tratado sobre "estética positiva".

Fue un hombre de conocimientos enciclopédicos, crítico destacado, historiador de arte y de literatura universal, cronista y orador prolífico. Fue el verdadero responsable por toda la *transformación legislativa* de la escuela rusa y el creador de los sistemas de enseñanza primaria, superior y profesional socialistas. Su conocimiento de las teorías marxistas, de los métodos occidentales de instrucción y de la realidad nacional permitió resolver los principales problemas de *organización de la educación* en la construcción de la nueva sociedad socialista rusa.

Lunacharski instituyó el trabajo como principio educativo y creó los Consejos de Escuela. Para él, "el fundamento de la vida escolar debe ser el *trabajo productivo*, no concebido tanto como el servicio de conservación material de la escuela o apenas como método de ense-

ñanza, y sí como actividad productiva socialmente necesaria. El principio del trabajo se convierte en un medio pedagógico eficiente cuando el trabajo dentro de la escuela, planificado y organizado socialmente, es llevado adelante de una forma creativa, y ejecutado con interés, sin ejercer una acción violenta sobre la personalidad del niño."

Según Lunacharski, el consejo de escuela sería el organismo responsable de la autogestión escolar. Ese consejo estaría formado por todos los trabajadores de la escuela, por representantes de la población activa del distrito escolar, por alumnos mayores y por un representante de la sección para la formación del pueblo.

Antonio Gramsci (1891-1937), histórico defensor de la escuela socialista, llamaba a *la escuela única escuela unitaria*, evocando la idea de unidad y centralización democrática. Siguiendo la concepción leninista, él también colocó el trabajo como un principio antropológico y educativo básico de la formación. Criticó a la escuela tradicional que dividía la enseñanza en "clásica" y "profesional", destinándose la última a las "clases instrumentales" y la primera a las "clases dominantes y a los intelectuales".

Gramsci propone la superación de esta división; una escuela crítica y creativa debe ser al mismo tiempo "clásica", intelectual y profesional. Para él, "el advenimiento de la escuela unitaria significa el inicio de nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. Por eso, el principio unitario se reflejará en todos los organismos de la cultura, transformándose y dándoles un nuevo contenido".⁵

Oponiéndose al liberalismo de Rousseau, Gramsci afirmó que la coacción y la disciplina son necesarias en la preparación de una vida de trabajo, para una libertad responsable. Pero también se opuso al autoritarismo irracional: en una relación entre gobernantes y gobernados que realiza una voluntad colectiva, la disciplina es asimilación consciente y lúcida de la directriz a ser realizada.

También postuló la creación de una nueva clase intelectual. Para él, "el modo de ser del *nuevo intelectual* ya no puede consistir en la elocuencia (motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones) sino en un inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, 'persuasor permanente' [...]. En el mundo moderno la educación técnica, estrechamente ligada al tra-

⁵ Antonio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968, p. 118.

bajo industrial, incluso al más primitivo y descalificado, debe constituir la base del nuevo tipo intelectual [...] De la técnica-trabajo, se eleva a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se permanece 'especialista' y no se llega a 'dirigente' (especialista más político)."⁶

De ese modo, el propio esfuerzo muscular-nervioso, que innova continuamente el mundo físico y social, sería el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo. Ya que el trabajo es una modalidad de praxis, ésta es la propia actividad con que el hombre se caracteriza y por la cual se apodera del mundo.

Siguiendo los pasos de Gramsci, se destaca otro italiano: Mario Alighiero Manacorda (1914). Dirigente de sindicatos y asociaciones docentes, miembro del comité administrativo de la FISE (Federación Internacional Sindical de los Educadores) y de la comisión nacional italiana de la Unesco, es considerado en Italia y en el extranjero como uno de los mayores representantes italianos en el campo de la pedagogía. Se trata de un intelectual que une una vasta cultura clásica a la militancia política.

Para él, los hombres entablan una lucha secular para superar la división entre los que hablan, son cultos, poseen bienes materiales y detentan el poder, y aquellos otros que apenas hacen, producen y nada poseen. Es la lucha entre los hombres de las "palabras" y los hombres de las "acciones", que él recupera en sus obras. Organizó traducciones, antologías y selecciones de ensayos sobre autores italianos y extranjeros, Marx y Gramsci, entre otros.

La doctrina socialista, fundada en las investigaciones de Marx, significa antes que otra cosa una construcción *ética y antropológica*, cuya dirección es la libertad, la ruptura con la enajenación. Pero ese paso no se dará en abstracto, como quería Hegel (1770-1831), ni de forma mecánica, como quería Feuerbach (1804-1872). La clase trabajadora, portadora de esa nueva esperanza, la única capaz de suprimirse suprimiendo todas las clases, necesita de una *conciencia*, una teoría avanzada para realizar ésa su misión histórica. La escuela, al lado del partido y del sindicato, puede ser el espacio indicado para esa elaboración.

Así, la conciencia de clase pasa a ser el núcleo pragmático central del programa de la escuela socialista, incluso en el interior de la sociedad capitalista, cuyo núcleo central es otro: la *disciplina*. Por

⁶ *Ibid.*, p. 8

eso, la educación socialista en el interior de la burguesa sólo puede ser una *pedagogía de la praxis*.

Como la liberación no es un acto arbitrario, requiere de una preparación lenta, una superación gradual de las contradicciones y dicotomías, una educación de clase contraria a la burguesa, manipuladora y enajenante. Al mismo tiempo, no pueden ignorarse las conquistas técnicas y científicas de la escuela burguesa. La comprensión y la asimilación crítica de esos avances posibilitarán el dominio de los instrumentos técnico-científicos, que se apropiaron las clases dominantes exclusivamente. Sin embargo, en una concepción dialéctica y popular de la educación, esa apropiación del conocimiento universal, de la riqueza y del saber no se hace de manera individualizada como en el capitalismo. La *nueva cualidad* de la apropiación del saber, desde el punto de vista socialista, se orienta por la *solidaridad de clase* y por el *amor* y no por el deseo puro de competir y superar al otro, el colega, el semejante.

La educación capitalista media la calidad de su enseñanza por los "palmas" del saber, ya sistematizado por ella según sus intereses, asimilado y reproducido por los alumnos. La educación socialista mide la solidaridad de clase que hubiera producido entre los educandos y de éstos con toda la clase trabajadora.

Esos principios orientaron a otros grandes educadores socialistas, como la mujer de Lenin, Nadiezhda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), que elaboró el primer plan de educación de la Unión Soviética después de la Revolución de 1917. Ella decía, la escuela neutra se transformó en una escuela donde no se cuestiona nada, donde el educador y el alumno están lejos uno del otro, donde no existe ninguna solidaridad o camaradería entre ambos. La relación entre la escuela y la clase social, el *trabajo*, dominó la preocupación de todos los educadores socialistas, que no despreciaron conquistas anteriores como las de la Escuela Nueva. Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941), por ejemplo, admirador de John Dewey, asoció esas conquistas con el ideal socialista.

Blonsky estaba convencido de que la confluencia del proceso histórico y la unión de la educación y de la producción material conducirían al "nuevo hombre", plenamente desarrollado. Buscó establecer una relación entre la concepción de sociedad de Marx y los principios pedagógicos de Rousseau y todos sus seguidores.

Los esfuerzos de Blonsky se centraron en el intento por superar el liberalismo burgués de la Escuela Nueva y dar un contenido mar-

xista a sus principios. Para él, los niños son naturalmente buenos, es decir, comunistas por naturaleza, y la principal preocupación de la pedagogía debe ser desarrollar esta cualidad a través de una educación que les permita construir su propio mundo comunista, sin imposiciones de los adultos.

Según Blonsky, si se pretende formar niños y jóvenes en el espíritu de la educación del trabajo, deben desaparecer:

- el tiempo de la clase, con una duración determinada;
- las materias escolares, que deben ser sustituidas por la realidad concreta;
- el concepto de clase, como entidad que agrupa a los niños según la edad y no según los niveles de desarrollo y que obliga a los niños a ocuparse de un solo objetivo;
- la desconfianza en los niños, que mutila las posibilidades de experimentación infantil;
- la identificación del maestro como un empleado que educa autoritariamente;
- la importancia dada al trabajo intelectual y el menosprecio por las actividades manuales;
- el tener que estar sentado en la clase.

Antón Semionovich Makarenko (1888-1939), que también sufrió la influencia del movimiento de la Escuela Nueva, propuso la escuela única hasta los diez años, fundamentada en la "autoridad de la ayuda", que era la autoridad del grupo resultante de la participación común en las decisiones.

Al organizar una escuela, Makarenko no se mostró autoritario, sino sólo práctico y organizado. Su programa incluía *principios democráticos*, como la decisión colectiva en oposición al gobierno individual, la autonomía de los departamentos en lugar de la centralización estrecha, la elección del líder de cada departamento por la asamblea general, no por la administración. La educación tenía como objeto sobre todo al *individuo* y al *ciudadano*. El colectivo debía recibir prioridad sobre lo individual. Solamente podría haber educación en la colectividad, a través de la vida y del trabajo colectivo. Todavía creía que el incentivo económico era importante en la motivación de los estudiantes para el trabajo y, por eso, defendió el pago de salarios por el trabajo producido en la escuela.

Makarenko describe más el proceso educativo y menos, o muy poco, el proceso de enseñanza. Para él, el educador educa:

- por ejemplo en el trabajo, haciendo las mismas cosas que los educandos;
- por la capacidad profesional, por ejemplo: como agrónomo, enfermero, cocinero, etcétera;
- por la simplicidad y verdad en las relaciones humanas (no acepta fanfarronerías);
- por la capacidad de evitar emociones en las horas de conflicto, llevando a los mismos para que se vivan intensamente, pero con reflexión y no con pasión;
- por la empatía y aceptación de los límites del educando.

Para Makarenko, el verdadero proceso educativo se hace por el mismo colectivo y no por el individuo que se llama educador. Donde existe el colectivo, el educador puede desaparecer, pues el colectivo moldea la convivencia humana, haciéndola florecer plenamente.

Para Makarenko, ser educador es una cuestión de personalidad y carácter —capacidades innatas— y no de teoría, estudio y aprendizaje.

Teoría y práctica se funden en una personalidad revolucionaria, que irradia fuerza vital y entusiasmo para el cambio de actitud en los educandos.

Lev Semanovich Vygotsky (1896-1934), aún poco conocido en Brasil, neuropsicólogo y lingüista, trabajó con niños con defectos congénitos, dando clases en una escuela de formación de profesores. Vygotsky atribuye importancia fundamental al *dominio del lenguaje* en la educación: el lenguaje es el medio por el cual el niño y los adultos sistematizan sus percepciones. A través del lenguaje los hombres formulan generalizaciones, abstracciones y otras formas de pensar. Para él, de todas las formas de expresión, la *expresión oral* es la más importante. El hombre defiende sus derechos, manifiesta sus puntos de vista, participa colectivamente en la construcción de otra sociedad por medio del habla.

Mao Tse-tung (1893-1976), estadista, poeta y líder revolucionario chino, se estableció en Pekín en 1918. Fue fundador, con otros once compañeros, del Partido Comunista Chino (1921), que después de larga lucha consiguó, en 1949, crear la República Popular China.

Muchos autores polemizan con relación a la definición del *maoísmo*. Científicos políticos afirman que el maoísmo surgió como

una concepción marxista a partir de una reflexión sobre el fracaso de la lucha por la instauración del socialismo en el este europeo y sobre las experiencias campesinas en China. Otros defienden la idea de que el maoísmo fue la aplicación del marxismo a las condiciones particulares de China.

En los años sesenta, China realizó una notable *Revolución cultural*, para preservar valores socialistas, como el trabajo manual para todos, la colectivización, la eliminación de la oposición ciudad-campo y de los privilegios de clase. Más tarde esa revolución cultural fue criticada por algunos excesos, pero logró eliminar una tradición autoritaria milenaria de sumisión a los "mandarines" inculcada sobre todo por la educación. La Revolución cultural, en complejo movimiento de búsqueda de *identidad*, acentuaba demasiado la *unanimitad*. En 1978, cuando terminó la revolución, los chinos descubrieron la *belleza de la diferencia*: volvieron para conocerse no sólo a sí mismos sino para conocer a todo el mundo. El iniciador de esa Revolución cultural fue Mao Tse-tung.

Sin embargo, con la muerte de Mao en 1976, Deng Xiaoping reinvertió el proceso: introdujo la *gestión de los especialistas*, no más de los trabajadores libremente asociados como Mao pretendía, acabó con la experiencia de las comunas, impuso nuevamente el examen de ingreso en las escuelas. Creó una sociedad de tipo soviético, revisando la economía para adecuarla al grado real de desarrollo científico y técnico del país.

1 MARX: LA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN BURGUESA

Karl Heinrich Marx (1818-1883) fue filósofo y economista alemán, ideólogo del comunismo científico y organizador del movimiento proletario internacional. Nació en Treves, ciudad situada hoy en Alemania Occidental, el 5 de mayo de 1818. Era hijo de un abogado judío convertido al protestantismo. Estudió derecho en las universidades de Bonn y Berlín, sin embargo, se dedicó especialmente a la historia y a

la filosofía. En Berlín ingresó al grupo llamado "hegelianos de izquierda", que interpretaba las ideas de Hegel desde el punto de vista revolucionario.

Marx no se limitó a los estudios teóricos, durante toda su vida desarrolló una actividad política intensa, y elaboró la doctrina del socialismo.

La contribución del marxismo a la educación tiene que ser consi-

derada en dos niveles: el de la *aclaración* y el de la *comprensión de la totalidad social*, de que la educación es parte, incluyendo las relaciones de determinación e influencia que ella recibe de la estructura económica, y lo específico de las discusiones de temas y problemas educacionales. Ningún pensador influyó tan profundamente en las ciencias sociales contemporáneas como Marx.

Las ideas de Robert Owen (1771-1858), Charles Fourier (1772-1837), Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825), entre otros socialistas utópicos, contribuyeron para la elaboración de la propuesta de educación defendida por Marx. Para él, la educación del futuro debería nacer del sistema fabril, asociándose el *trabajo productivo* con la escolaridad y la gimnasia. Esa educación se constituiría en el método para producir

seres humanos integralmente desarrollados.

Debemos cambiar la educación para alterar la sociedad, o ¿la transformación social es la primera condición para la transformación educativa? Marx afirmó que una dificultad peculiar se relaciona con esta pregunta. Por un lado, sería necesario cambiar las condiciones sociales para crearse un nuevo sistema de enseñanza; por el otro, un nuevo sistema de enseñanza transformaría las condiciones sociales.

Para Marx, la *transformación educativa* debería suceder paralelamente a la revolución social. Para el desarrollo total del hombre y el cambio de las relaciones sociales, la educación debería acompañar y acelerar ese movimiento, pero no encargarse exclusivamente de desencadenarlo, ni de hacerlo triunfar.

ESCUELA Y TRABAJO

Consideramos la tendencia de la industria moderna para hacer que los niños y los adolescentes de ambos sexos cooperen en la gran obra de la producción social como un progreso legítimo y benéfico, a pesar de que la manera en que esta tendencia se realiza bajo el reinado del capital sea perfectamente abominable.

En una sociedad racional, trátese del niño que se trate, a partir de los nueve años, debe ser un trabajador productivo, tal como un adulto en el goce de todos sus medios no puede librarse de la ley general de la naturaleza, según la cual *aquel que quiere comer debe trabajar de igual forma, no sólo con su cerebro, sino también con sus manos*. Pero, de momento, sólo tenemos que ocuparnos de las clases obreras. Consideramos útil dividir las en tres categorías que deben ser abordadas diferentemente.

La primera comprende a los niños entre 9 y 12 años; la segunda, a los de 13 a 15 años; la tercera, a los de 16 y 17 años. Proponemos que el empleo de la primera categoría, en cualquier trabajo, en la fábrica o a domicilio, sea legalmente restringido a dos horas; el de la segunda, a cuatro horas, y el de la tercera a seis. Para la tercera categoría, debe haber una interrupción de una hora, por lo menos, para alimentos y recreación.

Sería deseable que las escuelas elementales empezaran la instrucción de los niños antes de los nueve años; pero, de momento, sólo nos preocupamos por los antídotos absolutamente indispensables para contrabalancear los efectos de un sistema social que degrada al obrero a tal punto de transformarlo en un simple instrumento de acumulación de capital, y que fatalmente cambia a los padres en comerciantes de esclavos de sus propios hijos. El derecho de los niños y de los adultos debe ser defendido, dado que ellos mismos no pueden hacerlo. Es por eso que la sociedad tiene el deber de actuar en nombre de ellos.

Si la burguesía y la aristocracia no toman en cuenta los deberes que tienen con sus descendientes, es su problema. El niño que goza de los privilegios de estas clases está condenado a sufrir con sus propios prejuicios.

El caso de la clase obrera es completamente diferente. El trabajador individual no actúa libremente. En numerosísimos casos, es demasiado ignorante para comprender el interés verdadero de su hijo o las condiciones normales del desarrollo humano. Sin embargo, la parte de la clase obrera más esclarecida comprende plenamente que el futuro de su clase, y por consiguiente el de la especie humana, depende de la formación de la generación obrera que crece. Antes que nada, comprende que los niños y los adolescentes deben ser preservados de los efectos destructores del sistema actual. Eso sólo puede realizarse por la transformación de la razón social en fuerza social y, en las circunstancias presentes, sólo podemos hacerlo por medio de las leyes generales impuestas por el poder del Estado. Al imponer tales leyes, las clases obreras no fortificarán el poder gubernamental. Por el contrario, transformarían el poder dirigido contra ellos en su agente. El proletariado hará entonces, por una medida general, lo que en vano intentaría realizar por una multitud de esfuerzos individuales.

Partiendo de aquí, decimos que la sociedad no puede permitir ni a los padres ni a los patrones emplear en el trabajo a sus niños y a

sus adolescentes, a menos que combinaran este trabajo productivo con la educación.

Por educación entendemos tres cosas:

- 1] Educación intelectual;
- 2] Educación corporal, tal como es producida por los ejercicios de gimnasia y militares;
- 3] Educación tecnológica, incluyendo los principios generales y científicos de todos los procesos de producción, y al mismo tiempo iniciando a los niños y adolescentes en la manipulación de los instrumentos elementales de todos los ramos de la industria.

A la división de los niños y de los adolescentes en tres categorías, de 9 a 18 años, debe corresponder un curso graduado y progresivo para su educación intelectual, corporal y politécnica. Los costos de estas escuelas politécnicas deben ser en parte cubiertos por la venta de sus propias producciones.

Esta combinación del trabajo productivo, pagado con la educación intelectual, los ejercicios corporales y la formación politécnica, elevará a la clase obrera muy por encima del nivel de las clases burguesa y aristocrática.

Es obvio que el empleo de cualquier niño o adolescente entre 9 y 18 años, en cualquier trabajo nocturno o en cualquier industria cuyos efectos son perjudiciales para la salud, debe ser severamente prohibido por la ley.

Marx, Karl y Engels, Friedrich, *Crítica da educação e do ensino*, Lisboa, Moraes, 1978.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Haga un resumen de las propuestas contenidas en el texto de Marx y Engels.
2. ¿A qué atribuye usted la influencia marxista hasta la fecha?

2 LENIN: LA DEFENSA DE UNA NUEVA ESCUELA PÚBLICA

Vladimir Ilich Lenin (1870-1924), estadista ruso, fue fundador del comunismo bolchevique, del partido comunista de la URSS y del primer Estado socialista del mundo. Líder de la Revolución de 1917, gran estudioso del marxismo, escribió varios libros sobre el tema. Después de la guerra civil en Rusia, dirigió la restauración de la economía y orientó la transición de la política de guerra para la nueva política. La permanencia de Lenin al frente del gobierno soviético fue extremadamente corta. En 1923 una enfermedad lo obligó al más absoluto reposo y provocó su muerte al año siguiente.

No sólo actuó como importante teórico político que, bajo el punto de vista de la corriente ortodoxa del marxismo, completó las contribuciones originales de Marx y Engels. También fue un organizador activo, habiendo participado inten-

samente en la *organización revolucionaria* que finalmente llevó a la Revolución de Octubre de 1917, de la cual fue el mayor líder.

Lenin atribuyó gran importancia a la educación en el proceso de transformación social. Como primer revolucionario en asumir el control de un gobierno, pudo experimentar en la práctica la implantación de las ideas socialistas en la educación. Pensando que ésta debería desempeñar un papel importante en la construcción de una nueva sociedad, afirmaba que incluso la educación burguesa era mejor que la ignorancia. *La educación pública debería ser eminentemente política*: "nuestro trabajo en el terreno de la enseñanza es la misma lucha para derrotar a la burguesía; declaramos públicamente que la escuela al margen de la vida, al margen de la política, es falsedad e hipocresía".⁷

LAS TAREAS DE LAS UNIONES DE LA JUVENTUD (DISCURSO EN EL III CONGRESO DE TODA RUSIA DE LA UNIÓN DE LA JUVENTUD COMUNISTA DE RUSIA, 2 DE OCTUBRE DE 1920)

La vieja escuela era la escuela del estudio libresco, obligaba a las personas a asimilar una cantidad de conocimientos inútiles, superfluos, muertos, que saturaban la cabeza y transformaban a la joven

⁷ Vladimir Ilich Lenin, *La instrucción pública*, Moscú, Progreso, 1981, p. 70.

generación en un ejército de empleados cortados todos a la misma medida. Pero si intentaseis quitar la conclusión de que se puede ser comunista sin haber asimilado los conocimientos acumulados por la humanidad cometeréis un enorme error. Estaría equivocado pensar que basta asimilar las palabras de orden comunista, las conclusiones de la ciencia comunista, sin asimilar la suma de conocimientos de la que el comunismo es consecuencia. El marxismo es un ejemplo que muestra cómo el comunismo surgió de la suma de los conocimientos humanos. [...]

Es necesario tener esto en cuenta cuando hablamos, por ejemplo, de la cultura proletaria. Sin la comprensión clara de que sólo con un conocimiento exacto de la cultura creada por todo el desarrollo de la humanidad, sólo con su reelaboración, se puede construir la cultura proletaria, sin esta comprensión no realizaremos esta tarea. La cultura proletaria no surge de la nada, no es una invención de las personas que se llaman especialistas en cultura proletaria. Eso es pura tontería. La cultura proletaria debe ser el desarrollo lógico de la suma de conocimientos que la humanidad elaboró bajo el yugo de la sociedad capitalista, de la sociedad latifundista, de la sociedad burocrática. Todos esos caminos y atajos conducirán y conducen y continuarán conduciendo a la cultura proletaria, del mismo modo que la economía política, reelaborada por Marx, nos mostró adónde debe llegar la sociedad humana, nos indicó el paso a la lucha de clases, al inicio de la revolución proletaria.

Cuando oímos con frecuencia, tanto entre representantes de la juventud como entre algunos defensores de la nueva educación, ataques a la vieja escuela diciendo que la vieja escuela era la escuela del aprendizaje de memoria, les decimos que debemos tomar de esa vieja escuela todo cuanto ella tenía de bueno. No debemos tomar de la vieja escuela el método que consistía en sobrecargar la memoria de los jóvenes con una cantidad desmesurada de conocimientos, inútiles en nueve décimos y adulterados en un décimo, pero eso no significa que podamos limitarnos a las conclusiones comunistas y aprender las palabras de orden comunista. De esa forma no se creará el comunismo. Sólo se puede llegar a ser comunista después de haber enriquecido la memoria con el conocimiento de todas las riquezas que la humanidad elaboró.

No necesitamos del aprendizaje de memoria, pero sí necesitamos desarrollar y perfeccionar la memoria de cada estudiante con el conocimiento de hechos fundamentales, porque el comunismo no

sería más que un simple fanfarrón si no reelaborara en su conciencia todos los conocimientos adquiridos. No sólo debéis asimilarlos, sino asimilarlos con espíritu crítico para no saturar vuestra inteligencia con cosas inútiles, y enriquecerla con el conocimiento de todos los hechos sin los cuales no es posible ser un hombre moderno culto. Si un comunista tuviera la idea de vanagloriarse de su comunismo con base en conclusiones ya listas y recibidas por él, sin haber realizado un trabajo muy serio, muy difícil y muy grande, sin comprender los hechos en relación con los que tiene la obligación de adoptar una actitud crítica, sería un comunista muy triste. Si yo sé que sé poco, me esforzaré por saber más, pero si un hombre dice que es comunista y que no tiene necesidad de conocimientos sólidos nunca saldrá de él nada que se parezca a un comunista. [...]

No creeríamos en la enseñanza, en la educación y formación si éstas estuvieran encerradas sólo en la escuela y separadas de la vida tempestuosa. Mientras los obreros y los campesinos continúan oprimidos por los latifundistas y capitalistas, mientras las escuelas continúan en las manos de los latifundistas y capitalistas, la generación de la juventud permanecerá ciega e ignorante. Pero nuestra escuela debe dar a la juventud las bases del conocimiento, la capacidad de forjar por sí mismos concepciones comunistas, debe hacer de ellos hombres cultos. La escuela debe, durante el tiempo que los hombres estudian en ella, hacer que ellos participen en la lucha para liberarse de los explotadores. La Unión de la Juventud Comunista sólo justificará su nombre, sólo justificará que es la Unión de la joven generación comunista, si relaciona cada paso de su instrucción, educación y formación con la participación en la lucha común de todos los trabajadores contra los explotadores. Porque vosotros sabéis perfectamente que mientras Rusia sea la única república obrera, y en el resto del mundo exista la vieja orden burguesa, seremos más débiles que ellos, que nos amenazan constantemente con un nuevo ataque, y que sólo aprendiendo a mantener la cohesión y la unidad venceremos en la lucha futura y, una vez fortalecidos, nos haremos verdaderamente invencibles. De este modo, ser comunista significa organizar y unir a toda la joven generación, dar el ejemplo de educación y de disciplina en esta lucha. Entonces podréis empezar a llevar hasta el fin la construcción del edificio de la sociedad comunista.

Lenin, Vladimir Ilich, *La instrucción pública*, Moscú, Progreso, 1981.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Cuáles son las ideas de Lenin con respecto a la educación en la sociedad capitalista, latifundista y burocrática?
2. Comente: "Si yo sé que sé poco, me esforzaré por saber más, pero si un hombre dice que es comunista y que no tiene necesidad de conocimientos sólidos nunca saldrá de él nada que se parezca a un comunista."

3 MAKARENKO: LA PEDAGOGÍA DE LA VIDA DEL TRABAJO

Antón Semionovich Makarenko (1888-1939), considerado uno de los mayores pedagogos soviéticos y uno de los exponentes de la historia de la educación socialista, creó tal vez la más elaborada y completa propuesta educativa comprometida con la construcción de la *sociedad socialista*, entre todas las producidas por la tradición revolucionaria.

De origen ucraniano y obrero, hijo de un ferroviario, en 1905 Makarenko concluyó el curso de pedagogía, en la escuela pública de Kremenchug, pasando a dar clases en escuelas populares hasta 1914.

En 1917, cuando sucedió la Revolución bolchevique, Makarenko terminaba un curso en el Instituto Pedagógico de Poltava y dirigía una escuela de ferroviarios, desarrollando trabajos políticos y pedagógicos con la comunidad.

Llamado por el Comisariado del Pueblo para fundar, en 1920, una colonia correccional para innumerables delincuentes y menores abandonados legados por la prime-

ra guerra mundial y por la guerra civil (1918-1921), Makarenko se vio frente a frente con el desafío de la reeducación socialista. A partir de esa práctica el educador formuló su teoría pedagógica, amplia y comprometida. Él mismo describió detalladamente en el *Poema pedagógico*, su principal obra, las experiencias en esa institución que se transformó en una nueva escuela concreta donde la práctica diaria, analizada a partir de sus concepciones socialistas, le enseñaría más que todas las teorías pedagógicas.

Algunas de las cualidades del ciudadano soviético que Makarenko quería formar fueron:

- un profundo sentimiento del deber y de la responsabilidad con los objetivos de la sociedad;
- un espíritu de colaboración, solidaridad y camaradería;
- una personalidad disciplinada, con gran dominio de la voluntad y con miras a los intereses colectivos;

- algunas condiciones de actuación que impidieran la sumisión y la explotación del hombre por el hombre;
- una sólida formación política;
- una gran capacidad de conocer a los enemigos del pueblo.

Makarenko buscó moldear al "hombre nuevo", que consideraba posible y necesario, para la Rusia posrevolución. De *humanista a militarista*, recibió todos los títulos, pero su obra polémica se convirtió en punto de referencia de los educadores hasta el día de hoy.

EL TRABAJO COLECTIVO COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO

En mis investigaciones llegué a una conclusión más: no imaginé ni imagino cómo se podría educar a un conjunto, por lo menos a un conjunto infantil, si no hubiera un conjunto de pedagogos. No quedan dudas de que no se podrá hacerlo si cada uno de los pedagogos de una escuela realiza, separadamente, su trabajo educativo según su propio entendimiento y deseo.

Voy más allá: estoy dispuesto a analizar cuestiones como la duración del colectivo de pedagogos y el tiempo de servicio de cada uno de sus miembros porque un grupo constituido por educadores con sólo un año de experiencia será indudablemente un grupo débil. También la cuestión de la correlación entre los viejos pedagogos y los más jóvenes es igualmente una cuestión científico-pedagógica.

En mi trabajo experimenté dudas bastante serias cuando se abrían plazas para educadores nuevos. Por ejemplo, tengo una plaza... ¿a quién debo invitar para ocuparla? El principio casual de la formación del grupo pedagógico algunas veces funciona, otras no. Recuerdo casos en que yo consideraba necesario invitar a un educador joven, pues ya tenía muchos viejos; algunas veces pecaba secretamente, pensando que mi grupo necesitaba de una muchacha simpática. ¿Por qué razón? Esta muchacha simpática introduciría en él la juventud, la frescura y un cierto entusiasmo. Que corran incluso rumores de que a éste o a aquel profesor le gusta ella; eso animará la atmósfera del grupo. ¿Y quién estudió la importancia de esa atmósfera? Es necesario que en el grupo haya también un viejo rezongón, que no perdone nada a nadie ni haga concesiones a quien quiera que sea. También es necesario que haya un "alma buena", un hombre de cierto modo maleable, que quiera a todos y perdone a todos y que

dé las máximas calificaciones a todos; este hombre reducirá las fricciones que surjan en el colectivo.

El colectivo de los profesores y el de los niños no son dos colectivos diferentes, sino el mismo colectivo pedagógico. Hay que notar que no considero necesario educar a una persona aislada, sino educar a todo un colectivo. Es el único camino para la educación correcta. Yo mismo fui profesor desde los 17 años y, durante mucho tiempo pensé que sería mejor educar a un alumno, después a otro, y así consecutivamente, para hacer un buen colectivo. Después, llegué a la conclusión de que, algunas veces, es necesario hablar no sólo con un alumno, sino con todos. Para eso es necesario crear formas que obliguen a cada alumno a formar parte de la actividad común. Es así como educamos al colectivo, formándolo. Es de esa manera, después de lo que él mismo crea, convirtiéndose en una gran fuerza educadora, como lo consolidamos. Estoy profundamente convencido de eso. Y la confirmación no surgió en el reformatorio que llamé Colonia Gorki, sino en la Comuna Dzerjinski. En esta última logré que el propio colectivo se convirtiera en una magnífica fuerza creadora, severa, puntual y competente. Tal colectivo no pudo ser formado por un decreto, ni creado en un lapso de dos o tres años, su creación exige más tiempo. Es una cosa excepcionalmente cara, pero cuando tal colectivo existe y funciona, es necesario mantenerlo, cuidarlo y, entonces, todo el proceso educativo transcurre con mucha facilidad.

Junto al colectivo es necesario poner la maestría... pero sólo es necesario tener en vista una auténtica maestría, es decir, el conocimiento real del proceso educativo, la competencia educativa. Mediante la experiencia, llegué a la convicción de que la cuestión puede ser resuelta por la maestría basada en la competencia y en la calificación.

En mi práctica se hicieron decisivas lo que normalmente se consideraba "cosas insignificantes", como la manera de mantenerse en pie, sentarse, levantarse de la silla, la manera de levantar la voz, sonreír, mirar, etc.; todo eso también debe ser marcado por una gran maestría. Aquí entramos en un terreno conocido por todos y denominado "arte dramático" o... hasta de ballet: es el arte de impostar la voz, el arte del tono, del mirar, de hacer silencio y de mover el cuerpo. Todo eso es necesario, sin eso no se puede ser un buen educador. Existen muchos indicios de esta maestría, hábitos y medios que todos los pedagogos y educadores deben conocer.

En nuestras escuela, los alumnos se comportan bien en las clases de un profesor y mal en las clases de otro. Y eso no es de ningún

modo porque uno de ellos sea talentoso y el otro no, sino sencillamente porque uno es maestro y el otro no.

Es necesario no sólo dar instrucción a los pedagogos, sino también educarlos. Independientemente de la instrucción que demos a los pedagogos, si nosotros no los educamos, no podremos contar sólo con su talento.

Consideramos que el niño debe jugar, tenemos muchos juguetes, pero estamos —¡quién sabe por qué!— convencidos de que para la diversión debe haber un lugar separado y es a eso a lo que se limita toda la participación del juego en la educación. Yo afirmo, no obstante, que la organización infantil debe contar con muchos juegos. Ahora se trata de la edad infantil que necesita del juego, y esta necesidad debe ser satisfecha: no porque el trabajo deba ser intercalado con la diversión, sino porque el trabajo del niño depende de la manera en que él juega. Y yo fui partidario del principio de que toda organización del colectivo debe incluir el juego, y nosotros, pedagogos, debemos participar en él.

¿Y los camaradas que no me conocen piensan que nosotros, adultos, no jugamos? ¡Claro que jugamos! Tomemos, por ejemplo, todas esas corbatas, botonaduras, collares, clubes exclusivos, convenciones de toda especie... también son un juego. Todo eso parece muy natural, pero, en realidad, también nosotros jugamos; algunas veces jugamos a los hombres importantes en nuestros cubículos, jugamos a los bibliófilos cuando nos rodeamos de libros y pensamos que tenemos una biblioteca. ¿Por qué razón, entonces, luego que vemos a un niño lo tratamos con la mayor seriedad, predicamos conceptos moralistas y lo obligamos a ir a estudiar? ¿Y cuándo entonces deben jugar ellos?... “Ellos juegan en los intervalos entre las clases”, dicen los profesores. “Ve a jugar un poco, pero no quiebres nada, ni ensucies el piso o lastimes tu nariz”, dicen los padres.

En todo caso, en la ropa de un niño deben existir elementos de juego, esto es propio no sólo de los pequeños, sino también de los adultos: muchos de ellos usan uniforme, otros, overoles profesionales y no pocos sueñan con usar uno de ellos un día. Creo que en eso existe alguna cosa que hace bien, es agradable: por ejemplo, así se siente un hombre vistiendo un overol nuevo que es el uniforme obrero, de un ferrocarrilero tal vez. Pero, para el alumno, eso es todavía más importante.

Capriles, René, *Makarenko: O nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo, Scipione, 1989.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Qué concepto de “colectivo” estableció usted después de la lectura del texto de Makarenko?
2. ¿Qué críticas haría usted a las propuestas pedagógicas contenidas en el texto?

4 GRAMSCI: LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA Y DE LA CULTURA

Antonio Gramsci (1891-1937), militante y comunista italiano, era hijo de campesinos. A los 20 años se fue a Turín y se involucró en la lucha de los trabajadores. En 1921 ayudó a fundar el Partido Comunista Italiano y se destacó en la oposición a Mussolini. Preso el 8 de noviembre de 1926, produjo en la cárcel más de tres mil páginas en las cuales, obligado por la censura carcelaria, tuvo que inventar términos nuevos para camuflar conceptos que podían parecer demasiado revolucionarios ante los ojos de los censores.

Gramsci murió joven, a los 46 años, pasando los últimos 10 años en la cárcel y bajo régimen de detención en hospitales. Ligeramente jorobado, desde niño sufrió terribles males físicos y nerviosos. Las condiciones carcelarias, las enfermedades y la soledad lo llevaron a la muerte precoz. La represión fascista le impidió proseguir la acción política. Separado de su esposa y de sus hijos, que vivían en la URSS, sufrió innumerables crisis de melancolía. El Partido Comunista le dio la espalda. Pero, a pesar de las

condiciones tan adversas, Gramsci penetró en la realidad con su inteligencia y construyó un conjunto de principios originales, transponiendo en la línea del pensamiento marxista las fronteras hasta entonces fijadas por Marx, Engels y Lenin.

El *principio educativo* que más apreció fue la capacidad de las personas para trabajar intelectual y manualmente en una organización educativa única relacionada directamente con las instituciones productivas y culturales.

Según él, para neutralizar las diferencias debidas a la procedencia social, debían crearse servicios preescolares.

La escuela debería ser *única*, estableciéndose una primera fase con el objetivo de formar una cultura general que armonizara el *trabajo intelectual y manual*.

En la siguiente fase, prevalecería la participación del adolescente, fomentándose la creatividad, la autodisciplina y la autonomía. Después vendría la fase de especialización. En ese proceso se hacía fundamental el *papel del profesor*

que debía prepararse para ser *dirigente e intelectual*.

Para Gramsci, el desarrollo del Estado comunista se relacionaba íntimamente con el de la escuela

comunista: la joven generación se educaría en la práctica de la disciplina social, para que la realidad comunista se convirtiera en un hecho.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA Y DE LA CULTURA

Se puede observar que, en general, en la civilización moderna, todas las actividades prácticas se hicieron tan complejas, y las ciencias se mezclaron de tal modo con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear un grupo de intelectuales especialistas de nivel más alto, que enseñan en estas escuelas. Así, al lado del tipo de escuela que podríamos llamar "humanista" (y que tradicionalmente es el más antiguo), destinado a desarrollar en cada individuo humano la cultura general aún indiferenciada, el poder fundamental de pensar y de saber orientarse en la vida, se fue creando paulatinamente todo un sistema de escuelas particulares de diferente nivel, para sectores profesionales completos o para profesiones ya especializadas e indicadas mediante una individualización precisa. Por otra parte, se puede decir que la crisis escolar que hoy se agudiza se relaciona justamente con el hecho de que este proceso de diferenciación y particularización sucede de un modo caótico, sin principios claros y precisos, sin un plan bien estudiado y fijado conscientemente: la crisis del programa y de la organización escolar, es decir, de la orientación general de una política de formación de los cuadros intelectuales modernos, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más amplia y general.

La división fundamental de la escuela clásica o profesional era un esquema racional: la escuela profesional se destinaba a las clases instrumentales, al paso que la clásica se destinaba a las clases dominantes y a los intelectuales. El desarrollo de la base industrial, tanto en la ciudad como en el campo, provocaba una creciente necesidad del nuevo tipo de intelectual urbano: se desarrolló, al lado de la escuela clásica, la escuela técnica (profesional pero no manual), lo que puso en discusión el propio principio de la orientación concreta de cultura general, de la orientación humanista de la cultura gene-

ral fundada en la tradición greco-romana. Esta orientación, una vez puesta en discusión, fue destruida, se puede decir, ya que su capacidad formativa estaba en gran parte basada en el prestigio general y tradicionalmente indiscutible de una determinada forma de civilización.

Actualmente, la tendencia es la de abolir cualquier tipo de escuela "desinteresada" (no inmediatamente interesada) y "formativa", o conservar de ellas solamente un reducido ejemplar destinado a una pequeña élite de señores y de mujeres que no deben pensar en prepararse para un futuro profesional, así como la de difundir cada vez más las escuelas profesionales especializadas, en las cuales el destino del alumno y su futura actividad son predeterminados. La crisis tendrá una solución que, racionalmente, debería seguir esta línea: escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre ecuánimemente el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de las capacidades de trabajo intelectual. De este tipo de escuela única, a través de repetidas experiencias de orientación profesional, se pasará a una de las escuelas especializadas o al trabajo productivo. [...]

La escuela tradicional era oligárquica, pues era destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a convertirse en dirigente: pero no era oligárquica por su modo de enseñanza. No es la adquisición de capacidades directivas, no es la tendencia para formar hombres superiores lo que da la marca social de un tipo de escuela. La marca social es dada por el hecho de que cada grupo social tiene un tipo de escuela propio, destinado a perpetuar en estos grupos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Por consiguiente, si se quiere destruir esta trama, se debe evitar la multiplicación y graduación de los tipos de escuela profesional, creándose, por el contrario, un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que conduzca al joven hasta los umbrales de la escuela profesional, formándolo mientras tanto como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a quien dirige.

Por lo tanto, la multiplicación de tipos de escuela profesional, propende a eternizar las diferencias tradicionales; pero, dado que ella tiende, en estas diferencias, a crear estratificaciones internas, produce la impresión de poseer una tendencia democrática. Por ejemplo: obrero manual y calificado, campesino y agrimensor o pequeño

agrónomo, etc. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede consistir sólo en que un obrero manual se convierta en calificado, sino en que cada "ciudadano" se pueda convertir en "gobernante" y que la sociedad lo coloque, aunque "en abstracto", en las condiciones generales de poder hacerlo: la democracia política tiende a hacer coincidir gobernantes y gobernados (en el sentido de gobierno con el consentimiento de los gobernados), garantizando a cada gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y de la preparación técnica general necesarias a fin de gobernar. Pero el tipo de escuela que se desarrolla como escuela para el pueblo ya no tiende ni siquiera a conservar la ilusión, puesto que cada vez más se organiza para restringir la base de la capa gobernante técnicamente preparada, en un ambiente social político que restringe aún más la "iniciativa privada" en el sentido de proporcionar esta capacidad y preparación técnico-política, de manera que, en realidad, se vuelve a las divisiones en órdenes "jurídicamente" fijados y cristalizados en lugar de superar las divisiones en grupos: la multiplicación de las escuelas profesionales, cada vez más especializadas desde el inicio de la carrera escolar, es una de las manifestaciones más evidentes de esta tendencia.

Gramsci, Antonio, *Os intelectuais e a organização da cultura*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. De acuerdo con Gramsci, ¿por qué se dividía la escuela en clásica y profesional?
2. Escriba sobre los resultados de la democracia política propuesta por Gramsci.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva representa el más vigoroso movimiento de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública burguesa. La idea de fundamentar el acto pedagógico en la acción, en la actividad del niño, ya se venía gestando desde la "Escuela Alegre" de Vitorino de Feltre (1378-1446), siguiendo por la pedagogía romántica y naturalista de Rousseau. No fue sino hasta principios del siglo XX cuando tomó forma concreta y tuvo consecuencias importantes en los sistemas educativos y en la mentalidad de los profesores.

La teoría y la práctica de la Escuela Nueva se diseminaron por muchas partes del mundo, fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño. La teoría de la Escuela Nueva proponía que la educación fuera instigadora de los cambios sociales y, al mismo tiempo, se transformara porque la sociedad estaba cambiando.

El desarrollo de la *sociología de la educación* y de la *psicología educacional* también contribuyó para esa renovación de la escuela.

Uno de los pioneros de la Escuela Nueva es ciertamente Adolphe Ferrière (1879-1960). Educador, escritor y conferencista suizo, Adolphe Ferrière dio clases en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra. Tal vez fue el más ardiente divulgador de la *escuela activa* y de la *educación nueva* en Europa. Sus ideas se basaron inicialmente en las concepciones biológicas, transformándose después en una filosofía espiritualista.

Ferrière consideraba que el *impulso vital espiritual* es la raíz de la vida, fuente de toda actividad, y que el deber de la educación sería conservar y aumentar ese impulso de vida. Para él, el ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva.

En 1899 fundó el Comité Internacional de las Escuelas Nuevas, con sede en Ginebra. Debido a la creación de innumerables *escuelas nuevas* con tendencias diferentes, en 1919 el Comité aprobó treinta puntos considerados básicos para la nueva pedagogía; para que una

escuela se enmarcara en el movimiento debería cumplir por lo menos con dos terceras partes de las exigencias. En resumen, la educación nueva sería integral (intelectual, moral y física); activa; práctica (con trabajos manuales obligatorios, individualizada); autónoma (campestre en régimen de internado y coeducación).

Ferrière coordinó la *articulación internacional* de la Escuela Nueva y, en sus obras (entre otras, *Práctica de la escuela activa*, *Transformemos la escuela*, *La escuela activa*) logró sintetizar corrientes pedagógicas distintas en sus manifestaciones, pero unidas en la preocupación de colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas.

Criticaba a la *escuela tradicional* afirmando que ésta había sustituido la alegría de vivir por la inquietud, el regocijo por la gravedad, el movimiento espontáneo por la inmovilidad, las risas por el silencio.

El educador norteamericano John Dewey (1859-1952) fue el primero en formular el nuevo ideal pedagógico, afirmando que la enseñanza debería darse por la acción (*learning by doing*) y no por la instrucción como quería Herbart. Para aquél, la educación continuamente reconstruía la experiencia concreta, activa, productiva, de cada uno.

La educación preconizada por Dewey era esencialmente pragmática, instrumentalista, buscaba la convivencia democrática, pero no por ello cuestionaba la sociedad de clases.

Para John Dewey, la *experiencia concreta de la vida* se presentaba siempre frente a los problemas que la educación podría ayudar a resolver. Según él, hay una escala de *cinco etapas* del acto de pensar, que ocurren delante de algún problema, en consecuencia el problema nos haría pensar. Son los siguientes:

- 1] una *necesidad* sentida;
- 2] el *análisis* de la dificultad;
- 3] las *alternativas* de solución del problema;
- 4] la *experimentación* de varias soluciones hasta que el examen mental apruebe una de ellas;
- 5] la *acción* como la prueba final para la solución propuesta, que debe ser verificada de manera científica.

De acuerdo con tal visión, la educación era esencialmente proceso y no producto; un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia; un proceso de mejoría permanente de la eficiencia

individual. El objetivo de la educación se encontraría en el propio proceso. Su fin estaría en sí misma. No tendría un fin ulterior a ser alcanzado. La educación se confundiría con el propio proceso de vivir.

Se trataba de aumentar el rendimiento del niño, siguiendo los propios intereses vitales de él. Esa rentabilidad servía, sobre todo, a los intereses de la nueva sociedad burguesa: la escuela debería preparar a los jóvenes para el trabajo, para la actividad práctica, para el ejercicio de la competencia. En ese sentido, la Escuela Nueva, bajo muchos aspectos, acompañó el desarrollo y el progreso capitalistas. Representó una exigencia de ese desarrollo. Proponía la construcción de un hombre nuevo dentro del proyecto burgués de sociedad. Pocos fueron los pedagogos de la Escuela Nueva que rebasaron el pensamiento burgués para evidenciar la explotación del trabajo y de la dominación política, propias de la sociedad de clases.

Sólo el alumno podría ser autor de su propia experiencia. De ahí el *paidocentrismo* (el alumno como centro) de la Escuela Nueva. Esa actitud necesitaba métodos activos y creativos también centrados en el alumno. Así los *métodos de enseñanza* significaron el mayor avance de la Escuela Nueva.

Muchas fueron las contribuciones en este sentido. Citamos, por ejemplo, el *método de los proyectos*, de William Heard Kilpatrick (1871-1965), centrado en una actividad práctica de los alumnos, de preferencia manual. Los proyectos podrían ser *manuales*, como una construcción; de *descubrimiento*, como una excursión; de *competencia*, como un juego; de *comunicación*, en la narración de un cuento, etc. La ejecución de un proyecto pasaría por algunas etapas: designar el fin, preparar el proyecto, ejecutarlo y apreciar su resultado.

Kilpatrick, uno de los discípulos más importantes de John Dewey, se preocupaba sobre todo por la formación del hombre para la democracia y para una sociedad en constante cambio.

Para él, la educación se basa en la vida para hacerla mejor. Es decir, la educación es la *reconstrucción de la vida* en niveles cada vez más elaborados. Y la base de la educación está en la actividad, o mejor dicho, en la *autoactividad decidida*.

La pedagogía norteamericana recurrió al método de proyectos —sistematizado por Kilpatrick, J. Stevenson y Ellworth Collings— para globalizar la enseñanza a partir de actividades manuales.

Kilpatrick clasificaba los proyectos en cuatro grupos: de *producción*; de *consumo* (en el cual se aprende a utilizar algo ya producido);

de *resolución de algún problema*; o de *perfeccionamiento de alguna técnica*.

Para él, las características de un buen *proyecto didáctico* son:

- un plan de trabajo de preferencia manual;
- una actividad motivada por medio de una intervención lógica;
- un trabajo manual, teniendo en cuenta la diversidad globalizada de enseñanza;
- un ambiente natural.

Las principales obras de Kilpatrick son: *Filosofía de la educación* y *Educación para una civilización en cambio*.

Otra contribución de la Escuela Nueva es el *método de los centros de interés* del belga Ovide Decroly (1871-1932). Esos centros serían, para él, la familia, el universo, el mundo vegetal, el mundo animal, etc. Educar era partir de las necesidades infantiles. Los centros de interés desarrollaban la información, la asociación y la expresión.

Los *centros de interés* se distinguen del *método de los proyectos* porque los primeros no poseen un fin ni implican la realización de algo. Para Decroly las necesidades fundamentales del niño son:

- a] alimentarse;
- b] protegerse contra la intemperie y los peligros;
- c] actuar a través de una actividad social, recreativa y cultural.

También tuvo gran importancia la experiencia de la médica italiana María Montessori (1870-1952), que transpuso para niños normales su método de recuperación de niños deficientes. En la *Casa dei bambini* (casa de los niños), para preescolar, construyó una enorme cantidad de juegos y materiales pedagógicos que, con algunas variaciones, aún en la actualidad son utilizados en millares de preescolares.

Por primera vez en la historia de la educación, se construyó un ambiente escolar con objetos pequeños para que el niño tuviera pleno dominio sobre ellos: mesas, sillas, estantes, etc. Con materiales concretos, Montessori conseguía hacer que los niños, por el tacto, por la presión, pudieran distinguir los colores, las formas de los objetos, los espacios, los ruidos, la solidez, etc. Montessori exploró técnicas completamente nuevas, como la *lección del silencio* que enseñaba a dominar el habla, y la *lección de la oscuridad* para educar las percepciones auditivas.

El suizo Édouard Claparède (1873-1940) prefirió dar a la escuela activa otro nombre: *educación funcional*. Explicaba que la sola actividad no era suficiente para explicar la acción humana. Actividad educativa era sólo la que correspondía a una *función vital* del hombre. No cualquier actividad se adecuaría a todos. La actividad debería ser individualizada —sin ser individualista— y, al mismo tiempo, social y socializadora.

Jean Piaget (1896-1980), discípulo y colaborador de Claparède, llevó adelante la investigación del maestro: investigó principalmente la naturaleza del desarrollo de la inteligencia en el niño.

Piaget propuso el método de la observación para la educación del niño. De ahí la necesidad de una *pedagogía experimental* que plantearse claramente cómo el niño organiza lo real. Criticó la escuela tradicional que enseña a copiar y no a pensar. Para obtener buenos resultados, el profesor debía respetar las leyes y las etapas del desarrollo del niño. El objetivo de la educación no debería ser repetir o conservar verdades acabadas, sino aprender por sí mismo la conquista de lo verdadero. Su teoría epistemológica influyó en otros investigadores, como la psicóloga argentina Emilia Ferreiro, cuyo pensamiento es muy difundido actualmente en las escuelas primarias en Brasil.

El pedagogo francés Roger Cousinet (1881-1973) desarrolló el método de trabajo en *equipos*, adoptado hasta la fecha, oponiéndose al carácter rígido de las escuelas memoristas e intelectuales francesas. Defensor de la libertad en la enseñanza y del trabajo colectivo, sustituyendo el aprendizaje individual, propuso que el mobiliario escolar fuera desclavado del piso para que los alumnos pudieran rápidamente formar grupos en la clase y quedar uno frente al otro.

Para Cousinet, el desarrollo de *actividades de grupo* debería obedecer a algunas etapas:

- a] acumulación de informaciones a través de la investigación sobre el objeto de trabajo escogido;
- b] exposición y elaboración de las informaciones en el pizarrón;
- c] corrección de los errores;
- d] copia individual en el cuaderno del resultado obtenido;
- e] diseño individual relacionado con el asunto;
- f] selección del diseño más significativo para el archivo de la clase;
- g] lectura del trabajo del grupo;
- h] elaboración de una ficha-resumen.

Aunque no haya una relación directa entre la Escuela Nueva y el tecnicismo pedagógico, el *desarrollo de las tecnologías de la enseñanza* debe mucho a la preocupación "escolanovista" por los medios y las técnicas educativas. La contribución, en ese sentido, de Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) fue considerable por sus técnicas psicológicas del condicionamiento humano, aplicables a la enseñanza-aprendizaje.

La influencia del *pensamiento pedagógico escolanovista* ha sido enorme. Muchas son las escuelas que, bajo diferentes nombres, revelan la misma filosofía educativa: las *classes nouvelles* francesas que dieron origen en Brasil, en el decenio de los sesenta, a los "liceos vocacionales", las escuelas activas, las escuelas experimentales, los cursos preparatorios de las universidades, las escuelas piloto, las escuelas libres, las escuelas comunitarias, los hogares-escuelas, las escuelas individualistas, las escuelas del trabajo, las escuelas no-directivas y otras.

Los métodos, centro de interés de la Escuela Nueva, se perfeccionaron y llevaron al salón de clase la radio, el cine, la televisión, el video, la computadora y las máquinas de enseñar —innovaciones que conciernen, de múltiples maneras, a nuestros educadores; muchos de ellos se desconciertan frente a tantos medios y técnicas propuestas. Por eso, hoy, cada vez más, los educadores insisten en la necesidad de buscar el *análisis de su práctica*, la discusión de lo *cotidiano de la escuela*, sin lo cual de nada sirven tantas innovaciones, planes y técnicas, por más modernos y atractivos que sean.

En la segunda mitad de este siglo una *visión crítica* con respecto a la educación escolanovista viene a desmitificar el optimismo de los educadores nuevos. Esos educadores más recientes afirman que toda educación es política y que ella, la mayoría de las veces, se constituye en función de los sistemas de educación implantados por los estados modernos, en un proceso a través del cual las clases dominantes preparan la mentalidad, la ideología, la conducta de los niños para reproducir la misma sociedad y no transformarla.

El educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), heredero de muchas conquistas de la Escuela Nueva, denunció el carácter conservador de esa visión pedagógica y observó correctamente que la escuela podía servir tanto para la *educación como práctica de la dominación* como para la *educación como práctica de la libertad*. Mientras tanto, como él mismo afirma, la educación nueva no fue un mal en sí, como sustentan algunos educadores "del contenido". Ella repre-

sentó, en la historia de las ideas y prácticas pedagógicas, un considerable avance.

El respeto por el niño pregonado por la Escuela Nueva equivale muchas veces a *renunciar a la dirección educativa*, a señalar las influencias con las cuales la burguesía impregna todo lo social, sobre todo hoy, cuando ella domina, en los países capitalistas, los medios de comunicación más poderosos de información y de formación de la mentalidad popular. Educar no es ser omiso, ser indiferente, ser neutro frente a la sociedad actual. Dejar al niño a la educación espontánea de la sociedad es también dejarlo al autoritarismo de una sociedad nada espontánea. El papel del educador es intervenir, tomar posición, mostrar un camino, y no omitirse. La omisión es también una forma de intervención.

El movimiento de la Escuela Nueva se fue construyendo junto con la propia escuela moderna, científica y pública. Los escolanovistas no pudieron negar las contribuciones del *positivismo* y del *marxismo*. De ahí que se haya constituido en un *movimiento complejo y contradictorio*. No podemos confundirlo sólo con un movimiento liberal. Sus desdoblamientos fueron inevitables. Incluso algunos educadores socialistas fueron influidos por la Escuela Nueva. Como veremos más adelante, la *Escuela Socialista*, popular y autónoma, como teoría y práctica de la educación, supera, sin anular, las conquistas anteriores, ya sea de la *Escuela Tradicional*, o de la *Escuela Nueva*. Los teóricos progresistas actuales —como los marxistas Bogdan Suchodolski y Georges Snyders— apuntan hacia una *perspectiva integradora* de esas corrientes. Pero antes veremos la contribución de la fenomenología, del existencialismo, del pensamiento antiautoritario y crítico.

1 DEWEY: APRENDER HACIENDO. DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL A LA EDUCACIÓN NUEVA

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y pedagogo liberal norteamericano, ejerció gran influencia sobre toda la pedagogía contemporánea. Él fue el defensor de la *Escuela Activa*, que proponía el aprendizaje a través de la actividad

personal del alumno. Su filosofía de la educación fue determinante para que la *Escuela Nueva* se propagara por casi todo el mundo.

Dewey practicó una crítica contundente a la obediencia y sumisión hasta entonces cultivadas en las

escuelas. Él las consideraba verdaderos obstáculos para la educación. A través de los principios de la *iniciativa, originalidad y cooperación*, pretendía liberar las potencialidades del individuo rumbo a un orden social que, en lugar de ser cambiado, debería ser progresivamente perfeccionado. Así, traducía para el campo de la educación el liberalismo político-económico de los Estados Unidos.

Aunque varios aspectos de la teoría de Dewey sean similares a la *pedagogía del trabajo*, su discurso se presentaba bastante genérico, no cuestionando las raíces de las desigualdades sociales. Dewey

daba prioridad al aspecto psicológico de la educación, en perjuicio del análisis de la organización capitalista de la sociedad, como factor esencial para la determinación de la estructura educacional.

A pesar de sus posiciones político-ideológicas, Dewey construyó ideas de carácter progresista, como el autogobierno de los estudiantes, la discusión sobre la legitimidad del poder político, además de la defensa de la escuela pública y activa.

Obras principales: *Vida y educación, Democracia y educación, Escuela y sociedad y Experiencia y educación*.

EDUCACIÓN TRADICIONAL *VERSUS* EDUCACIÓN "NUEVA" O "PROGRESISTA"

Al hombre le gusta pensar en términos de oposiciones extremas, de polos opuestos. Acostumbra formular sus creencias en términos de "uno u otro", "esto o aquello", entre los cuales no reconoce posibilidades intermedias. Cuando es forzado a reconocer que no puede actuar con base en esas posiciones extremas, se inclina a sostener que es correcto en la teoría pero en la práctica las circunstancias compelen al acuerdo. La filosofía de la educación no hace excepción a esa regla. La historia de la teoría de la educación está marcada por la oposición entre la idea de que educación es desarrollo de adentro para fuera y de que es formación de fuera para adentro; de que se basa en las dotes naturales y de que es un proceso de vencer las inclinaciones naturales y sustituirlas por hábitos adquiridos bajo presión externa.

En el presente, la oposición, en lo referente a los aspectos prácticos de la escuela, tiende a tomar la forma de contraste entre la educación tradicional y la educación progresiva. Si buscamos for-

mular, de modo general, sin las calificaciones necesarias para la perfecta exactitud, las ideas fundamentales de la primera, podremos resumirlas así:

La materia o el contenido de la educación consiste en cuerpos de información y de habilidades que se elaboraron en el pasado; la tarea principal de la escuela es, por consiguiente, transmitirlos a la nueva generación. En el pasado, patrones y reglas de conducta se establecieron también; en consecuencia, educación moral consiste en adquirir hábitos de acción en conformidad con tales reglas y patrones. Finalmente, el plan general de organización de la escuela (las relaciones de los alumnos unos con otros y con los profesores) hace de la escuela una institución radicalmente diferente de las otras instituciones sociales. Imaginemos el salón de clase común, sus horarios, esquemas de clasificación, de exámenes y promoción, de reglas de orden y disciplina y después veremos lo que deseo expresar con el "plan de organización". Si contrastamos la escena de la escuela con lo que pasa en la familia, por ejemplo, percibiremos lo que intenté explicar al decir que la escuela se hizo una especie de institución radicalmente diferente de cualquier otra forma de organización social.

Las características que acabamos de mencionar determinan los fines, los métodos de la instrucción y la disciplina escolar. El principal propósito u objetivo es preparar al joven para sus futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de cuerpos organizados de información y de formas existentes de capacitación, que constituyen el material de instrucción. Ya que las materias de estudio, así como los patrones de conducta apropiada, nos vienen del pasado, la actitud de los alumnos, de modo general, debe ser de docilidad, receptividad y obediencia. Los libros, manuales escolares especialmente, son los principales representantes del conocimiento y de la sabiduría del pasado, y los profesores son los órganos por medio de los cuales los alumnos entran en relación con ese material. Los maestros son los agentes de comunicación del conocimiento y de las capacitaciones y de imposición de las normas de conducta. [...]

Si buscamos formular la filosofía de educación implícita en las prácticas de la educación más nueva, podemos, creo, descubrir ciertos principios comunes entre la variedad de escuelas avanzadas ahora existentes. A la imposición de arriba hacia abajo, se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa, se

opone la actividad libre; a aprender por libros y profesores, aprender por experiencia; a la adquisición por ejercicio y entrenamiento de habilidades y técnicas aisladas, a su adquisición como medios para alcanzar fines que respondan a demandas directas y vitales del alumno; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone aprovecharse al máximo de las oportunidades del presente; a los fines y conocimientos estáticos se opone la toma de contacto con un mundo en cambio. [...]

Considero que la idea fundamental de la filosofía de la educación más nueva y que le da unidad es la relación íntima y necesaria entre los procesos de nuestra experiencia real y la educación. Si esto es verdad, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea básica depende de tener una idea correcta de experiencia. Cuando se rechaza el control externo, el problema es cómo encontrar los factores de control inherentes al proceso de experiencia. Cuando se evita la autoridad externa, no se persigue que toda autoridad deba ser rechazada, sino que antes se debe buscar una fuente de autoridad más efectiva. Debido a que la educación antigua imponía al joven el saber, los métodos y las reglas de conducta de la persona madura, no se persigue, a no ser en la base de la filosofía de los extremos de "esto-o-aquello", que el saber de la persona madura no tenga valor de dirección para la experiencia del inmaduro. Por el contrario, basándose la educación en la experiencia personal, puede significar contactos más numerosos y más íntimos entre el inmaduro y la persona madura de lo que jamás hubo en la escuela tradicional y, así, consecuentemente, más y no menos dirección y orientación por otro.

Dewey, John, *Experiência y educação*, São Paulo, Nacional, 1971.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Qué críticas hace Dewey a la escuela tradicional?
2. Para Dewey, ¿cuáles eran las características de la educación más nueva o avanzada?
3. Se puede decir que la obra de Dewey está impregnada del concepto de "moderación", propio del liberalismo. Seleccione fragmentos del texto citado que comprueben esa tesis.

2 MONTESSORI: MÉTODOS ACTIVOS E INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

María Montessori (1870-1952), nacida en Italia, llegó a la pedagogía por caminos indirectos. Primera mujer de su país que se doctoró en medicina, sus múltiples intereses la llevaron a diversos estudios. Inicialmente se dedicó a los niños deficientes, después a los niños "normales". En 1909 ella publicó los principios básicos de su *método*.

En síntesis: proponía despertar la actividad infantil a través del estímulo y promover la *autoeducación* del niño, colocando medios adecuados de trabajo a su disposición. El educador, por lo tanto, no actuaría directamente sobre el niño, pero ofrecería medios para su autoformación. María Montessori sostenía que sólo el niño es educador de su personalidad.

Su método empleaba un abundante *material didáctico* (cubos,

prismas, sólidos, bastidores para armar cajas, tarjetas, etc.), destinado a desarrollar la actividad de los sentidos. Ese material tiene el carácter peculiar de ser autocorrector.

María Montessori murió en Holanda. Su didáctica influyó en la enseñanza preescolar en varios países del mundo.

La teoría pedagógica montessoriana es difundida por la *Asociación Internacional Montessori*, con sede en Amsterdam, en Holanda, que anualmente realiza congresos internacionales y organiza Centros de Entrenamiento Montessori en diversos países para la formación de profesores especializados en el método de la pedagogía italiana.

Obras principales: *Pedagogía científica*, *El niño y las etapas de la educación*.

SOBRE MI MÉTODO

El niño no puede llevar una vida normal en el mundo de los adultos. No obstante, es evidente que el adulto, con la vigilancia continua, con las amonestaciones ininterrumpidas, con sus órdenes arbitrarias, perturba e impide el desarrollo del niño. De esa forma, todas las fuerzas positivas que están listas para germinar son sofocadas; y el niño sólo cuenta con una cosa: el deseo intenso de liberarse, lo más rápido que le sea posible, de todo y de todos.

Por lo tanto, olvidemos el papel de carceleros y tratemos, al revés de esto, de prepararles un ambiente donde podamos, lo máximo posible, no cansarlos con nuestra vigilancia y nuestras enseñanzas.

Es necesario que nos convenzamos de que cuanto más el ambiente corresponde a las necesidades del niño, tanto más podrá ser limitada la actividad del profesor. No obstante, no podemos olvidarnos de un principio importante. Dar libertad al niño no quiere decir que se deba abandonarlo a su propia suerte y, mucho menos, descuidarlo. La ayuda que damos al alma infantil no debe ser la indiferencia pasiva frente a todas las dificultades de su desarrollo: muy por el contrario, debemos observar ese desarrollo con prudencia y con un cuidado lleno de afecto. [...]

Ciertamente aquí está la clave de toda la pedagogía: saber reconocer los instantes preciosos de la concentración, a fin de poder utilizarlos en la enseñanza de la lectura, de la escritura, de las cuatro operaciones y, más tarde, de la gramática, de la aritmética, de las lenguas extranjeras, etc. Además, todos los psicólogos están de acuerdo en aseverar que sólo existe una manera de enseñar suscitando el más profundo interés en el estudiante y, al mismo tiempo, una atención viva y constante. Por lo tanto, se trata sólo de esto: saber utilizar la fuerza interior del niño con relación a su educación. ¿Es esto posible? No es sólo posible, es necesario. La atención tiene necesidad de estímulos graduales para concentrarse. Al inicio serán objetos fácilmente reconocibles por los sentidos, que interesarán a los pequeños: cilindros de diversos tamaños, colores que deberán ser organizados según su coloración, diversos sonidos para distinguir, superficies más o menos difíciles para reconocerlas por medio del tacto. Sin embargo, más tarde tendremos el alfabeto, los números, la lectura, la gramática, el diseño, las operaciones aritméticas más difíciles, la historia, las ciencias naturales, y así se construirá el saber del niño.

Consecuentemente, la tarea de la nueva profesora se hizo más delicada y más seria. Depende de ella si el niño encuentra su camino rumbo a la cultura y a la perfección o si todo será destruido. La cosa más fácil es hacer comprender a la profesora que para el progreso del niño, ella se debe eclipsar y renunciar a los derechos que, antes, eran de ella; debe entender muy bien que no puede haber ninguna influencia ni sobre la formación ni sobre la disciplina del alumno, y que toda su confianza debe ser puesta en las energías latentes de su discípulo. Sin duda siempre hay alguna cosa que la impulsa, constantemente, a dar consejos a los pequeños, a corregirlos o a motivarlos, mostrándoles que es superior por experiencia y por cultura; pero no obtendrá ningún resultado hasta que no se haya conformado en mantener dentro de ella misma toda y cualquier vanidad.

En compensación, su actuación indirecta debe ser asidua: debe preparar, con pleno conocimiento de causa, el ambiente, disponer el material didáctico con habilidad e introducir, con el máximo cuidado, al niño en los trabajos de la vida práctica. Corresponde a ella saber distinguir al niño que busca el camino correcto de aquel que se equivocó de camino; siempre debe estar tranquila, siempre dispuesta a ayudar, cuando es solicitada, a fin de demostrar su amor y su confianza. Estar siempre dispuesta: sólo esto.

La profesora debe dedicarse a la formación de una humanidad mejor. Así como la vestal debía conservar puro y exento de impurezas el fuego sagrado, así la profesora es la guardiana de la llama de la vida interior en toda su pureza. Si no se cuida esta llama, se apagará y nunca más volverá a arder.”

Montessori, María, *Em familia*, Río de Janeiro, Nórdica, s.f., pp. 43-48.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Comente las siguientes afirmaciones de Montessori:
 - a] “[...] es evidente que el adulto, con la vigilancia continua, con las amonestaciones ininterrumpidas, con sus órdenes arbitrarias, perturba e impide el desarrollo del niño”.
 - b] “[...] el niño sólo cuenta con una cosa: el deseo intenso de liberarse, lo más rápido que le sea posible, de todo y de todos”.
2. ¿Qué papel tendrá el profesor en el método Montessori?
3. Haga una visita a una escuela montessoriana y registre las impresiones que usted obtuvo.

3 CLAPARÈDE: EDUCACIÓN FUNCIONAL Y DIFERENCIADA

Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo y pedagogo suizo, influyó definitivamente en los modernos conceptos de educación, ejerciendo papel pionero en el movimiento

renovador de la escuela contemporánea. Claparède repitió en Europa la actuación de John Dewey; ambos en el escenario educativo de la primera mitad de este siglo, fueron los

mayores exponentes de la pedagogía de la acción.

En 1901 inició la publicación de los *Archivos de psicología*. Allí, su concepto de "interés", marcadamente biológico, empezó a acentuarse. La síntesis de su trabajo en el laboratorio de psicología de la Universidad de Ginebra y en el Seminario de Psicología Pedagógica fue presentada en el libro *Psicología del niño y pedagogía experimental*. En 1912, Claparède fundó el Instituto de Ciencias Educativas Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra, que más tarde se haría famoso gracias a la obra del psicólogo Jean Piaget.

Para Claparède, la pedagogía debía basarse en el estudio del niño, igual que la horticultura se basa en el conocimiento de las plantas. Fundamentando su pensamiento en Rousseau, él decía que la infancia es un conjunto de posibilidades creativas que no deben ser frenadas. Todo ser humano tiene necesidad vital de saber, de investigar, de trabajar. Esas necesidades se manifiestan en las bromas, que no son sólo una diversión, sino un

verdadero trabajo. El niño lo toma muy en serio porque representa un reto. Claparède llegó a elaborar una verdadera *teoría del juguete*.

Según el pedagogo suizo, la educación debería tener como eje la acción y no sólo la instrucción por la cual la persona recibe pasivamente los conocimientos. Claparède creó entonces un método, denominado *educación funcional*, que procuraba desarrollar las aptitudes individuales y encaminarlas para el interés común, dentro de un concepto democrático de vida social. Ninguna sociedad, recordaba él, progresó debido a la reducción de las personas a un tipo único, sino más bien debido a la *diferenciación*.

Édouard Claparède nació y murió en Ginebra. Allí se formó en medicina, ocupando después la cátedra de psicología en la universidad local. También estudió en París y en Leipzig.

Obras principales: *Archivos de psicología* (1901), *La escuela bajo medida* (1921), *La educación funcional* (1931) y *Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares* (1933).

LA CONCEPCIÓN FUNCIONAL DE LA EDUCACIÓN

1. En los países "civilizados" la escuela pública o particular (con algunas felices excepciones) consagra un mundo de herejías fisiológicas, psicológicas y biológicas, contra las cuales las Ligas de Higiene Mental deben luchar sin tregua. Herejías morales, también, ¿por qué cuántas veces la escuela no habrá matado en el niño el gusto por el trabajo y cuántas no habrá proyectado sobre los años de la infancia una sombra que la memoria no apaga?

2. Para desempeñar su misión de la manera más adecuada, la escuela debe inspirarse en una concepción funcional de la educación y de la enseñanza. Esa concepción consiste en considerar al niño como centro de los programas y de los métodos escolares y considerar la propia educación como adaptación progresiva de los procesos mentales y ciertas acciones determinadas por ciertos deseos.

3. El resorte de la educación no debe ser el temor del castigo, ni tampoco el deseo de la recompensa, sino el *interés*, el interés profundo por la cosa que se trata de asimilar o de ejecutar. El niño no debe trabajar y portarse bien para obedecer, y sí porque sienta que esa manera de actuar es deseable. En una palabra, la *disciplina interior* debe sustituir la *disciplina exterior*.

4. La escuela debe preservar el período de la infancia, que muchas veces se acorta, no cuidando etapas que deberían ser respetadas.

5. La educación debe pretender el desarrollo de las funciones intelectuales y morales, y no llenar la cabeza de un mundo de conocimientos que, cuando no se olvidan luego, son casi siempre conocimientos muertos, inmóviles en la memoria como cuerpos extraños, sin relación con la vida.

6. La escuela debe ser *activa*, es decir, movilizar la actividad del niño. Debe ser más un laboratorio que un auditorio. Para eso, podrá sacar provecho del *juego*, que estimula al máximo la actividad del niño.

7. La escuela debe hacer amar el trabajo. Muchas veces enseña a detestarlo creando, en torno a las obligaciones que impone, asociaciones afectivas desagradables. Es, pues, indispensable que la escuela sea un ambiente de alegría, donde el niño trabaje con entusiasmo.

8. Como la vida que espera al niño al salir de la escuela es vivida en un medio social, presentar el trabajo y las materias escolares bajo aspecto vital es presentarlos también bajo su *aspecto social*, como instrumentos de acción social (lo que realmente son). La escuela ha olvidado demasiado ese aspecto social y, arrancando el trabajo de su contexto natural, ha hecho de él algo vacío y artificial.

9. En esa nueva concepción de la educación, la función del maestro es completamente otra. El maestro ya no debe ser un omnisciente encargado de formar la inteligencia y llenar el espíritu de conocimientos. Debe ser un *estimulador* de intereses, despertando necesidades intelectuales y morales. Debe ser para sus alumnos mucho más un colaborador que un profesor *ex cathedra*.

10. Esa nueva concepción de la escuela y del educador implica una transformación completa en la *formación de los profesores*, de la

enseñanza de todos los grados. Esa preparación debe ser, ante todo, psicológica.

11. La observación muestra que un individuo sólo rinde en la medida en que se apela a sus capacidades naturales, y que es perder tiempo forzar el desarrollo de capacidades que él no posea. Es, pues, necesario que la escuela tome más en cuenta las *aptitudes individuales* y se aproxime al ideal de la "escuela a la medida". Se podría alcanzar ese ideal estableciendo en los programas, al lado de un mínimo común y obligatorio, relativo a las disciplinas indispensables, cierto número de materias a escoger, que los interesados podrían profundizar a su gusto, movidos por el interés y no por la obligación de hacer examen.

12. Una democracia, más que cualquier otro régimen, tiene necesidad de una escuela intelectual y moral. Es, pues, del interés de la sociedad, como de los individuos, *seleccionar a los niños bien dotados* y colocarlos en las condiciones más adecuadas para el desarrollo de sus aptitudes especiales.

13. Las reformas preconizadas anteriormente sólo se harán posibles si el *sistema de exámenes* fuera profundamente transformado. La necesidad del examen lleva a los maestros, incluso a disgusto, a tratar más sobre la sobrecarga de la memoria que del desarrollo de la inteligencia. Salvo, tal vez, para el mínimo de conocimientos indispensables, los exámenes deberían ser suprimidos y sustituidos por una apreciación de trabajos individuales realizados durante el año, o por pruebas adecuadas.

Claparède, Édouard, *A educação funcional*, São Paulo, Nacional, 1958.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. "Cuántas veces la escuela no habrá matado en el niño el gusto por el trabajo y cuántas no habrá proyectado sobre los años de la infancia una sombra que la memoria no apaga."

Analice esa afirmación de Claparède, citando ejemplos.

2. Compare la doctrina de Claparède con la de Dewey.
3. ¿Usted ve posibilidad de que el modelo de escuela propuesto por Claparède pueda ser aplicado en cualquier régimen político?

4 PIAGET: PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN PARA LA ACCIÓN

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suizo, ganó renombre mundial con sus estudios sobre los procesos de construcción del pensamiento en los niños. Él y sus colaboradores publicaron más de treinta volúmenes a ese respecto.

Piaget recibió el grado de doctor en ciencias naturales en 1918. A partir de 1921, empezó a estudiar psicología del niño en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra. Se hizo profesor de psicología en la Universidad de Ginebra y en 1955 fundó el Centro de Estudios de Epistemología Genética.

Según Piaget, el niño pasa por tres *períodos de desarrollo mental*. Durante el período preparatorio, de los 2 a los 7 años de edad, el niño desarrolla ciertas habilidades,

como el lenguaje y el dibujo. En el segundo período de los 7 a los 11 años, el niño empieza a pensar lógicamente. El período de operaciones formales se extiende de los 11 a los 15 años, cuando el niño empieza a batallar con abstracciones y razonar con realismo acerca del futuro.

De acuerdo con Piaget, el papel de la acción es fundamental pues la característica esencial del pensamiento lógico es ser operatorio, o sea, prolongar la acción interiorizándola.

La crítica de Piaget a la *escuela tradicional* es severa. Según él, los sistemas educativos se ocupan más en acomodar al niño a los conocimientos tradicionales en lugar de formar inteligencias inventivas y críticas.

COMPRENDER E INVENTAR

La visión optimista, bastante optimista realmente, que nos proporcionaron nuestras investigaciones sobre el desarrollo de las nociones cualitativas de base que constituyen o deberían constituir la infraestructura de toda la enseñanza científica elemental, lleva por consiguiente a pensar que una reforma de gran profundidad en esa enseñanza tendría que multiplicar las vocaciones de que carece la sociedad actualmente. Eso, no obstante, quiere parecer, dentro de determinadas condiciones, que son indiscutiblemente aquellas de toda pedagogía de la inteligencia, pero que parecen en extremo imperativas en las diversas especialidades de la iniciación a las ciencias.

La primera de esas condiciones es naturalmente el recurso a los métodos activos, confiriéndose especial relieve a la investigación espontánea del niño o del adolescente y exigiéndose que toda verdad que deba ser adquirida sea reinventada por el alumno, o por lo menos reconstruida, y no simplemente transmitida. Ahora, frecuentes malentendidos reducen bastante el valor de las experiencias realizadas en ese sentido hasta la fecha. El primero es el recelo (y, para algunos, la esperanza) de que se anule el papel del maestro en tales experiencias, y que, con miras al éxito total de las mismas, sea necesario dejar a los alumnos totalmente libres para trabajar o jugar como mejor les parezca. Pero es evidente que el educador continúa siendo indispensable, a título de animador, para crear situaciones y armar los dispositivos iniciales capaces de suscitar problemas útiles para el niño, y para reorganizar, en seguida, contraejemplos que lleven a la reflexión y obliguen al control de las soluciones demasiado apresuradas: lo que se desea es que el profesor deje de ser sólo un conferencista y que estimule la investigación y el esfuerzo, al revés de contentarse con la transmisión de soluciones ya listas. Cuando se piensa en el número de siglos que fueron necesarios para que se llegara a la matemática denominada “moderna” y a la física contemporánea, incluso la macroscópica, sería absurdo imaginar que, sin una orientación dirigida a la toma de conciencia de las cuestiones centrales, el niño pueda llegar por sí mismo a elaborarlas con claridad. En el sentido inverso, sin embargo, aún es necesario que el maestro-animador no se limite al conocimiento de su ciencia, pero esté muy bien informado con respecto a las particularidades del desarrollo psicológico de la inteligencia del niño o del adolescente.

En resumen, el principio fundamental de los métodos activos sólo se puede beneficiar con la historia de las ciencias y así puede ser expresado: comprender es inventar, o reconstruir a través de la reinvención, y será necesario someterse ante tales necesidades si lo que se pretende, para el futuro, es moldear individuos capaces de producir o de crear, y no sólo de repetir.

Piaget, Jean, *Para onde vai a educação?*, Río de Janeiro, José Olympio, 1988, 10ª, pp. 14-17.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Por qué períodos de desarrollo mental pasa el niño? Explíquelos.
2. “[...] toda verdad que deba ser adquirida [debe ser] reinventada por el alumno, o por lo menos reconstruida, y no simplemente transmitida”.
3. Haga una investigación sobre la influencia que ejercieron las ideas de Piaget en el pensamiento pedagógico brasileño.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIALISTA

Bogdan Suchodolski (1907-1992), en su obra *La pedagogía y las grandes corrientes filosóficas*, dividió las manifestaciones pedagógicas surgidas desde la Antigüedad hasta nuestros días en dos grandes corrientes: *las pedagogías de la esencia y las pedagogías de la existencia*. Con base en esa oposición surgiría la controversia clásica entre la filosofía de la esencia y la filosofía de la existencia, filosofías que, partiendo de concepciones antropológicas opuestas, determinan posicionamientos pedagógicos también distintos.

La pedagogía de la esencia se inició con Platón y fue desarrollada por el cristianismo. Platón distinguió en el hombre lo que pertenece al *mundo de las sombras* (el cuerpo, el deseo, los sentidos, etc.) y lo que pertenece al *mundo de las ideas* (el espíritu en su forma pensante). *La pedagogía de la esencia* investiga todo lo que es empírico en el hombre y concibe la educación como la acción que desarrolla en el individuo lo que define su esencia "verdadera".

El cristianismo mantuvo, transformó y desarrolló la concepción platónica. Realzó la oposición entre dos esferas de la realidad: verdadera y eterna por un lado, aparente y temporal por el otro.

El movimiento reformista protestante planteó nuevamente la idea de que el hombre puede ser todo, y que la individualidad es una forma preciosa de realización de la esencia humana. Entonces, surgieron indicios de renovación del pensamiento pedagógico, inspirándose en los derechos y en las necesidades de los niños. Juan-Luis Vives (1491-1540), en pleno siglo XVI, creó los fundamentos de una teoría psicológica de la enseñanza.

Así, se erguía una verdadera revuelta contra la *pedagogía tradicional*. En muchos escritos ya se defendía el derecho de que el hombre viva de acuerdo con sus creencias. Se había iniciado el conflicto entre la pedagogía de la esencia y la pedagogía fundada en la existencia. Esa controversia monopolizó las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. en respuesta a la pedagogía de la esencia, Kierkegaard

(1813-1855), Stirner (1806-1856) y Nietzsche (1844-1900), en el siglo XX, desarrollaron teorías relacionadas con la pedagogía de la existencia.

Para Kierkegaard, el individuo no se repite, siendo una persona única, condenada a ser ella misma, debiendo recomenzar perpetuamente una lucha dramática, ya que aspira a algo más elevado que ella misma. Stirner, a su vez, había criticado la pedagogía de la esencia, buscando mostrar que su error está en imponer a los individuos un ideal pasado que es extraño para ellos, una religión al servicio de la sociedad y del Estado.

Nietzsche criticaba las tendencias democráticas de la enseñanza y los intentos por relacionar la escuela con las necesidades económicas y sociales del país. Al analizar la genealogía de la moral, él intentaba probar que el ideal y las normas morales son obra de los hombres débiles.

En resumen, la pedagogía de la esencia propone un programa para llevar al niño a conocer sistemáticamente las etapas del desarrollo de la humanidad; la pedagogía de la existencia, la organización y la satisfacción de las necesidades actuales del niño a través del conocimiento y de la acción.

Émile Durkheim (1858-1917) desarrolló la concepción positivista de educación, que buscaba *existencializar la pedagogía de la esencia*. Criticaba las concepciones de la educación basadas en el ideal del hombre. La educación debía moldearse a las necesidades de la sociedad en que está enmarcada. La existencialización de la pedagogía de la esencia se desdobló en dos vertientes de la *pedagogía de la existencia*: una priorizando las necesidades del niño y la otra las del grupo social.

La *educación nueva*, como expresión de la pedagogía moderna, surgió como una esperanza para las dudas suscitadas por la pedagogía de la existencia, pero introdujo nuevas inquietudes en relación con la formación social de las nuevas generaciones. La contradicción esencia/existencia se presenta con mayor nitidez en la pedagogía moderna. Con base en ese conflicto se consolidaron dos tendencias: una intentando unir la pedagogía de la existencia al ideal, y la otra uniendo la pedagogía de la esencia a la vida concreta.

Como veremos en el último capítulo de este libro, Suchodolski sostenía que la pedagogía debe ser simultáneamente de la existencia y de la esencia y que esta síntesis exige condiciones que la sociedad burguesa no presenta. Según él, lo más importante es que cada

hombre tenga garantías y condiciones existenciales para construir su propia esencia.

La *filosofía existencialista* provocó un gran movimiento de renovación de la educación. La tarea de la educación, para la filosofía existencial, consiste en afirmar la existencia concreta del niño, aquí y ahora. La existencia del ser humano no es igual a la de cualquier otra cosa. Su existencia está siempre siendo, formándose; no es estática. El hombre necesita decidirse, comprometerse, escoger; necesita encontrarse con el otro.

Con eso, muchas necesidades nuevas fueron incorporadas a la pedagogía contemporánea: *desafío, decisión, compromiso, diálogo, duda*, propias del llamado *humanismo moderno*.

Entre los filósofos existencialistas que tuvieron fuerte influencia en la educación destacamos a: Martin Buber (1878-1966), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Emmanuel Mounier (1905-1950), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Georges Gusdorf (1912), Paul Ricoeur (1913) y Claude Pantillon (1938-1980).

La fenomenología contribuyó mucho para plantear nuevamente en la educación la *preocupación antropológica*. "Fenómeno" es lo que se muestra, lo que se manifiesta. La fenomenología se preocupa por lo que aparece y lo que está escondido en las apariencias, ya que aquello que aparece, no siempre es. No obstante, la apariencia también forma parte del ser. El método fenomenológico busca describir e interpretar los fenómenos, los procesos y las cosas por lo que ellos son, sin prejuicios. Más que un método es una actitud. Como decía Husserl, la actitud es "ir a la propia cosa" sin premeditaciones, sin ser conducido por técnicas de manipulación de las cosas. Pero esto no significa el rechazo de toda precomprensión. Toda precomprensión de un fenómeno, toda interpretación es continuamente orientada por la manera de hacerse la pregunta elaborada por el sujeto a partir de una praxis. El único presupuesto no extraño a la actitud fenomenológica es aquel en que toda comprensión es una relación vital del intérprete con la propia cosa. De ahí la complementariedad necesaria entre *fenomenología y praxis*.

La fenomenología desarrolló particularmente la interpretación de textos.¹

¹ Léase sobre este tema la introducción de mi tesis de doctorado en *A educação contra a educação*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

El pensamiento pedagógico existencialista y fenomenológico fue muy influido por los filósofos franceses Jean-Paul Sartre y Paul Ricoeur.

Filósofo, novelista, teatrólogo y político, Jean-Paul Sartre nació en París el 21 de junio de 1905. Su padre murió muy joven y él se fue a vivir con su abuelo, que era protestante y anticatólico.

Sartre dirigió los grupos existencialistas en el barrio de St. Germain-des-Près y fundó la revista literaria y política *Les Temps Modernes*. Vivió por décadas en compañía de la escritora Simone de Beauvoir, hizo largos viajes y entabló polémicas en diversas áreas, dedicándose también a las actividades políticas de izquierda.

Su filosofía es ateísta. Según Sartre, el hombre es absoluto, no existiendo nada espiritual por encima de él. Por determinadas condiciones biológicas, su *existencia* precede a la *esencia*, lo que significa que la criatura humana llega al mundo sólo biológicamente y solamente después, a través de la convivencia, adquiere una esencia humana determinada.

El hombre sufre la influencia no sólo de la idea que tiene de sí, sino también de como pretende ser. Esos impulsos no orientan hacia un determinado tipo de existencia, pues un individuo no puede ser otra cosa sino aquello en que se constituye. Como no hay nada superior a él, su marcha se topa con la nada.

La filosofía de Sartre presenta *dos momentos*: de inicio, él estaba preocupado por la salvación individual.

Después de la segunda guerra mundial, Sartre, que participó en la resistencia contra la ocupación de Francia por los nazis, quiso comprender mejor el mundo, adoptando una actitud práctica. Desde entonces se manifestó en su pensamiento una apertura hacia lo social. Cambió su concepto de libertad *adhiriéndose al marxismo*. Su proyecto definitivo era luchar por el *socialismo*.

Las principales obras de Sartre son: *El muro, La náusea, El ser y la nada, Las moscas, A puerta cerrada y Las manos sucias*.

Paul Ricoeur nació en Valencia, en 1913. Fue profesor del Liceo de Nancy y del Liceo de Rennes, de las Universidades de Estrasburgo y de la Sorbona.

Ricoeur no se puede situar solamente en el movimiento fenomenológico, a pesar de que parte considerable de su obra se refiere a la comprensión del método y de los temas de la fenomenología de Husserl, Heidegger, Jaspers, Sartre y Merleau-Ponty. En muchos casos, los pensamientos desarrollados por Ricoeur surgie-

ron de un diálogo crítico con esos filósofos. Es fundamental destacar su encuentro con el pensamiento de Gabriel Marcel y su íntima relación con el grupo personalista de la revista *Esprit* dirigida por Emmanuel Mounier.

El pensamiento de Ricoeur tiene características afirmativas frente al negativismo de algunos existencialistas. Tal actitud se refiere a la afirmación y a la reconciliación del hombre por entero con su mundo, su unidad. La reconstitución de esa unidad se efectúa con base en el reconocimiento de la trascendencia, que es el reconocimiento del misterio. Lo cual no significa entregarse a una filosofía irracional y oscura. El misterio no es incompatible con la claridad y sí hace posible la claridad profunda. El empleo del *método fenomenológico* es a tal punto indispensable que sólo mediante él mismo puede llegarse a la comprensión de los fenómenos estudiados. Para Ricoeur, estos fenómenos son humanos, mientras que el humano esté ligado al mundo y suspendido en lo trascendente. Ricoeur se ha ocupado de esos fenómenos, en especial, de la *voluntariedad* y del *problema del mal*.

1 BUBER: LA PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO

Martin Buber (1878-1966), nacido en Viena y fallecido en Jerusalén, es considerado como el filósofo más importante de la religión de nuestros tiempos. Mediador entre el judaísmo y el cristianismo, fue uno de los más notables representantes contemporáneos del existencialismo. Pensador liberal, produjo obras que representan una extraordinaria contribución para la reconciliación entre religiones, pueblos y razas.

Sobre su concepción pedagógica, destacamos tres puntos principales. El punto de partida implica el encuentro directo entre los hombres, la relación entre ellos, el diá-

logo entre "yo y tú". Según él, la educación es exclusivamente cosa de Dios, a pesar de su discurso humanístico sobre el educador como "formador" o sobre las "fuerzas creativas del niño". Finalmente, para el pensador, la libertad, en el sentido de independencia, es sin duda un bien valioso. Pero no es el más elevado. Quien la considera como valor supremo, sobre todo con objetivos educacionales, la pervierte y la transforma en droga que, con la ausencia del compromiso, genera la soledad.

Principales obras: *La vida en diálogo*, *Yo y tú*.

DE LA FUNCIÓN EDUCADORA

Quiero referirme a la existencia de un instinto autónomo, inderivable de otros instintos, y al cual parece convenir el nombre de "instinto de autor", o deseo de estar en el origen de alguna cosa. El hombre, el hijo del hombre, quiere hacer cosas. No es el simple placer de ver una forma nacer de una materia que, instantes antes, aún daría la impresión de no tener forma. Lo que el niño desea es participar en el devenir de las cosas: quiere ser el sujeto del proceso de producción. El instinto del que hablo no debe confundirse tampoco con el supuesto instinto de ocupación o de actividades, que, por otro lado, pienso que no existe (el niño quiere construir o destruir, tocar o golpear, etc., pero nunca busca "ejercer una actividad"); lo esencial es que, por el hecho de que él lo realizó por sí mismo y que lo siente con intensidad, nazca alguna cosa que no existía, que no "era" como antes. Este instinto encuentra alta expresión en el modo en que los niños movidos por la pasión del espíritu, producen el lenguaje; no en realidad, como una cosa de la cual se toma a su tiempo, sino con la impetuosidad de un comienzo. Un sonido articulado desencadena otro y llevado por las vibraciones de la faringe, sale de labios trémulos, abre camino y, animado así, todo el cuerpecito vibra y se estremece, sacudido por el escalofrío de un "sí mismo" que brota y explota. Mirad al niño que fabrica su utensilio, instrumento desconocido y primitivo. ¿Sus propios movimientos no lo sorprenden, no lo asustan como los formidables inventores de los primeros tiempos? Pero es necesario observar también cómo el instinto de autor se manifiesta cuando el niño es impulsado por el deseo aparentemente "ciego" de destruir y cómo se apodera de él: algunas veces empieza por alguna cosa que se rasga locamente, una hoja de papel, por ejemplo; pero luego el niño se interesa por la forma de los pedazos que salen de sus manos y, aunque siga rasgándolo, no tardará en formar figuras determinadas. [...]

Hubo tiempos en los cuales la vocación específica de educador, de profesor, no existía y no tenía necesidad de existir. Un maestro vivía —filósofo o herrero, por ejemplo— sus colegas y sus aprendices vivían con él; ellos aprendían lo que les enseñaba de su trabajo manual o intelectual, pero también aprendían sin prepararse, ni ellos ni él; aprendían sin prepararse para el misterio de la vida en la persona; el Espíritu los visitaba. En cierta medida, cosas semejantes aún

se ven, allí donde hay espíritu y persona; pero ellas son confinadas a los límites de la espiritualidad y de la personalidad, ellos se convierten en excepción, "elevación". La educación que es intención es, inevitablemente, vocación. Ya no podemos más regresar atrás frente a la realidad de la escuela, ni frente a la realidad de la técnica, pero podemos y debemos ayudar a su realidad, por una íntima participación, para hacerse completa; debemos empeñarnos en la humanización perfecta de su realidad.

Nuestro camino se construye a costa de pérdidas que, secretamente, se transforman en lucros. La función educadora perdió el paraíso de la espontaneidad pura; ahora cultiva, conscientemente, su campo para ganar el pan de la vida. Se transformó, y solamente en esta transformación se hizo manifiesta.

Sin embargo, el maestro permanece como modelo del profesor. Pues si éste, si el educador de esta época de la humanidad, debe actuar; debe actuar conscientemente, aunque lo haga "como si no lo hiciera". El dedo levantado, la mirada interrogante: he aquí su verdadera labor. [...] El mundo, como ya dije, actúa sobre el niño como naturaleza y como sociedad. Los elementos lo educan —el aire, la luz, la vida en la planta y en el animal—; y las circunstancias sociales lo educan también. El verdadero educador representa a uno y otro, pero su presencia, delante del niño, debe ser como la de uno de los elementos.

En revista *Reflexão*, año VII, núm. 23, mayo/agosto de 1982, pp. 5-7 y 11.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Analice:

"Nuestro camino se construye a costa de pérdidas que, secretamente, se transforman en lucros. La función educadora perdió el paraíso de la espontaneidad pura; ahora cultiva, conscientemente, su campo para ganar el pan de la vida."

2. "Lo que el niño desea es participar en el devenir de las cosas: quiere ser el sujeto del proceso de producción." ¿Ves alguna contradicción entre esa frase de Buber y su concepción religiosa del mundo y de la educación?

3. ¿Por qué para un liberal como Buber la libertad como sinónimo de independencia no es un valor supremo?

2 KORCZAK: CÓMO AMAR A UN NIÑO

Janusz Korczak (1878-1942), cuyo nombre real era Henryk Goldszmit, era un judío polaco, nacido en Varsovia en una familia patriota, apasionada por la lengua y por la cultura polaca. Practicó poco la religión, pero no renegó del judaísmo. Consagró su vida a la lucha por la justicia y por los derechos del niño. Se dedicó en cuerpo y alma al orfanato de la Calle Krochmalna 92, en Varsovia, del cual fue director, médico y profesor.

El periódico popular *Nasz Przeglond* (*Nuestro Periódico*), en 1906, lo invitó para preparar una edición infantil. Korczak creó entonces el periodiquito *Maly Przeglod* (*Pequeña Revista*), en el cual sólo niños escribían para los niños.

Aún estudiante inició su obra literaria y continuó escribiendo has-

ta el trágico final de su vida. Sus libros son para y sobre el niño. Y su praxis pedagógico-educacional dio inicio a una revisión de métodos, estructura de la escuela, relación profesor-alumno y padres-hijos.

Janusz Korczak se convirtió en mito, por su dedicación a los niños. En 1942, los nazis, ocupantes de Polonia, le ordenaron que condujera a sus pequeños a la muerte, prometiéndole un salvoconducto después de la "tarea". Él no aceptó y, sostenido por los brazos de dos niños, acompañó a sus doscientos "hijos" hasta las cámaras de gas del campo de exterminio Treblinka, donde todos murieron.

Obras principales:

Cuando vuelva a ser niño, *Cómo amar a un niño* y *El derecho del niño al respeto*.

EL DERECHO DEL NIÑO AL RESPETO

Nada más falso que la aseveración de que la cortesía hace insolentes a los niños y la dulzura lleva inevitablemente al desorden e insubordinación.

Pero, por el amor de Dios, no llamemos bondad a nuestra negligencia ni a nuestra ineptitud llena de tonterías. Entre los educadores, además de los "astutos", de maneras groseras y hoscas, encon-

tramos a los negligentes que nadie quiere, en ningún lugar, incapaces de ocupar cualquier puesto de responsabilidad.

Algunas veces, el educador apela a la seducción para ganar rápidamente y sin costo alguno la confianza de los niños. En lugar de organizar la vida del grupo, lo que representaría un trabajo lento y consciente, condesciende en participar en sus juegos, en los días en que se siente bien dispuesto. Esta indulgencia señorial siempre está a merced de cualquier momento de mal humor y sólo lo hace más ridículo ante los ojos de los niños.

El educador, en ocasiones, es muy ambicioso y piensa en cambiar al hombre con la ayuda de la persuasión, con palabras moralizantes; cree que es suficiente con mover para obtener una promesa de enmienda. Él acaba irritando y molestando.

Y aparentemente benévolo, piensa en hacerse pasar por aliado; usando palabras hipócritas, su falsedad, puesta a la luz, sólo inspirará disgusto. [...]

El conocimiento de los niños sería muy pobre si no lo buscara junto a un camarada o si no nos escuchara en secreto, atrás de las puertas, sorprendiendo nuestras conversaciones.

¡Respeto por su incansable búsqueda del saber!

¡Respeto por sus reveses y por sus lágrimas!

Una media rasgada, un vaso quebrado significan al mismo tiempo una rodilla arañada, un dedo herido. Cada hematoma, cada contusión están acompañados de dolor.

Una mancha de tinta en el cuaderno es sólo un pequeño accidente infeliz, pero también un nuevo revés, un nuevo sufrimiento.

—Cuando es papá quien derrama el café, mi mamá dice: no es nada; cuando soy yo, me llevo una tunda.

Aún poco familiarizados con el dolor y la injusticia, los niños sufren y lloran más que nosotros. Pero nos burlamos de sus lágrimas, nos parecen no tener gravedad, en ocasiones nos irritan.

—Llorón, refunfuñón, gritón.

He aquí algunos epítetos encantadores con que enriquecemos nuestro vocabulario para hablar de los niños.

Cuando él se obstina, hace caprichos, sus lágrimas expresan su impotencia, su indignación, su desesperación; es el llamado de socorro de un ser desamparado o privado de su libertad, soportando una coacción injusta y cruel. Estas lágrimas en ocasiones son síntomas de una enfermedad y, siempre, los de un sufrimiento. [...]

No hace mucho, el médico, humilde y dócil, todavía daba a sus enfermos jarabes nauseabundos y mezclas amargas, los amarraba en caso de fiebre, multiplicaba las sangrías y condenaba a morir de hambre a aquellos que caían en estas sombrías antecámaras del cementerio que eran los hospitales. Solícitos con los ricos, indiferentes con los pobres.

Hasta el día en que empezó a exigir. Ese día obtuvo para los niños espacio y sol y —vergüenza nuestra— ordenó, igual que un general,² que los dejaran correr y vivir aventuras alegres en el seno de una comunidad fraternal donde se discute una vida más honesta alrededor de un fuego, bajo un cielo estrellado.

Y nosotros, educadores, ¿cuál será nuestro campo de acción, cuál será nuestro papel?

Guardianes de paredes y muebles, del silencio en las áreas, de la limpieza de las orejas y del piso, distribuidores de ropas y zapatos usados y de una mesada insuficiente, nos confiaron la protección de los privilegios de los adultos y de la ejecución de los caprichos de los aficionados, y estamos aquí como responsables de una pandilla, a pesar de que se trata solamente de impedir que se cause estragos y que se perturbe el trabajo y el reposo de los adultos.

Pobre comercio de temores y de desconfianza, tiendita de bagatelas morales, tenderete miserable donde se vende una ciencia desnaturalizada que intimida, confunde y adormece en lugar de despertar, animar, alegrar. Como abatidos representantes de la virtud, nuestro deber es inculcar en los niños la humildad y el respeto y enternecer a los adultos, lisonjeando sus bellos sentimientos. Por un salario de miseria, somos señalados para construir un futuro sólido para el mundo y trampear disimulando el hecho de que los niños representan en realidad el número, la fuerza, la voluntad y la ley.

El médico arrancó al niño de la muerte; nuestro deber de educadores es permitirle vivir y ganar el derecho de ser un niño.

Korczak, Janusz, *O direito da criança ao respeito*, São Paulo, Summus, 1986.

² De hecho, un general inglés, Robert Stephenson Baden-Powell (1857-1941), que es el creador de los *boy scouts*. [T.]

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Analice:

Guardianes de paredes y muebles, del silencio en las áreas, de la limpieza de las orejas y del piso, distribuidores de ropas y calzados usados y de una mesada insuficiente, nos confiaron la protección de los privilegios de los adultos y de la ejecución de los caprichos de los aficionados, y estamos aquí como responsables de una pandilla, a pesar de que se trata solamente de impedir que se cause estragos y que se perturbe el trabajo y el reposo de los adultos.”

2. Establezca semejanzas entre las ideas de Korczak y las de María Montessori.
3. En su opinión, ¿cuáles son las mayores injusticias cometidas contra los niños?

3 GUSDORF: LA RELACIÓN MAESTRO-DISCÍPULO

Georges Gusdorf (1912), filósofo francés, nació en Burdeos. De 1952 a 1977 fue profesor de la Universidad de Estrasburgo. Combatió el régimen nazista y fue prisionero de guerra entre 1940 y 1945. En el campo de concentración organizó una universidad con un pequeño grupo de intelectuales; en ese período también escribió el libro *El descubrimiento de sí mismo*. Fue incluso en la prisión donde elaboró su tesis, defendida en 1948, sobre la “experiencia humana del sacrificio”.

La principal obra educativa de Gusdorf, *Profesores, ¿para qué?*, fue escrita en 1963. En ese libro, se pregunta si todavía hay lugar para el profesor en plena era de la televi-

sión y de los medios modernos de comunicación.

Frente a una instrucción de masas, termina por reafirmar la relación cotidiana y bipolar de persona a persona entre maestros y discípulos. Para él, ningún medio pedagógico producirá la comunicación, si entre profesor y alumno no existe la igualdad de condiciones y reciprocidad que caracterizan el diálogo. Maestros y discípulos siempre están en busca de la verdad, y de esta relación con la verdad nace la autoridad del maestro: denuncia a las universidades modernas porque se pierden en la preocupación cuantitativa de la eficiencia y especialización.

De acuerdo con el filósofo, la pedagogía se fundamenta en la an-

tropología: el hombre requiere de la educación porque él es esencialmente inacabado. Georges Gusdorf valora en la antropología el estudio del mito y del lenguaje: el hombre

se diferencia del animal porque habla.

Principales obras: *La palabra, La Universidad en cuestión y Profesores ¿para qué?*

PROFESORES, ¿PARA QUÉ?

La maestría empieza más allá de la pedagogía. La maestría supone una pedagogía de la pedagogía.

Una pedagogía bien ordenada comienza por sí misma. Pero la culpa de un pedagogo de tipo usual reside en no dudar de sí mismo. Detentor de la verdad, se propone sólo imponerla a los demás por las técnicas más eficaces. Le falta haber tomado conciencia de sí, haber hecho la prueba de su propia relatividad frente a la verdad y de ponerse a sí mismo en cuestión.

El maestro es aquel que transpuso la concepción de una verdad como fórmula universal, solución y resolución del ser humano, para elevarse a la idea de *una verdad como búsqueda*. El maestro no posee la verdad y no admite que alguien pueda poseerla. Le da horror el espíritu de propietario del pedagogo, y su seguridad en la vida. [...]

El oscurantismo pedagógico busca asilo y refugio en el tecnicismo. Él aborda los problemas de la enseñanza a través de la particularidad de las facultades humanas, proponiéndose educar la atención, la memoria, la imaginación, o por la descripción de las especialidades didácticas, proponiéndose entonces la tarea de facilitar el aprendizaje del cálculo, del latín o de la fotografía. El pedagogo transforma su clase en un taller que trabaja con miras a un rendimiento; él mantiene su buena conciencia a expensas de gráficas y de estadísticas sabiamente dosificadas y llenas de promesas. En su universo milimetrado simboliza, ante sus propios ojos de hechicero laico y obligatorio, un manipulador de inteligencia sin rostro.

El maestro auténtico es aquel que nunca olvida, cualquiera que sea la especialidad enseñada, que se trata de la verdad. Naturalmente, hay programas y actividades especializadas. Es menester, tanto como sea posible, respetar los programas. Pero las verdades particulares repartidas a través de los programas no son sino aplicaciones y

figuraciones de una verdad de conjunto, que es una verdad humana, la verdad del hombre para el hombre.

La cultura no es otra cosa que la toma de conciencia, por cada individuo, de esa verdad que hará de él un hombre. El pedagogo garantiza lo mejor posible enseñanzas diversas, reparte conocimientos. El maestro ante todo quiere ser iniciador de la cultura. La verdad es para cada uno el sentido de su situación. A partir de su propia situación en relación con la verdad el maestro intenta despertar a los alumnos para que tomen conciencia de la verdad particular de cada uno.[...]

La conciencia filosófica es conciencia de la conciencia. Ella se libera perpetuamente mediante el distanciamiento de la reflexión. El filósofo establece una perspectiva en relación con el pensamiento de los otros, en relación con su propio pensamiento y con su propia vida. Él busca las vistas panorámicas porque la filosofía esboza una teoría de los conjuntos humanos. E incluso si el intento está condenado a malograrse, si hay que retomarlo siempre según la renovación de los conocimientos y de las épocas, el filósofo, por lo menos, continúa siendo el defensor de una exigencia permanente e infatigable, en la cual se afirma la honra del espíritu humano.

En los pupitres de la clase de filosofía, el adolescente, naturalmente, apenas puede presentir esa revelación que se le ofrece a través de la persona interpuesta del profesor. Pero incluso para aquel que en poco tiempo ha de olvidarlo, es saludable haber creído, aunque fuera por un momento, en la eminente dignidad, en la soberanía del pensamiento. De ahí la importancia decisiva de ese espacio de la filosofía escolar, la clase pobre y fea del liceo napoleónico, con un pizarrón negro como único ornamento. [...]

Antes de correr hacia el dinero, hacia la técnica, hacia el poder, antes de encerrarse para siempre en la oficina, en la fábrica o en el laboratorio, el joven espíritu se detuvo un momento en el bosque sagrado, caro a las musas. Lugar de utopía, lugar de encantos austeros; pero es en ese lugar donde será proferida para él, en el ocio, la palabra decisiva: "Recuerda que eres hombre", es decir: "cuida de ser tú mismo, pon atención a la verdad".

He aquí por qué el profesor de filosofía, entre todos los profesores, es el que tiene más posibilidades de ser un maestro. Él enseña a cada uno de sus alumnos la presencia en el presente, la presencia en sí mismo. Él no aparece como un pozo de ciencia, su personaje no es el de un erudito. La clase ve en él un centro de referencia y un ori-

gen de valor; es con relación a él que cada uno es llamado a situarse en el seno de un diálogo al mismo tiempo grave y cordial. El profesor de filosofía no posee la eficacia ritual del padre; no se beneficia del poder sacramental ni de la escenificación litúrgica. No obstante, él es el operador de una experiencia iniciadora. Gracias a él el espíritu se dirige al espíritu sin ningún poder que no sea el del espíritu.

No hay maestro. Y los maestros menos auténticos ciertamente son aquellos que desde lo alto de una autoridad prestada, se presentan como maestros, intentando abusar de la confianza de otro y engañándose sobre todo a sí mismos. Y por cierto es difícil renunciar a la maestría, y es aún más difícil dejar de creer en la maestría de los otros que abandonar sus propias pretensiones. La libertad humana es una libertad que se busca y que sólo irremediamente se pierde cuando se considera haberla encontrado. Pero aquel que renunció a descubrir la maestría en la tierra de los hombres, ése puede un día encontrarla viva y saludarlo a la vuelta del camino, bajo el disfraz más imprevisto.

Gusdorf, Georges, *Profesores, ¿para qué?*, Lisboa, Morais, 1970.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Por qué Gusdorf diferencia al "profesor" del "maestro"?
2. "Pero la culpa de un pedagogo de tipo usual reside en no dudar de sí mismo. Detentor de la verdad, se propone sólo imponerla a los demás por medio de las técnicas más eficaces." Analice esas afirmaciones de Gusdorf.
3. Señale un fragmento del texto que hable mejor sobre la importancia de la relación profesor-alumno y justifique su selección.

4 PANTILLON: LAS TAREAS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Claude Pantillon (1938-1980) nació en Suiza. Después de haber terminado el bachillerato en la Sorbona (1956), prosiguió sus estudios en París, donde tuvo la oportunidad de asistir a los cursos de los grandes maestros del momento: Piaget, Deleuze, Gaston y Suzanne Bachelard y Ricoeur.

Se tituló como licenciado en pedagogía, filosofía y sociología, bajo la orientación de Paul Ricoeur. Desde 1961 residió en Ginebra donde distribuyó su tiempo entre el magisterio en la universidad y el Cen-

tro de Epistemología Genética.

En 1974 creó el Centro de Filosofía de la Educación, con su asistente Moacir Gadotti; ante todo, ese centro era lugar de encuentros, de apertura, de reflexiones fundamentales sobre educación y nuevos cuestionamientos. Pantillon dirigió, con entusiasmo y energía, el Centro hasta su muerte acaecida el 7 de febrero de 1980.

Entre sus obras principales se encuentran: *Une philosophie de l'éducation. Pour que faire?, Changer l'éducation.*

LAS TAREAS DE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

1] La filosofía debe *establecer un diálogo* con la educación actual, ya sea para reencontrarla, cuestionarla, fecundarla o interpenetrarse con ella. Para que este diálogo necesario sea realmente establecido, la filosofía debe formarse e informarse, estudiando el mundo de la educación y poniendo toda la atención que exigen sus múltiples manifestaciones.

2] Pero sería ilusorio, ingenuo y desastroso exigir al filósofo que se abstraiera a sí mismo en este diálogo, a sus preocupaciones y a sus intereses; que abstraiera las cuestiones y los presupuestos con los cuales trabaja y que orientan sus estudios. Evidentemente, todos estos puntos no pueden —ni deben— ser eliminados del diálogo con la educación.

Al tratar sobre ese diálogo, discutimos nosotros mismos, nuestro ser, nuestra presencia en la vida y en el mundo, nuestra relación con el otro y con nuestro futuro. ¿Y cómo y por qué el filósofo podría dejarse a sí mismo fuera de ese debate, colocar su historia y su existencia entre paréntesis? La escucha atenta, paciente, respetuosa, que

quiere dejarse instruir por el objeto y que simpatiza con él, no excluye la subjetividad del estudioso.

En consecuencia, lo que se exige al filósofo es que él explicita, elabore y profundice sus presupuestos e interrogaciones, intereses, aceptando rectificarlos en contacto con lo real y a la luz del diálogo. Caballero de la interrogación crítica, aventurero de la existencia, el filósofo debe estar listo para cuestionarse a sí mismo y trillar el camino del debate. La especificidad del diálogo de la filosofía con la educación reside precisamente en esta participación consciente y en esta calidad de pacto existencial.

3] Dialogar con la educación también significa, por lo tanto, *debatir con ella*. Del cuestionamiento filosófico se espera que sea radical, vital y total. Siendo radical, éste tiene por objeto la raíz, los fundamentos. Se trata de rescatar la esencia de la educación además de cuestionar su sentido, su valor, sus condiciones y posibilidades y sus límites. Lo qué es la educación, ¿quién es el hombre que ella falla en educar? Pero también ¿qué es para el hombre vivir, ser y “hacer” bien? [...]

4] Concretamente, ese debate con la educación podrá asumir diversas formas particulares, que dependerán de las circunstancias y de los aspectos del acto pedagógico estudiado. Trátese del cuestionamiento sobre las finalidades de la educación (enseñanza pública, educación permanente, formación de adultos, reformas e innovaciones escolares), trátese de la actualización y el examen crítico de la comprensión del hombre y de la sociedad subyacente a los sistemas educacionales, a las concepciones, corrientes y doctrinas pedagógicas; trátese del estudio de los límites y posibilidades, del valor de las contribuciones aportadas por las ciencias de la educación; trátese por fin del examen específico de problemas actuales como el de la autoridad, de la relación profesor/alumno, de la pedagogía institucional, de la ideología, etcétera.

5] ¿Pero será que eso quiere decir que el trabajo de los filósofos contemporáneos y los recursos ofrecidos por la tradición filosófica deban ser puestos al margen del diálogo? Claro que no, siempre y cuando sean puestos al servicio de la problemática educacional, se articulen con ella, la aclaren, enriquezcan y renueven. Luchemos para abolir las fronteras, establecer puntos de contacto, favoreciendo el cambio recíproco.

6] El punto fundamental es, por consiguiente, iniciar un debate crítico con la educación, pero también —y sobre todo— investigar la

cuestión educativa. ¿Qué es la educación, qué significa educar? Más y mejor que una evaluación por efectuar, que una discusión por suscitarse, se trata de una aventura para ser vivida, inventada. Espero que la filosofía de la educación se aferre a estas cuestiones centrales, respetándolas y manteniendo así nuestros espíritus alertas. Que ella nos recuerde que, a final de cuentas, se trata para cada uno de nosotros de nuestro propio progreso, de nuestra propia educación. De esa forma podremos alcanzar un entendimiento cada vez más profundo, más completo y más activo de lo que somos; a través de un conocimiento más exacto y de la conciencia más aguda de la vida, de sus leyes, posibilidades y riquezas.

Pantillon, Claude, *Une philosophie de l'éducation. Pour que faire?*, Lausana, L'Âge d'Homme, 1981, pp. 53-55.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. De acuerdo con Pantillon, ¿es posible que un filósofo deje de poner sus expectativas subjetivas en el debate sobre la educación? ¿Por qué?
2. Relacione algunos de los puntos que podrán ser objeto de examen y debate con respecto a la educación.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO ANTIAUTORITARIO

La crítica a la escuela tradicional efectuada por el movimiento de la escuela nueva y el pensamiento pedagógico existencial culminaron con la pedagogía antiautoritaria. Esa crítica partió tanto de los liberales como de los marxistas, que afirmaban la libertad como principio y objetivo de la educación.

El movimiento antiautoritario tuvo en Sigmund Freud (1856-1939) a uno de sus inspiradores. Aunque él no pueda ser considerado un pedagogo, tuvo gran influencia en la educación. El padre del *psicoanálisis*, al descubrir el fenómeno de la transferencia, importante para la relación profesor-alumno, y al evidenciar la práctica represiva de la sociedad y de la escuela en relación con la sexualidad, influyó progresivamente en la mentalidad de los educadores.

Freud creía que muchos desajustes de los adultos podrían tener sus orígenes en los conflictos y en las frustraciones infantiles. Ese énfasis en la sexualidad infantil fue de las afirmaciones más discutidas al inicio del *psicoanálisis*.

La educación, según Freud, representa un proceso cuya intención colectiva es "modelar" a los niños de acuerdo con los valores de los que van a morir; es el agente transmisor del *principio de la realidad* frente al *principio del placer*. De esa forma, la educación obliga al niño a renunciar a impulsos y tendencias naturales, acomodando el desarrollo de su *ego*, interior, a las exigencias morales y culturales del *superego*, exterior y represivo. El *psicoanálisis* sugiere una práctica educativa no-represiva y respetuosa del niño.

Basado en Freud, el educador francés Gérard Mendel desarrolló numerosos estudios sobre la autoridad y sus mecanismos de imposición, principalmente la autoridad paterna. Propuso la apertura de la escuela para la política y, desde temprano, la toma local de poder por los jóvenes en las instituciones, a fin de superar el autoritarismo institucional.

El educador español Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), fundador de la escuela moderna, racionalista y libertadora, fue el críti-

co más destacado de la escuela tradicional, apoyándose en el pensamiento ilustrado.

Ferrer fue criado en un ambiente católico y conservador; sus familiares estaban estrechamente ligados a la monarquía, pero él se rebeló contra todo eso. Como exiliado político, en París, se acercó a las ideas de liberación y racionalismo pedagógico, que en toda Europa se contraponían a la educación tradicional, reaccionaria y clerical.

Ferrer fue un revolucionario que creía en el valor de la educación como remedio absoluto para los males de la sociedad. Se consideraba un profesor que amaba a los niños y quería prepararlos, con libertad de pensamiento y acción, para enfrentar una nueva era. En la España conservadora, defendía la coeducación, sin hacer distinción entre sexos o clases sociales. Argumentaba que de esa forma ayudaría a la nueva generación a crear una sociedad más justa. Para materializar su pedagogía racional y científica, él necesitaba un cuerpo docente adecuado. De ahí la creación de una "escuela de profesor", la Escuela Normal Racionalista, definida por el mismo Ferrer: "lo que proyecto hacer está tan lejos de lo que se hace hasta ahora que, si no existen métodos aceptables, vamos a crearlos. En esta escuela no será necesario glorificar ni a Dios, ni a la Patria, ni a nada... El nombre que daré al establecimiento será: 'La escuela emancipadora del siglo XX'."¹

La obra principal del pedagogo español es *La escuela moderna*. Para él, la *ignorancia* y el *error* están en la base de las diferencias y de los antagonismos de clase. Para emancipar a un individuo, sería necesario inculcarle, desde la infancia, el afán de conocer el origen de la injusticia para que, con su conocimiento, pueda combatirla. La razón natural y la ciencia darían lugar a la libertad, a la fraternidad y a la solidaridad entre los hombres.

Sin embargo, según él, la única vía para resolver los problemas de la sociedad sería la revolución. La educación, para contribuir a la revolución, debería formar hombres libres que supieran cómo actuar en la sociedad. Para eso, la escuela debería abolir todo instrumento de coerción y represión. La tarea de la educación sería preparar a los futuros revolucionarios; la acción política y social sería mediatizada por la acción pedagógica.

De acuerdo con Ferrer, existirían una *disciplina artificial*, basada en el autoritarismo ciego, y una *disciplina natural*, que no recurre a sanciones arbitrarias. La rebeldía sería la única reacción posible a la injusticia. La escuela no podría inculcar la rebeldía, pero sí preparar hombres rebeldes, que pudieran participar del patrimonio universal.

La Escuela Normal Racionalista fue cerrada por el gobierno conservador de España. El ex bibliotecario de la escuela lanzó una bomba contra el carro del rey de España. Por eso Ferrer fue condenado a muerte en 1909, después de una petición de la Iglesia católica.

Otra experiencia de la escuela libre fue la de Summerhill, en Inglaterra, puesta en marcha por Alexander S. Neill (1883-1973). Neill representa la perspectiva liberal, no progresista, pero igualmente basada en el principio de la afirmación de la libertad sobre la autoridad.

Nacido en Escocia, Alexander Neill trabajó inicialmente en escuelas públicas como profesor y director. Pasó algún tiempo en Alemania, donde fundó la Escuela Internacional Hellerau. De regreso en la Gran Bretaña, fundó una escuela experimental, el internado Summerhill, en 1921, que dirigió hasta su muerte.

Con base en la doctrina del hombre de Rousseau, que fundió con tesis de Sigmund Freud y Wilhelm Reich, Neill se propuso realizar el postulado de una educación sin violencia. Finalmente, para Rousseau y también en la opinión del educador escocés, el hombre recién nacido es bueno en esencia. Si él pudiera crecer en plena libertad, sin una dirección autoritaria, sin influencia moral y religiosa, sin amenazas y sin coacción, sólo conociendo como límite el derecho y la libertad del otro, el niño se transformaría en un hombre feliz y, consecuentemente, bueno.

Según Neill, "la religión dice: sé bueno y serás feliz. Pero lo contrario es más cierto: sé feliz y serás bueno".²

La obra de A.S. Neill empezó a ser divulgada en Brasil a partir de 1963 por la Editorial Ibrasa, que lanzó los libros *Libertad sin miedo*, *Libertad sin exceso*, *Libertad en el hogar*, *Libertad en la escuela*, *Libertad de escuela*, *Amor y juventud*, y algunos otros títulos.

Neill confiaba en la naturaleza del niño, en el autogobierno, en la autorregulación de la enseñanza-aprendizaje: según él, la dinámica interna de la libertad es capaz por sí misma de conducir la vida

¹ F. Ferrer Guardia, *La escuela moderna*. Barcelona, Tusquets, 1976.

² Fritz März, *Grandes educadores*, São Paulo, EPU, 1987.

y la experiencia hasta las más ricas y variadas formas de vivencia. La misión del profesor consistiría entonces en *estimular el pensamiento* y no inyectar doctrinas.

El objetivo de la educación sería que el niño viva su vida y no la del adulto; que trabaje alegre y positivamente, anulando el subconsciente adquirido de la familia. La escuela debería *desafiar el poder*, el odio y la moral. El niño debe hacer todo lo que quiera. Pero el querer tiene que ser regulado por las decisiones tomadas colectivamente en asambleas, donde son establecidos horarios, normas, contenidos, etcétera.

A.S. Neill nunca llegó a desarrollar un sistema formal con respecto a los objetivos y métodos de la educación. El principio básico de su trabajo es la libertad interior, individual. Sostenía que los niños deben ser libres internamente, libres del miedo, de la hipocresía, del odio y de la intolerancia.

A su vez el educador Carl R. Rogers (1902-1987) fue el padre de la no-directividad, y ante todo fue terapeuta. Según él, el clima psicológico de libertad favorecía el desarrollo pleno del individuo. Él valoraba la *empatía*, la *autenticidad*. Todo el proceso educativo debería entonces *centrarse en el niño*, no en el profesor, ni en el contenido pragmático.

Para Rogers, los principios básicos de la enseñanza y del aprendizaje son: confianza en las potencialidades humanas, pertinencia del asunto que va a ser aprendido o enseñado, aprendizaje participativo, autoevaluación y autocrítica, aprendizaje del propio aprendizaje.

El aprendizaje sería tan profundo como importante para la totalidad de la persona que se educa: no podemos enseñar a otra persona directamente: sólo facilitar su aprendizaje. De ahí la importancia de las relaciones personales, de la afectividad y del amor. Rogers atribuye gran importancia al educador, o *facilitador del aprendizaje*: él debería crear el clima inicial, comunicar confianza, aclarar, motivar, con congruencia y autenticidad. Él llamaba a eso "comprensión empática". Según Rogers, el objetivo de la educación sería ayudar a los alumnos a convertirse en individuos capaces de tener iniciativa propia para la acción, responsables por sus acciones, que trabajaran no para obtener la aprobación de los demás, sino para alcanzar sus propios objetivos.

Rogers polemizó mucho con otro psicólogo norteamericano, Burrhus Frederic Skinner. Sobre las teorías de B. F. Skinner —cono-

cidas como comportamentalistas—, Rogers dice que eran excelentes para el conocimiento de ratones y de monos, pero no de personas. Skinner, a su vez, decía que Rogers y su psicología humanista eran una "brillante equivocación".

La valoración del trabajo manual entró definitivamente en la práctica y en la teoría de la educación con el profesor francés Célestin Freinet (1896-1966). Él centraba la educación en el trabajo, en la expresión libre, en la investigación. El estudio del medio, el texto libre, la imprenta en la escuela, la correspondencia interescolar, el fichero escolar cooperativo y la biblioteca de trabajo son algunas de las técnicas que empleaba. Freinet se distingue de otros educadores de la escuela nueva por dar al trabajo un sentido histórico, enmarcándolo en la lucha de clases.

"Llamo exclusivamente trabajo", afirmaba él, "a esa actividad que se siente tan íntimamente unida al ser que se transforma en una especie de función, cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, incluso se requiere fatiga y sufrimiento".³ La necesidad del trabajo sería necesidad orgánica de utilizar potencial de vida en una actividad al mismo tiempo individual y social.

"En la medida en que organicemos el trabajo, habremos resuelto los principales problemas de orden y disciplina; no de un orden y una disciplina formal y superficial, que se mantiene sólo por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quien lo recibe como al maestro que la impone... La preocupación con la disciplina está en razón inversa de la perfección en la organización del trabajo y del interés dinámico y activo de los alumnos."⁴

Para él, "la escuela popular del futuro sería la escuela del trabajo. El feudalismo tuvo su escuela feudal; la Iglesia mantuvo una educación a su servicio; el capitalismo engendró una escuela bastarda con su verborrea humanista, que disimula su timidez social e inmovilidad técnica. Cuando el pueblo llegue al poder, tendrá su escuela y su pedagogía. Su acceso ya empezó. No esperemos más para adaptar nuestra educación al nuevo mundo que está naciendo."⁵

El nuevo papel del maestro exigiría que él mismo fuera preparado para, individual y cooperativamente, en colaboración con los alumnos, perfeccionar la organización material y la vida comunita-

³ C. Freinet, *A educação pelo trabalho*, Lisboa, Editorial Presença, v. II, p. 292.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

ria de su escuela; permitir que cada uno se entregue al trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales.

El profesor tendría que ser formado para dedicarse menos a la enseñanza y más a dejar vivir, a organizar el trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño. Se trata de un papel esencialmente antiautoritario dar al niño conciencia de su fuerza y convertirla en autora de su propio futuro, en medio de la gran acción colectiva.

Al lado de Freinet, otro pensador marca el pensamiento antiautoritario. Es Henri Wallon (1879-1962). Él afirmaba que el medio vital y primordial del niño es, más que el medio físico, el medio social. Fuera de ese medio social el desarrollo normal es imposible.

Wallon consideraba al niño como un ser social y con la personalidad en desarrollo.

Cada etapa de desarrollo es caracterizada por una *actividad preponderante*, o conflicto específico que el niño debe resolver. Estas actividades preponderantes son alternativas. Las alternancias funcionales siempre suscitan un nuevo estado que se convierte en punto de partida de un nuevo ciclo. Esto implica que el desarrollo del niño es intercalado por crisis y conflictos. Las crisis evolutivas son verdaderas reestructuraciones de la conducta infantil, puesto que no son lineales ni uniformes; el desarrollo se da de forma discontinua.

La integración funcional es la más completa y frágil de las funciones psíquicas. Como síntesis de los procesos de diferenciación y agrupamiento, el yo integra las actividades más primitivas con las más recientes, actuando como un circuito interno y dinámico, evolucionando para la síntesis.

Wallon otorga una importancia fundamental a la formación del profesor. Desde el momento en que debe adaptarse a la naturaleza y al desarrollo del niño, la enseñanza se convierte en psicología, lo que implica necesidad de dar al profesor una amplia cultura psicológica y una actitud experimental que le permitan obtener lecciones de las experiencias pedagógicas que él mismo realice.

Lobrot hizo una crítica nítidamente política a la burocracia y al funcionamiento burocrático de la institución educativa. La autogestión pedagógica sería una preparación para la autogestión política. La autogestión debería suceder en todas las brechas del sistema, para crear islas de acción antiburocrática que modificarían el equilibrio social hasta la completa autogestión de las instituciones.

1 FREINET: EDUCACIÓN POR EL TRABAJO Y PEDAGOGÍA DEL BUEN SENTIDO

Célestin Freinet (1896-1966) nació en Francia y fue uno de los educadores que más marcó la escuela fundamental de su país en este siglo. Actualmente, sus ideas son estudiadas en varias partes del mundo, de preescolar a la universidad.

Freinet luchó en la primera guerra mundial y fue herido a la altura del pulmón, lo que le trajo serias consecuencias. Hablaba bajo y se cansaba de inmediato. Ese problema lo llevó a buscar nuevas formas para relacionarse con los alumnos y para conducir el trabajo en la es-

cuela. Afirmaba la existencia de una dependencia entre la escuela y el medio social, para concluir que no existe una educación ideal, sólo una educación de clases. De ahí su opción por la clase trabajadora y la necesidad de intentar una experiencia renovadora de la enseñanza.

En su libro *Educación por el trabajo*, su obra principal, Freinet presentó una confrontación entre la escuela tradicional y la escuela propuesta por él, donde el trabajo tenía posición central, como metodología.

LAS INVARIANTES PEDAGÓGICAS

Las invariantes pedagógicas son principios pedagógicos que no varían sea cual fuera el pueblo que los aplica y consisten en pruebas para ser respondidas por los profesores de manera que éstos puedan tener un parámetro para su práctica pedagógica, percibiendo su evolución a lo largo del año escolar.[...]

13^a invariante: las adquisiciones no se obtienen por el estudio de reglas y leyes, como algunas veces se cree, pero sí por la experiencia. Estudiar primero reglas y leyes es colocar el carro al frente de los bueyes.

14^a invariante: la inteligencia no es una facultad específica que funciona como un circuito cerrado, independientemente de los demás elementos vitales del individuo, como enseña la escolástica.

15^a invariante: la escuela cultiva sólo una forma abstracta de inteligencia, que actúa fuera de la realidad viva, fijada en la memoria por medio de palabras e ideas.

- 16^a invariante: al niño no le gusta recibir lecciones *ex cathedra*.
- 17^a invariante: el niño no se cansa de un trabajo funcional, es decir, que sigue los rumbos de su vida.
- 18^a invariante: al niño y al adulto no les gusta ser controlados y recibir sanciones. Eso constituye una defensa a la dignidad humana, sobre todo si se ejerce públicamente.
- 19^a invariante: las notas y clasificaciones siempre constituyen un error.
- 20^a invariante: hable lo menos posible.
- 21^a invariante: al niño no le gusta estar sujeto a un trabajo en rebaño. Prefiere el trabajo individual o de equipo en una comunidad cooperativa.
- 22^a invariante: el orden y la disciplina son necesarios en el aula.
- 23^a invariante: los castigos siempre son un error. Son humillantes, no conducen al fin deseado y no pasan de ser un paliativo.
- 24^a invariante: la nueva vida de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y del trabajo escolar por los que la practican, incluyendo al educador.
- 25^a invariante: la sobrecarga de las clases siempre constituye un error pedagógico.
- 26^a invariante: la concepción actual de los grandes conjuntos escolares conduce a profesores y alumnos al anonimato, lo que siempre es un error y crea serias barreras.
- 27^a invariante: la democracia del mañana se prepara por la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.
- 28^a invariante: una de las principales condiciones de renovación de la escuela es el respeto al niño y, a su vez, el respeto del niño a sus profesores; sólo así es posible educar dentro de la dignidad.
- 29^a invariante: la reacción social y política, que manifiesta una reacción pedagógica, es una oposición con la cual tenemos que contar, sin que se pueda evitarla o modificarla.
- 30^a invariante: es necesario tener esperanza optimista en la vida.

En Sampaio, Rosa Maria Whitaker Ferreira, *Freinet: evolução histórica e atualidades*, São Paulo, Scipione, 1989.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Haga un resumen de las ideas que caracterizan el pensamiento pedagógico antiautoritario.
2. De acuerdo con Freinet, el trabajo debe tener una posición central en la escuela. ¿Usted está de acuerdo con él? Explique.
3. Lea con atención las siguientes invariantes pedagógicas:

“22^a: El orden y la disciplina son necesarias en el aula.

23^a: Los castigos siempre son un error. Son humillantes, no conducen al fin deseado y no pasan de ser un paliativo.” ¿Usted considera esas invariantes contradictorias? ¿Por qué?

2 ROGERS: LA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo norteamericano, se tituló en la Universidad de Columbia (Nueva York), donde se especializó en problemas infantiles. De 1935 a 1940, Rogers impartió clases en la Universidad de Rochester; basado en su experiencia escribió *El tratamiento clínico del niño-problema*. Ya entonces consideraba deseable que el propio cliente dirigiera el proceso terapéutico.

Ese enfoque revolucionario y polémico fue desarrollado en el libro *Exhortación y psicoterapia* (1942).

Como profesor de psicología en la Universidad de Chicago, puso en práctica sus ideas, cuyos resultados fueron evaluados en el libro *Psicoterapia y alteración en la personalidad* (1945). Finalmente, en *Terapia centrada en el cliente* (1951), Carl Rogers hizo una exposición

general de su método no-directivo, así como de sus aplicaciones a la educación y a otros campos. De 1962 hasta su muerte, actuó en el Centro para Estudios de la Persona, en La Jolla (EUA).

Para Rogers, la exhortación tiene como finalidad la eliminación de la inconsciencia entre el autoconcepto y la experiencia personal —raíz de las dificultades psicológicas del ser humano. Eso facilita la madurez emocional, la adquisición de la autonomía y las posibilidades de autorrealización. El desempeño del consejero consistiría entonces en la aceptación auténtica y en la clarificación de las vivencias emocionales expresadas por el cliente. En seguida, él debe crear en el curso de la entrevista una atmósfera propicia para que el propio cliente escoja sus objetivos. El uso de los tests psicológicos y la elaboración

de diagnóstico se harían irrelevantes. Rogers también transpondría su concepción terapéutica a la educación.

Obras principales: *Convertirse en persona* y *De persona a persona*.

LIBERTAD PARA APRENDER

Cualidades que facilitan el aprendizaje

¿Cuáles son esas cualidades, esas actitudes, que facilitan el aprendizaje? Vamos a describirlas muy brevemente con ilustraciones obtenidas del campo de enseñanza.

Autenticidad del facilitador de aprendizaje

Tal vez la más básica de esas actitudes esenciales sea la condición de autenticidad. Cuando el facilitador es una persona real, si se presenta tal como es, entra en relación con el aprendiz, sin ostentar cierta apariencia o fachada, tiene mucho mayor probabilidad de ser eficiente. Esto significa que los sentimientos que experimenta están a su alcance, están disponibles para su conocimiento, que él es capaz de vivirlos, de hacer de ellos algo propio, y, eventualmente, de comunicarlos. Significa que se encamina hacia un encuentro personal directo con el aprendiz, encontrándose con él en la base de persona a persona. Significa que está siendo él mismo, que no se está negando.

Tomando en cuenta ese punto de vista, se sugiere que el profesor puede ser una persona real, en los contactos con sus alumnos. Será entusiasta o aburrido, interesado en los alumnos o irritado, será receptivo y simpático. Si acepta tales sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a los alumnos. Le puede o no gustar el trabajo del alumno, sin que eso implique ser, objetivamente, bueno o mal profesor, o que el estudiante sea bueno o malo. Simplemente dice lo que piensa del trabajo, sentimiento que existe en su interior. Así es para sus alumnos, una persona, no la corporalidad, sin rasgos reconocibles, de una exigencia curricular, o el canal estéril a través del cual el conocimiento pasa de una generación a otra.

Es obvio que esa postura actitudinal, eficaz en psicoterapia, contrasta nítidamente con la tendencia de la mayoría de los profesores al mostrarse ante sus alumnos simplemente como quien ejerce una

función. Entre los profesores es usual enmascararse, hasta conscientemente, adoptar el papel, la fachada de quien se hace pasar por profesor, y usar el disfraz todo el día, quitándose solo por la tarde cuando salen de la escuela.

Aprecio, aceptación, confianza

Existe otra actitud que hay que realzar en los que emprenden, con éxito, la facilitación del aprendizaje. Obsérvela. Experimentéla. Como, sin embargo, es difícil saber qué término la designa, usaré varios. Pienso en uno como aprecio por el aprendiz, por sus sentimientos, sus opiniones, su persona. Es un interesarse por el aprendiz, pero un interés no posesivo. Es la aceptación de otro individuo, como persona independiente, cuyo valor propio es un derecho suyo. Es una confianza básica —la convicción de que esa otra persona es fundamentalmente merecedora de crédito. Designada como aprecio, aceptación, confianza, o algún otro término, esa actitud se manifiesta de varios modos observables. El facilitador que la posee en alto grado puede aceptar, completamente, el temor y las dudas del alumno, cuando éste se acerca a un nuevo problema, al igual que su satisfacción al tener éxito. Tal profesor puede aceptar la apatía ocasional del estudiante, sus aspiraciones caprichosas de alcanzar, por atajos, el conocimiento, al igual que sus disciplinados esfuerzos por realizar los más altos objetivos. Puede aceptar sentimientos personales que, al mismo tiempo, perturban o promueven el aprendizaje —rivalidad con un compañero, aversión por la autoridad, interés por su propia adaptación. Lo que estamos describiendo es el aprecio por el aprendiz como ser humano imperfecto, dotado de muchos sentimientos, muchas potencialidades. El aprecio o aceptación del facilitador en relación con el aprendiz es una expresión operacional de su esencial confianza y crédito en la capacidad del hombre como ser vivo.

Algunos principios de aprendizaje

1. Los seres humanos tienen natural potencialidad para aprender.
2. El aprendizaje significativo se verifica cuando el estudiante percibe que la materia por estudiar se relaciona con sus propios objetivos.

3. El aprendizaje que involucra cambio en la organización de cada uno —en la percepción de sí mismo— es amenazador y tiende a suscitar reacciones.
4. Los aprendizajes que amenazan el propio ser son más fácilmente percibidos y asimilados cuando las amenazas externas se reducen a un mínimo.
5. Cuando la amenaza al “yo” es débil se puede percibir la experiencia bajo diversas formas, y el aprendizaje se lleva a cabo.
6. Es por medio de actos como se adquiere un aprendizaje más significativo.
7. El aprendizaje es facilitado cuando el alumno participa de su proceso responsablemente.
8. El aprendizaje autoiniciado que comprende toda la persona del aprendiz —sus sentimientos al igual que su inteligencia— es el más durable e impregnable.
9. La independencia, la creatividad y la autoconfianza son facilitadas cuando la autocrítica y la autoapreciación son básicas y la evaluación hecha por otros tiene importancia secundaria.
10. El aprendizaje socialmente más útil, en el mundo moderno, es el del propio proceso de aprendizaje, una continua apertura a la experiencia y a la incorporación, dentro de sí mismo, del proceso de cambio.

Rogers, Carl, *Libertad para aprender*, Belo Horizonte, Interlivros, 1978.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Explique y ejemplifique algunas cualidades que facilitan el aprendizaje, de acuerdo con Rogers.
2. Rogers utiliza ora el término “facilitador”, ora el término “profesor”, para designar al mismo profesional. Con base en el texto, explique la semejanza de significado entre los dos términos.
3. “El aprendizaje que involucra cambio en la organización de cada uno— en la percepción de sí mismo —es amenazador y tiende a suscitar reacciones.” Analice el impacto que esta afirmación tendría sobre la línea de raciocinio de un profesor “tradicional”.

3 LOBROT: PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL Y AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA

Pedagogo francés, discípulo de Célestin Freinet, e influido por las teorías psicoanalíticas de Freud, impartió clases en Vincennes y en la Universidad de Ginebra. Lobrot proponía la “autogestión política”, terapéutica social y, como dice el título de uno de sus libros, una “pedagogía institucional” para modificar las instituciones pedagógicas existentes. Esa actitud permitiría alterar las mentalidades, volviéndolas abiertas y autónomas para, enseguida, modificar las instituciones de la sociedad. Así, la pedagogía institucional propuesta por Lobrot tiene un objetivo político claro, en la medida en que entiende la autogestión pedagógica como preparación para la autogestión política.

Al colocar el problema de la autoridad en la educación, las relaciones entre la libertad y la coerción, Lobrot cree que sólo la escuela puede hacer a las personas menos dependientes. Su objetivo es desencadenar, a partir de un grupo profesor-alumno y en el perímetro del salón de clase, un proceso de transformación de la institución escolar, y de ahí un proceso de transformación de la propia sociedad.

Para Michel Lobrot, el profesor es un consultor al servicio del grupo sobre cuestiones de método, organización o contenido: el profesor renuncia al ejercicio de su autoridad, al poder, a la palabra, y se limita

a ofrecer sus servicios, su capacidad y conocimiento a los mejores del grupo. Su intervención se sitúa en tres niveles:

a) como monitor del grupo de diagnóstico; ayuda al grupo a desarrollarse como tal; auxilia al desarrollo de un clima grupal en que sea posible aprender; auxilia para superar los obstáculos para aprender que están enraizados en el individuo y en la situación grupal; ayuda al colectivo a descubrir y utilizar los diferentes métodos de investigación, acción, observación y *feedback*;

b) como técnico de organización;

c) como investigador o sabio que posee conocimiento y tiene la capacidad de comunicarlo.

La tarea del profesor sería entonces liberar las fuerzas que instituyen el grupo; esas fuerzas construirían nuevas instituciones (o contrainstituciones, conforme Lapassade), que funcionarían como analizadores, revelando los elementos ocultos del sistema institucional.

Otros pedagogos desarrollaron la pedagogía institucional. Entre ellos, Fernand Oury y Aída Vásquez, de orientación freudiana. Ellos se apoyaban más en las técnicas de Freinet que en la no-directividad rogeriana, preferida por Lobrot.

Obras principales: *La pedagogía institucional* y *¿A favor o en contra de la autoridad?*

LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

No se puede hacer nada que permita un cambio en el mundo de la educación si no se ataca, prioritariamente, a las instituciones y a las estructuras. Éstas, como vimos, están presupuestas en todo y son la causa esencial del malestar. Reducir el malestar a errores de método y a la psicología individual sería cometer un grave error. Si, por ejemplo, determinado profesor no hace lo que debía hacer, muchas veces no es porque no sepa de su oficio o de las técnicas de transmisión, o porque no tenía buena voluntad, sino porque se debate en una red institucional en que los inspectores, los superiores jerárquicos, los padres, la sociedad hacen pender sobre él amenazas que, en efecto, lo aterrorizan y lo obligan a la pasividad, al mismo tiempo que le prohíben toda investigación y le cortan cualquier iniciativa.

Eso nos obliga, aun, a plantear un nuevo problema: ¿cómo se pueden modificar globalmente las instituciones?

Eliminemos primeramente las respuestas que nos parecen falsas. Entre ellas figura en primer lugar una concepción de cambio social que desearía que ésta se realizara por la violencia y sustituyendo las instancias y el sistema dirigente por otras instancias y otro sistema dirigente. Esta concepción que llamaremos “terrorista” de la revolución reintroduce, pura y simplemente, los principios que se quiere y que importa combatir. Efectivamente, admitir que las modificaciones empiezan superficialmente es suponer que los individuos están completamente determinados por las estructuras jerárquicas dominantes, lo que constituye el propio postulado de cualquier ideología reaccionaria. Si es efectivamente verdad que un cambio de “régimen” modifica un tanto el medio y en consecuencia la psicología de los individuos, no es menos verdad que tal cambio, si se conforma sólo en alcanzar el “régimen”, no alcanza de ninguna manera las relaciones concretas de los individuos y su manera de concebir la vida social. Incluso un cambio de “régimen” que llevara a sustituir, por ejemplo, la propiedad individual por la propiedad colectiva de los medios de producción no tiene otro efecto que no sea el de sustituir un cierto sistema de dominio por otro sistema de dominio. El propietario privado se encuentra sencillamente sustituido por individuos que ejercen un poder político, sin que el control popular sea más fuerte sobre éstos que sobre aquél. Para que un control popular eficaz pueda ejercerse, es necesario, evidentemente, que el pueblo quiera actuar y se una para conseguirlo. Esto pre-

supone, por consiguiente, un cambio radical de mentalidad, de actitud y de la actividad de la masa.

Para hablar más concretamente, un dato conjunto, por ejemplo, una escuela —pero esto también es válido para la sociedad entera— no puede funcionar de una nueva manera si la gran mayoría de sus miembros no está dispuesta a hacerla funcionar de esa forma. Incluso un sistema democrático que todavía tiene por efecto crear un nuevo tipo de poder, es inconcebible si la mayoría de los ciudadanos no está de acuerdo por lo menos sobre la utilidad de tener un sistema democrático, cualesquiera que sean los fines que busquen por otro lado. Sólo se trata, en este caso, de ejercer un poder, es decir, un cierto modo de control político. Con mayor razón si se trata del funcionamiento de un conjunto que no se reduce a un único control. Es también inconcebible imponer a individuos determinadas maneras de trabajar, interrelaciones, una pedagogía, como convertirlos a una religión por la única fuerza de las armas (individuos convertidos de esta manera se satisfacían en practicar el paganismo bajo un estandarte cristiano).

Si esto es verdad, el cambio institucional no puede de modo alguno obtenerse por la violencia, a menos que ésta busque solamente obtener algunas ventajas materiales inmediatas (salario, etc.) o desempeñar el papel de un “mensaje” (o “manifiesto” para hacer saber lo que se desea y lo que se reivindica). ¿En qué consiste al fin el sistema educativo? En nuestra opinión, actualmente podemos concebirlo de dos maneras.

La primera consistiría, aprovechando el margen de libertad autorizado por el sistema social, en crear grupos de personas de acuerdo con ciertos principios educativos y trabajando en conjunto. Estos grupos podrían, por ejemplo, constituir “asociaciones” y crear incluso escuelas u organismos de formación que funcionarían según un nuevo modelo. Evidentemente la eficacia de esos grupos sería considerablemente limitada por el medio ambiente y por la sociedad global, pero introducirían aun nuevas inspiraciones educativas, y las limitaciones que les serían impuestas podrían servir de pruebas “en contra”, admitiendo que fueran analizadas y puestas abiertamente en claro.

El segundo método, que por lo demás no está en contradicción con el primero, podría consistir en la introducción, en el propio sistema (y no en el exterior), de un cierto número de modificaciones institucionales.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Para Lobrot, ¿cuál debe ser el papel del profesor frente a su grupo?
2. ¿Qué consecuencia tendría la autogestión pedagógica, de acuerdo con Lobrot?
3. ¿Lobrot creía en los cambios realizados por la violencia? Explique.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO

El movimiento por la Escuela Nueva hizo la crítica de los métodos tradicionales de la educación. El marxismo y el positivismo, a su modo, también hicieron la crítica de la educación en tanto que pensamiento antiautoritario. Los existencialistas y fenomenologistas, bajo el impacto de dos guerras mundiales, se preguntaban lo que estaba equivocado en la educación para formar hombres que llegaban a odiarse tanto. El *optimismo pedagógico* del inicio del siglo no resistió a tanta violencia.

A partir de la segunda mitad de este siglo la crítica a la educación y a la escuela se acentuó. El optimismo fue sustituido por una *crítica radical*. Entre los mayores críticos encontramos al filósofo francés Louis Althusser (*Los aparatos ideológicos del Estado*, 1969), y los sociólogos, también franceses, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (*La Reproducción*, 1970), Claude Baudelot y Roger Establet (*La escuela capitalista en Francia*, 1971). Las obras de esos autores tuvieron gran influencia en el pensamiento pedagógico brasileño de la década de los setenta. Ellas demostraron sobre todo cuánto la educación reproduce a la sociedad, por lo que frecuentemente son llamados crítico-reproductivistas. Podemos decir que esos autores formularon las siguientes teorías (críticas) de la educación: Althusser, *la teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado*; Bourdieu y Passeron, *la teoría de la escuela como violencia simbólica* y Baudelot y Establet, *la teoría de la escuela dualista*.

Althusser sostuvo que la función propia de la escuela capitalista consistiría en la reproducción de la sociedad y que toda acción pedagógica sería una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes; Bourdieu y Passeron sostuvieron que la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema; Baudelot y Establet, analizando la escuela capitalista en Francia, demostraron la existencia de dos grandes redes escolares, que corresponderían a las clases fundamentales de la sociedad: la burguesía y el proletariado.

Así, aunque el sistema educativo liberal-burgués afirme que es democrático, reprodujo a través de la escuela la división social del trabajo, perpetuó la injusticia y difundió los ideales burgueses de vida, como la competencia (lo contrario de la solidaridad) y el individualismo.

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francés, nació en Argelia. Después de haber pasado la guerra en un campo de concentración alemán, entró en el Partido Comunista Francés en 1948. En ese mismo año, se hizo profesor de la Escuela Normal Superior, donde formaría el equipo con el cual constituyó su obra.

El primer libro en que participó, *La revolución teórica de Marx*, es obra colectiva. En él, como en *Para leer "El capital"*, Althusser propuso una nueva interpretación de la obra de Marx, destacando que sólo a partir de 1848 el autor adoptó una concepción de lucha de clases en el plano filosófico. Su último libro, *Respuesta a John Lewis*, es el de un pensador para quien la filosofía no existe desligada de la práctica política. Para Althusser la filosofía es la "lucha de clases en la teoría".

Un análisis del marxismo exigiría, según Althusser, un riguroso examen de los conceptos en las obras de Marx. Él distingue la filosofía (el materialismo dialéctico) y la ciencia (el materialismo histórico). La teoría materialista del conocimiento, al contrario de la teoría positivista, no escondería la relación entre teoría y método. Los positivistas reducirían la ciencia al rigor metodológico. Por el contrario, los marxistas condicionaron el rigor metodológico de las ciencias a la teoría, es decir, los fines al objetivo, a su concepción del mundo.

Según Althusser, el par escuela-familia sustituyó el binomio iglesia-familia como aparato ideológico dominante. Al fin, la escuela tiene, durante muchos años, una audiencia obligatoria.

Bourdieu y Passeron desarrollaron la teoría de la reproducción basada en el concepto de violencia simbólica. Para ellos, toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto que imposición, por un poder arbitrario. La arbitrariedad es la cultura dominante. El "poder arbitrario" está basado en la división de la sociedad en clases. La acción pedagógica tiende a la reproducción cultural y social simultáneamente.

Este poder necesita camuflar su arbitrariedad de dos formas: *la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la escuela*. La autoridad pedagógica disimula el poder arbitrario, presentándolo como relación puramente psicológica. Ella implica el trabajo pedagógico como proceso de inculcación, creando en los niños de la clase dominada

un *habitus* (sistema de principios de la arbitrariedad cultural, interiorizados y durables).

La acción pedagógica de la escuela sería precedida por la "acción pedagógica primaria" en el aparato ideológico que es la familia. Dadas las diferencias en formación e información que el niño recibe, conforme su posición en la jerarquía social, ella trae un determinado "capital cultural" para la escuela. Ya que en la escuela la cultura burguesa constituye la norma, para los niños de las clases dominantes la escuela puede significar continuidad, mientras que para los hijos de la clase dominada el aprendizaje se torna una verdadera conquista. El sistema de enseñanza institucionaliza la autoridad pedagógica, ocultando de esta forma su carácter arbitrario.

Baudelot y Establet emprendieron un estudio profundo del sistema escolar francés, destruyendo la representación ideológica de la "escuela única". Según ellos, en Francia, los datos estadísticos muestran que 25% de los alumnos dejan la escuela al llegar a la edad de la enseñanza obligatoria y más de 50% abandonan el curso en los cuatro años siguientes. Los restantes 25% recorren el sistema de enseñanza "noble" y asisten a las universidades y "grandes escuelas". Son, en su gran mayoría, los hijos de padres de profesiones liberales, industriales, cuadros medios y superiores. Los autores muestran que los hijos de las clases dominantes, en promedio, tienen mejores calificaciones y son los que menos repiten año.

Esos autores llegaron a la conclusión de que existen, realmente, dos *redes escolares*: la "secundaria-superior" (SS), prácticamente reservada para el 25% de hijos de la clase dominantes, y la "primaria-profesional" (PP) para el 75% que constituyen las clases dominadas.

El crecimiento de las posibilidades de escolarización de todas las clases sociales no cambió la distribución de probabilidad para alcanzar los niveles más elevados de enseñanza, de acuerdo con las diferentes clases sociales.

En la red PP, el contenido es dominado por las nociones adquiridas en la enseñanza primaria, siempre revistas y repetidas. En la red SS, los contenidos son una preparación para la enseñanza superior. En la red SS se cultiva la abstracción, mientras que la enseñanza en la red PP permanece ligada a lo concreto. Esa división de contenidos corresponde a la oposición entre teoría y práctica, en la ideología burguesa del conocimiento.

Los contenidos culturales también varían de una red a otra. En la red SS se consume la cultura propia de la clase dominante; en la

red PP los alumnos reciben la misma cultura, pero de forma degradada, empobrecida, vulgarizada —lo que da a la ideología SS el carácter de dominante. En la red PP, el objetivo es que los alumnos se sometan a la ideología dominante, mientras que la red SS prepara a los futuros agentes e intérpretes de esa ideología.

Frente a ese cuadro, la ideología escolar se ve obligada a dar una explicación. La preferida es la de la “diferencia entre los dones naturales”. Ese postulado ideológico encuentra su auge en la determinación del cociente de inteligencia (IQ) de cada alumno, cuya distribución “milagrosamente” coincide con la distribución por las clases sociales.

El lenguaje desempeña un papel importante en la división y discriminación. Son los alumnos de las clases populares los que tienen mayores problemas en la lectura y escritura, enseguida, en el primer año de primaria. La escuela refuerza sólo el lenguaje burgués, la “norma culta”, sin considerar las prácticas lingüísticas de los niños pobres.

Jesús Palacios, educador español contemporáneo en su obra *La cuestión escolar*, después del análisis de las teorías “reproductivistas”, en las cuales fundamentamos nuestro análisis, concluye afirmando que la escuela no es ni la causa, ni el instrumento de la división de la sociedad en clases; es su consecuencia. Alteraciones en los métodos y en las técnicas escolares o en la democratización de la enseñanza no alteran ese cuadro.

El pensamiento crítico y antiautoritario encontrado en la llamada “Escuela de Frankfurt” (Alemania) presenta uno de los referenciales más importantes. En él se inspira, por ejemplo, el pedagogo norteamericano contemporáneo Henry Giroux.

Entre los autores de la Escuela de Frankfurt que se han ocupado de la educación, encontramos a Walter Benjamin (1892-1940). Nacido en Berlín, fue militante de la “Juventud Libre”, asociación de estudiantes que pretendía una reforma espiritual de las instituciones y de las costumbres en la familia, en las escuelas, en las iglesias, en la vida cultural, etc. Después se hizo comunista. Su permanencia en la asociación fue corta, hasta 1914, cuando ésta apoyó la declaración de guerra.

Benjamin produjo varias obras importantes en los diversos dominios de la reflexión teórica, luchando contra situaciones muy adversas, como el exilio para escapar del nazismo, cambios constantes, enfermedades y pobreza —sufrimientos que culminaron con el suicidio, a los 48 años de edad.

En su libro *Reflexiones: el niño, el juguete, la educación*, criticó la enseñanza en las universidades, donde predominaba la información en lugar de la preocupación con la totalidad y la individualidad de cada ser humano, el espíritu burocrático del deber en vez del espíritu de investigación. Benjamin también criticó las visiones “adultocentristas” y la falta de seriedad con el niño. Señaló el valor de la ilustración de los libros infantiles, resaltando al mismo tiempo que “el niño exige al adulto una representación clara y comprensible, pero no infantil, mucho menos aquello que el adulto concibe como tal”.¹ Resaltó incluso el valor de los juegos que se dirigen a la pura intuición de la fantasía: burbujas de jabón, juegos de té, acuarelas y calcomanías.

Sobre los juguetes, él nos puso en contacto con los juguetes más antiguos de la humanidad, rescatando con ello la historia y la cultura de los pueblos, hasta llegar a los modelos industrializados y “psicologizados” de los juguetes actuales. Con el análisis que hizo de la manera de construir o jugar con muñecas, miniaturas y otros objetos, Benjamin recomendó la presencia del adulto en la transmisión de la cultura.

Otro teórico del pensamiento crítico es el inglés Basil Bernstein (1924).

Bernstein nació en Londres. La educación primaria y secundaria la hizo en escuelas públicas, en un área de proletarios e inmigrantes, en Londres. Al final de la segunda guerra, trabajó en un centro comunitario judío que mantenía actividades educativas y de formación religiosa.

En 1947, Bernstein ingresó en la Escuela de Economía de la Universidad de Londres para estudiar sociología. Sufrió influencias del pensamiento de Durkheim, en especial, y más tarde de Marx y de G. H. Mead. Inmediatamente después de graduarse como sociólogo, inició la posgraduación e impartió clases durante siete años en un colegio de secundaria para jóvenes trabajadores. Orientado hacia la fonética, sus primeros artículos se basaron en análisis del lenguaje de sus alumnos.

La investigación y la teoría de Basil Bernstein representan uno de los esfuerzos contemporáneos más importantes en sociología por comprender las relaciones entre poder, significados y conciencia. Su obra viene explorando ese tema clásico a través del estudio de la

¹ Walter Benjamin, *A criança, o brinquedo, a educação*, São Paulo, Summus, 1984.

interacción entre *lenguaje y relaciones sociales*, y de los procesos de producción y reproducción cultural en la escuela.

Su obra principal es una selección de sus trabajos publicados entre 1958 y 1977, en tres volúmenes: *Class, codes and control*. Bernstein estudió el papel de la educación en la reproducción cultural de las relaciones de clase: "la manera por la cual una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social".² Es su *teoría de la transmisión cultural*.

Para él, el programa, la pedagogía y la evaluación constituirían sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes representan modos de control social. La educación moldearía entonces la identidad y la experiencia. Poder y control se verían encaminados en los mecanismos estructuradores de las experiencias y conciencias de los hombres, que pasan por espacios sociales como la familia, la escuela y el mundo del trabajo. Los principios de control social serían codificados en los mecanismos estructuradores que moldean los mensajes arraigados en las escuelas y otras instituciones sociales.

Henry Giroux, partiendo de la *teoría crítica de la sociedad*, elaborada por la Escuela de Frankfurt (cuyo mayor heredero hoy es Jürgen Habermas), hizo la *crítica del pensamiento crítico*, poniendo en evidencia sus limitaciones. Para él, tanto Bourdieu como Bernstein presentaban una versión de dominación en la cual el ciclo de la reproducción parece inquebrantable. Según Giroux, en sus teorías del pensamiento crítico no hay lugar para el conflicto y la contradicción. Aunque los dos teóricos proporcionen análisis clarificadores sobre la relativa autonomía de las escuelas y la naturaleza política de la cultura como fuerza reproductora, terminarían ignorando o minimizando las nociones de resistencia y lucha contrahegemónica.

Giroux fue más allá de las teorías de la reproducción social y cultural, tomando los conceptos de *conflicto y resistencia* como puntos de partida para sus análisis. Buscó definir la importancia del poder de la ideología y de la cultura para la comprensión de las relaciones complejas entre escolarización y sociedad dominante, construyendo las bases de una *pedagogía radical* neomarxista.

Además de Giroux, se destacan en Estados Unidos las contribuciones de otros educadores "radicales": Martin Carnoy y Michael

² Basil Bernstein; *Poder, educación y conciencia*, Santiago, CIDE, 1988.

Apple, Stanley Aronowitz, Peter McLaren (1948), así como los análisis de Philip Wexler y Cleo H. Cherryholmes.

Stanley Aronowitz es profesor de sociología en la CUNY (City University of New York) y autor, entre otras obras, de *Education under Siege*, en coautoría con Henry A. Giroux. Peter McLaren es profesor de educación en la Universidad de Miami (Ohio) y autor, entre otras obras, de *La vida en las escuelas* (1989), donde analiza la pedagogía crítica y sus fundamentos. Philip Wexler es profesor de la Universidad de Rochester y autor, entre otras obras, de *Social analysis of education* (1987), donde muestra la importancia de las teorías de Derrida, Barthes, Foucault, Baudrillard y otros, para la educación. Cleo H. Cherryholmes es profesor de la Universidad de Michigan y publicó, entre otras obras, *Power and criticism* (1988), donde analiza la educación estructural y postestructural.

Martin Carnoy es actualmente profesor de Educación Internacional y Economía de la Universidad de Stanford, en los Estados Unidos. Es especialista en Economía de los Estados Unidos, América Latina y África. Fue director y cofundador del Centro de Estudios Económicos. Tiene tres obras traducidas al portugués: *Educação, economia e Estado* (Cortez, 1984); *Estado e teoria política* (Papyrus, 1984) y *Escola e trabalho no Estado capitalista* (Cortez, 1987). Carnoy defiende la tesis de que sólo los movimientos sociales que exijan la expansión de los derechos y de las oportunidades, pueden hacer a la escuela más democrática. Las escuelas, dice, son instituciones conservadoras; en la ausencia de presiones externas por el cambio, ellas tienden a preservar las relaciones sociales existentes.

Michael Apple, profesor de la Universidad de Wisconsin, es conocido por sus análisis políticos del currículo. Su libro *Ideología e currículo* es una crítica tanto a las teorías educativas como a las prácticas curriculares adoptadas en las escuelas norteamericanas. En este libro, el centro de los análisis de Apple son las relaciones existentes entre las clases, los sexos, las razas y las respectivas formas culturales de resistencia. La escuela, sostiene, es un aparato del Estado, al mismo tiempo productivo y reproductivo.

En su libro más reciente, *Educação e poder*, Apple retomó la crítica de la escuela en otro nivel. Como la mayoría de los pensadores críticos, reafirmó sus propios análisis sobre las teorías de la reproducción cultural y social e introdujo nuevos elementos para superar el "reproductivismo". Entre esos elementos, llamó la atención hacia el importante papel que las escuelas tienen en la producción del

conocimiento. Ya influido por las obras de Giroux, introdujo elementos de contradicción, resistencia y oposición donde antes apenas veía reproducción, imposición y pasividad.

En el campo de la educación popular y de la educación de adultos es extremadamente significativa la obra del educador Myles Horton (1905-1990). Por más de cincuenta años, persistió en su práctica de la educación, por la cual fue preso, golpeado e injuriado por racistas y gobernantes. En 1932 fundó la Highlander Folk School, en las montañas de los Apalaches, para la formación de jóvenes y adultos trabajadores. Esa escuela, más tarde transformada en centro de investigaciones, tuvo gran importancia en las décadas de los cincuenta y sesenta en la lucha por los derechos civiles. El proceso educativo de Highlander se basaba en la cultura de los grupos que asistían a ella: historia oral, canciones, dramas, bailes, con el objetivo de aumentar la confianza y la determinación. En 1977, se encontró con Paulo Freire en Chicago en una conferencia sobre escuelas alternativas y pudieron comprobar cuánto, por caminos diferentes, habían andado en la misma dirección. En el año de la muerte de Horton (1990), salía un libro de ambos contando sus experiencias, con el título: *We make the road by walking* (Hacemos el camino caminando).

1 BOURDIEU-PASSERON: LA ESCUELA Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Pierre Bourdieu (1930), sociólogo francés, actualmente enseña en la Escuela Práctica de Altos Estudios, en París. Además de sus trabajos sobre etnología y de sus investigaciones teóricas sobre sociología, Bourdieu dirige con Jean-Claude Passeron, el Centro de Sociología Europea, que investiga los problemas de la educación y de la cultura en la sociedad contemporánea.

El punto de partida para su análisis es la relación entre el sistema de enseñanza y el sistema social. Para Bourdieu, el origen social

marca de manera inevitable e irreversible la carrera escolar y, después profesional, de los individuos. Ese origen social produce primero el fenómeno de selección: las simples estadísticas de las posibilidades de ascender a la enseñanza superior, según la categoría social de origen, muestran que el sistema escolar elimina de manera continua una fuerte proporción de los niños salidos de las escuelas populares.

No obstante, según los investigadores franceses, es un error explicar el éxito y el fracaso escolar

sólo por el origen social. Existen otras causas que ellos designan con la expresión "herencia cultural". Entre las ventajas que los "herederos" poseen, se debe mencionar el mayor o menor dominio del lenguaje. La selección interviene cuando el lenguaje escolar es insuficiente para el "aprovechamiento" del alumno. Y este fenómeno alcanza prioritariamente a los niños de origen social más bajo. Los que tienen éxito son los que resistieron, por diversas razones, a la laminación progresiva de la selección. Manteniéndose en el sistema de enseñanza, ellos prueban haber adquirido un dominio del lenguaje por lo menos igual al de los estudiantes surgidos de las clases superiores.

Finalmente, para Bourdieu y Passeron, la cultura de las clases superiores estaría tan próxima a la cultura de la escuela que el niño originario de un medio social inferior sólo podría adquirir la formación cultural que es dada a los hijos de la clase culta. En consecuencia, para unos, el aprendizaje de la cultura escolar es una conquista duramente obtenida; para otros, es una herencia "normal", que incluye la reproducción de las normas. El camino por recorrer es diferente, conforme a la clase de origen.

Obras principales de los autores: *Los herederos, los estudiantes y la cultura* y *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

LA FUNCIÓN IDEOLÓGICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Descubrir que se puede relacionar con el mismo principio todas las fallas que pueden ser descubiertas en el análisis del sistema de enseñanza basado en filosofías sociales aparentemente tan opuestas como un economismo evolucionista y un relativismo culturalista es obligarse a buscar el principio de la construcción teórica capaz de corregir esas fallas y de explicarlas. Pero no es suficiente percibir las fallas comunes a los dos intentos de análisis para llegar a la verdad de la relación entre la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia relativa a la estructura de las relaciones de clase: ¿cómo tomar en cuenta la autonomía relativa que la escuela debe a su propia función sin dejar escapar las funciones de clase que ella cumple necesariamente en una sociedad dividida en clases? Dejando de analizar las características específicas y sistemáticas que el sistema de enseñanza debe a su función propia de inculcación, ¿no se queda imposibilitado, paradójicamente, de plantear la cuestión de las funciones externas que el sistema de enseñanza satisface al cumplir su

propia función y, más sutilmente, la cuestión de la función ideológica de la disimulación de la relación entre la función propia y las funciones externas de la propia función?

Si no es fácil percibir simultáneamente la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia relativa de la estructura de las relaciones de clase, es porque, entre otras razones, la percepción de las funciones de clase del sistema de enseñanza está asociada en la tradición teórica a una representación instrumentalista de las relaciones entre la escuela y las clases dominantes, mientras que el análisis de las características de estructuras y de funcionamiento que el sistema de enseñanza debe a su propia función casi siempre ha tenido en contrapartida la ceguera frente a las relaciones entre la escuela y las clases sociales, como si la comprobación de la autonomía supusiera la ilusión de la neutralidad del sistema de enseñanza. Creer que se agota el sentido de un elemento cualquiera de un sistema de enseñanza cuando se contenta en relacionarlo directamente con una definición reducida de interés de las clases dominantes, sin interrogarse sobre la contribución que ese sistema trae, como tal, a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, es entregarse sin esfuerzo, por una especie de finalismo de lo peor, a las facilidades de una explicación simultáneamente *ad hoc* y *omnibus*: del mismo modo que, rechazando reconocer la autonomía relativa del aparato del Estado, queda condenado a ignorar ciertos servicios más disimulados que ese aparato presta a las clases dominantes, habilitando, gracias a su autonomía, la representación de Estado-árbitro. También las denuncias esquemáticas de la "Universidad de clase" que establecen antes de todo análisis, la identidad "en último análisis" de la cultura escolar y de la cultura de las clases dominantes, de la inculcación cultural y del adoctrinamiento ideológico, de la autoridad pedagógica y del poder político, impiden el análisis de los mecanismos a través de los cuales se realizan, indirecta y mediatamente, las equivalencias hechas posibles por los desfases estructurales, los dobles juegos funcionales y los desplazamientos ideológicos [...]

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La reproducción: elementos para una teoría do sistema de ensino*, Río de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Por qué las teorías de Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet son llamadas "crítico-reproductivistas"?
2. De acuerdo con Bourdieu y Passeron, ¿en qué pesa el origen social del individuo en el sistema educativo?
3. ¿Qué importancia tiene el dominio del lenguaje, de acuerdo con los investigadores franceses?

2 BAUDELLOT-ESTABLET: LA ESCUELA DIVIDIDA

Christian Baudelot y Roger Establet son profesores de sociología de la educación en Francia. Ellos demostraron que la llamada "escuela única" no puede ser "única" en una sociedad de clases. La cultura que ahí se transmite y elabora no es una sola. Todo lo que pasa en la escuela es obstruido por la división de la sociedad. La escuela no es una isla de pureza y armonía en un mundo en conflicto. Los fines de la educación no son sólo diferentes, sino opuestos y hasta antagónicos.

Esos autores tuvieron el mérito de desvanecernos la ilusión de la unidad de la escuela.

Ellos desarrollaron los temas de la división, de la segregación y

del antagonismo que condicionan los resultados finales del alumno, los contenidos y las prácticas escolares. La división social del trabajo es la responsable por el fracaso escolar en masa de la inmensa mayoría que inicia la escolaridad y no logra proseguir. La escuela, el profesor y el alumno no son los responsables, los reos, sino las víctimas.

Por eso no se puede comprender a la escuela si no fuera relacionada con la división de la sociedad. Es imposible ignorar que la escuela está dividida.

Obra principal de esos autores: *La escuela capitalista en Francia*.

LA ESCUELA Y LA DIVISIÓN CAPITALISTA DEL TRABAJO

Todo lo que sucede dentro de la escuela —incluyendo la escuela primaria— sólo puede ser explicado a través de lo que ocurre fuera de los muros escolares, es decir, por la división capitalista del trabajo.

La división capitalista del trabajo se caracteriza hoy por una creciente disociación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Por un lado hay una masa de trabajadores manuales y empleados subalternos (obreros, empleados del comercio y de oficinas, personal de servicios), condenados a realizar tareas fragmentadas y rutinarias. Por el otro, una minoría de cuadros intelectuales, encargados de las tareas de creación y planeación.

La escuela capitalista contribuye, a su vez, para reproducir y profundizar esa *polarización de las calificaciones*. De hecho, la escuela alimenta los dos polos del mercado de trabajo, a través de dos flujos muy distintos. En una extremidad, ella forma un pequeño número de cuadros intelectuales en las mejores escuelas secundarias, que desembocan en las universidades. En el otro extremo, la escuela orienta la formación de masas trabajadoras más o menos calificadas y condenadas a venderse por un salario irrisorio a los dueños de las grandes corporaciones industriales, de las cadenas de tiendas o de las oficinas.

He aquí por qué la escuela no es única, sino dividida en *dos redes de enseñanza*, la red primaria/profesionalizante y la secundaria/superior. Esas redes son estanques, heterogéneos, debido a su programa de enseñanza diferenciado, así como al estrato social de sus alumnos.

Visibles con claridad a partir de la escuela secundaria con su separación de hecho, esas dos redes existen, no obstante, desde la escuela primaria. Es justamente allí, en medio de la oscuridad de una escuela aparentemente única e igual para todos, donde la diferenciación se forma y echa raíces. De hecho, es la escuela primaria la que garantiza, bajo el manto de la unidad y de la democracia, lo esencial de la polarización social de una generación escolar.

Ahora, todo sucede como si fuera totalmente natural... Al fin, se sabe que hay enormes diferencias entre una y otra escuela; aun se sabe que los libros escolares no son neutros, y se presiente que los hijos de obreros tendrán más dificultades que los otros alumnos. Pero de ahí a admitir de forma exacta y positiva que la escuela primaria es local donde se procesa la polarización de clases y comprender las relaciones entre la escuela y la explotación capitalista es dar un salto demasiado grande. Entre el curso preparatorio y la línea de montaje, el camino es largo...

[...] La división capitalista del trabajo, la explotación de los trabajadores, la extracción del plusvalor, la descalificación del trabajo, el vaivén del desempleo, el ejército industrial de reserva, la creciente disociación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual: he ahí

las verdaderas causas que posibilitan explicar la estructura y el funcionamiento de la escuela capitalista. Y es necesario buscar en la organización capitalista del trabajo, es decir, *fuera de la escuela*, las razones de su división en dos redes de enseñanza, con la consecuente polarización operada entre los niños.

Los educadores están en una posición particularmente pésima para percibir ese proceso en su conjunto, así como sus consecuencias, Alejados y protegidos por las condiciones de la producción capitalista, ellos tienen dificultades para percibir, y aun más para admitir, que el trabajo exigido por los educadores *dentro de la escuela* es, de hecho, regido por lo que sucede fuera de la escuela, o sea, en las fábricas.

No obstante, ésa es la realidad y debemos encararla de frente. La función real de la escuela no es en absoluto hacer florecer armónicamente al individuo o desarrollar sus aptitudes personales; éste es un sueño abstracto de los psicólogos. A la inversa, el papel de la escuela es producir contingentes de mano de obra más o menos calificada para el mercado de trabajo. Es la estructura del mercado de trabajo la que presiona a la escuela con toda su fuerza, al punto de imprimir su marca sobre ella.

Baudelot, Christian y Establet, Roger. *L'école primaire... un dossier*, París, Maspero, 1979.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. A la luz de las ideas de Baudelot y Establet, explique la relación existente entre la "escuela única" y la sociedad de clases.
2. ¿Qué tipo de disociación resulta de la división capitalista del trabajo?
3. "La función real de la escuela no es en absoluto hacer florecer armónicamente al individuo o desarrollar sus aptitudes personales; éste es un sueño abstracto de los psicólogos. A la inversa, el papel de la escuela es producir contingentes de mano de obra más o menos calificada para el mercado de trabajo. Es la estructura del mercado de trabajo la que presiona a la escuela con toda su fuerza, al punto de imprimir su marca sobre ella."

Discuta esa tesis con su grupo y exponga la conclusión a que llegaron los otros grupos.

3 GIROUX: LA TEORÍA DE LA RESISTENCIA Y DE LA PEDAGOGÍA RADICAL

Henry Giroux fue profesor de secundaria, se doctoró en el Carnegie-Mellon Institute (EUA) y enseñó en la Universidad de Boston y en la Universidad de Miami (Ohio).

Definiéndose como socialista democrático, Giroux se dedicó al estudio de la sociología de la educación, de la cultura, de la alfabetización y de la teoría del currículo.

En su libro *Teoría crítica y resistencia en educación*, Giroux propuso una visión "radical" de la educación, inspirada en la Escuela de Frankfurt, integrando y superando las posiciones neomarxistas de la teoría de la reproducción de Althusser, Bourdieu, Passeron, Samuel Bowles y Herbert Gintis. Incorporó las ideas de Gramsci, en una síntesis de todas esas posiciones, enfocando el concepto de *resistencia*. El concepto más

definitorio del trabajo de Giroux parece ser el tratamiento dialéctico de dos dualismos entre *acción humana y estructura, contenido y experiencia, dominación y resistencia*.

La escuela es analizada como un local de dominación y reproducción pero que al mismo tiempo permite a las clases oprimidas un espacio de resistencia.

Giroux presenta su trabajo como una visión de esperanza y de posibilidades en lugar de la desesperación comúnmente presentada por los autores de izquierda.

Otras obras del autor: *Critical pedagogy, the state, and cultural Stingle* (1989), en coautoría con Peter McLaren, y *Postmodern Education: politics, culture and social criticism* (1991), en coautoría con Stanley Aronowitz.

PAPEL DE LOS PROFESORES RADICALES

En primer lugar, en tanto que profesores, los radicales deben empezar a partir de sus propias perspectivas sociales y teóricas, en relación con su visión de la sociedad, de la enseñanza y de la emancipación. Los profesores no pueden escapar a sus ideologías (y en algunos casos deben adoptarlas) y es importante entender lo que la sociedad hizo de nosotros, en qué creemos, y cómo podemos minimizar los efectos, en nuestros alumnos, de aquellos aspectos de nuestras historias "sedimentadas" que reproducen intereses y valores dominantes. Los profesores trabajan bajo restricciones, pero dentro de esos límites ellos estructuran y modelan las experiencias del

salón de clase, y necesitan ser autorreflexivos con relación a qué intereses sirven tales comportamientos. Dicho de otra forma, en tanto que profesores nosotros necesitamos buscar en nuestras propias historias e intentar entender cómo las cuestiones de clase, género y raza dejaron su marca sobre la manera en que actuamos y pensamos. En segundo lugar, los profesores radicales deben luchar para hacer posible la democracia escolar. Eso es particularmente importante cuando se llega a trabajar con grupos fuera de la escuela, a fin de darles voz, como mencioné anteriormente, en el control y en la participación de los programas y de la política escolar. La democratización de la escuela también incluye la necesidad de que los profesores formen alianzas con otros profesores. Esas alianzas no sólo dan credibilidad a la extensión de relaciones sociales democráticamente inspiradas en otras esferas públicas, sino que también promueven nuevas formas de relaciones sociales y formas de pedagogía dentro de la propia escuela. La estructura celular de la enseñanza es uno de los peores aspectos de la división del trabajo. La "taylorización" del proceso de trabajo, como se manifiesta en las escuelas, representa una de las restricciones estructurales con que se topan los profesores, es decir, ella aísla a los profesores y objetiva formas jerárquicas de toma de decisión y modos autoritarios de control. Finalmente, se debe recordar que la pedagogía radical, sea dentro, sea fuera de la escuela, comprende unir la crítica a la transformación social, y significa, en consecuencia, asumir riesgos.

Estar comprometido con una transformación radical de la sociedad existente en todas sus manifestaciones siempre coloca al individuo o al grupo en la posición de perder un empleo, la seguridad, y, en algunos casos, los amigos. Como radicales, frecuentemente somos impotentes frente a tales repercusiones, y el único consuelo es saber que otros también están luchando, que los valores e ideas por los cuales se lucha tienen raíces no sólo en principios éticos, sino en una obligación con el pasado, con nuestras familias, amigos y camaradas que han sufrido bajo esos sistemas lúgubres de opresión. Obviamente luchamos también por el futuro —por nuestros niños y por la promesa de una sociedad más justa.

Lo que eso sugiere es que una pedagogía radical necesita ser inspirada por una fe apasionada en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor. En otras palabras, la pedagogía radical necesita de una visión —una visión que exalte no lo que es sino lo que podría ser— que vea más allá de lo inmediato, en dirección al futuro, y

asocie la lucha con un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Ése es un llamado para un utopismo concreto. Es un llamado por modos alternativos de experiencias, por esferas públicas donde se afirme la fe de la persona en la posibilidad del riesgo creativo, de comprometer la vida para enriquecerla, significa apropiarse del impulso crítico, para revelar la distinción entre realidad y las condiciones que ocultan sus posibilidades. Ésa es la tarea que enfrentamos si queremos construir una sociedad donde las esferas públicas alternativas ya no sean necesarias.

Giroux, Henry, *Teoria crítica e resistência em educação*, Petrópolis, Vozes, 1987.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿En qué se diferencian las ideas de Giroux y las de los otros pensadores críticos?
2. ¿Qué tipo de relación se establece entre los profesores en el proceso de democratización de la escuela?
3. Explique lo que significa "pedagogía radical" en la teoría de Henry Giroux.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL TERCER MUNDO

Hasta este momento presentamos las ideas pedagógicas de la educación "universal", pero que han sido desarrolladas principalmente en Europa y en los países del llamado "Primer Mundo".

Ahora, hablaremos del pensamiento pedagógico del "Tercer Mundo", aquel pensamiento originado por la experiencia educativa de los países colonizados, básicamente los de América Latina y los de África. Esos países construyeron una teoría pedagógica original en el proceso de las luchas por su emancipación. Actualmente, ese pensamiento tiene influencia no sólo en los países de origen, sino también en muchos educadores del llamado "Primer Mundo", como lo demuestra la difusión de las obras de Paulo Freire, Amílcar Cabral, Emilia Ferreiro y otros.

África y América Latina no pueden ser comprendidas sin Europa. Europa colonizó a los dos continentes, dividiendo territorios según sus intereses económicos, políticos e ideológicos, haciendo a esos países cada vez más dependientes y manteniéndolos en el subdesarrollo. Los países de América Latina tuvieron su desarrollo limitado primero por las políticas de las metrópolis y, después de la independencia, por un tipo de desarrollo asociado todavía a los intereses de ellas.

Los *colonizadores* combatieron la educación y la cultura nativas, imponiendo sus hábitos, costumbres, religión, esclavizando a indios y negros. En el caso de los africanos, que hablaban tres, cuatro o muchas lenguas, los colonizadores impusieron una única lengua extranjera a fin de catequizar a todos y unirlos en una religión universal.

Mientras tanto, ese programa, llevado a cabo por las iglesias, fracasó en África porque la tradición europea religiosa estaba basada en el valor de la palabra escrita, al paso que la tradición cultural africana está dominada básicamente por la *oralidad*. Además de eso, África es esencialmente un continente agrario. En las *tabancas* (aldeas), la comunidad no tiene interés en alfabetizarse ya que no utiliza lo que aprende.

Los países africanos que en los años setenta de este siglo consiguieron liberarse de la metrópoli portuguesa hicieron enormes campañas de alfabetización que, desde el punto de vista europeo, serían consideradas verdaderos fracasos. Los resultados obtenidos fueron enormes si consideramos la falta de condiciones y la multiplicidad de lenguas habladas. Además, esas campañas tenían como objetivo sobre todo la incorporación de esas masas dispersas en un proyecto nacional y el fortalecimiento del pueblo como animador colectivo de la educación.

La historia del pensamiento pedagógico latinoamericano registra contribuciones importantes y variadas como la del educador cubano José Julián Martí (1853-1895), de los llamados "estadistas de la educación", entre ellos el mexicano Benito Juárez, el argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y el uruguayo José Pedro Varela (1845-1879) que predicaban la educación como "locomotora del progreso". Además de ellos, también merecen ser destacados los marxistas: el argentino Aníbal Ponce (1898-1938) y el peruano José Carlos Mariátegui (1895-1930).

Poeta, escritor, periodista y educador, José Martí se hizo conocido entre los pueblos de habla hispana a través de sus escritos para niños. Nacido en La Habana, era anticolonialista radical y por eso fue hecho preso varias veces y exiliado. Vivió en España, en México, en Guatemala y en Venezuela. Autor de una vasta obra (28 volúmenes), escribió *El presidio político en Cuba* y *La República Española ante la Revolución Cubana*, en España, y también un conjunto de versos: *Ismaelillo*, *Versos libres* y *Versos sencillos*.

Martí era un profesor que creía profundamente en el poder y en la importancia de la libertad. Creía que un gobierno que desea servir a sus ciudadanos debe demostrarlo con la importancia que da a la educación de su pueblo. Su primera preocupación era la propagación de oportunidades educativas para todo el pueblo, lo que no significaba ofrecer educación exclusivamente a las clases más pobres, sino a todos.

Para Martí, los aspectos más importantes del sistema educativo eran cuatro: primero, la educación debería ser laica, no religiosa; segundo, debería ser científica y técnica; tercero, la educación debería ser una preparación para la vida; y, finalmente, la educación debería tener un contenido nacional.

Los tres históricos "estadistas de la educación" (Juárez, Sarmiento y Varela) defendieron, en sus respectivos países, una educación

cuyo centro fuera la formación del ciudadano, en la línea del pensamiento pedagógico ilustrado y liberal, así como la extensión de la escuela para todos, como Varela defendió en su libro *La educación del pueblo* (1874). Postulaban un orden social que permitiera superar el atraso económico, orden fundado en la educación y en la participación.

Uno de los mayores difusores del pensamiento pedagógico liberal europeo en América Latina fue el argentino Lorenzo Luzuriaga (1889-1959). Fue uno de los más fecundos y destacados pedagogos en los países de lengua española, desde la década de 1920. Propagó de manera infatigable e inteligente la Escuela Nueva en la *Revista de la Pedagogía*, publicada durante muchos años en España. En una de sus últimas producciones —*Reforma de la Educación*— Luzuriaga pretendió llevar los principios de la pedagogía activa a todos los niveles de enseñanza y sectores de la educación.

En sus obras, Luzuriaga abordó los diversos aspectos de la psicología y de la educación de la infancia, la adolescencia y la juventud y sus relaciones con las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria, así como con el perfeccionamiento y la preparación del magisterio y del profesorado.

Sus obras principales son: *Historia de la educación pública* (1946), *Historia de la educación y de la pedagogía* (1952), *La escuela única* (1931), *La educación nueva* (1949) y *Pedagogía social y política* (1954).

Además de defender los principios de la Escuela Nueva, Luzuriaga defendía la creación de un sistema de enseñanza supranacional bajo la égida de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Recientemente algunos educadores latinoamericanos vienen destacándose. Entre ellos, las argentinas María Teresa Nidelcoff y Emilia Ferreiro, cuyas ideas serán presentadas en la segunda parte de este capítulo.

Además de ellas, otros educadores latinoamericanos en los últimos años han estado contribuyendo al desarrollo del pensamiento pedagógico, entre ellos: Fernando Flores, Tomás Vasconi, Juan Carlos Tedesco, Germán Rama, Justa Ezpeleta y Juan Eduardo García Huidobro.

Como en América Latina el desarrollo de la teoría educativa es variado y diferenciado, es difícil establecer un marco común. Mientras tanto, se puede afirmar que, después de los movimientos de independencia del siglo pasado y el advenimiento de la República,

todos los países pasaron por la visión optimista de la construcción democrática vía educación.

Se puede decir que, en el período de 1930 a 1960, predominó en América Latina la teoría de la *modernización desarrollista*. A partir de la década de los sesenta, con las luchas de liberación, surge la *teoría de la dependencia*, que negaba la teoría anterior. Era una educación denunciante, de crítica radical a la escuela, al aparato ideológico y a las desigualdades sociales.

Esa teoría fue dominante en la primera mitad de la década de 1970 con la fuerte presencia del autoritarismo del Estado y de los militares. Fue una época en que predominó el desencanto con la escuela: lo que importaba era cambiar la sociedad. En consecuencia, surgieron muchas iniciativas no escolares.

La década de 1980 no presenta teorías o paradigmas pedagógicos dominantes. Se trata de una era de crisis y perplejidad. Hay un creciente desarrollo de la posgraduación en educación y un aumento de organizaciones no gubernamentales, que se constituyen en el marco teórico-práctico de la década. Se comprueba un rápido agotamiento del modelo teórico crítico, en función de su distanciamiento de la práctica. En realidad, no faltan teorías, pero ellas no se dan cuenta del grave problema educativo latinoamericano. Por eso, muchos educadores actualmente buscan soluciones microestructurales, valorando lo vivido en el salón de clase, el retorno a la autogestión, a los pequeños proyectos y nuevas categorías pedagógicas como la alegría, la decisión, la selección, el vínculo, la escucha, la radicalidad de lo cotidiano, los pequeños gestos que hacen de la educación un acto singular. Es en eso donde ellos encuentran esperanza de superación de nuestra crisis educativa.

La práctica de enfrentamiento de la crisis parece juntar dos corrientes fuertes: por un lado, los defensores de la escuela pública; por el otro, los educadores ligados a los movimientos por la llamada *educación popular* no escolar. Una síntesis de superación de esas tendencias pedagógicas se encuentra en la perspectiva de la "educación pública popular" que tiene, entre otros inspiradores, al educador Paulo Freire y que también es sostenida por el autor de este libro.

En el contexto de la educación popular latinoamericana se destacan los educadores: los chilenos Antonio Faundez y Marcela Gajardo, la ecuatoriana Rosa María Torres, los argentinos Carlos Alberto Torres, Adriana Puiggróss, autora de *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina* (1992), Isabel Hernández y Enrique

Dussel, el peruano Oscar Jara, el colombiano Orlando Fals Borda, autor de *Conocimiento y poder popular* (1986) y el español Francisco Gutiérrez.

Carlos Alberto Torres, nacido en 1950, profesor de Educación Internacional de la Universidad de Alberta, en Canadá, y de la UCLA (Universidad de California), desarrolló varios trabajos en el área de la sociología política de la educación de adultos y sobre investigación participante. Entre sus libros destacamos: *Sociología política de la educación de adultos* (1987) y *The politics of nonformal education in Latin America* (1990).

Isabel Hernández, nacida en 1948, actualmente secretaria del Consejo de Educación de Adultos de la América Latina (CEAAL), desarrolló sus trabajos en Chile y en Argentina aplicando el método de Paulo Freire en pueblos indígenas mapuche. Esa experiencia es presentada en su libro *Educación y sociedad indígena*.

Oscar Jara es sociólogo, natural de Perú, vive y trabaja en Costa Rica. Es coordinador de la Alforia (Red Centroamericana de Educación Popular), constituida por varias entidades. Trabaja con campesinos, obreros y educadores populares. Es autor de varios libros sobre educación popular, entre ellos: *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política* (1981).

Ese autor proporciona una importante contribución a la búsqueda de una práctica educativa comprometida con el fortalecimiento de las organizaciones populares y de la lucha de liberación de los pueblos de América Latina.

Marcela Gajardo es consultora de la UNESCO y de otros organismos de cooperación técnica internacional, docente e investigadora de la Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Entre sus publicaciones, destacamos: *Teoría y práctica de la educación popular* (1985) y *La conscientización en América Latina* (1991).

Tanto en África como en América Latina, el pensamiento pedagógico se desarrolló sólo cuando se liberó de la educación del colonizador y de la tutela del clero. El desarrollo de la escuela pública y la expansión de la imprenta desencadenaron la popularización de la enseñanza.

Las luchas por la independencia que destruyeron el régimen colonial no sólo apuntaban hacia un nuevo modelo económico-político, sino también hacia una nueva valorización de la cultura nativa y hacia la expansión de la educación popular. A pesar de eso, en la mayoría de los países latinoamericanos y africanos que no revolucio-

naron sus estructuras económico-políticas, persisten problemas educativos dramáticos. Entre ellos, la alta tasa de analfabetismo, la falta de escuelas y de profesores calificados, la inexistencia de una formación para el trabajo, las altas tasas de ausentismo y repetición y el desprecio de los gobiernos por la educación y la cultura.

Solamente los países que pasaron por un proceso revolucionario, como Cuba y Nicaragua, enfrentaron masivamente el problema de la educación popular y de la formación para el trabajo.

La reforma educativa implantada por la Revolución cubana tenía como objetivo transformar a todos los cubanos en una fuerza de trabajo bien preparada, crear una conciencia socialista generalizada y formar el "hombre nuevo", solidario y progresista. Profesores y estudiantes fueron a la zona rural para alfabetizar un millón de personas. La educación formal fue considerada el principal medio para llevar a la población a la plena participación en la economía.

En nueve meses, durante el año de 1961, el programa de alfabetización redujo de 23.6% a 3.9% el analfabetismo en Cuba. El mismo resultado obtuvo la Revolución sandinista en Nicaragua en 1980, reduciendo el analfabetismo de 52% a 12.9% en 5 meses, con el apoyo de estudiantes y trabajadores, soldados y profesores. A la inversa de las campañas de otros países, como Brasil, Cuba y Nicaragua garantizaron la continuidad de los estudios de los alfabetizados en cursos de postalfabetización e ingreso en los cursos regulares, evitando el fenómeno de la regresión al analfabetismo.

Concluyendo, la pedagogía originaria del "Tercer Mundo", es básicamente política, por ende, no especulativa, sino práctica, teniendo como objetivo la acción entre los hombres. Es lo que Paulo Freire llama la "pedagogía del oprimido" y Enrique Dussel, otro gran filósofo de la educación latinoamericana, llama "pedagogía de la liberación".

Para facilitar el estudio de las fuentes básicas del pensamiento pedagógico del Tercer Mundo, lo dividimos en dos partes: pensamiento pedagógico africano y pensamiento pedagógico latinoamericano. Con excepción de la teoría educativa japonesa reciente, que incluimos en el penúltimo capítulo, y que ya no puede ser considerada de "Tercer Mundo", el pensamiento pedagógico asiático tuvo hasta ahora poca influencia entre nosotros.

PRIMERA PARTE:

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO AFRICANO

1 CABRAL: LA EDUCACIÓN COMO CULTURA

Amílcar Cabral (1924-1973) nació en Guinea "portuguesa", donde vivió su infancia. Terminó brillantemente el liceo, conquistando el derecho a una beca de estudios universitarios en el Instituto Superior de Agronomía de Lisboa. Después de haber concluido el curso de agronomía partió para Guinea-Bissau, donde ocupó el cargo de ingeniero agrónomo.

Cabral luchó toda su vida por la independencia de Guinea y de las islas de Cabo Verde.

Dejó obras que comportan varios dominios: el político y el ideológico, la estrategia militar, el desarrollo social, el proceso de formación nacional y las relaciones internacionales.

Integrando la teoría y la práctica del combate liberador en una perspectiva revolucionaria de transformación global de la sociedad, Amílcar Cabral dejó una contribución dinámica para la profundización de los debates ideológicos que caracterizan nuestra época.

Amílcar Cabral fue asesinado el 20 de enero de 1973 por agentes de los colonialistas portugueses que tenían la pretensión de controlar al pueblo para que no hubiera revolución. Al contrario de lo que suponían los organizadores, el pueblo prosiguió la lucha iniciada por Cabral y conquistó su libertad el 24 de septiembre de 1973.

Obras principales: *A arma da teoria* y *A prática revolucionária*.

CULTURA Y LIBERACIÓN NACIONAL

[...] podemos considerar el movimiento de liberación como la expresión política organizada de la cultura del pueblo en lucha. La dirección de ese movimiento debe así tener una noción clara del valor de la cultura en el ámbito de la lucha y conocer profundamente la cultura de su pueblo, sea cual fuere el nivel de su desarrollo económico.

Actualmente, se ha vuelto un lugar común afirmar que cada pueblo tiene su cultura. Ya pasó el tiempo en que, en un intento por perpetuar el dominio de los pueblos, la cultura era considerada como

peculiaridad de pueblos o naciones privilegiados y en que, por ignorancia o mala fe, se confundió cultura y tecnicidad, e incluso cultura y color de la piel y forma de ojos. El movimiento de liberación, representante y defensor de la cultura del pueblo, debe tener conciencia del hecho de que, sean cuales fueren las condiciones materiales de la sociedad que representa, ésta es portadora y creadora de cultura, y debe, por otro lado, comprender el carácter de masa, el carácter popular de la cultura, que no es, ni podría ser, peculiaridad de uno o de algunos sectores de la sociedad.

En un análisis profundo de la estructura social que cualquier movimiento de liberación debe ser capaz de hacer en función de los imperativos de la lucha, las características culturales de cada categoría tienen un lugar de primordial importancia. Pues, aunque la cultura tenga un carácter de masa, no es uniforme, no se desarrolla igualmente en todos los sectores de la sociedad. La actitud de cada categoría social frente a la lucha es dictada por sus intereses económicos, pero también es profundamente influida por su cultura. Podemos incluso admitir que las diferencias de niveles de cultura son las que explican los diferentes comportamientos de los individuos de una misma categoría socioeconómica frente al movimiento de liberación. Y es ahí donde la cultura alcanza todo su significado para cada individuo: comprensión e integración en su medio, identificación con los problemas fundamentales y las aspiraciones de la sociedad, aceptación de la posibilidad de modificación en el sentido del progreso.

En las condiciones específicas de nuestro país —y diríamos incluso de África— la distribución horizontal y vertical de los niveles de cultura tiene una cierta complejidad. En efecto, de las aldeas a las ciudades, de un grupo étnico a otro, del campesino al obrero o al intelectual indígena más o menos asimilado, de una clase social a otra, e incluso, como afirmamos, de individuo a individuo, dentro de la misma categoría social, hay variaciones significativas del nivel cuantitativo y cualitativo de cultura. Tener en consideración esos hechos es una cuestión de importancia primordial para el movimiento de liberación.

[...] La experiencia del dominio colonial demuestra que, en el intento de perpetuar la explotación, el colonizador no sólo crea un perfecto sistema de represión de la vida cultural del pueblo colonizado, sino que todavía provoca y desarrolla la enajenación cultural por parte de la población, ya sea por medio de la pretendida asimi-

lación de los indígenas, o por la creación de un abismo social entre las élites autóctonas y las masas populares. Como resultado de ese proceso de división o de profundización de las divisiones en el seno de la sociedad, sucede que parte considerable de la población, especialmente la “pequeña burguesía”, urbana o campesina, asimila la mentalidad del colonizador y se considera culturalmente superior al pueblo al que pertenece y cuyos valores culturales ignora o desprecia. Esa situación, característica de la mayoría de los intelectuales colonizados, se va cristalizando a medida que aumentan los privilegios sociales del grupo asimilado o enajenado, teniendo implicaciones directas en el comportamiento de los individuos de ese grupo frente al movimiento de liberación. Así se muestra indispensable una reconversión de los espíritus —de las mentalidades— para su verdadera integración en el movimiento de liberación. Esa reconversión —reafricanización, en nuestro caso— puede comprobarse antes de la lucha, pero sólo se completa en el transcurso de ésta, en el contacto cotidiano con las masas populares y en la comunión de sacrificios que la lucha exige.

No obstante, es necesario tomar en cuenta el hecho de que, frente a la perspectiva de la independencia política, la ambición y el oportunismo que afectan en general el movimiento de liberación pueden llevar a la lucha a individuos no reconvertidos. Éstos, con base en su nivel de instrucción, en sus conocimientos científicos o técnicos, y sin perder en nada los prejuicios culturales de clase, pueden alcanzar los puestos más elevados del movimiento de liberación. Esto muestra cómo la vigilancia es indispensable, tanto en el plano de la cultura como en el plano de la política. En las condiciones concretas y bastante complejas del proceso del movimiento de liberación, no todo lo que brilla es oro: dirigentes políticos —incluso los más célebres— pueden ser enajenados culturales.

[...] En el ámbito general de la polémica del dominio colonial imperialista y en las condiciones concretas a que nos referimos, se comprueba si, entre los más fieles aliados del opresor, se encuentran algunos altos funcionarios e intelectuales de profesión liberal, asimilados, y un elevado número de representantes de la clase dirigente de los medios rurales. Si ese hecho da una medida de la influencia (negativa o positiva) de la cultura y de los prejuicios culturales en el problema de la opción política frente al movimiento de liberación, muestra igualmente los límites de esa influencia y la supremacía del factor clase en el comportamiento de las diversas categorías socia-

les. El alto funcionario o el intelectual asimilado, caracterizado por una total enajenación cultural, se identifica, en la opción política, con el jefe tradicional o religioso, que no sufrió ninguna influencia cultural extranjera significativa. Es que esas dos categorías colocan arriba de todos los datos o peticiones de naturaleza cultural —y contra las aspiraciones del pueblo— sus privilegios económicos y sociales, sus *intereses de clase*. He aquí una verdad que el movimiento de liberación no puede ignorar, bajo pena de traicionar los objetivos económicos, políticos, sociales y culturales de la lucha.

Andrade, Mário de (coord.), *Obras escolhidas de Amílcar Cabral*. "A arma da teoria: unidade e luta", Lisboa, Seara Nova, 1976.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Cuáles son los recursos que el colonizador utiliza en el intento por perpetuar la explotación?
2. Explica lo que significa la "reafricanización", sugerida por Cabral.
3. ¿En qué medida los intereses de clase interfieren en el comportamiento de un individuo frente a una lucha? Da ejemplos.

2 NYERERE: EDUCACIÓN PARA LA AUTOCONFIANZA

En 1961, inmediatamente después de su independencia, Tanzania pasó por una revolución educativa en la cual el presidente del país, Julius K. Nyerere, tuvo un papel bastante importante.

Basado en el denominado "Self-reliance programme" (programa de autoconfianza), el presidente Nyerere resolvió invertir sólidamente en educación. En sólo seis años, el país duplicó el número de escuelas.

La nueva filosofía educativa se basaba en el rescate de la autoconfianza de cada niño y de cada ciudadano, por medio del estudio y de la valoración de su cultura, moral e historia. Los educandos deberían ser formados para participar activamente en la nueva sociedad socialista que se instaló después de la independencia.

Las aspiraciones educativas fueron puestas en práctica con ga-

rantía de que se obtuviera una mejoría cuantitativa y cualitativa de enseñanza, aliada a la elevación de la calidad de vida del ciudadano. El primer período fue garantizar que cada profesor tuviera claridad con respecto a las implicaciones educativas de esa nueva filosofía. Se organizaron seminarios nacionales, involucrando a todas las personas ligadas directa o indirectamente a la educación, así como representantes de organizaciones de otra naturaleza.

Uno de los cambios más radicales fue el rescate y la adopción

del idioma nativo, el "suvahili", como lengua oficial. Para ello, fue necesario elaborar nuevos materiales pedagógicos, lo que involucró a los más diversos segmentos de la sociedad, en un esfuerzo por rescatar la autonomía cultural.

Para que el programa "self-reliance" fuera implantado se requirió de la construcción de una nueva conciencia nacional donde no sólo los profesores, sino todos los ciudadanos, mucho más a través de sus ejemplos que de sus palabras, contribuyeran en la formación de los jóvenes y niños tanzaneses.

EL SISTEMA EDUCATIVO DE TANZANIA

[...] Los sistemas educativos en diferentes tipos de sociedades en el mundo han sido, y son, muy diferentes en organización y en contenido. Son diferentes porque las sociedades son diferentes y porque la educación, ya sea formal o informal, tiene un objetivo. Ese objetivo es transmitir la sabiduría y el conocimiento acumulados por la sociedad de una generación a otra y preparar a los jóvenes para tener un papel activo en el mantenimiento o desarrollo de esa sociedad.

[...] El hecho de que África precolonial no poseyera "escuelas" —excepto por cortos períodos de iniciación en algunas tribus— no implica que los niños no fueran educados. Ellos aprendían viviendo y haciendo. En las casas y en las haciendas les enseñaban las habilidades de la sociedad y el comportamiento esperado de sus miembros. A través del contacto con los más viejos en el trabajo, aprendían qué tipos de gramíneas eran adecuadas para este o para aquel propósito, el trabajo que debería hacerse en las cosechas, o el cuidado que requerían los animales. Oyendo las historias de los más viejos, aprendían la historia tribal y la relación de su tribu con otras tribus y con los espíritus. Así, y por la adaptación con la costumbre de compartir, los valores de la sociedad eran transmitidos a los jóvenes.

La educación era, por consiguiente, "informal"; en un grado más o menos elevado, todo adulto era un profesor. Sin embargo, esa falta de formalización no significaba que no hubiera educación, ni afectaba su importancia para la sociedad. En verdad, eso debe haberla hecho más directamente relevante para la sociedad en la cual el niño se desarrollaba.

En Europa, hace mucho la educación es formalista. Sin embargo, un análisis de su desarrollo mostrará que siempre tuvo objetivos semejantes a los implícitos en el sistema educativo tradicional africano. O sea, la educación formal en Europa tenía como meta reforzar la ética social existente en determinado país, y preparar a los niños y jóvenes para el lugar que ocuparían en aquella sociedad.

[...] Nuestro pueblo en las áreas rurales, así como su gobierno, debe organizarse cooperativamente y trabajar para sí y al mismo tiempo para la comunidad a la cual pertenece. La vida en nuestras aldeas, así como nuestra organización estatal, debe estar basada en los principios del socialismo y de la igualdad en el trabajo y en la remuneración que forman parte de él.

Eso es lo que nuestro sistema educativo debe estimular. Debe fomentar los objetivos sociales de vivir y trabajar en conjunto por el bien común. Debe preparar a nuestros jóvenes para desempeñar un papel dinámico y constructivo en el desarrollo de una sociedad en la cual todos los miembros compartan imparcialmente la buena o mala suerte del grupo y en que el progreso sea medido en términos de bienestar humano y no en construcciones, automóviles u otras cosas semejantes, ya sean ellas de dominio público o privado. Nuestra educación debe por lo tanto proporcionar una noción de compromiso con la comunidad total y ayudar a los alumnos a aceptar los valores adecuados para nuestro futuro y no los adecuados para nuestro pasado colonial.

De esa forma, el sistema educativo de Tanzania debe realzar el empeño cooperativo y no el avance individual, debe resaltar conceptos de calidad y la responsabilidad de dar servicio adecuado en cualquier preparación especial, ya sea que ella esté dirigida a la carpintería, a la agropecuaria o a la actividad académica.

[...] Sin embargo, no es sólo en relación con los valores sociales como nuestra educación tiene una tarea que cumplir. Ella también debe preparar a los jóvenes para el trabajo que serán llamados a desempeñar en la sociedad existente en Tanzania —una sociedad rural donde el progreso dependerá enormemente de los esfuerzos

del pueblo en la agricultura y en el desarrollo de las aldeas. Eso no quiere decir que la educación en Tanzania deba dirigirse solamente a la producción de trabajadores agrícolas pasivos con diferentes niveles de especializaciones que simplemente cumplan planes u órdenes recibidas de arriba.

[...] Ellos deben ser capaces de pensar por sí mismos, de emitir juicios sobre todos los problemas que los afectan; deben ser capaces de interpretar las decisiones tomadas a través de las instituciones democráticas para nuestra sociedad e implementarlas a la luz de las circunstancias locales peculiares en las que vivan.

[...] La educación proporcionada debería, por consiguiente, estimular en cada ciudadano el desarrollo de tres aspectos: una mente indagadora, una habilidad para aprender a partir de lo que los otros hacen y rechazar o adaptar esas cosas a sus propias necesidades, y una confianza básica en su propia posición como miembro libre e igual de la sociedad que valoriza a los demás y es valorizada por ellos por lo que se hace y no por lo que se obtiene.

Conclusión

[...] La educación dada por Tanzania a los estudiantes de Tanzania debe servir a los propósitos de Tanzania. Debe estimular el crecimiento de los valores socialistas a los que aspiramos.

[...] No se trata sólo de una cuestión de organización escolar y de currículo. Los valores sociales son formados por la familia, por la escuela y por la sociedad —o sea, por el ambiente global en que un niño se desarrolla. Pero es inútil que nuestro sistema educativo enfatice valores y conocimientos adecuados para el pasado o para los ciudadanos de otros países, es erróneo contribuir a la continuación de las desigualdades y privilegios aún existentes en nuestra sociedad debido a lo que heredamos de nuestros antepasados. Que nuestros alumnos sean instruidos para ser miembros y empleados de un futuro justo e igualitario al cual este país aspira.

Nyerere, Julius K., en Svendsen, Knud Erik y Teisen, Merete (orgs.), *Self-reliant Tanzania*, Dores Saloom, Tanzania Publishing House, 1969.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Nyerere hace una comparación entre la educación formal europea y la educación "informal" de África precolonial. Comenta lo que hay en común entre los dos procesos.
2. "... el sistema educativo de Tanzania debe realzar el empeño cooperativo y no el avance individual". ¿Por qué Nyerere insiste tanto en el predominio del trabajo cooperativo sobre el individual?

3 FAUNDEZ: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Antonio Faundez (1938) nació en Chile. Se graduó en Filosofía en la Universidad de Concepción, donde más tarde enseñó y dirigió el departamento de Filosofía.

Exiliado político desde el golpe de Estado de 1973, Faundez se doctoró en Sociología y Semiología de las Artes y Literatura en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (1981). Es especialista en sociología de la cultura y de la educación.

En Brasil participó en varios congresos, en los que habló en especial sobre *educación de adultos* en África, donde trabajó en diver-

sos países, principalmente en los de lengua portuguesa. La proximidad entre el pensamiento pedagógico africano y el latinoamericano es muy grande. En el caso de Antonio Faundez podríamos decir que su pensamiento es afro-latinoamericano.

Actualmente es consultor en el Centro de estudios de la educación de Países en Desarrollo, en La Haya, en Holanda y secretario ejecutivo del IDEA —Instituto para el Desarrollo de Educación de Adultos.

Entre sus obras están: *Por uma pedagogia da pergunta*, discusión entre Antonio Faundez y Paulo Freire, y *Oralidad e escrita*.

ALFABETIZACIÓN, POSTALFABETIZACIÓN Y CULTURA ORAL EN LA EDUCACIÓN AFRICANA

El concepto de alfabetización ya no puede ser considerado como un simple proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura de una determinada lengua. Sin duda sus límites se ampliaron por las exi-

gencias históricas —entre otras causas— de los pueblos que tienen que incorporar grandes masas en la participación activa de la creación y recreación permanente de la sociedad.

Por eso hoy se habla de postalfabetización como momento superior del propio proceso de alfabetización, donde el dominio de la lengua escrita y hablada se vincula necesariamente al dominio de los instrumentos conceptuales y metodológicos para comprender y transformar la realidad social y natural. La lengua, entonces, viene a ser considerada no como un mundo separado de la realidad, pero sí como expresión e instrumento de comunicación con la realidad, y, por ende, expresión de dominio, de liberación o de diálogo con la realidad, considerada como totalidad. En todas esas expresiones la palabra es poder y su posesión permitirá, según las circunstancias históricas, la hegemonía de una de esas expresiones sobre las otras, en el proceso contradictorio de una sociedad determinada.

La lengua —y su expresión concreta cotidiana, el lenguaje— es una de las manifestaciones culturales más ricas y completas. Es parte importante de la cultura, pero a su vez, vehículo de cultura, en la medida en que se manifiestan a través de ellas otras expresiones culturales que sólo pueden alcanzar su concretización y su desarrollo por la mediación privilegiada de la palabra.

Así el proceso de alfabetización debe ser entendido como parte del proceso cultural como totalidad y, como tal, en las contradicciones inherentes a ese proceso, el cual en general expresa contradicciones sociales que es necesario superar.

Innegablemente, a partir de esa perspectiva, el proceso de alfabetización adquiere una complejidad mayor. En todo país o región concretos, en los cuales ese proceso comienza —siempre por razones histórico-políticas—, el proceso cultural tiene sus formas específicas de manifestación. Éstas deberán ser conocidas y estudiadas para determinar tanto el material lingüístico a utilizar como el contenido de ese material. Así, por ejemplo, un país que cuenta con diversas culturas y que debe conservar la unidad cultural en la cultura-nación, deberá considerar esos dos aspectos del problema cultural e intentar que el material a utilizar conserve, valore y desarrolle tanto las diferencias culturales como la unidad cultural nacional.

No obstante, no es exageración considerar, en estos casos, diferentes materiales y contenidos utilizables en todo el proceso de alfabetización que consideren ese doble aspecto, el de la diversidad cultural y el de la unidad cultural.

[...] Un pueblo iletrado no es un pueblo ignorante. El conocimiento que acumuló por medio de la producción de su vida social se transmite fundamentalmente a través de la oralidad y de la acción. Los programas que tienen para introducir la escritura como medio de transmisión del conocimiento y como medio de creación de conocimiento en general tienen la tendencia a presentarse como antagónicos a la oralidad y al conocimiento ligado a ella. El error entonces es doble. Por un lado se ignora —y, en muchos casos, se niega— la oralidad como medio privilegiado de expresión comunicativa y, por el otro, se ignora y se niega el conocimiento acumulado y transmitido a través de la oralidad. Creemos que la posición que considera como antagónicos esos dos momentos de la transmisión y creación de conocimientos y cultura es uno de los elementos esenciales de los fracasos más o menos estruendosos de ciertos programas de alfabetización, tanto en África como en América Latina. Nuestra experiencia ha mostrado qué importante es concebir como complementarias esas dos expresiones de la cultura y de la formación y transmisión del conocimiento.

En los países africanos, sobre todo, y en el nivel lingüístico, la cultura se expresa fundamentalmente por medio de manifestaciones orales. Son culturas orales, esencialmente. Los conocimientos empíricos, lo imaginario, los sentimientos, la lucha política popular, la literatura, las técnicas, etc., privilegian lo oral, en oposición a lo escrito. Así, nuestra experiencia en los programas de alfabetización partió de esa premisa fundamental. Sin duda, ese dominio no excluye tipos de dominación entre los grupos sociales; sin embargo, ésa es una forma de poder que unos tienen sobre otros. La creación de una cultura nacional y popular pasa, también, por la superación de esa contradicción, porque no se puede pensar y elaborar una cultura nacional sin el enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas que existen en la sociedad dividida en intereses de grupos sociales. El esfuerzo de la construcción de una cultura nacional debe ser un esfuerzo de todos los sectores sociales del país, aunque estén separados por razones económicas, sociales, culturales, regionales, políticas, etc. Sin duda, esa construcción no excluye una lucha social en ocasiones necesaria, pero la realidad nos muestra que, también por medio de la lucha, o tal vez por medio de la lucha por intereses superiores a los intereses de grupos o regiones, se puede llegar concretamente a la realización de una sociedad más justa y más solidaria.

Bajo esa perspectiva es como en África y en América Latina se han ido recuperando y revalorizando los conocimientos populares en todos los campos, sean salud, técnicas de producción, organización social, mitos, leyendas, poesía, música, etc., que, a través del diálogo con la cultura escrita, se fueron superando y mejorando. Ésta, a su vez, a través del diálogo, fue exigiendo e impulsando la superación del propio conocimiento escrito y de la propia transmisión de la cultura escrita. Sin duda, en ese diálogo, el animador, oriundo de la selección comunitaria, desempeña un papel esencial, pues siente y puede comprender más fácilmente la cultura comunitaria o popular. Además de que, en los países de plurilingüismo, su conocimiento de la lengua o de las lenguas nativas permitirá la concretización de una política bilingüística tan necesaria para la valorización de las diferentes culturas. En África, los materiales elaborados en los procesos educativos en los cuales participamos utilizan de manera abundante el conocimiento popular y oral. De esa forma, algunos cuadernos de cultura popular están completamente elaborados con base en la cultura oral, siendo imaginados por el pueblo, escritos por él y para él.

Faundez, Antonio, *Oralidad e escrita*, São Paulo, Paz e Terra, 1969.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Cuál es la relación que el autor hace entre energía y cultura?
2. "Un pueblo iletrado no es un pueblo ignorante."
Comenta esa afirmación.
3. ¿Por qué el autor cree que algunos programas de alfabetización fracasaron en países de África y de América Latina?

SEGUNDA PARTE:

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO

1 FRANCISCO GUTIÉRREZ: LA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN

Francisco Gutiérrez (1928) nació en España. Aun joven vino a América Latina, donde terminó sus estudios secundarios y superiores. Su tesis de graduación habla sobre "educación del espectador cinematográfico", tema que será como un hilo conductor de sus actividades en diferentes países latinoamericanos, especialmente en Colombia, en Panamá, en Costa Rica y en Perú. Licenciado en ciencias de la educación, obtiene después el posgrado en estética e historia cinematográfica.

En 1969, estudia en Francia, con una beca del gobierno francés, temas como *medios de comunicación y la pedagogía del lenguaje total* en varios países de América Latina.

Actualmente vive en Costa Rica y asesora experiencias de *lenguaje total*.

Obras publicadas: *El lenguaje total* (1972), *Hacia una pedagogía basada en los nuevos lenguajes de los medios de comunicación social* (1972), *Lenguaje total, un nuevo enfoque para la educación* (1973), *El lenguaje total: vocabulario* (1972).

EL LENGUAJE TOTAL

[...] Las metodologías en uso en las escuelas tuvieron, hasta el presente, un enfoque eminentemente verbalista. La exposición del profesor y el libro de texto fueron los vehículos principales para llevar a los jóvenes las especulaciones del espíritu y todas las adquisiciones formales del saber. Para lograrlo, se sintetizó y se dosificó la ciencia. Lo que hizo que la escuela se asemejara a una fábrica. El profesor, usando un lenguaje eminentemente abstracto y convencional, trataba de dirigirse directamente al intelecto de los jóvenes. Para facilitar el proceso, entregaban al alumno los pensamientos hechos y hasta digeridos, tanto en forma oral como en forma escrita. Al estudiante le bastaba memorizarlos. Todas las instituciones escolares y religio-

sas (basta recordar los catecismos de preguntas y respuestas) se adaptaron a esta metodología.

Hoy, los medios de comunicación de masa, codificando la realidad de un modo diferente, contribuyen para la explotación que da a la comunidad una comunicación más acorde con la integridad de la naturaleza humana. El lenguaje oral, y particularmente la escritura, llegaron a descarnar al hombre al separar la realidad de su representación simbólica. La palabra llegó a ser un instrumento neutro, ajeno al proceso creador del hombre. La percepción visual y sonora son operaciones fundamentales para el acto de conocer. La comprensión no viene después de la audición o de la visión, es innata a la percepción. El lenguaje total reintroduce al hombre en un universo de percepción porque es, antes que nada y esencialmente, una experiencia personal, global, donde la percepción opera integrando los diversos sentidos.

De esta forma, la pedagogía del lenguaje total lleva al perceptor el placer nuevo y motivador del aprendizaje. El alumno siempre está queriendo saciar su hambre de estímulos, sensaciones y percepciones.

Los jóvenes de hoy sienten necesidad de una sacudida sensorial para trabajar y comunicarse. Están inclinados a captar, globalmente, la conexión de las imágenes, de las sensaciones y de los sonidos, sin necesidad de recurrir al proceso de análisis-síntesis.

Por otro lado, la psicología nos enseña que no es posible hablar directamente a la razón sin violentar lo más elemental de la naturaleza humana. Esto ya ha sido puesto de relieve por los nuevos lenguajes de los medios de comunicación social. La página de una revista o periódico no pretende hablar directamente a la razón, sino a los sentidos. Dígase otro tanto, y con mayor razón, del cine y de la televisión. [...]

Los nuevos lenguajes nos han demostrado que comunicarse no consiste solamente en transmitir ideas, hechos, sino en ofrecer nuevas formas de ver las cosas, influyendo y hasta modificando, de esa forma, los significados o contenidos.

[...] La educación deberá promover, antes que nada, el desarrollo de aptitudes para asumir responsabilidades tanto individuales como sociales frente a un mundo imprevisible y cada día menos codificado. En otras palabras, educar es hacer aparecer las múltiples posibilidades en un individuo o en un grupo social. Esto llevará a los responsables de los sistemas educativos a dar menor importancia a

la selección de los conocimientos. Esos conocimientos surgirán de las necesidades y circunstancias reales de los educandos y de su relación con la semiótica social y la semiótica de los medios de comunicación.

[...] La comunicación profunda es básica entre los alumnos entre sí, entre alumnos y profesores o coordinadores. Se podría afirmar que, para la realización de una auténtica educación, tanto educadores como educandos tienen que "ponerse en situación de comunicación". Cada uno debe ir al encuentro del otro.

Gutiérrez, Francisco, *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*, São Paulo, Summus, 1978.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Qué consecuencias genera el enfoque verbalista adoptado por las escuelas hasta el presente?
2. Explica el tipo de lenguaje utilizado en los medios de comunicación social.
3. "Se podría afirmar que, para la realización de una auténtica educación, tanto educadores como educandos tienen que ponerse en situación de comunicación."

¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Por qué?

2 ROSA MARÍA TORRES: LA ALFABETIZACIÓN POPULAR

Rosa María Torres, pedagoga y lingüista ecuatoriana, ha tenido una brillante actuación en el campo de la educación popular en más de un país de América Latina, incluso en la Nicaragua posrevolucionaria; se dedicó a la asesoría, sistematización y evaluación de experiencias, habiendo reproducido reconocidas contribuciones teóricas y prácticas.

En su ensayo *Discurso y práctica en educación popular*, publicado en Brasil en 1988, la pedagoga critica la distancia entre lo que se dice ser la educación popular y lo que ha sido realmente. En el discurso, la educación de las masas es siempre blanco de promesas y esperanzas, es siempre indicada como la solución para los problemas del país.

En la práctica, sin embargo, la educación pública nunca es priorizada, existe en condiciones adversas y aún está lejos de universalizarse.

Otras obras publicadas: *Nicaragua: revolución popular, educación popular* y *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*.

NUEVE TESIS SOBRE ALFABETIZACIÓN (REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA NICARAGÜENSE)

1. El éxito y el fracaso de una acción alfabetizadora no se fundan, en última instancia, ni en cuestiones económicas ni en cuestiones técnicas, sino en la experiencia o no de una firme voluntad política con capacidad para organizar y movilizar al pueblo en torno al proyecto alfabetizador.

2. Un proyecto alfabetizador requiere de la aplicación de conocimientos científicos y técnicos históricamente negados al pueblo, cuyo control puede serle restituido a través de una alianza con el sector social que los detenta, y a lo largo de un proceso que tiene la alfabetización precisamente como su punto de partida.

3. La alfabetización popular no puede ser vista ni como una obra de beneficencia ni como una concesión, sino como un derecho del pueblo y, consecuentemente, como un compromiso de los sectores progresistas y del movimiento revolucionario.

4. La alfabetización es uno de los instrumentos que puede contribuir significativamente y a través de múltiples vías de construcción y consolidación de un proyecto popular hegemónico y, en consecuencia, debe acompañar e integrarse plenamente al conjunto de acciones orientadas a la liberación del pueblo.

5. La alfabetización popular no puede ser vista como un proceso puramente "conscientizador", sino como un proceso de adquisición de la lectura y de la escritura que, como tal, se constituye en una condición favorable para promover la toma de conciencia y la organización popular.

6. La alfabetización popular, en su dimensión conscientizadora, no puede ser entendida como una acción mecánica, interpersonal o puramente intelectual, sino como un proceso básicamente social de formación, organización y movilización de una nueva conciencia crítica, es decir, de una conciencia de clase.

7. La alfabetización, en tanto que instrumento puesto al servicio de la construcción de un proyecto popular hegemónico, se debe constituir en un proceso aglutinador, fundamentado en la más amplia, unitaria y democrática participación de todos los sectores y grupos sociales, pero con la condición de no renunciar a su carácter popular y controversial.

8. Impulsar y llevar adelante una alfabetización popular requiere, como condición, una confianza auténtica en el pueblo como protagonista activo y sujeto de sus propias transformaciones históricas.

9. La alfabetización no puede ser vista como una meta en sí misma, sino apenas como el punto de partida de un proceso de educación permanente de los sectores populares, dentro del cual la postalfabetización se constituye en un momento superior y necesario de consolidación y profundización de la alfabetización.

Torres, Rosa María, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*, México, Línea, 1985.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿De qué depende el éxito de una acción alfabetizadora?
2. ¿Qué tipo de conocimiento afirma Rosa María Torres que ha sido sistemáticamente negado al pueblo?
¿Cómo piensa ella que tales conocimientos pueden ser restituidos al pueblo?
3. ¿Por qué la alfabetización no puede ser encarada como una meta en sí misma?

3 MARÍA TERESA NIDELCOFF: LA FORMACIÓN DEL PROFESOR-PUEBLO

Educadora argentina, María Teresa Nidelcoff desarrolló sus actividades prácticas con niños de clase trabajadora en los barrios obreros de Bue-

nos Aires (hoy continúa enseñando en un barrio obrero). Su obra tuvo como objetivo formar educadores comprometidos, que llamaba "profe-

sores-pueblo", contraponiéndose a la formación del educador tradicional ("neutro") y al educador de las clases dominantes, que denominaba "profesor-policia". Buscaba sustituir la actitud "policiaca" y "castrante" de éste por una actitud creativa de "compromiso" con la cultura del educando del "profesor-pueblo".

Para ella los profesores pueden y deben constituirse en elementos del cambio en una sociedad preocupada por mantener las cosas como están. Para eso, son fundamentales el cambio de actitud y una comprensión concreta de la realidad local y de la escuela por parte del magisterio.

Nidelcoff afirma que la escuela "real", en la que los estudiantes viven sus experiencias pedagógicas concretas, es sustancialmente diferente de la escuela "teórica" proyectada por los dueños del poder

para preservar y reproducir el orden social vigente.

Frente a la "masificación" de la pedagogía y de la sociedad propone que los profesores empiecen a actuar con mayor participación en el proceso educativo e iniciar la creación de una didáctica que surja de ellos mismos, que interrumpa el proceso de despersonalización de la educación y, sobre todo, pueda empezar a ser aplicada ahora, sin esperar que las cosas cambien para que los cambios internos puedan suceder.

La obra de Nidelcoff se sitúa entre aquellas que buscan el estudio de la propia realidad como técnica de transformación y cambio.

Obras principales: *Una escuela para el pueblo*, *La escuela y la comprensión de la realidad* y *Las ciencias sociales en la escuela*.

LA ESCUELA Y LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD

Nuestra praxis lleva implícita una concepción de sociedad y de las relaciones humanas que se hace notar por acción o por omisión. Explicitar esas ideas, que de cualquier manera darán el colorido a nuestra acción, es un acto de claridad para nosotros, que debe ser acompañado de una actitud honrosa de respeto por el alumno y de la creación de un ambiente que haga posible la pluralidad. Éstas son las líneas generales propuestas:

1] antes que nada, nosotros, profesores, somos personas, tenemos que rescatarnos como tal, alimentar nuestro fuego, vivir plenamente, explotar nuestras posibilidades, ser plenamente seres vivos. Solamente un ser vivo puede ser un profesor sagaz. [...];

2] valorizar la comunicación y sus componentes afectivos, centrar en ella nuestro trabajo: yo y ellos, ellos y yo. Si alguna cosa —un

método, una forma de evaluación— está obstaculizando nuestra relación con los alumnos, debe ser puesta a un lado. Aprender a ver y a escuchar a los muchachos. Buscar la comunicación individual cuando sea posible, no organizar todo partiendo de la relación con el grupo, corregir sus trabajos individualmente, enseñarlos a trabajar. Cuando las autoridades educativas nos llenan el salón con una multitud de niños es porque continúan confundiendo al profesor con el conferencista (que, además de todo, debe cuidar del comportamiento de su “público”);

3] gustar de los alumnos, querer verlos felices. ¿Es esto una utopía? [...] Pero si no somos capaces de que nos gusten... ¿qué estamos haciendo entre ellos? Ningún método puede ser eficaz cuando existe aversión del profesor en relación con el alumno, que acaba siendo necesariamente mutua.

Esta carencia de afecto se manifiesta particularmente en la enseñanza secundaria, ya que la relación con los adolescentes exige más desgaste y es menos gratificante que la relación con los niños;

4] ser plenamente conscientes de que vivimos en una sociedad con profundos conflictos de clases, con situaciones cotidianas de injusticia social, de impotencia frente a los privilegios de algunos. Nosotros, trabajadores de la enseñanza de escuelas cuyos alumnos pertenecen precisamente a esos sectores menos favorecidos, para los cuales no se extiende todavía la tan célebre “igualdad de oportunidades”, no somos ni podemos ser neutros, y debemos comenzar por aclarar para nosotros mismos de qué lado estamos. Debemos percibir cómo nuestras actitudes, las actitudes que ayudamos a desarrollar, la forma de organizar nuestro trabajo y los conocimientos que seleccionamos ayudan a mantener la ignorancia, el acatamiento y la derrota o ayudan a formar individuos sagaces, informados, críticos y con la sana rebeldía que puede alimentar la voluntad de cambiar las cosas. [...]

5] nuestra didáctica en ciencias sociales tampoco tiene por qué quedarse al margen de la lucha por la paz, por la defensa del medio ambiente y por la justicia social. [...]

Tenemos que abrir nuestro salón para la discusión del tema sobre la paz: lo que es, lo que atenta contra ella, cómo se construye. Aquí no es válida solamente una ubicación espiritualista de la paz “en el salón de clase”. Esto sólo es válido si los alumnos también están conscientes de las causas de las guerras, de las injusticias de orden internacional, de la problemática del armamentismo.

Lo mismo sucede con respecto a la preservación del medio ambiente. Se trata de que aprendan a cuidar de lo que es pequeño, su propio ambiente, pero que también conozcan las reivindicaciones de los ecologistas, los grandes problemas de destrucción del medio ambiente y sus causas. Aquí deberíamos resaltar que no podemos formar una conciencia ecológica si no procuramos crear condiciones para dejarlos a gusto en un ambiente en que puedan desarrollarse, expresarse y trabajar de forma relajada. Esto no tiene nada en común con un salón de clase de nivel secundario, superlleno, con las paredes vacías, como si no hubiera qué expresar en ellas, que los alumnos viven como una prisión de la cual quieren escapar, con un ritmo de trabajo neurotizante.

En lo tocante a la justicia, ayudarlos a tomar conciencia de lo justo y de lo injusto, en la vida cotidiana de la escuela, pero, además, no escamotearles la discusión de los temas importantes: la división de los bienes y de las oportunidades, las relaciones internacionales, la política nacional.

Para formar ese sentido de justicia en lo que se refiere a lo cotidiano, tenemos que empezar por adquirir ampliamente la crítica a nuestro trabajo por parte de los alumnos, darles explicaciones sobre nuestra manera de proceder y rectificarlas cuando sea necesario, admitiendo ante ellos que lo estamos haciendo. Buscar una manera para que se expresen las quejas. [...]

6] debemos ser sensibles a la problemática de la mujer y estar atentos para introducirla en clase: descubrir la situación de la mujer en las diferentes épocas que estudiamos; impulsar el debate sobre la cuestión; no repetir en clase los estereotipos de conductas consideradas “propias de la mujer”, como arreglar el salón de clase, barrer, coser; ayudarlos a descubrir en sus propios libros, en las revistas que leen y en la publicidad la imagen de la mujer que se transmite y se reitera; estimular a las niñas para que ocupen los espacios prohibidos para ellas y a que no se dejen subestimar.

7] propongo que otro tema orientador de nuestra didáctica sea el de los derechos humanos, con un compromiso solidario por la defensa de la dignidad del hombre en cualquier régimen. Esto se ajusta totalmente a las responsabilidades de nuestra área, las ciencias sociales. Es importante que los alumnos conozcan las principales declaraciones de derechos (humanos, del niño, etc.); que hagan sus propias declaraciones; que vean y practiquen la

interrelación deber-derecho; que busquen críticamente en la prensa, en su colonia, en su colegio, en la vida cotidiana los casos de incumplimiento de esos derechos y que en el salón de clase puedan expresarlo y discutirlo; que se empiece a crear en la clase un clima de "derecho";

8] tener una constante actitud de inquietud por fomentar la creatividad. [...] Es nuestro papel darles pistas, hacerles propuestas, abrirles caminos para que puedan empezar a caminar. Introducirlos en los diversos medios posibles de expresión. Es lamentable ver cómo en la enseñanza secundaria todo se circunscribe a la expresión escrita y oral, dejando a un lado el color, la imagen, la mímica, los títeres, la música, etcétera.

Hablar de creatividad no implica menospreciar las actividades de refuerzo, indispensables para la adquisición de técnicas y procedimientos. ¿Cómo lograr un equilibrio entre creatividad y disciplina? En torno a esta pregunta deberíamos organizar nuestro trabajo;

9] valorizar de forma suficiente el aspecto lúdico: parece que, en nuestro afán de que los alumnos descubran y analicen la realidad, enfatizamos exclusivamente lo que es serio, los aspectos duros y criticables, y no valorizamos suficientemente lo placentero, lo agradable, lo divertido, lo lúdico, como parte de los temas o parte de la relación en clase y dos mil y un incidentes que suceden en ella.

En ese sentido, deberíamos tener el cuidado de que la historia de las estructuras no sea encarada por nosotros mismos como algo frío y adverso, sin vida, un *prêt-à-porter* que no es de nadie. También nos debemos preservar del afán de explicar el porqué de todo, dándoles por ansiedad o falta de tiempo las respuestas listas, respuestas que ellos aceptan pero que serían incapaces de descubrir por sí mismos. Tal vez explicándoles menos, pero posibilitándoles el descubrimiento de que la historia es algo vivo e interesante, ellos lleguen a querer averiguar los porqués por cuenta propia. [...]

10] tener siempre en mente que la escuela no puede limitarse al descubrimiento de lo que está fuera de nosotros —el país, el medio, la clase, etc.—, sino que también debe asumir el descubrimiento de sí mismo, del propio cuerpo, de las propias sensaciones, de los propios pensamientos, afectos y cuestionamientos. A pesar de que el área de ciencias sociales se enmarca principalmente dentro del primero ("lo que está fuera") no debemos olvidarnos de que somos seres históricos y que el modo de ver y valorizar el cuerpo, el desnudo, el placer, lo lícito, se ha alterado a través del tiempo, de forma

que ambos aspectos no se separan incisivamente y siempre tenemos oportunidad de incluir momentos de esta búsqueda dentro de nuestra área;

11] crear un ambiente sereno y de respeto en el cual pueda aflorar y desarrollarse la pluralidad dentro de la clase. Para esto tendremos que prevenirnos contra nuestra tendencia (por formación, por rutina) de las diversas formas de autoritarismo duro, moderado o "progresista". Como integrantes de la clase, tenemos el derecho de expresar nuestras ideas dentro de ella, pero de tal forma que los alumnos entiendan que ellas no son más que eso: las ideas del profesor, que no pretende que ellos las asuman, pero, sí, que sepan seguir con autonomía su propio camino y que hagan sus propios descubrimientos. [...];

12] partir de lo que es inmediato para el alumno, de su experiencia conocida. Cumpliremos el viejo principio didáctico de "ir de lo conocido a lo desconocido", pero, además de ello, descubriremos y los haremos descubrir que nuestra realidad cotidiana es muy rica y que nos sugiere muchas dudas. Cuando, en vez de eso, necesitemos partir de alguna realidad alejada de los alumnos, en el tiempo o en el espacio, deberemos hacer con ellos el viaje de regreso a la vida cotidiana y a las experiencias vividas, conectando las realidades de diferentes maneras: a través de la relación causa-efecto o a través de la comparación, buscando semejanzas o contrastes, sobrevivencias o grandes cambios de ciertas formas sociales;

13] aprender con ellos a ser libres, a amar la libertad y a descubrir lo que la anula. Sin embargo, aquí también viviremos con ellos la contradicción entre las libertades individuales y la disciplina que la vida en grupo y el aprendizaje más o menos ordenado de una ciencia suponen recordando que el orden es un medio y no un fin en sí mismo. Ampliaremos el campo de aquello que pueden escoger, abriremos la posibilidad de que elaboren sus propias normas pero también les exigiremos responsabilidades en el cumplimiento de lo que fuera democráticamente establecido.

Llegamos entonces al tema de la responsabilidad, que debería ser otra norma orientadora de nuestra didáctica. La verdadera responsabilidad es ejercida cuando se puede escoger y discutir las decisiones para entonces acostumbrarse a cumplir sus obligaciones, no cediendo sin necesidad.

Dadas estas líneas generales, se trata de elaborar una didáctica activa en el doble sentido del término: activa por estar basada en el

principio de que los alumnos aprenden a través de su actividad y activa en el sentido de que nazca de nuestra creatividad, que no nos limitemos a copiar propuestas de los manuales u otras experiencias realizadas.

Nidelcoff, María Teresa, *As ciências sociais na escola*, São Paulo, Brasiliense, 1987.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. “Esta carencia de afecto se manifiesta particularmente en la enseñanza secundaria, ya que la relación con los adolescentes exige más desgaste y es menos gratificante que la relación con los niños.” ¿Piensas que la relación profesor-alumno tiene este aspecto? Comenta.
2. Transcribe un fragmento del texto que contenga algo con lo que no estés de acuerdo.
3. Comenta la cuestión de la valorización del aspecto lúdico de la educación.

4 EMILIA FERREIRO: EL CONSTRUCTIVISMO

Emilia Ferreiro es argentina, radicada e México desde 1967. Se doctoró en psicología en la Universidad de Ginebra. Fue tutorada por y colaboradora de Jean Piaget. Hace diez años desarrolla trabajos sobre la psicogénesis de la lengua escrita.

Fue profesora en varias universidades latinoamericanas y europeas. Actualmente ejerce la función de profesora titular del centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México y trabaja como investigadora del Centro Internacional de Epistemología Genética.

La teoría de Emilia Ferreiro nace en el núcleo de América Latina, donde el ausentismo y la deserción escolares progresan de forma alarmante. Como una importante salida a esa problemática, Emilia Ferreiro repiensa el proceso de adquisición de la escritura y de la lectura. La autora investigó la psicogénesis de la lengua escrita, comprobando que las actividades de interpretación y de producción de la escritura empiezan antes de la escolarización, y que el aprendizaje de esa escritura se inserta en un sistema de concepciones, elaborado por

el propio educando, cuyo aprendizaje no puede ser reducido a un conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

Obras principales: *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura* (1982), *Psicogénesis de la lengua escrita*, *Alfabetización en proceso* (1986), *Reflexiones sobre la alfabetización* (1985).

Otra educadora argentina, Ana

Teberosky (1943), acompaña el estudio y la investigación de Emilia Ferreiro en España. Para ellas el uso de cartilla en la alfabetización es obsoleto pues el niño ya dispone de conocimientos sobre la escritura antes de entrar a la escuela. Es a partir de esas etapas de conocimientos que el educador debe desarrollar su práctica pedagógica.

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

Entre las propuestas metodológicas y las concepciones infantiles hay una distancia que puede medirse en términos de lo que la escuela enseña y el niño aprende. Lo que la escuela pretende enseñar no siempre coincide con lo que el niño logra aprender. En los intentos de revelar los misterios del código alfabético, el docente procede paso a paso, de lo “sencillo a lo complejo”, según una definición propia que siempre es impuesta por él. Lo que es propio de esa propuesta es atribuir simplicidad al sistema alfabético. Se parte del supuesto de que todos los niños están preparados para aprender el código, con la condición de que el profesor pueda ayudarlos en el proceso. La ayuda consiste, fundamentalmente, en transmitirles el equivalente sonoro de las letras y ejercitarlos en la realización gráfica de la copia. Lo que el niño aprende —nuestros datos así lo demuestran— es función del modo en que se va apropiando del objeto, a través de una lenta construcción de criterios que le permitan comprenderlo. Los criterios del niño solamente coinciden con los del profesor en el punto terminal del proceso. Es por eso por lo que:

- La escuela se dirige a quien ya sabe, admitiendo, de manera implícita, que el método está pensado para aquellos que ya recorrieron, solitos, un largo y previo camino. El éxito del aprendizaje depende, entonces, de las condiciones en que se encuentre el niño en el momento de recibir la enseñanza. Los que se encuentran en momentos muy avanzados de

conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son aquellos que aprenden lo que el profesor se propone enseñarles. El resto, son los que fracasan, a los cuales la escuela acusa de incapacidad para aprender o de "dificultades en el aprendizaje", según una terminología ya clásica. Sin embargo, atribuir las deficiencias del método a la incapacidad del niño es negar que todo el aprendizaje supone un proceso, es ver *déficit* allí donde solamente existen diferencias con relación al momento de desarrollo conceptual en que se sitúan. Eso porque:

- Ningún sujeto parte de cero al ingresar en la escuela primaria, ni siquiera los niños de clase baja, los desprovistos de siempre. A los 6 años, los niños "saben" muchas cosas sobre la escritura y resolvieron solitos numerosos problemas para comprender las reglas de representación escrita. Mientras que la escuela supone que:
- Es a través de una técnica, de una ejercitación adecuada, como se supera el difícil trance del aprendizaje de la lengua escrita. La secuencia clásica "lectura mecánica, comprensiva, expresiva" para la lectura y la ejercitación en la copia gráfica supone que el secreto de la escritura consiste en producir sonidos y reproducir formas.
- El sujeto a quien la escuela se dirige es un sujeto pasivo, que no sabe, a quien es necesario enseñar, y no un sujeto activo, que no solamente define sus propios problemas, sino que además de eso construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos. Es el sujeto que reconstruye el objeto para apropiarse de él a través del desarrollo de un conocimiento y no de la ejercitación de una técnica. Cuando podemos seguir de cerca esos modos de construcción del conocimiento, estamos en el terreno de los procesos de conceptualización que difieren de los procesos atribuidos por una metodología tradicional. Los procesos de aproximación al objeto siguen caminos diferentes de los propuestos por el docente. La ignorancia de la escuela con respecto a los procesos subyacentes implica: presuposiciones atribuidas al niño en términos de:

a] "el niño no sabe nada", con lo que es subestimado, o

b] "la escritura remite, de manera obvia y natural, al lenguaje", con lo que es superestimada, porque, como hemos

mos visto, no es una presuposición natural para el niño y esto es así porque:

- se parte de una definición adulta del objeto por conocer y se expone el problema bajo el punto de vista terminal. Además de eso, empero, la definición de lo que es leer y de lo que es escribir está equivocada. Creemos que, a la luz de los conocimientos actuales, la escuela debe revisar la definición de esos conceptos. Así como también debe revisar el
- concepto de "error". Piaget mostró el paso necesario por "errores constructivos" en otros dominios del conocimiento. La lectura y la escritura no pueden ser una excepción: también encontramos muchos "errores" en el proceso de conceptualización. Es obvio que, tratando de evitar tales errores, el profesor evita que el niño piense. En el otro extremo, tenemos errores producto del método, resultado de la aplicación ciega de una mecánica. En efecto, ¿a partir de qué modelos se puede definir una dificultad de aprendizaje? ¿Según qué definición de error? Esto obliga también a revisar el concepto de "madurez" para el aprendizaje, así como las fundamentaciones de las pruebas psicológicas que pretenden medirla. Y, finalmente, es necesario que nos planteemos también
- los criterios de evaluación de progresos así como la concepción sobre la preparación preescolar para el aprendizaje de la lectura y escritura. Ambas son dependientes de una teoría asociacionista, ambas están pensadas en términos de *performance* en la destreza mecánica de la copia gráfica y el desciframiento.

En resumen, la lectura y la escritura se enseñan como algo extraño para el niño y de forma mecánica, en lugar de pensar que se constituyen en un objeto de su interés, al cual se aproxima de forma inteligente. Como dice Vygotsky (1978): "a los niños se les enseña a trazar letras y hacer palabras con ellas, pero no se enseña lenguaje escrito. La mecánica de leer lo que está escrito está tan enfatizada que ahoga el lenguaje escrito como tal." Y luego agrega: "Es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice más como un desarrollo que como un aprendizaje."

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. "El sujeto a quien la escuela se dirige es un sujeto pasivo, que no sabe, a quien es necesario enseñar..."

Comenta.

2. Emilia Ferreiro habla de la importancia de los "errores constructivos" para el proceso de desarrollo. Cita dos ejemplos en que aprendiste algo a partir de un error.
3. ¿Cuáles son los dos tipos de error que ella especifica?

5 JUAN CARLOS TEDESCO: LA AUTONOMÍA DE LA ESCUELA

Juan Carlos Tedesco es uno de los sociólogos educacionales más respetados de América Latina. Nació en Argentina, fue profesor de la Universidad de la Plata, en Argentina, y de la Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). También fue director de la oficina regional de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile. Actualmente es director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO con sede en Ginebra, Suiza.

Los estudios de Juan Carlos Tedesco lo llevaron a la conclusión de que la calidad de la educación y su mayor o menor dinamismo y eficiencia no tienen relación directa con el carácter público o privado de los establecimientos de enseñanza, y sí con la capacidad de llevar adelante una gestión autónoma.

Entre sus libros destacamos: *El desafío educativo y Sociologia da educação* (1983).

LA DINAMIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

La propuesta central de este artículo consiste en sostener que el eje de la discusión de la dinamización del sistema educativo no radica tanto en la cuestión del carácter privado o estatal de los establecimientos, como en los estilos de gestión que caracterizan uno u otro segmento de la oferta educativa. La realidad de los países en desarrollo demuestra que el servicio estatal es el único que llega a los sectores pobres (es decir, el único sector público desde el punto de vista de la población a la que atiende). Pero esa misma experiencia

muestra que la forma con la cual el Estado enfrenta el reto de ofrecer ese servicio es ineficiente y excluyente. Contrariamente, el sector privado posee una dinámica de gestión que le permite ser eficiente, creativo y flexible, pero está dirigido solamente a los sectores sociales más favorecidos.

Frente a esta situación, existirían dos formas diferentes de enfrentar el problema:

1. definir una estrategia destinada a introducir democracia en el sector privado; o
2. definir una estrategia destinada a introducir el dinamismo de la oferta privada en el sector público.

Las estrategias más comunes para democratizar el funcionamiento del sector privado consisten en: subsidiar escuelas administradas por particulares o apoyar, con programas de becas, el acceso de alumnos de familias pobres a los establecimientos privados.

Por otro lado, para introducir dinamismo en la gestión pública, actualmente se ha generalizado el consenso acerca de las potencialidades de las estrategias de descentralización y de mayor autonomía para los establecimientos.

En apoyo a esta línea de acción, se argumenta que las estrategias tradicionales basadas en mejorar homogéneamente los insumos (salarios de profesores, equipos, textos, currículo, etc.) no han dado resultados positivos debido, entre otros factores, a la situación heterogénea de los establecimientos. El peso con el cual cada insumo debe ser mejorado y el momento preciso en el cual esta mejoría debe ser efectuada dependen de las condiciones locales. En consecuencia, las decisiones de ese tipo, también deben ser tomadas a nivel local. [...]

A ese respecto, la hipótesis que este trabajo intenta postular es que el punto central en toda política de autonomía pedagógica es el que se refiere al personal, ya que la autonomía institucional implica autonomía profesional por parte del personal docente.

En relación con esos puntos, la situación de los países en desarrollo es muy heterogénea. Hay países con fuerte tradición de escuelas públicas de excelente calidad, con docentes altamente profesionalizados. Pero, también, y muy frecuentemente, la situación es inversa, reforzada por las tendencias de los últimos años de deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes, la

El pensamiento pedagógico brasileño empieza a tener autonomía a partir del desarrollo de las teorías de la Escuela Nueva. Casi hasta el final del siglo XIX, nuestro pensamiento pedagógico reproducía el pensamiento religioso medieval. Gracias al pensamiento ilustrado traído de Europa por intelectuales y estudiantes de formación laica, positivista, liberal, la teoría de la educación brasileña pudo dar algunos pasos, aunque tímidos. La creación de la Asociación Brasileña de Educación (ABE), en 1924, fue fruto del proyecto liberal de la educación que tenía, entre otros componentes, un *gran optimismo pedagógico*: reconstruir la sociedad a través de la educación.

Las reformas importantes, realizadas por intelectuales en la década de los años veinte, impulsaron el debate educacional, superando gradualmente a la educación *jesuita tradicional, conservadora*, que dominaba el pensamiento pedagógico brasileño desde los orígenes. El dominio de los jesuitas había sufrido un retroceso sólo durante un corto espacio de tiempo, entre 1759 y 1772. El oscurantismo portugués sobre la colonia era tal que, en 1720, la metrópoli prohibió la prensa en todo Brasil, con el propósito de mantenerlo aislado de influencias externas.

Los jesuitas nos legaron una enseñanza de carácter verbalista, retórico, libresco, memorista y repetitivo, que estimulaba la competencia a través de premios y castigos. Discriminadores y llenos de prejuicios, los jesuitas se dedicaron a la formación de las élites coloniales y difundieron entre las clases populares la religión del servilismo, de la dependencia o del paternalismo, características acentuadas de nuestra cultura hasta la fecha. Era una educación que reproducía una sociedad perversa, dividida entre analfabetas y sabihondos, los "doctores".

Un balance de la educación hasta el final del Imperio está en dos brillantes y eruditos dictámenes de Rui Barbosa (1849-1923): el primero sobre la enseñanza secundaria y superior y el segundo sobre la enseñanza primaria, presentados al Parlamento, en 1882 y

1883, respectivamente. En ellos Rui Barbosa predica la libertad de la enseñanza, el laicismo de la escuela pública y la instrucción obligatoria. La reforma sugerida por Rui Barbosa se inspiraba en los sistemas educacionales de Inglaterra, de Alemania y de Estados Unidos. El balance mostraba nuestro atraso educacional, la fragmentación de la enseñanza y el desprecio por la educación popular, que predominaron hasta el Imperio. La República prometía tomar en serio la cuestión educativa. En 1890, los republicanos crearon el Ministerio de la Instrucción junto con los Correos y Telégrafos. En 1931, el Ministerio de Justicia sería asociado a la Salud Pública.

La educación también fue de interés constante para el movimiento anarquista en Brasil, al inicio de este siglo. Para los anarquistas, la educación no era el único ni el principal agente desencadenador del proceso revolucionario. Pero, si no sucedieran cambios profundos en la mentalidad de las personas (en gran parte promovidos por la educación), la deseada revolución social jamás tendría éxito.

Esta postura de los anarquistas en relación con la educación derivaba del principio de la libertad: los libertarios estaban contra la opresión y la coerción.

El movimiento anarquista en Brasil estaba profundamente influido por el movimiento anarquista europeo por medio de libros, revistas y periódicos. Esa influencia se percibe claramente cuando se comparan dos iniciativas educacionales promovidas en São Paulo: la Escuela Libertaria Germinal, que no siguió adelante, y la Escuela Moderna (destinada a la educación de niños de la clase obrera), inspirada en la obra de Francisco Ferrer.

La enseñanza libertaria impartida por las escuelas modernas se encerró por lo menos en la capital de São Paulo y en San Cayetano, en 1919. Aquel año fue marcado por fuertes tensiones entre los anarquistas y las autoridades, especialmente porque circulaban informaciones de que en Río de Janeiro se estaba urdiendo una conspiración, en la que participaban los anarquistas, para derrocar al gobierno.

Sin embargo, desde 1915 ya se venía configurando un cuadro muy poco favorable para la supervivencia de la enseñanza racionalista tal como había sido propuesta por Ferrer. El recrudecimiento del nacionalismo y la consecuente decisión del gobierno de imprimir nuevas directrices en el campo de la educación, fueron otros factores que contribuyeron para el cierre de la más avanzada experiencia libertaria de la esfera educacional.

El *pensamiento pedagógico libertario* tuvo como principal difusora a la educadora María Lacerda de Moura (1887-1944), combatiendo principalmente el analfabetismo.

En *Lecciones de pedagogía I* (1925), María Lacerda de Moura propuso una educación que incluyera educación física, educación de los sentidos y el estudio del crecimiento físico. Apoyándose en Binet, Claparède y Montessori, afirmaba que, además de las nociones de cálculo, lectura, lengua nacional e historia, sería necesario estimular asociaciones y despertar la vida interior del niño para que hubiera una autoeducación. Decía que era necesario declarar la guerra al analfabetismo, pero también a la supuesta ignorancia, al orgullo tonto, a la vanidad vulgar, a la pretensión, a la ambición, al egoísmo, a la intolerancia, al sectarismo absorbente, a los prejuicios, en suma: guerra a la mediocridad, a la vulgaridad y a la prepotencia certificada por la autoridad del título y del bachillerato incompetente.

En 1930, la burguesía urbano-industrial llega al poder y presenta un nuevo proyecto educativo. La educación, principalmente la educación pública, pasó a ocupar un espacio en las preocupaciones del poder.

El *Manifiesto de los pioneros de la educación nueva*, firmado por 27 educadores en 1932, sería el primer gran resultado político y doctrinario de diez años de lucha de la ABE a favor de un *Plan Nacional de Educación*.

Otro gran acontecimiento de la década de los años treinta para la teoría educacional fue la fundación, en 1938, del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), realizando un antiguo sueño de Benjamín Constant que en 1890 había creado el *Pedagogium*. En 1944 el INEP inicia la publicación de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que se constituye, desde entonces, en un valioso testimonio de la historia de la educación en Brasil, fuente de información y formación para los educadores brasileños hasta la actualidad.

Los grandes teóricos de ese período fueron, sin duda, Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), Roque Spencer Maciel de Barros (1927).

El pensamiento pedagógico liberal tuvo grandes contribuciones en Brasil. Entre ellas las de Roque Spencer Maciel de Barros, João Eduardo R. Villalobos, Antonio de Almeida Junior, Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972), Moysés Brejon (1923) y Paul Eugène Charbonneau (1925-1987).

Los *católicos* y los *liberales* representan grupos diferentes, corrientes históricas opuestas, pero no antagónicas. Los primeros deseaban imprimir a la educación un contenido espiritual y los segundos, un cuño más democrático. Sin embargo, los dos grupos tenían puntos en común. Representaban apenas facciones de la clase dominante y por consiguiente no cuestionaban el sistema económico que daba origen a los privilegios y a la falta de una escuela para el pueblo. El cambio pregonado por los dos grupos estaba centrado más en los métodos que en el sentido de la educación. El análisis de la sociedad de clases con pocas excepciones estaba ausente de la reflexión de los dos grupos. Sólo el *pensamiento pedagógico progresista*, a partir de las reflexiones de Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto y Paulo Freire, coloca la cuestión de la transformación radical de la sociedad y el papel de la educación en esa transformación.

En 1948, el ministro Clemente Mariani envió al Congreso un proyecto de ley de *Directrices y Bases de la Educación Nacional*, que sólo sería aprobado después de muchas disputas y modificaciones, en 1961, constituyéndose en la primera ley general de la educación brasileña vigente hasta la Constitución en 1988.

Después de la dictadura de Getúlio Vargas (1937-1945), se abre un período de redemocratización en el país que es interrumpido brutalmente con el golpe militar de 1964. En ese breve lapso, en que se respetaron las libertades democráticas, el movimiento educacional tomó un nuevo impulso, distinguiéndose por dos grandes movimientos: el *movimiento por una educación popular* y el *movimiento en defensa de la educación pública*, el primero predominante en el sector de la educación informal y en la educación de jóvenes y adultos, y el segundo más concentrado en la educación escolar formal. El primero tuvo su esplendor en 1958, con el segundo Congreso Nacional de Educación de Adultos y al inicio de 1964 con la Campaña Nacional de Educación de Adultos, dirigida por Paulo Freire, defendiendo una concepción libertadora de la educación. El segundo tuvo un momento importante con los debates en torno de la Ley de Directrices y Bases (LDB), principalmente en 1960 con la realización, en São Paulo, de la primera Convención Estatal de Defensa de la Escuela Pública y de la Convención Obrera en Defensa de la Escuela Pública.

Pero encarar esos dos movimientos como antagónicos sería una equivocación, ya que en ambos existen posiciones conservadoras y progresistas. Lo ideal sería unir a los defensores de la educación popular que se encuentran en los dos movimientos: aquellos que

defienden una escuela con una nueva función social, formando la solidaridad de clase y luchando por un Sistema Nacional Unificado de Educación Pública.

Esa unidad pasó a ser más concreta a partir de 1988, con el movimiento de la *educación pública popular*, sustentado por los partidos políticos más involucrados en la lucha por la educación del pueblo. Ese nuevo movimiento cree que sólo el Estado puede informar sobre nuestro atraso educacional, pero sin eximir de compromiso a la sociedad organizada. Preconiza una reorganización político-administrativa basada en un proyecto ético-político-progresista, a partir de la participación activa y deliberativa de la sociedad civil.

La mayor contribución de Paulo Freire se dio en el campo de la alfabetización de jóvenes y adultos, pero su teoría pedagógica incluye muchos otros aspectos, como la *investigación participante* y los métodos para enseñar. Su método de formación de la conciencia crítica pasa por tres etapas que esquemáticamente pueden ser descritas así: a) *etapa de la investigación*, donde se descubre el universo de vocablos, las palabras y temas generadores de la vida cotidiana de los que se alfabetizan; b) *etapa de tematización*, en la que se codifican y decodifican los temas propuestos en la fase anterior de toma de conciencia, contextualizándolos y sustituyendo la primera visión mágica por una visión crítica y social; c) *etapa de problematización*, en la que se descubren los límites, las posibilidades y los retos de las situaciones existenciales concretas, para desembocar en la praxis transformadora. El objetivo final del método es la conscientización. Su pedagogía es una pedagogía para la liberación en la cual el educador tiene un papel directivo importante, pero no es "bancario", es problematizador, es al mismo tiempo educador y educando, es coherente con su práctica, es pacientemente impaciente pero también se puede indignar y gritar frente a la injusticia.

En el pensamiento pedagógico contemporáneo, Paulo Freire se sitúa entre los pedagogos humanistas y críticos que dieron una contribución decisiva a la concepción dialéctica de la educación. No se cansa de repetir que la historia es posibilidad y el problema que se presenta al educador y a todos los hombres es saber qué hacer con ella.

Carlos Rodrigues Brandão (1940), autor de *Saber y enseñar* (1984), antropólogo, educador popular, siguiendo el modelo de Paulo Freire desarrolló el concepto de educación popular y de investigación participante distinguiendo claramente las diferentes "educaciones".

En la defensa de la *escuela pública* popular se destacan los sociólogos Florestan Fernandes (1920) y Luiz Pereira, y los educadores Luiz Eduardo Wanderley, autor de *Educación para transformar* (1984), Sílvia Maria Manfredi, Miguel Gonzales Arroyo, José Eustáquio Romão, Ana Maria Saul, autora de *Evaluación emancipadora* (1988), y Celso de Rui Beisiegel, autor de *Estado y educación popular* (1974).

Florestan Fernandes enseñó en la Facultad de Ciencias Sociales de la USP¹ hasta 1969, cuando fue jubilado forzosamente por el régimen militar. También fue profesor de la PUC² de São Paulo.

Su influencia se extiende por todo el medio intelectual brasileño y se divulga por América Latina y el Caribe. Las controversias sobre su pensamiento también reflejan su influencia. Su sociología creó un nuevo estilo de pensar la realidad social, por medio del cual se hace posible reinterpretar la sociedad y la historia, así como la sociología anterior producida en Brasil. Hay dimensiones de la historia de la sociedad que solamente se revelan cuando se descubre el estilo de pensar. En cierta medida, el estilo de pensar la realidad social puede ser un modo de iniciar su transformación ("saber militante").

Histórico defensor de la escuela pública, combatió en la década de los años cincuenta e inicio de los sesenta contra los conservadores que querían imprimir un cuño privatista a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Como miembro de la Subcomisión de la Educación en la Asamblea Nacional Constituyente (1987-1988) tuvo un papel destacado.

Florestan Fernandes escribió numerosas obras, entre ellas: *Educación y sociedad en Brasil* (1966), *La universidad: ¿reforma o revolución?* (1969) y *El reto educacional* (1989).

A su vez Luiz Pereira (1933-1985) fue un educador crítico del pensamiento pedagógico brasileño. Fue profesor del Departamento de Sociología de la USP. Para él, la solución de los problemas enfrentados dentro de la escuela depende de la solución de los problemas externos a ella, que involucran aspectos económicos y sociales. Criticó a la mayoría de los pedagogos que no consideraban esos aspectos extraescolares y que creían que la escuela, por sí sola, transformaría a la sociedad. Es autor de *La escuela en un área metropolitana y Apuntes sobre el capitalismo*.

¹ USP: Universidad de São Paulo. [T.]

² PUC: Pontificia Universidad Católica. [T.]

La *concepción democrática* de la educación ha recibido, en Brasil y en América Latina, la contribución expresiva de Beno Sander, Pedro Demo y Walter García.

Rubem Alves también merece ser mencionado como un educador de gran influencia sobre los jóvenes educadores brasileños. Reflexionó sobre el valor progresista de la alegría, sobre la necesidad de que el educador se descubra como un ser vivo, amoroso, creativo. Las principales categorías de su teoría pedagógica son el placer, el habla, el cuerpo, el lenguaje, el despertar y el actuar.

Entre los que defienden una concepción fenomenológica de la educación destacamos a Joel Martins, Ivani Catarina Arantes Fazenda, João Francisco Régis de Moraes, autor de *Cultura brasileña y educación* (1989), y Antonio Muniz de Rezende.

Antonio Muniz de Rezende (1928) fue profesor del programa de posgraduación en Filosofía de la Educación de la Unicamp³ y director de la Facultad de Educación. Entre otras obras escribió *Concepción fenomenológica de la educación* (1990). Para él la educación es esencialmente *fenómeno y discurso*. Como fenómeno (que significa "mostrarse", "aparecer", "descubrirse") la educación es un proceso permanente de perfeccionamiento humano. La concepción fenomenológica valoriza la categoría del discurso en la educación porque es a través de él como la educación se muestra, verdadera o falsa. De ahí que se valora la noción de "texto" en el trabajo pedagógico. Dentro de una concepción *fenomenológico-dialéctica*, debemos destacar también la gran contribución de Antonio Joaquim Severino, autor de *Educación, ideología y contraideología* (1986) y *Filosofía* (1992).

La *crítica de la escuela capitalista en Brasil* fue desarrollada especialmente por Maurício Tragtenberg, Marilena Chaui, Bárbara Freitag y Luís Antonio Cunha, este último con una gran producción en la investigación histórica de la educación. Otra investigadora, sobre todo en el área de educación de adultos y educación permanente, es Vanilda Pereira Paiva.

En ese período se destacaron dos educadores por desarrollar proyectos de gran impacto: Darcy Ribeiro, que creó la Universidad de Brasilia en 1961, y entre 1982 y 1986 desarrolló el ambicioso proyecto de los CIEP (Centros Integrados de Educación Pública) en el estado de Río de Janeiro. El otro educador fue Lauro de Oliveira Lima, que en la década de los sesenta difundió las prácticas de la

³ Unicamp: Universidad de Campinas (São Paulo). [T.]

dinámica de grupo en las escuelas y posteriormente desarrolló las teorías piagetianas de la socialización y de la inteligencia del niño en una escuela experimental.

Científico social, político y antropólogo, Darcy Ribeiro, en su libro *Nuestra escuela es una calamidad* (1984), analizó la enseñanza pública brasileña y, en particular, las escuelas de Río de Janeiro. En él el autor propuso la desaparición del tercer turno, el perfeccionamiento del magisterio, la implantación de escuelas integradas. Para ello sería necesario: permanecer más tiempo en la escuela, disponer de profesores competentes, encontrar recursos y orientación que la mayoría de los niños pobres no encuentra en casa. Esas metas fueron concretizadas con la creación de los CIEP en Río de Janeiro, entre 1983 y 1986. En la perspectiva de Darcy Ribeiro es notable la contribución de José Mário Pires Azanha, autor de *Educación: algunos escritos* (1987), siguiendo el modelo de los grandes educadores como Fernando de Azevedo y Anísio Teixeira.

El análisis de la práctica educativa y de la formación del educador encuentra en las obras de Ezequiel Theodoro da Silva y de Selma Garrido Pimenta una preocupación particular.

Al nivel de la teoría educacional, en ese período se destacó también el profesor de filosofía de la educación Dermeval Saviani, que orientó y formó en cursos de posgrado a un grupo de cuadros que, aunque con orientaciones variadas, conservó mucho de su pensamiento, entre ellos Neidson Rodrigues, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Miriam Jorge Warde, José Carlos Libâneo y Paulo Ghiraldelli, Jr.

Al inicio de la década de los años noventa, el discurso pedagógico fue enriquecido por la discusión de la *educación como cultura*. Temas como diversidad cultural, diferencias étnicas y de género (mujer y educación) empezaron a ganar espacio en el pensamiento pedagógico brasileño y universal. En ese sentido, una obra como la de Alfredo Bosi (1936), coordinador del área de educación del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de São Paulo, *Dialéctica de la colonización* (1992), aporta una gran contribución.

A título de síntesis, podríamos decir que el pensamiento pedagógico brasileño ha sido definido por dos tendencias generales: la *liberal* y la *progresista*.

En las dos partes que siguen de este libro, los representantes más significativos de la pedagogía brasileña fueron agrupados en esas dos tendencias o perspectivas, no siempre antagónicas o excluyentes.

Los educadores y teóricos de la educación liberal defienden la libertad de enseñanza, de pensamiento y de investigación, los nuevos métodos basados en la naturaleza del niño. Según ellos, el Estado debe intervenir lo menos posible en la vida de cada ciudadano particular. Los católicos también pueden ser incluidos en el pensamiento liberal, aunque existan algunos más conservadores como el padre Leonel Franca. En esas tendencias existen defensores de la escuela pública y defensores de la escuela privada. Pero tienen en común una filosofía del consenso, es decir, no reconocen en el seno de la sociedad el conflicto de clases y restringen el papel de la escuela a lo estrictamente pedagógico.

Los educadores y teóricos de la *educación progresista* defienden la inclusión de la escuela en la formación de un ciudadano crítico y participante del cambio social. También aquí según las diversas posiciones políticas y filosóficas, encontramos corrientes que defienden diferentes papeles para la escuela: para unos la formación de la conciencia crítica pasa por la asimilación del saber elaborado; para otros el saber técnico-científico debe tener por horizonte el compromiso político. Unos combaten más la burocracia escolar y otros el deterioro de la educación escolar. Unos defienden más la dirección escolar y otros la autogestión pedagógica. Unos defienden mayor autonomía de cada escuela y otros mayor intervención del Estado.

El pensamiento pedagógico brasileño es muy rico y está en movimiento, e intentar reducirlo a esquemas cerrados sería una forma de esconder esa riqueza y esa dinámica.

PRIMERA PARTE:

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO BRASILEÑO LIBERAL

1 FERNANDO DE AZEVEDO: EL PROYECTO LIBERAL

Educador, sociólogo y humanista brasileño, Fernando de Azevedo nació en São Gonçalo do Sapucaí, en Minas Gerais, y falleció en São Paulo. Fue profesor de sociología en la Universidad de São Paulo, de cuya Facultad de Filosofía fue director. Como director del Departamento de Educación del estado de São Paulo promovió varias reformas pedagógicas.

Como miembro de diversas asociaciones científicas, brasileñas y extranjeras, Fernando de Azevedo actuó como especialista de la

UNESCO para la Educación de América Latina. En 1967 fue electo miembro de la Academia Brasileña de Letras.

Inclinado inicialmente a los estudios clásicos, afirmó después su reputación como sociólogo y educador especialmente a partir de la reforma del sistema escolar de Río de Janeiro.

Obras principales: *La educación pública en São Paulo*, *La educación y sus problemas*; *Cultura Brasileña* y *La educación entre dos mundos*.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

- I. Establecimiento de un sistema completo de educación, con una estructura orgánica, conforme a las necesidades brasileñas, a las nuevas directrices económicas y sociales de la civilización actual y a los siguientes principios generales:
 - a] la educación se considera en todos sus grados como una función social y un servicio esencialmente público que el Estado es llamado a realizar con la cooperación de todas las instituciones sociales;
 - b] cabe a los estados federados organizar, costear e impartir la enseñanza en todos los grados, *de acuerdo con los principios y las normas generales establecidas en la Constitución y en leyes ordi-*

- narias por la Unión* a que competen la educación en la capital del país, una acción complementaria donde quiera que haya deficiencia de medios y la acción fiscalizadora, coordinadora y estimuladora por el Ministerio de la Educación;
- c] el sistema escolar debe ser establecido dentro de las bases de una educación integral; en común para los alumnos de uno y otro sexo y de acuerdo con sus aptitudes naturales; única para todos y laica, siendo la educación primaria gratuita y obligatoria; la enseñanza debe tender progresivamente a la obligatoriedad hasta los 18 años y a la gratuidad en todos los grados.
- II. Organización de la escuela secundaria (de 6 años) en tipo flexible de nítida finalidad social, como escuela para el pueblo, no antepuesta para preservar y para transmitir las culturas clásicas, sino destinada, por su estructura democrática, a ser accesible y proporcionar las mismas oportunidades para todos, teniendo, sobre la base de una cultura general común, las secciones de especialización para las actividades de preferencia intelectual (humanidades y ciencias) o de preponderancia manual y mecánica (cursos de carácter técnico).
- III. Desarrollo de la educación técnica profesional, de nivel secundario y superior, como base de la economía nacional, con la necesaria variedad de tipos de escuelas: a) de agricultura, de minas y de pesca (extracción de materias primas); b) industriales y profesionales (elaboración de materias primas); c) de transportes y comercio (distribución de productos elaborados), y según métodos y directrices que puedan formar técnicos y obreros capaces en todos los grados de la jerarquía industrial.
- IV. Organización de medidas e instituciones de psicotécnica y orientación profesional para el estudio práctico del problema de orientación y selección profesional y adaptación científica del trabajo a las aptitudes naturales.
- V. Creación de universidades organizadas y preparadas tal manera que puedan ejercer la triple función que es esencial para ellas, elaborar o crear la ciencia, transmitirla y divulgarla, y que sirvan por lo tanto, en la variedad de sus institutos:
- a] a la investigación científica y a la cultura libre y desinteresada;
- b] a la formación del profesorado para las escuelas primarias, secundarias, profesionales y superiores (unidad en la preparación del personal de enseñanza);

- c] a la formación de profesionales en todas las profesiones de base científica;
- d] a la divulgación o popularización científica, literaria y artística por todos los medios de extensión universitaria.
- VI. Creación de fondos escolares o especiales (autonomía económica) destinados al mantenimiento y al desarrollo de la educación en todos los grados y constituidos, además de otros fondos y recursos especiales, por un porcentaje de los impuestos recaudados por la Unión, por los estados y por los municipios.
- VII. Fiscalización de todas las instituciones particulares de enseñanza que cooperarán con el Estado en la obra de educación y cultura, ya con función complementaria, en cualquiera de los grados de enseñanza, de acuerdo con las normas básicas establecidas en leyes ordinarias, ya como campos de ensayos y experimentación pedagógica.
- VIII. Desarrollo de las instituciones de educación y de asistencia física y psíquica para el niño en edad preescolar (guarderías, escuelas maternas y jardines de niños) y de todas las instituciones complementarias periescolares y postescolares:
- a] para la defensa de la salud de los escolares, como los servicios médico y dental escolares (con función preventiva, educativa o formadora de hábitos sanitarios, y clínica, a través de clínicas escolares, colonias de vacaciones y escuelas para débiles) y para la práctica de educación física (áreas de juegos para niños, áreas de deportes, albercas y estadios);
- b] para la creación de un medio escolar natural y social y el desarrollo del espíritu de solidaridad y cooperación social (como las cajas escolares, cooperativas escolares, etcétera.);
- c] para la articulación de la escuela con el medio social (círculos de padres y profesores, consejos escolares) e intercambio interestatal e internacional de alumnos y profesores;
- d] y para la intensificación y extensión de la obra de educación y cultura (bibliotecas escolares, fijas o itinerantes, museos escolares, radio y cine educativo).
- IX. Reorganización de la administración escolar y de los servicios técnicos de enseñanza, en todos los departamentos, de tal manera que todos esos servicios puedan ser:
- a] ejecutados con rapidez y eficiencia, teniendo en vista el máximo de resultado con el mínimo de gastos;

- b] estudiados, analizados y medidos científicamente, y, por consiguiente, rigurosamente *controlados* en sus resultados;
- c] y constantemente estimulados y revisados, renovados y perfeccionados por un cuerpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos y sociales, por medio de investigación, interrogatorio, estadísticas y experiencia.
- X. Reconstrucción del sistema educativo con bases que puedan contribuir a la interpenetración de las clases sociales y a la formación de una sociedad humana más justa y que tenga por objeto la organización de la escuela unificada, desde el jardín de infancia hasta la universidad, "en vista de la selección de los mejores", y, por consiguiente, el máximo desarrollo de los normales (escuela común), como el tratamiento especial de anormales, subnormales y supranormales (clases diferenciales y escuelas especiales).

Esbozo escrito a partir del *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932).

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Relea el ítem b] del artículo I del texto "Programa Nacional de Educación". Reescriba ese ítem con sus propias palabras para comprenderlo mejor.
2. Según el autor, ¿cuál es la triple función que debe ser ejercida por la universidad?
3. Seleccione una frase o un fragmento del texto que le haya parecido importante. Comente por qué le pareció importante.

2 LOURENÇO FILHO: LA REFORMA DE LA ESCUELA

Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) nació en São Paulo y murió en Río de Janeiro.

En 1922, comisionado director de la Instrucción Pública, realizó una reforma general de la enseñan-

za, a petición del gobierno de Ceará, considerada uno de los movimientos pioneros de la Escuela Nueva en el país.

En 1927 fundó el Liceo Nacional Río Branco, donde organizó y

dirigió la escuela experimental, participó en la fundación de la Sociedad de Educación y del Instituto de Organización Racional del Trabajo. En 1938 fue invitado por el ministro Gustavo Capanema para organizar y dirigir el INEP. En 1940, publicó el libro *Tendencias de la educación brasileña*. En 1941, presidió la Comisión Nacional de la Enseñanza Primaria, organizó y fue secretario de la I Conferencia Nacional de Educación. En 1944, fundó en el INEP la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. En 1947, ocupó por segunda vez la dirección del Departamento Nacional de Educación; organizó y dirigió la campaña nacional de educación de adultos, primer movimiento de educación popular de

iniciativa del gobierno federal. En 1948, presidió la comisión designada para elaborar el anteproyecto de Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.

Trazo importante del pensamiento y de la acción de Lourenço Filho es el de la innovación. Muchas veces fue pionero (incluso firmó el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, en 1932) y un destacado reformador o modernizador.

En su pensamiento, desde los años 20, la enseñanza primaria fue preocupación central.

Entre sus obras, destacamos: *Introducción al estudio de la Escuela Nueva* (1929), *Tendencias de la educación brasileña* (1940) y *Organización y administración escolar* (1963).

ESCUELA NUEVA

Por Escuela Nueva se debe entender, hoy, un conjunto de doctrinas y principios tendientes a revisar, por un lado, los fundamentos de la finalidad de la educación, por el otro, las bases de aplicación de la ciencia a la técnica educativa. Tales tendencias nacieron de nuevas necesidades sentidas por el hombre, en el cambio de civilización en que nos encontramos, y son más evidentes, bajo ciertos aspectos, en los países que más sufrieron, directa o indirectamente, los efectos de la conflagración europea. Pero la educación nueva no deriva sólo de la gran guerra. Ella se debe, en gran parte, al progreso de las ciencias biológicas en el último medio siglo, al espíritu objetivo, introducido en el estudio de las ciencias del hombre. ¿Es posible resumir los puntos esenciales de las nuevas doctrinas? Nos parece que sí. Desde el punto de vista de los *objetivos de la educación*, la Escuela Nueva entiende que la escuela debe ser el órgano de reforzamiento y coordinación de toda la acción educativa de la comunidad: la educación es la socialización del niño. Desde el punto de vista político, desea la

escuela única y la paz por la escuela. Desde el punto de vista filosófico, admite más generalmente las bases del neovitalismo y del neoespiritualismo, que las del mecanicismo empírico. Dentro de esos puntos de vista, y para la consecución de tales fines, propone *nuevos medios* de aplicación científica. Primeramente, aconseja el cambio de la *organización estática* de los establecimientos de enseñanza, por el empleo del estudio objetivo del niño, para clasificación racional; y por la verificación objetiva del trabajo escolar (*tests*), para la evaluación objetiva de lo que se aprendió. Después, la transformación de la *dinámica* de la enseñanza, la reforma de los procesos. Al revés de la enseñanza pasiva, derivada de la filosofía sensualista e intelectualista de otros tiempos, proclama la necesidad de la enseñanza funcional o activa, basada en la expansión de los intereses naturales del niño. Al contrario del “nada está en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos”, el “nada está en la inteligencia que no haya sido una acción interesada”. En vez del trabajo individual, de fondo egoísta, el trabajo en comunidad, que dé el hábito de la cooperación. En vez de la discriminación de materiales, la enseñanza en situación total o globalizada. En vez de la escuela de oír, la escuela de hacer, de practicar la vida. En vez de la autoridad externa, la reunión de condiciones que permitan desarrollarse, en cada individuo, la autoridad interna: toda educación debe ser una autoeducación.

Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova*, São Paulo, Melhoramentos, 1930.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Entre los principios de la Escuela Nueva está el uso de los tests como instrumento de evaluación para hacer la “comprobación objetiva del trabajo escolar”. ¿Qué piensa de las evaluaciones de tipo test?
2. La Escuela Nueva introdujo los trabajos en grupo, a fin de forjar el “hábito de la cooperación”. Escriba sobre las ventajas y las desventajas de hacer un trabajo en grupo.
3. “... toda educación debe ser una autoeducación”. ¿Está de acuerdo con esa afirmación? ¿Por qué?

3 ANÍSIO TEIXEIRA: UNA NUEVA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Las ideas de Anísio Teixeira (1900-1971) influyeron en todos los sectores de la educación en Brasil e incluso en el sistema educativo de América Latina. Entre sus contribuciones se puede citar el Centro Educativo Carneiro Ribeiro, en Salvador (Bahía), primera experiencia en Brasil de promover la educación cultural y profesional de jóvenes.

Anísio Teixeira nació en Caieté (Bahía). Fue inspector general de enseñanza y director general de la Instrucción Pública de la Secretaría del Interior, Justicia e Instrucción Pública de Bahía.

Estuvo en Estados Unidos investigando la organización escolar de ese país y se graduó en educa-

ción en la Universidad de Columbia, convirtiéndose en discípulo y amigo del filósofo y educador norteamericano John Dewey. En 1935 se hizo secretario de Educación y Cultura del Distrito Federal, lanzando un sistema de educación global de la primaria a la universidad. También fue miembro del Consejo Federal de Educación, rector de la Universidad de Brasilia y recibió el título de profesor emérito de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Murió en Río de Janeiro.

Obras principales: *Educación y administración* (1935). *Educación no es privilegio* (1956). *La educación es un derecho* (1967) y *Pequeña introducción a la filosofía de la educación* (8a. ed. en 1978).

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Actualmente, cuando la ciencia va rehaciendo el mundo y la onda de transformación alcanza las piezas más delicadas de la existencia humana, sólo quien vive al margen de la vida, sin intereses y sin pasiones, sin amores y sin odios, puede juzgar que no necesita una filosofía. [...]

La filosofía de un grupo que lucha valientemente para vivir no es la misma de otro cuyas facilidades transcurren en una tranquila y rica abundancia.

De acuerdo con el tipo de experiencia de cada uno, será la filosofía de cada uno.

Sin embargo, la vida va asumiendo aspectos más generales, día a día, y los predicamentos de la filosofía también irán, día a día, aproximándose.

A medida que se alargan los problemas comunes, se sentirá más vivamente la falta de una filosofía que nos dé un programa de acción y de conducta, es decir, una interpretación armoniosa de la vida y de sus perplejidades.

Ahí está la gran intimidad entre la filosofía y la educación. "Si la educación es el proceso por el cual se forman las disposiciones esenciales del hombre —emocionales e intelectuales— hacia la naturaleza y hacia los demás hombres, la filosofía puede ser definida como la *teoría general de la educación*", dice Dewey. [...]

De ese modo, la filosofía se traduce "en educación, y la educación sólo es digna de ese nombre cuando es estudiada con una amplia visión filosófica. La filosofía de la educación no es otra cosa que el estudio de los problemas que se refieren a la formación de los mejores hábitos mentales y morales relacionados con las dificultades de la vida social contemporánea."

Considerada de esa forma, la filosofía como la investigadora de los valores mentales y morales más comprensivos, más armoniosos y más ricos que puedan existir en la vida social contemporánea, está claro que la filosofía dependerá, al igual que la educación, del tipo de sociedad que se tenga en vista. [...]

Admitiendo que nos encontramos en una sociedad democrática auxiliada por los conocimientos de la ciencia moderna y agitada en principio, por la revolución industrial iniciada en el siglo XVIII, la filosofía debe procurar definir los problemas más interesantes de ese nuevo orden de cosas y prepararlos para las soluciones más probables.

Ninguna de las soluciones puede ser definitiva o dogmática. La filosofía de una sociedad en permanente transformación, que acepta esa transformación y desea convertirla en un instrumento del propio progreso, es una filosofía de hipótesis y soluciones provisionales.

De esta forma, el método filosófico será experimental, en el sentido de que las soluciones propuestas serán hipótesis sujetas a la confirmación de las consecuencias.

Los ideales y aspiraciones, contenidos en el sistema social democrático, incluyen la igualdad rigurosa de oportunidades entre todos los individuos, la virtual desaparición de las desigualdades económicas y una sociedad en la que la felicidad de los hombres sea amparada y facilitada por las formas más lúcidas y más ordenadas. No obstante, esas aspiraciones y esos ideales serán una farsa si no los hacemos que dominen profundamente el sistema público de la educación. [...]

La escuela tiene que escuchar a todos y servir a todos. Será el test de su flexibilidad, de la inteligencia de su organización y de la inteligencia de sus servidores.

Ellos tienen que honrar las responsabilidades que las circunstancias les confían, y sólo podrán hacerlo transformándose a sí mismos y transformando la escuela.

El profesor actual tiene que usar el lema del filósofo: "Nada de lo humano me es ajeno."

Tiene que ser un estudioso de los problemas modernos más embarazosos, tiene que ser estudioso de la civilización, tiene que ser estudioso de la sociedad y tiene que ser estudioso del hombre: en fin, tiene que ser *filósofo*...

La simple observación de esos problemas demuestra que el educador no puede ser equiparado con ningún técnico, en el sentido usual y estricto de la palabra. Al lado de la información y de la técnica, debe poseer una clara filosofía de la vida humana y una visión delicada y aguda de la naturaleza del hombre.

Teixeira, Anísio, *Pequena introdução à la filosofia da educação*, Nacional, 8a. ed., 1978, pp. 146-150.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. De acuerdo con el texto, procure conceptualizar la filosofía de la educación.
2. Procure establecer relaciones de causa y efecto entre tres factores comentados en el texto: la revolución industrial, la ciencia moderna y la sociedad democrática.
3. ¿Por qué el educador no debe ser simplemente un técnico? ¿Qué más es necesario para su formación?

4 ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS: LA REFORMA DEL SISTEMA

Nacido en el interior de São Paulo, donde hizo sus estudios primarios y secundarios, Roque Spencer Maciel de Barros (1927) cursó filosofía en la Universidad de São Paulo. En esa institución pasó su vida profesional como profesor en el área de historia y filosofía de la educación, hasta jubilarse en 1984.

Además de profesor, escribe desde los 20 años para el periódico *O Estado de São Paulo*, con el cual se relaciona e identifica profundamente. Fue jefe del Departamento de Educación, director de la Facultad de Educación, miembro del consejo universitario.

Participó en la reforma de la USP y en la reforma universitaria, ambas en 1968. Participó activamente en la Campaña en Defensa de la Escuela Pública, en 1959. Roque Spencer es pesimista en relación con la educación brasileña. Frecuentemente ha afirmado que la decadencia cualitativa de la enseñanza, la falta de educación de los estudiantes, la mediocridad y los movimientos huelguistas lo llevaron a jubilarse prematuramente.

Se afirma con satisfacción como un liberal; su liberalismo es, sobre todo, un compromiso de coherencia consigo mismo, es decir, con un pensamiento filosófico que no se propone ser una posible solución política para el futuro, ni una respuesta a los problemas concretos de la sociedad en que vivimos. Para él el liberalismo no se preocupa por esos problemas ya que presupone una sociedad en la que los problemas de supervivencia ya están resueltos para todos.

Para Roque Spencer la defensa del liberalismo se resume, fundamentalmente, en el ataque al comunismo.

El gran amor que Roque Spencer tiene por el conocimiento hizo de él un excelente académico, culto, erudito, autor de varios libros. Sin embargo, al discurrir sobre problemas sociales tales como el analfabetismo, el desempleo, la miseria, encuentra explicaciones y presenta soluciones que no superan el sentido común.

Obras principales: *Directrices y bases de la educación nacional* y *La ilustración brasileña y la idea de universidad* (1986).

DIRECTRICES Y BASES DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

El movimiento popular desencadenado contra la aprobación del proyecto de Directrices y Bases de la Educación Nacional por la Cá-

mara de Diputados ya es un momento notable de la historia de la educación brasileña: gracias a él el problema de la educación dejó de ser preocupación de un círculo restringido de especialistas para alcanzar de lleno las preocupaciones del pueblo brasileño. Sólo esta toma de conciencia popular en relación con los asuntos pedagógicos justificaría la campaña de defensa de la escuela pública, cuyo mérito fundamental fue poner al descubierto, en términos inequívocos, la relación entre el desarrollo nacional, la democracia, la mejora de condiciones de vida, por un lado, y la intensa instrucción popular, que sólo el Estado puede promover, por el otro. [...] Las condiciones [de Brasil] hoy son otras: el país se industrializa, el pueblo se libera de las imposiciones del caudillismo que asfixiaba las manifestaciones de su voluntad y reclama, cada vez con más fuerza, que sus derechos se hagan efectivos. [...] Y uno de los hechos que nos llevan a creer que estamos en el camino correcto para una democracia auténtica, en la que el derecho a una vida digna no sea el privilegio de algunos grupos, es exactamente la toma de conciencia pedagógica del pueblo. Éste percibe que sin educación adecuada, continuará perpetuamente bajo el yugo de los que la suerte favorece y sabe aunque, subyugada, la nación con él estará igualmente subyugada en el concierto internacional.

En ese sentido, la lucha que ahora se entabla en defensa de la escuela pública es un verdadero parteaguas en la historia pedagógica de la nación, propiciando el choque inevitable entre dos mentalidades existentes en el país. En cierto sentido, es posible decir, usando la feliz expresión del profesor Jacques Lambert, que se trata de un choque entre los "dos Brasiles": el Brasil arcaico y desactualizado, abajo del nivel de la civilización moderna, y el Brasil nuevo que busca actualizarse, poniéndose en el nivel de las exigencias del siglo. Para el primero, la educación es un instrumento por excelencia conservador de las posiciones adquiridas; es estructuralmente un privilegio porque, para él, las relaciones entre los hombres han de ser de subordinación y dependencia, de obediencia pasiva de unos en relación con otros. "Educar", en estos términos, es tomar posesión de posiciones que, consuetudinariamente, ya pertenecen a los que se educan. Ése es el Brasil discriminador, el Brasil de los privilegios, contra el cual todo liberalismo verdadero viene luchando desde los tiempos imperiales. Para el segundo, para el Brasil nuevo, la educación es un instrumento renovador, un arma al servicio del progreso, un elemento primordial en la lucha que se entabla contra la

paralización y el subdesarrollo, contra la miseria y contra la injusticia, bajo la inspiración de los ideales éticos y jurídicos que vienen, día con día, tomando forma en la evolución de la civilización moderna [...] Para el Brasil nuevo, no puede pensarse más en la escuela como un "lujo", un placer del cual estaría excluida la mitad de la población. Y ese nuevo Brasil siente que sólo el Estado democrático puede atender las necesidades educativas de todos porque sólo él expresa los ideales y los valores comunes, porque sólo él tiene realmente, en términos civiles, el *deber* de educar y de obligar a los particulares a proporcionar educación, cuando sean capaces, a los niños y jóvenes en edad escolar, bajo su responsabilidad. No es que se excluya o se condene a la iniciativa pedagógica privada: todo esfuerzo serio y honesto en educación siempre que sea inspirado dentro de la filosofía liberal y democrática de la Constitución —que condena las discriminaciones religiosas, políticas, filosóficas, así como los prejuicios de raza y clase— debe ser recibido con los brazos abiertos por el Brasil nuevo. [...]

Ésta es, por lo menos, nuestra forma de encarar la lucha contra el proyecto de Directrices y Bases de la Educación Nacional; ésta es, por lo menos, la inspiración que nos lleva a que demos lo que podemos para que el país tenga mejor suerte en materia de educación.

Barros, Roque Spencer Maciel de (org.), *Directrices e bases da educação nacional*, São Paulo, Pioneira, 1960.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. El texto que acaba de leer fue publicado en 1960. En él el autor afirma: "Y uno de los hechos que nos llevan a creer que estamos en el camino correcto para una democracia auténtica, en la que el derecho a una vida digna no sea el privilegio de algunos grupos, es exactamente la toma de conciencia pedagógica del pueblo."
¿En qué medida esa afirmación es verdadera en el Brasil actual?
¿Y en qué medida es falsa?
2. Cite dos características del "Brasil arcaico" y dos del "Brasil nuevo".
3. Relea la introducción de esa parte y comente rápidamente sobre la importancia de la creación de las *Directrices y Bases de la Educación Nacional*.

SEGUNDA PARTE:

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO BRASILEÑO PROGRESISTA

1 PASCHOAL LEMME: LA EDUCACIÓN POLÍTICA × INSTRUCCIÓN

Paschoal Lemme (1904) nació en Río de Janeiro. Colaboró entre 1927 y 1930 en la Administración Fernando de Azevedo, en Río de Janeiro, en el proyecto educativo de la ciudad. Entre 1931 y 1935 trabajó también con Anísio Teixeira y Lourenço Filho en la dirección de la Instrucción Pública en el mismo estado.

En 1932, en el Consejo Directivo de la ABE (asociación Brasileña de la Educación), junto con otros educadores e intelectuales, lanza el *Manifiesto de los pioneros de la Educación nueva* —un proyecto de educación dirigido al pueblo y al gobierno, proponiendo una reestructuración de la enseñanza en el país.

Defendió en la Asamblea Constituyente de 1933-1934 las ideas liberales y democráticas que buscaban garantizar al ciudadano la

educación como deber del Estado, accesible e igualitaria para todos, en oposición a la facción católica que buscaba designar la elección de la educación a la familia.

Podemos decir que con él se inicia lo que llamamos "pensamiento pedagógico progresista", aunque autores como Antonio Candido citen también como iniciadores de las ideas progresistas en la educación a Fernando de Azevedo y Anísio Teixeira, que tuvieron gran influencia sobre Paschoal Lemme. La tesis central de sus obras es que no hay educación democrática a no ser en una sociedad verdaderamente democrática.

Obras principales: *La educación en la URSS* (1956), *Problemas brasileños de educación* (1959), *Educación democrática y progresista* (1961) y *Memorias* (1988) en 3 volúmenes.

SOBRE LA EDUCACIÓN POLÍTICA

[...] Pero siempre hay una forma de educación que podremos llamar fundamental: es aquella que hace que el individuo pueda comprender la propia estructura de la sociedad en que vive, el sentido de las

transformaciones que se están procesando en ella, y de esta forma, de mero protagonista inconsciente del proceso social, llegue a ser un miembro actuante de la sociedad, en el sentido de favorecer su transformación o, por el contrario, oponerse a ella, porque ella se realizará en detrimento de sus intereses.

Esa conscientización en relación con los problemas sociales —que es la *educación política*— no coincide, de esta forma, ni es facilitada necesariamente por el hecho de que el individuo tenga la oportunidad de adquirir instrucción o ilustración, y es por eso mismo por lo que podemos encontrar hasta entre analfabetas a personas con mucho mayor claridad o susceptibles de que se les aclare políticamente que entre portadores de títulos universitarios. Es que estos últimos pueden pertenecer a sectores parasitarios de la sociedad, improductivos y enajenados, que gozan de una situación ventajosa sin dar a esa sociedad una cuota correspondiente de esfuerzo, de trabajo socialmente útil, en tanto que los primeros, por medio de las relaciones de trabajo cotidiano y realmente productivo, se ponen en contacto con las verdaderas realidades sociales que pesan sobre ellos, haciéndolos más interesados en las transformaciones de la sociedad, que se procesarán en su beneficio. Así, por ejemplo, los campesinos incultos podrán ser movilizados, es decir, esclarecidos, para apoyar corrientes políticas que luchan por las transformaciones que aliviarán las duras condiciones en que viven, pero también beneficiarán a toda la sociedad, ya que pueden juzgar con exactitud el acierto de las medidas propuestas, pues son exactamente los protagonistas de la situación existente.

De esa forma, *educar políticamente* es revelar al individuo la verdad sobre el contexto social en que vive y su posición en él, para que esa verdad ejerza todo el poder movilizador que solamente la verdad posee.

Es justamente por eso por lo que los sectores de la sociedad interesados en mantener las condiciones existentes, de las que son beneficiarios, hacen el mayor esfuerzo y emplean todo su poderío para mantener bajo su dominio la formación de las nuevas generaciones y los medios de divulgación, a través de los cuales canalizan la “verdad” que es favorable para ellos. Luchan, así, encarnizadamente, para no perder el control sobre la escuela, la enseñanza y la educación, domesticadores de las conciencias, deformadores de la realidad, obstructores de los caminos de acceso a la verdad.

Para el especialista en educación, interesado en la educación política del pueblo, la tarea fundamental será pues la de esclarecer-

lo sobre las razones por las cuales la mayoría de la población del país no logra siquiera dejar de ser analfabeta, mientras que sólo una ínfima minoría tiene condiciones para alcanzar las más altas etapas de la enseñanza. Las causas de esa situación, entre nosotros, residen en la propia estructura económico-social del país, atrasada, subdesarrollada, donde la mayoría de la población aún vive o apenas sobrevive de una actividad agraria con las características de épocas anticuadas, donde no hay condiciones para que florezcan aspiraciones culturales más altas, donde una simple escuela primaria es en realidad imposible que sea debidamente establecida, puesto que no corresponde a ninguna necesidad realmente experimentada por esas poblaciones económicamente marginadas, a la que no podrían asistir con regularidad, incluso en el caso de tener recursos disponibles para establecerla con eficiencia.

La falta de educación política lleva también a muchos administradores distraídos a que se comprometan con planes despampanantes de alfabetización, que se hacen demagógicos, defraudadores de las menguadas partidas existentes, ya que la estructura económico-social permanece inamovible. [...]

Mucho más importante [...] es movilizar a los millones de analfabetas para que obtengan el derecho al voto, con el que derrumbarán las oligarquías opresoras y marcharán hacia una organización social más justa que les permitirá tener aspiraciones culturales más altas.

Lemme, Paschoal, *Memórias*,⁴ São Paulo, Cortez, 1988, vol. 3, pp. 73-76.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Cómo explica el autor el hecho de que se puede esclarecer mucho más a las personas analfabetas que a otras que poseen títulos universitarios?
2. ¿Qué es “educar políticamente”?
3. Para el autor ¿por qué la mayoría de la población no logra dejar de ser analfabeta?

⁴ Este texto fue escrito en 1964 pero no pudo ser publicado como consecuencia del terrorismo cultural impuesto en aquel año por el régimen militar.

2 ÁLVARO VIEIRA PINTO: EL CARÁCTER ANTROPOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN

Nacido en Río de Janeiro, Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) se graduó en medicina y fue un autodidacta en el campo de la filosofía. Fue exiliado en 1964. Vivió en Yugoslavia y después en Chile, donde trabajó con Paulo Freire, dictando conferencias organizadas por el Ministerio de Educación.

El pensamiento pedagógico de Vieira Pinto supone que la educación implica una modificación de personalidad y por eso es tan difícil aprender. Ella modifica la personalidad del educador, al mismo

tiempo que va modificando la del alumno, y aunque la educación refleja la totalidad cultural que la condiciona, también es un proceso autogenerador de cultura.

Vieira Pinto murió a los 78 años, dejando una herencia de innumerables obras.

Obras principales: *Conciencia y realidad nacional, Ideología y desarrollo nacional, La cuestión de la Universidad, Siete lecciones sobre educación de adultos (1982) y Ciencia y existencia.*

CARÁCTER HISTÓRICO-ANTROPOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN

La educación es un *proceso*, por consiguiente es el transcurso de un fenómeno (la formación del hombre) en el tiempo, o sea, es un hecho histórico. Sin embargo, es histórico en doble sentido: primero, en el sentido de que representa la propia historia individual de cada ser humano; segundo, en el sentido de que está vinculada a la fase vivida por la comunidad en su evolución continua. [...]

La educación es un hecho *existencial*. Se refiere al modo en que (por sí mismo y por las acciones exteriores que sufre) el hombre *se hace ser hombre*. La educación configura al hombre en toda su realidad. [...]

La educación es un hecho *social*. Se refiere a la sociedad como un todo. Es determinada por el interés que mueve a la comunidad para integrar a todos sus miembros a la forma social vigente (relaciones económicas, instituciones, usos, ciencias, actividades, etc.). Es el procedimiento por el cual la sociedad se reproduce a sí misma a lo largo de su duración temporal. [...]

La educación es un fenómeno *cultural*. No solamente los conocimientos, experiencias, usos, creencias, valores, etc., que se transmiten al individuo, sino también los métodos utilizados por la totalidad social para ejercer su acción educativa, son parte del fondo cultural de la comunidad y dependen del grado de su desarrollo. En otras palabras, la educación es la transmisión integrada de la cultura en todos sus aspectos, según los moldes y por los medios que la propia cultura existente posibilita. El método pedagógico es función de la cultura existente. El saber es el conjunto de los datos de la cultura que se han tornado socialmente conscientes y que la sociedad es capaz de expresar a través del lenguaje. En las sociedades iletradas no existe saber conservado gráficamente por medio de la escritura y, sin embargo, hay transmisión del saber por la práctica social, por la vía oral y, por consiguiente, hay educación.

En las sociedades altamente desarrolladas, con divisiones internas en clases opuestas, la educación no puede consistir en la formación uniforme de todos sus miembros porque: por un lado, es excesivo el número de datos que hay que transmitir, y por el otro, no hay interés ni posibilidad de formar individuos iguales, pero se busca mantener la desigualdad social presente. Por eso, en tales sociedades, la *educación por el saber letrado* siempre es privilegio de un grupo o clase. [...]

La educación se desarrolla sobre el fundamento del proceso *económico* de la sociedad. Porque es él el que:

- determina las posibilidades y las condiciones de cada fase cultural;
- determina la distribución de las posibilidades educacionales en la sociedad, en virtud del papel que atribuye a cada individuo de la comunidad;
- proporciona los medios materiales para la ejecución del trabajo educativo, su extensión y su profundidad;
- dicta los fines generales de la educación, que determina si en una comunidad dada se formarán individuos de niveles culturales diferentes, de acuerdo con su posición en el trabajo común (en la sociedad cerrada, dividida) o si todos deben tener las mismas oportunidades y posibilidades de aprender (sociedades democráticas).

La educación es una actividad *teleológica*. La formación del individuo siempre se encamina a un fin. Siempre está "dirigida para".

En el sentido general ese fin es la conversión del educando en miembro útil de la comunidad. En el sentido estricto, formal, escolar, es la preparación de diferentes tipos de individuos para ejecutar las tareas específicas de la vida comunitaria (de ahí la división de la instrucción en grados, en carreras, etc.). Lo que determina los fines de la educación son los intereses del grupo que detenta el control social.

La educación es una modalidad de *trabajo social*. [...] La educación es parte del *trabajo social* porque:

- trata de formar a los miembros de la comunidad para el desempeño de una función de trabajo en el ámbito de la actividad total;
- el educador es un trabajador (reconocido como tal);
- en el caso especial de la educación de adultos, se dirige a otro trabajador, a quien intenta transmitir conocimientos que le permitan elevarse en su condición de trabajador...

La educación es un proceso *exponencial*, es decir, se multiplica por sí misma con su propia realización. Cuanto más educado el hombre más necesita educarse y por consiguiente exige más educación. Como ésta jamás termina, una vez adquirido el conocimiento existente (educación transmisible) se ingresa en la fase creadora del saber (educación inventiva).

La educación es por esencia *concreta*. Puede ser concebida *a priori*, pero lo que la define es su realización objetiva, concreta. Esta realización depende de las situaciones históricas objetivas, de las fuerzas sociales presentes, de su conflicto, de los intereses en causa, de la extensión de las masas privadas del conocimiento, etc. Por eso, toda discusión abstracta sobre educación es inútil y perjudicial, trayendo siempre en su capacidad una estratagema de la conciencia dominante para justificarse y dejar de cumplir sus deberes culturales con el pueblo.

La educación es por naturaleza *contradictoria*, pues implica simultáneamente conservación (de los datos del saber adquirido) y creación, o sea, crítica, negación y sustitución del saber existente. Sólo de esta manera es provechosa, pues de lo contrario sería la repetición eterna del saber considerado definitivo y la anulación de toda posibilidad de creación de lo nuevo y del progreso de la cultura.

Pinto, Álvaro Vieira, *Sete lições sobre educação de adultos*, São Paulo, Cortez, 1982.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. a) ¿Por qué la educación en una sociedad de clases no se extiende a todos?
b) Compare las opiniones de Álvaro Vieira Pinto y las de Paschoal Lemme con respecto a esa cuestión. Señale las divergencias de posición o los puntos en común.
2. ¿Por qué la educación es por naturaleza "contradictoria"?

3 PAULO FREIRE: LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

Paulo Freire (1921-1997) nació en Recife, en el estado de Pernambuco. Fue profesor de portugués de 1941 a 1947, cuando se graduó en Derecho en la Universidad de Recife, sin embargo no se dedicó a la abogacía. Entre 1947 y 1956 fue asistente y después director del Departamento de Educación y Cultura del SESI/PE, donde desarrolló sus primeras experiencias en educación de trabajadores y su método que se conformó en 1961 con el Movimiento de Cultura Popular de Recife. Entre 1957 y 1963 enseñó historia y filosofía de la educación en cursos de la Universidad de Recife. En 1963 presidió la Comisión Nacional de Cultura Popular y coordinó el Plan Nacional de Alfabetización de Adultos, por invitación del Ministerio de Educación, en Brasilia, en el gobierno de João Goulart. Fue la época del MEP (Movimiento de Educación Popular). Como director del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife desarrolló un extenso programa de educación de adultos.

En 1964 la dictadura militar lo obligó a quince años de exilio. Se fue a Chile donde, hasta 1969, asesoró al gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei en programas de educación popular.

En Suiza, con un grupo de exiliados, fundó y mantuvo el IDAC (Instituto de Acción Cultural), asesorando gobiernos de varios países en programas educativos, como Nicaragua, São Tomé y Príncipe y Guinea-Bissau. De 1972 a 1974 enseñó en la Universidad de Ginebra.

De 1970 a 1979, cuando regresó del exilio, trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra (Suiza), y enseñó en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

En 1980 recibió el premio Rey Balduino de Bélgica y, en 1986, el Premio Educación para la Paz de la UNESCO.

Fue secretario municipal de Educación de São Paulo (1889-1991). Asesor de programas de posgrado

en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y en la Universidad Estatal de Campinas, murió en 1997.

Toda su obra está dirigida hacia una teoría del conocimiento aplicado a la educación, sustentada por la concepción dialéctica en que educador y educando aprenden juntos en una relación dinámica en la cual la práctica, orientada por la teoría, reorienta esa teoría, en un proceso de constante perfeccionamiento.

Paulo Freire es considerado como uno de los mayores educadores de este siglo. Su principal obra, *Pedagogía del oprimido*, ha sido hasta hoy traducida a 18 lenguas. Paulo Freire ha marcado el pensamiento pedagógico de este siglo.

Resaltamos:

a) su contribución a la teoría dialéctica del conocimiento, para la

cual la mejor manera de reflexionar es pensar la práctica y retomarla para transformarla. Por lo tanto, pensar lo concreto, la realidad, y no pensar pensamientos;

b) la categoría pedagógica de la "conscientización", creada por él, teniendo como objetivo la formación de la autonomía intelectual del ciudadano para intervenir sobre la realidad. Por eso, para él, la educación no es neutra. Siempre es un acto político.

Obras principales: *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1970), *Acción cultural para la libertad* (1975), *Extensión o comunicación* (1971), *Educación y cambio* (1979), *La importancia del acto de leer* (1983), *La educación en la ciudad* (1991), *Pedagogía de la esperanza* (1992)

¿LA EDUCACIÓN ES UN QUEHACER NEUTRO?

El problema que se plantea a aquellos que, incluso en diferentes niveles, se comprometen con el proceso de liberación, en tanto que educadores, dentro del sistema escolar o fuera de él, de cualquier manera dentro de la sociedad (estratégicamente fuera del sistema; tácticamente dentro de él), es saber qué hacer, cómo, cuándo, con quién, para qué, contra qué y a favor de qué.

Por esto, al tratar, en diferentes oportunidades, como ahora, el problema de la alfabetización de adultos, jamás la reduje a un conjunto de técnicas y de métodos. No los subestimo, pero tampoco los sobrestimo. Los métodos y las técnicas, naturalmente indispensables, se hacen y se rehacen en la praxis. Lo que me parece fundamental es la claridad con relación a la opción política del educador

o de la educadora, que incluye principios y valores que él o ella asume. Claridad en relación con un "sueño posible de ser concretizado". El sueño posible siempre debe estar presente en nuestras reflexiones en torno a los métodos y las técnicas. Hay una solidaridad interna que no puede ser deshecha. Si, por ejemplo, la opción del educador o de la educadora es por la modernización capitalista, la alfabetización de adultos no puede ir, por un lado, más allá de la capacitación de los alfabetizandos para que lean textos sin referencia con el contexto; por el otro, el de la capacitación profesional con que mejor vendan su fuerza de trabajo en el que, no por casualidad, se llama "mercado de trabajo".

Si su opción es revolucionaria, lo fundamental en la alfabetización de adultos es que el alfabetizando descubra que lo realmente importante es no leer historias enajenadas y enajenantes, sino hacer historia y ser hecho por ella.

Corriendo el riesgo de parecer esquemáticamente simétrico diría que, en el primer caso, los educandos jamás son llamados a pensar, críticamente, los condicionamientos de su propio pensamiento, a reflexionar sobre la razón de ser de su propia situación, a hacer una nueva "lectura" de la realidad que les es presentada como algo que es y a la que deben sencillamente mejor adaptarse. El pensamiento-lenguaje está desconectado de la objetividad; los mecanismos de introyección de la ideología dominante jamás discutidos. El conocimiento es algo que debe ser "comido" y no hecho y rehecho. El analfabetismo ora es visto como una hierba dañina, ora como una enfermedad, de ahí que se hable tanto de su "erradicación" o se haga referencia a él como a una "llaga".

Como objetos del contexto general de la sociedad mientras se les oprime y se les prohíbe ser, los analfabetos continúan siendo objetos en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Comparecen a este proceso, no como quien es invitado a conocer el conocimiento anterior para que al reconocer las limitaciones de este conocimiento, conozca más. Por el contrario, lo que se les propone es la recepción pasiva de un "conocimiento empaquetado".

En el segundo caso, los educandos son invitados a pensar. Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero eslogan. Es la forma radical de ser de los seres humanos tales como seres que, rehaciendo el mundo que no hicieron, hacen su mundo y en este hacer y rehacer se rehacen. Son porque están siendo.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, como un acto crea-

dor, involucra aquí, necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. El conocimiento del conocimiento anterior al que los alfabetizandos llegan al analizar su práctica concreta, les abre la posibilidad de un nuevo conocimiento. Nuevo conocimiento que yendo más allá de los límites del anterior, revela la razón de ser de los hechos, desmitificando así las falsas interpretaciones de los mismos. Ahora bien, no existe separación entre pensamiento-lenguaje y realidad, de ahí que la lectura de un texto demande la "lectura" del contexto social al que se refiere.

No basta saber leer mecánicamente que "*Eva vio la uva*". Es necesario comprender cuál es la posición que *Eva* ocupa en su contexto social, quién trabaja para producir las uvas y quién lucra con ese trabajo.

Los defensores de la neutralidad de la alfabetización no mienten cuando dicen que la clarificación de la realidad simultáneamente con la alfabetización es un acto político. Sin embargo, falsean cuando niegan el propio carácter político a la ocultación que hacen de la realidad.

(Parte final del discurso de Paulo Freire en el Simposio Internacional para la Alfabetización, en Persépolis, Irán, en septiembre de 1975.)

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. "...lo realmente importante es no leer historias enajenadas y enajenantes, sino hacer historia y ser hecho por ella". Teniendo en mente esa afirmación hecha por Paulo Freire, comente:
 - a] la postura del educador que propone una opción revolucionaria de la educación;
 - b] el "conocimiento empaquetado" que la educación de la sociedad de clases propone.
2. Comente lo que Paulo Freire dice sobre la frase de cartilla "*Eva vio la uva*".

4 RUBEM ALVES: EL PLACER EN LA ESCUELA

Rubem Alves (1933) nació en Minas Gerais. El fallecimiento de su padre lo llevó a Río de Janeiro y su soledad en esa ciudad lo hizo religioso y amante de la música. Quiso ser médico, pianista y teólogo. Pasó por un seminario protestante, fue pastor en Lavras (Minas Gerais). Hizo la maestría en Nueva York (1962-1963) y su regreso a Brasil en 64 lo hizo pensar que sería mejor continuar estudiando fuera del país. Se doctoró en Princeton. Escribió *De la esperanza*, en el momento mismo en que estaba surgiendo la teología de liberación, *El niño del mañana*, sobre el triste destino de los dinosaurios y la supervivencia de las lagartijas, para concluir que los grandes y los fuertes perecerán, mientras que los mansos y débiles

heredarán la tierra. También: *El enigma de la religión*; *Filosofía de la ciencia*; *Introducción al juego y sus reglas*. Criado en una tradición calvinista, luchó como acostumbra decir, contra las obsesiones de puntualidad y trabajo, compañeras de los insomnios y de las úlceras.

Dos pequeños libros son muy conocidos por los educadores brasileños: *Conversaciones con el que gusta de enseñar*, e *Historias de quien gusta de enseñar*. Actualmente, además de ejercer la profesión de psicoanalista, escribe cuentos para niños. Para Rubem Alves "es necesario reaprender el lenguaje del amor, de las cosas bellas y de las cosas buenas, para que el cuerpo se levante y se disponga a luchar".⁵

LA ESCUELA: FRAGMENTO DE FUTURO

Me pidieron contar mis deseos...

Que dijera a la escuela de mi hijo cuáles son mis sueños...

Los antiguos creían que las palabras eran seres encantados, copas mágicas, desbordantes de poder. Los jóvenes también sabían de esto y pedían:

"—Tu bendición, papá..."

Bendición, bendición, bendecir, bien decir, bendecirse (persig-narse), decir bien...

⁵ Rubem Alves, *Estórias de quem gosta de ensinar*, São Paulo, Cortez, 1984.

La palabra, dicha con deseo, no quedaría vacía: era como semen, semilla que haría brotar, en aquel penetrado por ella, el buen deseo invocado por ella.

Y el padre respondía:

“—Mis deseos son pocos y pobres. Te deseo tanto bien que no basta mi bien decir. Por esto, que Dios te bendiga. Que sea él aquel que diga todo el bien con todo el poder...”

Y entonces, por el milagro de la fantasía, todo se hacía posible. Las palabras surgieron como cristales de poesía, magia, neurosis, utopía, oración, disfrute puro del deseo.

Esto es lo que sucede siempre que el deseo habla y dice su mundo.

Nos hicimos brujos y hechiceros y nuestro discurso construye objetos mágicos, expresiones sencillas de amor, nostalgia por cosas bellas y buenas, donde viven las risas...

Y es sólo esto lo que deseo hacer: saltar sobre los límites que separan lo posible existente de lo utópico deseado, que aún no nació.

Decir el nombre de las cosas que no son, para romper el hechizo de aquellas que son...

Sus rostros decían que eran niños excepcionales. El año del deficiente los había traído a nuestra contemplación doméstica, hasta que se dirigían al telespectador con su mensaje:

“—Esperamos que, al final de todo esto, estos niños puedan ser útiles a la sociedad.”

Nunca oí a nadie que dijera:

“—Lo que la gente desea realmente es que los niños estén divirtiéndose y puedan llegar a ser un poco más felices...”

Tal vez lo pensarán, pero no podían decirlo por miedo. Perderían los empleos. Todos saben que el objetivo de la educación es ejecutar la terrible transformación: hacer que los niños se olviden del deseo del placer que vive en sus cuerpos salvajes, para transformarlos en patos domesticados, que se balancean al ritmo de la utilidad social.

Filosofía silenciosa: cada niño es un medio para esta gran cosa que es la sociedad.

Pero, ¿y la alegría y el placer? ¿Aquellos cuerpos no tienen derechos? ¿No habrá en ellos una exigencia de felicidad?

Padres de otros hijos hacen preguntas más sutiles:

“—¿Qué vas a ser cuando seas grande?”

En el fondo, la misma cosa. Ahora no eres nada. Serás, después de pasar por la escuela. Como en la historia de Pinocho, suponga-

mos que el niño, ignorando la trampa, responde sencillamente:

“—Cuando crezca quiero tener mucho tiempo para ver las nubes.”

“—Cuando crezca deseo poder volar papalotes, como lo hago ahora.”

“—Cuando crezca quiero continuar siendo medio niño, porque los adultos me parecen feos e infelices.”

Sonreiremos comprensivos.

“—No está bien eso hijo. ¿Tú vas a ser doctor, ingeniero, dentista?...”

De nuevo, la pregunta sobre la utilidad social.

¿No es para esto para lo que se organizan escuelas, para que los niños se olviden de sus propios cuerpos y conozcan el mundo que los adultos les imponen?

Recuerdo el lamento de Bergson: “Qué infancia habríamos tenido, si nos hubieran permitido vivir como deseábamos...”

También recuerdo la “tontería” evangélica que nadie toma en serio:

“—¿El Reino de Dios? Es necesario que primero nos hagamos niños...”

Niños, aquellos que juegan.

Juguete: inutilidad absoluta. Cero productividad. Al final, todo continúa como antes: ninguna mercancía, ninguna ganancia. ¿Entonces, por qué? Placer, puro placer.

El poema hebreo de la creación dice que Dios, después de seis días de trabajo, detuvo sus manos y se quedó extasiado, en la pura contemplación de aquello que había creado. Y decía:

“—Cómo es bello...”

El arte y el juguete tienen esto en común; no son *medios* para *finés* más importantes, sino puros horizontes utópicos en que se inspira todo el cansancio del trabajo, suspiro de la criatura oprimida que desearía ser transformada en juguete y en belleza.

Bien puedo advertir las interrogaciones graves que se levantan sobre cejas políticas que preferirían que yo hablara sobre cosas más serias. Pero, ¿qué puedo hacer? Mi demonio es el espíritu de gravedad y creo que la política empieza mejor con la risa que con la acidez estomacal... A final de cuentas, ¿no es por esto por lo que se realizan todas las revoluciones? ¿Qué cosas más importantes habrá que el juguete y la belleza? La justicia y la fraternidad, ¿no son ellas mismas nada más que condiciones para que los hombres se conviertan en niños y artistas? No basta que los pobres tengan pan. Es nece-

sario que el pan sea comido con alegría, en los jardines. No basta que las puertas de las prisiones sean abiertas. Es necesario que haya música en las calles. Política, a final de cuentas, ¿no será simplemente esto, el arte de la jardinería transplantada para las cosas sociales? Examinó nuestros programas escolares y los veo llenos de lecciones sobre el poder. Los leo nuevamente y los encuentro vacíos de lecciones sobre el amor. Y toda sociedad que sabe mucho sobre el poder y poco sobre el amor está destinada a ser poseída por demonios. Es necesario reaprender el lenguaje del amor, de las cosas bellas y de las cosas buenas, para que el cuerpo se pueda erguir y se disponga a luchar. Porque el cuerpo no lucha por la verdad pura, pero siempre está listo para vivir y para morir por las cosas que él ama. En la sabiduría del cuerpo, la verdad es apenas un instrumento y juguete del deseo...

Y esto es lo que yo deseo, que se reinstale en la escuela el lenguaje del amor, para que los niños redescubran la alegría de vivir que nosotros mismos ya perdimos.

Cada día un fin en sí mismo. Él no está allí por causa del mañana. No está allí como eslabón en la línea de montaje que transformará a los niños en adultos, útiles y productivos. Esto es lo que exige el capitalismo: el pequeño aplazamiento del placer, en beneficio del capital. Yo me acuerdo del *Admirable mundo nuevo* en el que todos los placeres gratuitos fueron prohibidos, en beneficio del progreso, y de 1984, en que el descubrimiento del cuerpo y de su placer se constituyeron en una experiencia de sublevación...

Que el aprendizaje sea una extensión progresiva del cuerpo, que va creciendo, aumentando, no sólo en su poder de comprender y de convivir con la naturaleza, sino en su capacidad para sentir el placer, el placer de la contemplación de la naturaleza, la fascinación frente a los cielos estrellados, la sensibilidad táctil ante las cosas que nos tocan, el placer del discurso, el placer de las historias y de las fantasías, el placer de la comida, de la música, del no hacer nada, de la risa, del chiste... A final de cuentas, ¿no es para esto para lo que vivimos, el puro placer de estar vivos?

¿Piensan que tal propuesta es irresponsable? Pero yo creo que sólo *aprendemos aquellas cosas que nos dan placer*. Se habla del fracaso absoluto de la educación brasileña, los muchachos no aprenden nada... El cuerpo, cuando algo indigesto cae en el estómago, se vale de una contracción saludable: vomita. La forma que la cabeza tiene para preservar su salud cuando lo desagradable es despejado por dentro, no deja de ser un vómito: el olvido. El rechazo de aprender

es una demostración de inteligencia. El fracaso de la educación es, así, una evidencia de salud y una protesta: la comida está echada a perder, no está oliendo bien, el sabor es raro...

Además creo que sólo del placer surge la disciplina y la voluntad de aprender. Es justamente cuando el placer está ausente cuando la amenaza se hace necesaria.

Y, entonces, me gustaría que nuestros programas fueran parecidos a la "Banda", que hace que todo el mundo marche sin mandar, simplemente por hablar sobre cosas de amor. Pero ¿dónde están estas cosas de amor en nuestros programas? Me gustaría que ellos se organizaran en las líneas del placer: que hablaran de las cosas bellas, que enseñaran física con las estrellas, los papalotes, los trompos y las canicas, la química con el arte de la cocina, la biología con las huertas y los acuarios, política con el juego de ajedrez, que hubiera la historia cómica de los héroes, las crónicas de los errores de los científicos, y que el placer y sus técnicas fueran objeto de mucha meditación y experimentación... Mientras la sociedad feliz no llega, que por lo menos haya fragmentos de futuro en que se satisfaga la alegría como sacramento, para que los niños aprendan que el mundo puede ser diferente: que la escuela, por sí misma, sea un fragmento de futuro...

Sobre todo, que se retire de nuestras escuelas la sombra siniestra de los exámenes de ingreso a la universidad. Les digo que me importan poco esos exámenes como artificios para escoger a los pocos que entrarán y los muchos que se quedarán fuera. Antes que eso, me preocupa el terror que éstos causan en los niños, incluso desde antes que ellos sepan que existen esos exámenes. Ellos no saben, pero los padres buscan los colegios que más exigen —es necesario preparar a los niños para esos exámenes— y los niños pierden la alegría de vivir, la alegría de aprender, la alegría del estudio. Porque la alegría del estudio está en la pura gratuidad, estudiar como quien juega, estudiar como quien oye música... Pero, una vez instaurado el terror, ya no habrá tiempo para la poesía por puro amor a ella; ni para la curiosidad histórica por pura curiosidad; ni para la meditación ociosa, cosa que es parte del placer de vivir. Nuestras mejores inteligencias están siendo arruinadas por esta catástrofe que, sola, tiene más influencia sobre nuestro sistema educativo que todas nuestras leyes juntas. Sería mejor que se hiciera un sorteo...

Y me gustaría, finalmente, que en las escuelas se enseñara el horror absoluto a la violencia y a las armas de cualquier tipo. Quién

sabe si algún día tendremos una Escuela Superior de Paz, que se encargue de hablar sobre el horror de las espadas y la belleza de los arados, el dolor de las lanzas y el placer de las tijeras de podar. Que los niños aprendieran también sobre la naturaleza que está siendo destruida por el lucro, y las lecciones del dinosaurio que fue destruido por causa de su proyecto de crecimiento, mientras que las lagartijas sobrevivieron... Es cierto que los más aptos sobrevivieron pero no sugiere que los más gordos sean los más aptos. Y que hubiera lugar para que ellos supieran de las lágrimas y del hambre y que su proyecto de alegría incluyera a todos... Que hubiera compasión y esperanza...

Y aquí está, mi hija, mi bien decir, mi bendición, mi mejor deseo: que tú seas, con todos los niños, siempre una aprendiz de la alegría, para citar a Chico,⁶ y que la escuela sea este espacio donde se ofrecen a nuestros niños los aperitivos del futuro, en dirección al cual se inclinan nuestros cuerpos y nuestros sueños vuelan...

Revista *Educação Municipal*, São Paulo, Cortez, año 1, núm. 1, julio de 1988.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Haga una encuesta de las principales necesidades infantiles citadas en el texto.
2. ¿Qué importancia tiene el placer para el aprendizaje, en la opinión de Rubem Alves?
3. ¿Qué relación existe entre placer y disciplina?
Explique.

⁶ Chico: apodo de Francisco Buarque, cantante brasileño. [T.]

5 MAURÍCIO TRAGTENBERG: LA EDUCACIÓN LIBERTARIA

Uno de los pocos pensadores anarquistas actuales preocupados por la escuela, Mauricio Tragtenberg hoy representa una importante corriente de pensamiento y acción político-pedagógica cuyas raíces están en Bakunin, Kropotkin, Malatesta y Lobrot.

El pensamiento de Tragtenberg en la educación muestra los *límites de la escuela* como institución disciplinadora y burocrática y las posibilidades de la *autogestión pedagógica* como iniciación de la autogestión social. La burocracia escolar es poder, represión y control. Critica tanto a los países capitalistas como a los socialistas que desencantaron la belleza y la riqueza

del mundo e introdujeron la racionalización sin sentido humano. La *burocracia* pervierte las relaciones humanas, generando el conformismo y la enajenación.

Las propuestas de Tragtenberg muestran las posibilidades de organización de las luchas de las clases subalternas y de participación política del trabajador en la *empresa* y en la *escuela* teniendo como objetivo la reeducación de los propios trabajadores en general y de los trabajadores en educación en particular.

Obras principales: *Administración, poder e ideología* (1980), *Sobre educación, política e ideología* (1982) y *Burocracia e ideología* (1974).

RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA

Profesores, alumnos, funcionarios, directores, orientadores. Las relaciones entre todos estos personajes en el espacio de la escuela reproducen, en menor escala, la red de relaciones que existe en la sociedad. [...]

Disciplina: herencia del presidio

Las áreas del saber se forman a partir de prácticas políticas disciplinarias, fundadas en la vigilancia. Eso significa mantener al alumno bajo una mirada permanente, registrar, contabilizar todas las observaciones y anotaciones sobre los alumnos, a través de boletines individuales de evaluación, o uniformes-modelo, por ejemplo, percibir aptitudes, estableciendo clasificaciones rigurosas.

La práctica de enseñanza en su esencia se reduce a la vigilancia. Ya no es necesario recurrir a la fuerza para obligar al alumno a ser aplicado, es esencial que el alumno, como el detenido, sepa que es vigilado. Sin embargo, hay un agregado: el alumno nunca debe saber que está siendo observado, pero debe tener la certeza de que siempre podrá ser vigilado. [...]

De esa forma la escuela se constituye en un observatorio político, un aparato que permite el conocimiento y el control perpetuo de su población a través de la burocracia escolar, del orientador educacional, del psicólogo educacional, del profesor o hasta de los propios alumnos. [...]

Es necesario situar incluso que la presencia obligatoria con el "diario de clase" en las manos del profesor, marcando ausencias y presencias en unos casos, atribuyendo "media falta" al alumno que llegó unos minutos tarde o salió del salón más temprano, es la técnica de control pedagógico burocrático por excelencia heredada del presidio. [...]

En su proceso de trabajo, el profesor es sometido a una situación idéntica a la del proletario, en la medida en que la clase dominante procura asociar la educación con el trabajo, acentuando la responsabilidad social del profesor y de su papel como guardián del sistema. En ese proceso el profesor contratado o precario (sin contrato y sin estabilidad) sustituye al efectivo o estable, conforme con las determinaciones del mercado, colocándolo en una situación idéntica a la del proletario. [...]

En la unidad escolar básica es el profesor quien juzga al alumno mediante la calificación, participa en los consejos de clase, donde el destino del alumno es juzgado, define el programa del curso en los límites prescritos y prepara el sistema de pruebas o exámenes. Para cumplir con esa función, él es observado, es pagado por ese papel de instrumento de reproducción y exclusión. [...]

La propia disposición de los pupitres en el salón de clase reproduce relaciones de poder: el estrado que el profesor utiliza arriba de los oyentes, éstos sentados en sillas linealmente definidas semejantes a una línea de montaje industrial, configura la relación "saber/poder" y "dominante/dominado". [...]

El poder profesoral se manifiesta a través del sistema de pruebas o exámenes donde él pretende evaluar al alumno. En realidad es seleccionado, pues una evaluación de una clase presupone un contacto diario demorado con la misma, práctica imposible en el actual sistema de enseñanza.

La disciplina del alumno tiene en el sistema de examen un excelente instrumento: el pretexto de evaluar el sistema de exámenes. Así, la evaluación deja de ser un instrumento y se convierte en un fin en sí misma. El fin, que debería ser la producción y transmisión de conocimientos, acaba siendo olvidado. El alumno se somete a los exámenes y pruebas. ¿Qué prueba la prueba? Prueba que el alumno sabe cómo hacerla, no prueba su saber.

El hecho es que, en la relación profesor/alumno, se enfrentan dos tipos de saber, el saber inacabado del profesor y la ignorancia relativa del alumno. No hay saber absoluto ni ignorancia absoluta. En el fondo, los exámenes disimulan, en la escuela, la eliminación de los pobres, que se da sin examen. Muchos de ellos no llegan a hacerlo, son excluidos por el aparato escolar muy temprano, véase el nivel de ausentismo escolar en el primer año de primaria y en los últimos años de primaria y bachillerato. [...]

Cualquier escuela se estructura en función de una cantidad de saber, medido en dosis, administrado homeopáticamente. Los exámenes sancionan una apropiación del conocimiento, un mal desempeño ocasional, un cierto retardo que prueba la incapacidad del alumno para apropiarse del saber. Frente a un saber inmovilizado, como en las Tablas de la Ley, sólo hay espacio para la humildad y la mortificación. En la penitencia religiosa sólo el trabajo salva, es redentor, por ende, el trabajo pedagógico sólo puede ser sadomasoquista. [...]

Para no desanimar a los más débiles de voluntad surgen los métodos activos en educación. La dinámica de grupo aplicada a la educación se enajenó cuando colocó en primer plano al grupo en detrimento de la formación. La utilización del pequeño grupo como técnica de formación debe ser vista como una posibilidad entre otras. Tal técnica no cuestiona radicalmente la esencia de la pedagogía educativa. El hecho es que los grupos se encuentran frente a un monitor; aquéllos caracterizan el no saber y éste representa el saber.

En lugar de colocar como tarea pedagógica dar un curso y el alumno recibirlo, por qué no ponerlo en otros términos: ¿en qué medida el saber acumulado y formulado por el profesor tiene posibilidad de convertirse en el saber del alumno? [...]

Por todo eso la escuela es un espacio contradictorio: en ella el profesor se inserta como reproductor y presiona como el que cuestiona el sistema, cuando reivindica. Ésa es la ambigüedad de la función profesoral.

La posibilidad de desvincular saber de poder, en el plano escolar, reside en la creación de estructuras de organización horizontales donde profesores, alumnos y funcionarios formen una comunidad real. Es un resultado que sólo puede provenir de muchas luchas, de victorias sectoriales, y derrotas también. Pero sin duda la autogestión de la escuela por los trabajadores de la educación —incluyendo a los alumnos— es la condición de democratización escolar.

Sin escuela democrática no hay régimen democrático; por lo tanto, la democratización de la escuela es fundamental y urgente, pues ella forma al hombre, al futuro ciudadano.

Tragtenberg, Maurício, *Educação e sociedade*, São Paulo, Cortez, enero/abril de 1985, pp. 40-45.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Para el autor ¿qué existe en común entre un alumno y un presidiario?
2. El autor hace un comentario sobre la disposición de los pupitres en el salón de clase y el estrado en que el profesor sube para dar la clase. En relación con ese punto, responda:
 - a] ¿Qué tiene que ver eso con la reproducción de las relaciones de poder?
 - b] ¿Cuál es su opinión sobre esa configuración del salón de clase? ¿Usted presentaría otra solución?

6 DERMEVAL SAVIANI: LA ESPECIFICIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Con formación en filosofía, Dermeval Saviani (1944) es profesor de enseñanza superior desde 1967. Hoy imparte filosofía en los cursos de maestría y doctorado de la Universidad de Campinas.

En sus obras el autor destaca la necesidad de elaborar una teoría

educativa a partir de la práctica y de que tal teoría sea capaz de servir de base para la construcción de un sistema educativo. Realza la necesidad de la *actividad sistematizada* de la práctica educativa, refiriéndose a cinco *métodos principales*: lógico, científico, empírico-

logístico, fenomenológico y dialéctico; y a diferentes *corrientes pedagógicas*: materialismo, pragmatismo, psicologismo, naturalismo y sociologismo.

Saviani cree que, para que una reflexión sea filosófica, es necesario cumplir tres requisitos básicos: la radicalidad (reflexión en profun-

dididad), el rigor (métodos determinados) y la globalidad (contexto en el cual se inserta).

Obras principales: *Educación brasileña: estructura y sistema* (1973), *Educación: del sentido común a la conciencia filosófica* (1980) y *Escuela y democracia* (1983).

ONCE TESIS SOBRE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

La importancia política de la educación reside en su función de socialización del conocimiento. Por lo tanto, la educación cumple con su función política cuando se realiza en su propia especificidad. De ahí que yo haya afirmado que al disolverse la especificidad de la contribución pedagógica, se anula, en consecuencia, su importancia política.

Las reflexiones expuestas pueden ser ordenadas y sintetizadas a través de las siguientes tesis:

Tesis 1: No existe identidad entre educación y política.

COROLARIO: educación y política son fenómenos inseparables, sin embargo realmente diferentes entre sí.

Tesis 2: Toda práctica educativa contiene inevitablemente una dimensión política.

Tesis 3: Toda práctica política también contiene, a su vez, inevitablemente una dimensión educativa.

OBS.: Las tesis 2 y 3 suceden necesariamente a la inseparabilidad entre educación y política afirmada en el corolario de la tesis 1.

Tesis 4: La explicitación de la dimensión política de la práctica educativa está condicionada a la explicitación de la especificidad de la práctica educativa.

Tesis 5: La explicitación de la dimensión educativa de la práctica política está, a su vez, condicionada a la explicitación de la especificidad de la práctica política.

OBS.: Las tesis 4 y 5 suceden necesariamente a la efectiva distinción entre educación y política afirmada en el corolario de la tesis 1. En efecto, sólo es posible captar la dimensión po-

lítica de la práctica educativa y viceversa, en la medida en que esas prácticas sean captadas como realmente distintas una de otra.

Tesis 6: La especificidad de la práctica educativa se define por el carácter de una relación que se entabla entre contrarios no antagónicos.

COROLARIO: la educación es, así, una relación de hegemonía fundamentada, pues, en la persuasión (consenso, comprensión).

Tesis 7: La especificidad de la práctica política se define por el carácter de una relación que se entabla entre *contrarios antagónicos*.

COROLARIO: la política es, entonces, una relación de dominación fundamentada, pues, en la *disuación (divergencia, represión)*.

Tesis 8: Las relaciones entre educación y política se dan en la forma de autonomía relativa y dependencia recíproca.

Tesis 9: Las sociedades de clase se caracterizan por el primado de la política, lo que determina la subordinación real de la educación a la *práctica política*.

Tesis 10: Superada la *sociedad* de clases cesa el primado de la política y, en consecuencia, la subordinación de la educación.

OBS.: En las sociedades de clases la subordinación real de la educación reduce su margen de autonomía pero no la excluye. Las tesis 9 y 10 apuntan hacia las variaciones históricas de las formas de realización de la tesis 8.

Tesis 11: La función política de la educación se cumple en la medida en que ella se realiza como práctica específicamente pedagógica.

OBS.: La tesis 11 se plantea como conclusión necesaria de las tesis anteriores que operan como sus premisas. Se trata de un enunciado analítico, ya que sólo explicita lo que ya está contenido en las premisas. Esta tesis afirma la autonomía relativa de la educación frente a la política como condición misma de realización de su contribución política. Esto es obvio ya que, si la educación es disuelta en la política, ya no cabe más hablar de práctica pedagógica restando sólo la práctica política. Al desaparecer la educación ¿cómo hablar de su función política?

A la luz de las tesis presentadas, ¿cómo interpretar el eslogan expresado en la frase “la educación siempre es un acto político”?

Obviamente, si se quiere afirmar con eso la identidad entre educación y política, tal eslogan debe ser rechazado. Sin embargo, hay dos situaciones en que esa afirmación puede ser tomada en cuenta:

- a] tomándose el adjetivo “político” en sentido amplio donde la política se identifica con la práctica social global, como sucede en la afirmación de Aristóteles: “el hombre es un animal político”. Pero en ese caso, todo acto humano es político y con eso se cae en la tautología y en la indiferencia. En el límite, eso se expresa en frases del tipo: todo es todo, todo es nada, nada es todo, nada es nada. En efecto, en ese ámbito, podemos afirmar que todo es político como todo es educativo u otra cosa cualquiera. Así, comer, vestir, amar, jugar y cantar son actos políticos, así como son actos educativos, etcétera;
- b] en la medida en que se pretende evidenciar la dimensión política de la educación. En ese sentido, decir que la educación es siempre un acto político no significaría otra cosa que subrayar que la educación posee siempre una dimensión política, independientemente de tener o no conciencia de eso (conforme al enunciado de la tesis 2). Y aquí vale recordar que la reciprocidad también es verdadera y que ese sentido no puede ser evidenciado hasta que se preserva la especificidad de cada una de esas prácticas (conforme con los enunciados de las tesis 3, 4 y 5). En efecto, yo sólo puedo afirmar que la educación es un acto político (contiene una dimensión política) en la medida en que yo capto determinada práctica como primordialmente educativa y secundariamente política.

Saviani, Dermeval, *Escola e democracia*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, pp. 92-95.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Comente la tesis 1: “No existe identidad entre educación y política”.
2. Con relación a la tesis 2, ¿está usted de acuerdo que “toda práctica educativa contiene inevitablemente una dimensión política”? Explique.

PERSPECTIVAS ACTUALES

Hoy, después de la *perestroika* y de los grandes movimientos por un socialismo democrático en el este europeo, después de la caída del muro de Berlín, estamos terminando el milenio bajo el signo de la *perplejidad*, de la crisis de concepciones y paradigmas en todos los campos de las ciencias, de la cultura y de la sociedad. Es un momento nuevo y rico de posibilidades.

Por eso, atados a nuestro tiempo, no podemos hablar del futuro de la educación sin cierta dosis de cautela. Mientras tanto, para no quedar excluidos, vamos a presentar algunas tendencias actuales, apoyados en aquellos educadores y filósofos que intentaron, en medio de esa perplejidad, señalar caminos.

A) CRISIS Y ALTERNATIVAS

La *educación tradicional*, enraizada en la sociedad de clases esclavista de la Edad Antigua, destinada a una pequeña minoría, empezó su declive ya en el movimiento renacentista, aunque sobreviva hasta hoy.

La *educación nueva*, que apareció con vigor en la obra de Rousseau, se desarrolló en esos dos últimos siglos y trajo numerosas conquistas, sobre todo en las ciencias de la educación y en las metodologías de enseñanza. Las técnicas de Freinet, por ejemplo, son adquisiciones definitivas.

Pero la educación tradicional y la educación nueva, esos grandes movimientos de la historia del pensamiento pedagógico y de la práctica educativa, tienen un rasgo en común que es el de concebir la educación como un proceso de desarrollo personal, individual.

El rasgo más original de este siglo, en la educación, es el desplazamiento de la formación puramente individual del hombre hacia lo social, lo político, lo ideológico. La *pedagogía institucional* es un ejemplo de eso. La experiencia de más de medio siglo de educación

en los países socialistas es otro ejemplo. La educación de este fin de siglo se tornó permanente y social.

Es verdad, existen aún muchos desniveles entre regiones y países, entre el hemisferio norte y el hemisferio sur, entre países periféricos y hegemónicos, etc., pero existen *tendencias universales*, entre ellas la de considerar como conquista de este siglo la idea de que no existe edad para la educación, de que ella se extiende a lo largo de la vida y que no es neutra.

Marchamos hacia un cambio de la propia *función social* de la escuela. Entre nosotros, llamamos a esa nueva educación *educación popular*, no porque ella esté destinada sólo a las clases populares, sino, como vimos, por el *carácter popular, socialista y democrático* que tal concepción contiene.

Ni la *educación socialista democrática* ni la *educación permanente* —que pueden encontrarse en una única tendencia— son ideas nuevas, pero acabaron imponiéndose en este final de siglo por exigencia del propio desarrollo de la sociedad. Eso muestra hasta qué punto la educación y la sociedad son interdependientes. Ellas corresponden a las nuevas exigencias de una *sociedad de masas* y de la *clase trabajadora organizada*, y no de individuos aislados como en las dos concepciones anteriores.

La educación popular y socialista no es una idea abstracta, ni una utopía pedagógica. Ella se encuentra en desarrollo entre nosotros, por ejemplo, en el propio proceso de resistencia y de lucha por la superación de las desigualdades. En este momento histórico, en Brasil, ella se constituye en un instrumento de esa lucha. Sólo una sociedad de iguales, una sociedad sin clases, le conferirá estatuto pleno.

Basados en la obra *La cuestión escolar*, de Jesús Palacios (véase "Lecturas complementarias"), podríamos pensar la cuestión escolar a través de dos momentos históricos: el de la *educación tradicional* y el de la *educación nueva*.

La educación tradicional reposaba sobre la certeza de que el acto educativo se destinaba a reproducir los valores y la cultura de la sociedad. Los problemas empezaron cuando esa convivencia armoniosa entre educación y sociedad fue quebrantada. Ese momento, según Palacios, fue inaugurado por Rousseau, que contraponía la inocencia del niño al nacer con la sociedad perversa. Pero las respuestas a esa cuestión no fueron satisfactorias. La *crisis de la escuela* empezó con la pérdida de la seguridad en la cual se apoyaba en

relación con su función reproductora. Las respuestas a esa crisis pueden ser divididas en tres grupos:

1] El primero insiste en la *disfuncionalidad de la escuela tradicional*: son los síntomas con los cuales se manifiesta la "enfermedad" del sistema tradicional de enseñanza. Palacios menciona *nueve síntomas* de esa disfuncionalidad: el atraso de la escuela, ligándose siempre al pasado; la incapacidad de la escuela actual de ofrecer instrucción, simplemente; la promoción de estudios de manera puramente mecánica; el autoritarismo escolar; la negación de las relaciones interpersonales; el desconocimiento de la realidad; la incapacidad de poder preparar al individuo para poder vivir y actuar en el mundo; la incapacidad de determinar la relación entre *educación y política*; la incapacidad de reciclar a los profesores que acaban neuróticos (sobre todo los autoritarios). El primer grupo insiste en que la superación de la crisis pasa por la superación de esas nueve disfunciones de la escuela actual.

2] El segundo grupo de respuestas reúne las varias tendencias no autoritarias, pasando por la perspectiva marxista y por la desescolarización. Pero, según Palacios, ellas caen en algunas ilusiones. La respuesta dada por la Escuela Nueva, que renovaba principalmente los métodos pedagógicos, cae en la ilusión pedagógica de pretender resolver la crisis de la educación con propuestas puramente pedagógicas. La pedagogía no directiva y la institucional, hijas de la Escuela Nueva, son doblemente ilusorias: quieren resolver la crisis creyendo en la igualdad entre profesor y alumno y creyendo que pueden llegar a la autogestión social por la autogestión pedagógica. Según Palacios, la perspectiva marxista desvaloriza la acción pedagógica y cae en la ilusión sociologista: reducción de la cuestión escolar a la cuestión social. En ese grupo incluye también a los que defienden la desescolarización de la sociedad y acaban desistiendo de cualquier solución: la escuela es culpable por su propia existencia.

3] El autor se afilia a un tercer grupo, el de la "superación integradora de las ilusiones". Esa superación se encuentra en la *escuela viva*, concreta, formadora de la personalidad política, social, activa, científica, socialista. Y concluye: "sólo la crítica que se convierte en *praxis* escapa de la ilusión. Para esa *praxis* no existen recetas. Cada profesor, cada clase, cada centro de enseñanza, cada sociedad debe desa-

rollar su esfuerzo en función de sus problemas y de sus posibilidades. Solamente ese esfuerzo, unido al esfuerzo común de transformación social, puede lograr que la educación sea un proceso enriquecedor y facilitador del desarrollo personal y social; que la escuela compense las desigualdades ligadas al medio de procedencia; que la escuela se vincule a la vida y a las necesidades vitales (familia, barrio, ciudad) del niño; que la escuela sirva para la integración social y para la cooperación entre los individuos; que desarrolle al máximo las posibilidades y los intereses de cada uno; que utilice todos los recursos disponibles de la sociedad para el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos; que la escuela, finalmente, deje de reproducir el *statu quo* y ayude a transformarlo" (p. 647).

Para no caer en ilusiones, nos parece que el mejor camino de superación de la crisis educativa es vivirla intensamente, no hacer economía de trabajo sobre ella misma, evidenciar sus *contradicciones*, sus disfunciones. Desarrollar las contradicciones escolares es la única forma de vencerla. No obstante, como la crisis de la educación y de la sociedad son inseparables, el desarrollo de las contradicciones escolares y su transformación también son inseparables del desarrollo y de la superación de las contradicciones sociales.

B] LA EDUCACIÓN PERMANENTE

Al inicio de la segunda mitad de este siglo, educadores y políticos educacionales idearon una *educación internacionalizada* confiada a una gran organización, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), órgano de la ONU (Organización de las Naciones Unidas).

Los países altamente desarrollados ya habían universalizado la enseñanza fundamental y eliminado el analfabetismo. Los sistemas nacionales de educación trajeron un gran impulso, desde el siglo pasado, posibilitando numerosos planes de educación que disminuyeron los costos y elevaron los beneficios. La idea de una *educación internacional* ya existía desde 1899, cuando fue fundada en Bruselas, la Oficina Internacional de Nuevas Escuelas, por iniciativa de Adolphe Ferrière.

Al inicio de este siglo (1917), fue creada una nueva disciplina, llamada *pedagogía comparada*, consecuencia de esas formas asociativas internacionales de padres, profesores e investigadores de la educación y

de las teorías de la educación centradas en la idea de la escuela única y universal. Los estudios y las investigaciones en educación se caracterizaron, desde sus orígenes, por la comparación entre teorías, prácticas y sistemas educativos. En Brasil, esa práctica se inició en 1932, con los "pioneros de la educación nueva", con la intención de divulgar innovaciones de países más desarrollados. Vista inicialmente de forma acrítica, la educación comparada se prestó al *trasplante cultural*.

La UNESCO puso gran énfasis en la educación comparada, divulgando estudios e investigaciones que hoy constituyen parte de la formación del educador en muchos países. Las expresiones "pedagogía comparada" y "educación comparada" son utilizadas frecuentemente con el mismo sentido, aunque la primera connota más las teorías educativas y la segunda, las prácticas y los sistemas educativos.

Superando la visión funcionalista de la primera hora, hoy la educación comparada se ha convertido en un campo fértil de estudios de posgrado en muchas universidades, en una perspectiva dialéctica y popular, principalmente en América Latina.

El *movimiento estudiantil de 1968*, que ocurrió en varios países, pero principalmente en Francia, denunció la excesiva centralización. El principio de la centralización, adoptado por la Revolución francesa para permitir el control administrativo, técnico e ideológico sobre la enseñanza y para romper las iniciativas regionales, fue profundamente refutado. El movimiento de la *glasnost* (transparencia) y de la *perestroika* (reestructuración), iniciado veinte años después, en la Unión Soviética, se dio en el mismo sentido: permitir mayor *autonomía y participación* en la definición de las políticas, también de las educativas, refutando la idea de una uniformidad de escuelas y sistemas.

En el mismo año de 1968, en que los estudiantes se rebelaron proponiendo la "imaginación al poder" y "prohibido prohibir", la UNESCO, en su 15ª Conferencia General, al analizar la crisis de la educación, propuso una nueva orientación llamada *educación permanente*: los sistemas nacionales de educación deberían ser orientados por el principio de que el hombre se educa la vida entera. Nosotros nos hacemos hombres durante toda la vida y no sólo durante los años de frecuencia escolar propiamente dicha. Ese nuevo concepto de la educación era extremadamente amplio, pero era en su esencia una *educación para la paz*. Después de más de medio siglo de guerras mundiales, a todos les parecía necesario que la educación fuera un baluarte de la paz.

El principio de la educación permanente, retomado como concepto-clave en el Año Internacional de la Educación (1970), debería inspirar las nuevas políticas educativas de los países miembros. Sin embargo, era inevitable que un concepto tan amplio, que se decía desideologizado, no tuviera los efectos esperados. En la proclamación de que la planeación de la educación debería ser integrada en la planificación económica, social, ya aparecería la primera contradicción que era la diferenciación entre los sistemas económicos, políticos y sociales. Difícilmente ese principio universal podría ser adaptado a las especificidades regionales.

En la segunda mitad del siglo XX, en América Latina, se hizo un gran esfuerzo por la expansión de la enseñanza. Todavía, los gobiernos oscurantistas, las dictaduras, el colonialismo y la dependencia económica imposibilitaron mayores avances. El atraso educativo es verificable por los altos índices de analfabetismo asociados a la pobreza generalizada. El reconocimiento de esa situación está estampado en la propia Constitución brasileña, promulgada el 5 de octubre de 1988, en su artículo 60 de las Disposiciones Transitorias, que impone al Poder Público el desarrollo de todos los esfuerzos, con movilización de todos los sectores organizados de la sociedad y con la aplicación de, por lo menos, cincuenta por ciento de los recursos del Ministerio de la Educación, para la eliminación del *analfabetismo* y la *universalización de la enseñanza fundamental* en diez años.

Los esfuerzos de la UNESCO, aunque tuvieran como límite el hecho de servir solamente como vagas *recomendaciones* a los países miembros, tuvieron algún impacto en los países del llamado Tercer Mundo, sobre todo en aquellos que avanzaron en el camino de la democracia y del socialismo. En esos países recibieron mayor acogida, demostrando que sólo en una sociedad democrática, popular y socialista la educación recibe el trato que merece. Incluso así, a pesar de todos los esfuerzos internacionales, muchos países no lograron eliminar el analfabetismo. Hoy existen en el mundo 900 millones de adultos analfabetos y 100 millones de analfabetos en edad escolar. Eso llevó a la UNESCO a proclamar el último decenio de este milenio "Década de la Alfabetización".

C] EL RETO TECNOLÓGICO Y LA ECOLOGÍA

En 1969, McLuhan (1911-1980) previó que la evolución de las *tecnologías modernas* traería varias consecuencias a la educación. La edu-

cación opera con el lenguaje escrito y nuestra cultura actual vive impregnada de un nuevo lenguaje: el lenguaje de la radio y de la televisión. Sin esos medios, el individuo de nuestro tiempo vive aislado, en un analfabetismo funcional y social. Es por ello por lo que en los barrios marginados puede faltar leche pero no faltará un radio y un televisor.

Los sistemas educativos todavía no sintieron o, por lo menos, no consiguieron evaluar el poder de la *comunicación audiovisual*. Al mismo tiempo que los medios de comunicación de masas realmente informan, también pueden medir, trivializar la cultura y servir de anestesia espiritual. En Brasil, en las elecciones presidenciales de 1989, las primeras después de 29 años, fue la televisión la que acabó decidiendo cuál sería el candidato vencedor. El terrible poder de la televisión, sobre todo en un país donde 80% de los electores no alcanza cuatro años de escolaridad, no puede ser ignorado por los educadores. En ese punto, las críticas de McLuhan son correctas: aún trabajamos con recursos tradicionales, sin remedio. Es necesario cambiar profundamente nuestros métodos para reservar al cerebro humano lo que le es peculiar: la *capacidad de pensar* en lugar de desarrollar la memoria. La función de la escuela consistirá en *enseñar a pensar*, a dominar el lenguaje (incluso el electrónico), enseñar a pensar críticamente.

Japón actualmente es uno de los países que más ha desarrollado la tecnología en la educación. Mientras tanto, llevado por el *lirismo tecnológico*, acabó construyendo un sistema educativo dominado por el miedo. La tecnología de Japón fue asociada al autoritarismo. El resultado fue mucha eficiencia del sistema en producir mentes acriticas y frustraciones, alcoholismo. Para escapar de la obediencia absoluta que las grandes empresas exigen a sus empleados, de la obsesión por el éxito, del conformismo, del servilismo al orden mantenido por la violencia simbólica, de la agresividad y de la competencia, los educadores japoneses están intentando encontrar caminos de superación de su modelo educativo que lleva anualmente a tantos niños y jóvenes al suicidio. La mayor preocupación de ellos está en expandir la creatividad, el trabajo en equipo y en humanizar las relaciones inter e intraescolares.

Fritjof Capra, profesor de la Universidad de California, considera que la era actual atraviesa por un momento de transición y crisis en ritmo bastante acelerado. Y, siendo así, es necesario hacer una revisión de los valores culturales vigentes en nuestra sociedad para trasponer esta fase.

Según él, la visión del mundo y el sistema de valores que están en la base de nuestra cultura tuvieron diferentes concepciones a lo largo de nuestra evolución histórica. A partir de los cambios revolucionarios, ocasionados por la *física moderna*, una nueva y consistente visión del mundo empieza a surgir. Los científicos se muestran interesados en las implicaciones filosóficas de la física moderna y están intentando mejorar su comprensión de la naturaleza de la realidad. Aún, para él, la *economía* actual se caracteriza por el enfoque reduccionista y fragmentario típico de la mayoría de las ciencias sociales. Los economistas no reconocen que la economía es uno de los aspectos de todo un contexto ecológico y social. Los sistemas económicos están en cambio y evolución continuos, dependiendo de los sistemas ecológicos y sociales mutables en que están implantados.

La evolución de una sociedad está ligada a cambios en el sistema de valores que sirve de base a todas sus manifestaciones. Una de las consecuencias más importantes del cambio de valores al final de la Edad Media fue el ascenso del capitalismo.

Marx reconoció que las formas capitalistas de organización social aceleraron el proceso de innovación tecnológica y aumentaron la productividad material, y previó que eso cambiaría las relaciones sociales.

El crecimiento económico y tecnológico es considerado esencial por todos los economistas y políticos, aunque ya esté claro que la expansión ilimitada en un ambiente finito sólo puede llevar al desastre.

Según Capra, el hombre es dependiente del medio al cual está ligado. Así, su actividad será modelada por influencias ambientales.

A pesar de que el hombre sea totalmente dependiente del medio, él posee condiciones para adaptarse al medio o modificarlo de acuerdo con sus necesidades.

Para que haya buen estado de salud, es fundamental la interrelación entre cuerpo, mente y *ambiente*. El desequilibrio entre estos factores tiene como consecuencia la enfermedad.

El organismo es influido por estímulos internos y externos que pueden generar síntomas físicos, emocionales o mentales. La nutrición, por ejemplo, tiene influencia directa sobre el estado físico, que a su vez influye en el estado mental y emocional.

De acuerdo con esa nueva concepción de ver el mundo como *sistema equilibrado*, la educación tiene como papel reformular y transmitir los conocimientos de la nueva era.

Uno de los mayores críticos actuales del tecnicismo es el filósofo alemán Jürgen Habermas (1929), autor de la "teoría de la acción comunicativa". Para él la teoría debe ser crítica y afiliada políticamente. La técnica y la ciencia surgieron bajo la forma de una nueva ideología que legitima el poder opresor. Los grandes problemas éticos y las grandes interrogaciones de los hombres con respecto al significado de su existencia y de la historia son relegados a un segundo plano, por la ciencia y por la técnica. Es necesario volver a poner al hombre como el centro de "interés" del conocimiento.

Entre los filósofos de la educación actual, en la línea de la Escuela de Frankfurt, destacamos al alemán Wolf Dietrich Schmied-Kowarzik (1939), autor de *Pedagogía dialéctica, de Aristóteles a Paulo Freire* (1983). En el conjunto de su obra, discute principalmente la relación entre teoría y práctica en la historia de las ideas pedagógicas.

D] LOS PARADIGMAS HOLONÓMICOS

Entre las teorías surgidas en estos últimos años despertaron el interés de los educadores los paradigmas holonómicos, todavía mal definidos.

En esa perspectiva podemos incluir las reflexiones de Edgar Morin, autor de *El enigma del hombre*, que se subleva contra la razón productivista y la racionalización moderna, proponiendo una "lógica del viviente", es decir, un principio unificador del saber, del conocimiento en torno al hombre, valorando su cotidiano, lo personal, la singularidad, la casualidad y otras categorías como decisión, proyecto, ruido, ambigüedad, finitud, selección, síntesis, vínculo y totalidad. Ésas serían las *nuevas categorías* de los paradigmas que se llaman holonómicos porque etimológicamente "holos", en griego, significa "todo", y los nuevos paradigmas buscan no perder de vista la *totalidad*. Más que la *ideología*, la *utopía* tendría esa fuerza de rescatar la totalidad de lo real.

Para los defensores de esas nuevas teorías, los *paradigmas clásicos* (identificados en el positivismo y en el marxismo) trabajarían con categorías reductoras de la totalidad de la realidad. En el caso de los *paradigmas holonómicos* pretenden restaurar la totalidad del sujeto individual, valorando la iniciativa, la creatividad, lo micro, la singularidad, la complementariedad, la convergencia. Para él los paradigmas clásicos sustentan el sueño milenarista de una sociedad plana,

sin aristas, donde nada perturbaría un consenso sin fricciones. La aceptación del hombre contradictorio permite mantener, sin pretender "superarlos", todos los elementos de la complejidad de la vida, que es, según Jung, un "juego doble" (con la muerte).

Los holistas sustentan que son lo imaginario, la utopía y la imaginación los factores instituidores de la sociedad. Rechazan un orden que aniquila el deseo, la pasión, el mirar, el escuchar. Los enfoques clásicos trivializan esas dimensiones de la vida porque sobrevalorizan lo macroestructural, el sistema, donde todo es función o efecto de las superestructuras socioeconómico-políticas o epistémicas, lingüísticas, psíquicas.

Para esos nuevos paradigmas *la historia es esencialmente posibilidad* donde lo que vale es lo imaginario —Gilbert Durand y Cornelius Castoriadis (1922)—, el sentido del otro —Paulo Freire (1921)—, la tolerancia —Karl Jaspers (1883-1969)—, la estructura de la acogida —Paul Ricœur (1913)—, el diálogo —Martin Buber (1878-1966)—, la autogestión —Célestin Freinet (1896-1966)—, el desorden —Edgar Morin—, la pasión —Marilena Chaui (1941)—, la acción comunicativa —Jürgen Habermas (1929)—, la radicalidad —Agnes Heller (1929)—, la empatía —Carl Rogers (1909-1987)—, la esperanza —Ernest Bloch (1885-1977)—, la alegría —Georges Snyders (1916), la *unidad del hombre contra* las unidimensionalizaciones —Herbert Marcuse (1908-1980).

Evidentemente, no todos esos autores aceptarían enmarcarse en los paradigmas holonómicos; no podemos negar las divergencias existentes entre ellos. No obstante, los que sustentan los paradigmas holonómicos, como el profesor José Carlos de Paula Carvalho y Maria Cecília Sanchez Teixeira, de la Universidad de São Paulo, procuran buscar en la unidad de contrarios, en la cultura contemporánea, una señal de los tiempos, una dirección del futuro, encontrando en esos y en otros autores una aproximación que apunta un cierto *camino común* y que ellos llaman *pedagogía de la unidad*.

E] ESCUELA ÚNICA (PARA TODOS) Y POPULAR (NUEVO CONTENIDO)

Hablar de *futuro de la educación* no es hacer futurología. Se trata de, a la luz de la historia anterior de la educación, prever los próximos pasos asociando teoría pedagógica y práctica educativa a un análisis sociohistórico. Observando el desarrollo educativo del siglo XX, po-

demos afirmar que los países socialistas alcanzaron un alto grado de desarrollo de la educación y los países capitalistas están en crisis en la educación. Mientras que los países socialistas traspusieron la fase de la centralización burocrática de la educación y procuran hoy desformalizar la enseñanza pública, los países capitalistas dependientes, los del llamado Tercer Mundo, intentan quitarse la obligación de impartir educación para todos, con políticas de privatización y elitistas. En estos países, la educación pública vuelve a ser una de las reivindicaciones populares como en el período que precedió a la Revolución francesa. Para dejar de ser países de "Tercer Mundo", como peyorativamente se acostumbra decir, será necesario que ellos inviertan las prioridades y empiecen a invertir masivamente en las políticas sociales.

La educación en estos países se convirtió en *instrumento de lucha y de emancipación*, asociando la lucha social con la lucha pedagógica. Ya no se trata más de reforzar sólo a la escuela única, burocrática, uniformizadora que es la esencia de la teoría educativa burguesa. Una *educación para todos* no puede ser consecuencia de una concepción elitista: los privilegios no son ampliados, sino eliminados, si se quiere alcanzar la democracia.

La democracia en la educación, cuantitativa y cualitativamente, no puede ser un acto de pura "recomendación", como pretendían los teóricos de la educación de la década de 1970. La educación, instrumento de paz, es el resultado de la *lucha*, del movimiento popular. Hoy, diversas organizaciones de educadores, en muchos países, están desarrollándose en el sentido de fortalecer sus entidades, contribuyendo así a una nueva concepción de la educación que no sea fruto de la elaboración teórica de algún pensador, filósofo o especialista de la educación. Esa nueva concepción-realización de la educación ya está dándose concretamente en la lucha por la *conscientización popular* y por la *organización* de los trabajadores en la educación y en la cultura. Entre esas organizaciones podemos señalar la CMOPE (Confederación Mundial de las Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza) y, en América Latina, las confederaciones nacionales de profesores y la FLATEC (Federación Latinoamericana de Trabajadores en la Educación y en la Cultura).

Las *alternativas* educativas populares serán el resultado de una lucha por la organización del *poder popular*. Esa lucha no dispensa, sin embargo, la creación y la invención (pedagogía de la imaginación) de nuevos medios educativos, de la incorporación de las con-

quistas de la ciencia, de la técnica y de la tecnología. La *informatización de la educación*, la educación a distancia, el involucramiento de los medios de comunicación, la ampliación de los medios no-formales y no-convencionales de educación parecen despertar una enorme esperanza de desarrollo de la educación en los países latinoamericanos. El enfrentamiento conjunto y solidario de todos nuestros problemas han sido señalados como el factor más importante en esa lucha por la educación y por la cultura.

Dentro de esa perspectiva ya surgen sistematizaciones teóricas nuevas que no aniquilan las experiencias pasadas en el campo educacional, pero traen un discurso nuevo, superando el "*contenidismo*" y el *politicismo*: es la creación de una escuela omniforme (no uniforme), crítica y participativa, autónoma, espacio de un pluralismo sano de ideas donde la enseñanza no se confunde con el consumo de ideas. Esa *escuela única y popular* no sería la escuela estandarizada y adoctrinadora, como en la concepción burguesa donde el objetivo era la disciplina de la clase trabajadora y la formación de dirigentes de la clase dominante. Esa escuela busca el desarrollo omnilateral de todas las potencialidades humanas, hoy posible gracias a la afluencia de muchos medios dentro y fuera de la escuela, pero posibilitado aún sólo a una minoría.

"Escuela" significa etimológicamente "recreación", "alegría". Ése es el ideal de la escuela: la alegría de construir el saber elaborado, en la expresión de Georges Snyders.

Esa base filosófica, universal, coloca en un nuevo nivel las nuevas corrientes y tendencias del pensamiento pedagógico, divididas por cuestiones políticas, cuestiones metodológicas, cuestiones epistemológicas. Por eso hoy se habla más de "perspectivas" que de "tendencias". Las tendencias limitan, dividen, las perspectivas suman, integran. Situando el fenómeno de la educación ya no más en las cuestiones políticas (como quería la ilustración), ya no más en las cuestiones científicas (como quería el positivismo), ya no más en las cuestiones metodológicas (como quería el "escolanovismo"), esa nueva concepción de la educación se fundamenta en la antropología. En esa nueva concepción es posible encontrar la síntesis, el fundamento perdido abajo de la montaña de numerosas teorías y métodos acumulados históricamente. Ellos cobrarán otro sentido.

PRIMERA PARTE:

INTENTO ECLÉCTICO

1 UNESCO: LA CIUDAD EDUCATIVA

En 1970, Año Internacional de la Educación, la UNESCO creó una Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación para estudiar los problemas educativos de la mayor parte de los países y presentar estrategias de superación. La Comisión defendió el principio de la Educación Permanente como fundamento de la educación del futuro. Esa estrategia, recomendada a todos los países del mundo indistintamente (de ahí su eclecticismo), se basa en 21 principios:

1. La educación permanente debe ser la piedra angular de la política educativa en los próximos años, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, para que todo individuo tenga oportunidad de aprender durante toda su vida.
2. La educación debe ser prolongada durante toda la vida, no limitándose sólo a los muros de la escuela. Debe haber una reestructuración global de la enseñanza. La educación debe adquirir dimensiones de un movimiento popular.
3. La educación debe ser repartida por una multiplicidad de medios. Lo importante no es saber qué caminos siguió el individuo, sino lo que él aprendió y adquirió.
4. Es necesario abolir las barreras que existen entre los diferentes ciclos, grados de enseñanza, así como de la educación formal y no formal.
5. La educación preescolar debe figurar entre los principales objetivos de la estrategia educativa de los años venideros. Es un requisito importante de toda política educativa y cultural.
6. La educación elemental debe ser garantizada a todos los individuos. Debe tener un carácter prioritario entre los objetivos educativos.
7. El concepto de enseñanza general debe ser ampliado de tal forma que englobe los conocimientos socioeconómicos, técnicos y prácticos. Deben abolirse las distinciones entre los

- diferentes tipos de enseñanza: científico, técnico, profesional. La educación debe tener un carácter simultáneo entre lo teórico, lo tecnológico, lo práctico y lo manual.
8. La educación tiene la finalidad de formar a los jóvenes no en un determinado oficio, sino ofrecer recursos para que ellos puedan adaptarse a las diferentes tareas, teniendo un perfeccionamiento continuo, a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo.
 9. La formación técnica debe distribuirse entre escuelas, empresas y educación extraescolar.
 10. En lo referente a la enseñanza superior, hay necesidad de una amplia diversificación de las estructuras, de los contenidos y de los alumnos, dando acceso a las categorías sociales de aquellos que aún no pueden asistir a las universidades.
 11. Los diferentes tipos de enseñanza y las actividades profesionales deben depender de manera exclusiva de los conocimientos, de la capacidad y de las aptitudes de cada individuo.
 12. La educación de adultos, escolar y extraescolar, debe ocupar dentro de los objetivos un carácter primordial de la estrategia educativa en los próximos años.
 13. La alfabetización debe dejar de ser un momento y un elemento de la educación de adultos; por el contrario, debe articularse con la realidad socioeconómica del país.
 14. La ética de la educación debe hacer del individuo un maestro, agente de su propio desarrollo cultural.
 15. Los sistemas educativos deben ser planeados, tomándose en cuenta todas las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen, como la televisión, la radio, etcétera.
 16. La formación de los educadores debe tomar en cuenta las nuevas funciones que ellos desempeñarán.
 17. Cualquier función del educador debe ser ejercida con dignidad, debiéndose reducir de forma gradual la jerarquía sostenida entre las diversas categorías docentes: profesores de primaria y bachillerato, profesores de enseñanza técnica, nivel superior, etcétera.
 18. La formación de los docentes debe modificarse profundamente para que su trabajo sea más el de educadores que el de especialistas en transmisión de conocimientos.
 19. Además de los educadores profesionales, se debe recurrir a auxiliares y profesionales de otras áreas como: obreros, téc-

- nicos, ejecutivos, así como a alumnos y estudiantes, con el objetivo de que ellos también instruyan a otros y comprendan que toda la adquisición intelectual debe ser repartida.
20. La enseñanza debe adaptarse al educando y no someterse a reglas preestablecidas.
 21. Los educandos, jóvenes y adultos, deberán ejercer responsabilidades como sujetos no sólo de la propia educación sino también de la empresa educativa en su conjunto.

Fauré, Edgar (org.), *Apprendre à être*, París, UNESCO/Fayard, 1972, pp. 205-251.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Por qué y con qué objetivo fue creada la UNESCO?
2. Explique lo que es educación permanente y educación comparada.
3. Para usted, de los 21 principios recomendados por la UNESCO, ¿cuáles son los más importantes? ¿Por qué?

2 FURTER: LA EDUCACIÓN DE NUESTRO TIEMPO

Pierre Furter (1931) nació en Suiza. Estudió filosofía y pedagogía, graduándose en filosofía y en educación. Se especializó en literatura comparada en Lisboa, Zúrich y Recife. Enseñó portugués, durante seis años, en la enseñanza secundaria suiza.

Después de doctorarse en filosofía de la educación, trabajó durante seis años en América Latina. Primero en Brasil, realizando investigación en el campo del analfabetismo y de la cultura popular; después en Venezuela, evaluando la contribución de

la educación de adultos en el desarrollo cultural nacional.

Actualmente es profesor de educación comparada y de planeación educativa en la Universidad de Ginebra y dirige las investigaciones de las disparidades regionales del desarrollo de la educación en el Programa Nacional de Investigaciones de Suiza.

Fue muy leído en la década de los sesenta en Brasil, donde introdujo el concepto de educación permanente y de andragogía (pedagogía de la educación de adultos).

Furter es adepto del pensamiento utópico de Ernest Bloch. Pero no es un pensamiento místico o mero devaneo poético, pues se basa en la reflexión y en el estudio. Sin utopía, sin proyecto, no hay pedagogía, no hay sentido. El hombre puede reinventar el futuro a través de la reflexión sobre el presente y el pasado. El "principio esperanza"

es la escuela de una existencia vivida en función del futuro. Es el principio instituyente del futuro humano. Para el educador, la utopía es una forma de acción y no una mera interpretación de la realidad.

Autor de grandes obras de las que las principales son: *Educación y reflexión*, *Educación y vida*, *Dialéctica de la esperanza*.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA EDUCACIÓN CONTINUA

Veamos, primero, un ejemplo obvio. Hoy, cuando se habla de *educación de adultos*, no siempre se ve que, para que esta educación sea posible, se hace necesario admitir una concepción bastante nueva de la *madurez*.

Si la educación del adulto tiene sentido, es porque el adulto continúa aprendiendo. No obstante, ya no es posible dividir la vida en dos partes distintas: el tiempo del aprendizaje (de la infancia hasta la adolescencia) y el tiempo de madurez, donde se disfruta del aprendizaje. De esa forma la propia noción de madurez se hace indefinida, llegando incluso a desaparecer, según ciertos autores, dando lugar a la noción de maduración continua. Aun más, si el adulto es también un ser perfectible, mejorable, incluso dentro de sus límites y de la limitación que la capitalización de sus experiencias impone, entonces el futuro del adulto cambia profundamente. La asociación estrecha que se acostumbra hacer entre la edad y el declive de las fuerzas es discutible y discutida, de tal modo que para el hombre actual, a cada edad, se abren nuevas perspectivas, nuevas y decisivas posibilidades de realizarse y de perfeccionarse. La concepción tan común del "oslerismo", según la cual la vejez es forzosamente una degeneración, debe ser eliminada, por ser una visión pesimista *a priori* no científica del curso de la vida humana. Al contrario, las investigaciones recientes en esta nueva ciencia que es la geriatría, demuestran ampliamente que el "oslerismo" es un mero mito y que estamos lejos de haber agotado las posibilidades de readaptación y de creación del hombre, incluso cuando está viejo. [...]

La ideología de la inmortalidad

Si el hombre nace *inmaduro*, lo que es, además, la concepción habitual, entonces lo importante para él es alcanzar, lo más rápido posible, su madurez. Una vez adquirido lo que le faltaba, es decir, los bienes cuya presencia puede ser controlada por una serie de pruebas o de exámenes, entonces el período anterior sólo tendrá interés en el aspecto histórico o biográfico.

Esta definición del niño como un "hombre *inmaduro*" equivale rigurosamente a la definición, también negativa, del adulto analfabeto, como alguien a quien le *falta* algo que la *educación le puede dar*. La educación tendrá exactamente la función social de completar al hombre, hasta que él reciba todo lo que es necesario. El proceso educativo será, antes que cualquier otra cosa, una *transmisión* de algo que hace maduro al hombre. Normalmente este algo es definido como *cultura* y, en consecuencia, puede ser designado como un verdadero "bagaje cultural". Será un "haber" que se sobrepone a la realidad anterior y que pertenecerá al hombre como un capital, del cual va a disfrutar y que va a entretenerlo.

Como, en esta perspectiva, el resultado de la educación no pertenece al existir del hombre, sino que se le impone, entonces el educador tiene, por las artimañas de la pedagogía, científica o no, que inventar maneras de imponer esta actividad. Fundamentalmente, aprovechará tres medios:

- a] *valorará* esta cultura, creando un verdadero mito del hombre maduro y culto como ideal de la humanidad;
- b] definirá la cultura mínima necesaria para ser un hombre maduro con un *saber* y medirá la asimilación de este saber por el hombre;
- c] se convertirá en un *ejemplo vivo* de este ideal, dominando perfectamente este saber e inventando técnicas para permitir una digestión fácil del saber.

Lo que nos parece más grave en esta perspectiva es que, entre el alumno y el profesor, se establece apriorísticamente un desnivel radical, que implica la existencia de una tensión constante entre el profesor (que dará su saber con ciertas condiciones) y el alumno (ávido en recibirlo lo más rápido posible). Por esto mismo, en este caso, no existen condiciones para un verdadero diálogo.

La ideología de la premadurez

En otra perspectiva, la de la *premadurez*, tanto la interpretación como las concepciones pedagógicas derivadas son profundamente diferentes. A partir de las consideraciones sobre la evolución del género humano, que se encuentra desde Darwin y que fueron reelaboradas por L. Bolk, el hombre no nace incompleto (*i-maturo*), sino, antes, prematuramente. Es decir, él está *completo* (por esto el bebé puede vivir), pero *inacabado*.

Por lo tanto, hay, en el caso del hombre un nacimiento prematuro, incluso en el caso de un parto normal, en el sentido de que, sin educación, sin el cuidado de los padres y de la sociedad, el hombre no tiene condición de perfeccionar su evolución, ni llegar a ser hombre; permanece apenas como un ser vivo. El hombre, después de nacer, continúa, en consecuencia, evolucionando lentamente, tan lentamente como sea necesario para poder aprovechar un aprendizaje complejo y completo.

La infancia tiene una importancia tan grande para toda la existencia debido a que el hombre nace prematuro. En esta perspectiva no existe, de hecho, un límite claro entre la inmadurez y la madurez.

Las consecuencias inmediatas de esta premadurez son:

- a] El hombre necesita madurar porque si no perderá sus posibilidades. La maduración ya no es impuesta. Es una *tarea* de la cual siente la posibilidad hasta en el propio cuerpo.
- b] Esta maduración es una *historia* que no es predeterminada —como en el caso del hombre inmaduro, el cual debe semejarse un día al hombre maduro u hombre ideal—, sino que es condicionada por su situación. Si tiene un objetivo, la maduración no tiene un punto final propiamente dicho.
- c] Esta maduración es personal, *existencial* y, por lo tanto, implica responsabilidad, tanto de la comunidad como del hombre que siempre tiene la posibilidad de interrumpir este proceso y de pensar, declarar y vivir como si ya fuera maduro.

La educación, en este caso, no puede traer sólo algo para completar lo que la naturaleza ya hizo, puesto que la *maduración es el propio movimiento histórico que el hombre, como sujeto responsable, efectúa*. Su función es mucho más modesta. Es la de permitir que este proce-

so pueda realizarse en las mejores condiciones. El propio educador ya no es más un poseedor de un bagaje para ser vendido, bajo ciertas condiciones, o transmitido, o dado, sino un compañero que también está en un proceso de maduración. Su función es la de estar presente y la de acompañar al alumno, de manera que ambos vivan la comunicación educativa como una intersubjetividad, con varias historias posibles, pero paralelas.

La cultura también sufre una interpretación muy diferente, ya que, en esta perspectiva, no puede, de ninguna forma, ser definida como un objeto, sino, por el contrario, como *una cierta manera de vivir la vida*. La cultura no es bagaje, ni cosa. *Es una cierta forma dada a la historia personal*. La educación tiene un papel importante en la formación cultural del hombre: no el de "dar una cultura", sino el de darle *las posibilidades y los instrumentos* que le permitan ser culto, si quiere. La educación puede ser, pues, definida como una *metodología: el aprendizaje del aprender*.

De esa forma, a partir de la definición de lo inacabado del hombre como premadurez, debemos revisar totalmente el concepto de educación. Si el hombre es un ser fundamentalmente prematuro, entonces la educación tendrá, como función principal, el permitir al hombre el *hacerse* a partir de la situación concreta y global en la cual está colocado. Es una presencia atenta de la generación anterior para permitir a la nueva generación *afirmarse* en las plenas posibilidades nuevas, para una sociedad nueva, a ser vivida en nuevas condiciones.

La educación, fundamentalmente, no es conservadora, porque, de ese modo, sería imaginar que lo ideal es la situación actual; ni adaptadora porque sería pensar que la socialización es la única manera de madurar, ni tampoco será impuesta totalmente por la sociedad, porque la educación goza de una libertad relativa dentro de las estructuras sociales, libertad que le permite prever la evolución.

El hombre como un ser temporal, por ser prematuro, tiene la educación como la *primera manera de organizar la temporalidad vivida, para que sea plena y auténticamente significativa*.

Furter, Pierre, *Educação e reflexão*, Petrópolis, Vozes, 1970.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Qué es la madurez para Pierre Furter?
2. Diferencie los conceptos de *inmadurez* y *premadurez*.
3. Comente el siguiente fragmento:

"La educación tiene un papel importante en la formación cultural del hombre: no el de 'dar una cultura', sino el de darle las posibilidades y los instrumentos que le permitan ser culto, si quiere."

3 SCHWARTZ: LA EDUCACIÓN PERMANENTE

Bertrand Schwartz (1919) nació en París, donde estudió en la Escuela Politécnica. En 1957 fue nombrado director de la Escuela de Minas de Nancy, en Francia. Fue director del Centro Universitario de Cooperación Económica y Social del Instituto Nacional para la Formación de Adultos.

En 1970 fue nombrado consejero para la Educación Permanente del Ministerio de Educación de Francia.

Actualmente es profesor en la Universidad de París.

En su obra principal, *La educación mañana*, funda todo un proyecto educativo en el concepto de educación permanente. Defiende la educación preescolar como un instrumento de igualdad de oportunidades. Para él, la educación debe formar para la autonomía intelectual y para el pluralismo.

UN NUEVO SISTEMA

Indudablemente, estamos tratando de un sistema nuevo. ¿Aún se puede hablar de escuela? Traducidos y ejecutados en el tiempo y el espacio, nuestros principios hacen nacer las más diversas formas educativas, pero éstas continúan casi siempre inéditas; de cualquier modo, incluso jamás generalizadas. No se debe constatar, partiendo de la reflexión sobre las modalidades de enseñanza y sobre la extraña resistencia que las estructuras y las mentalidades oponen al cambio, que el salón de clase es para la enseñanza lo mismo que la

diligencia lo es para los transportes modernos: una categoría fuera de uso e inadecuada...

Es la misma reflexión que hacemos aquí a propósito de la escuela, en general: una categoría puede estar totalmente fuera de uso e inadecuada para traducir nuestro proyecto educativo.

Si nos sucede, pues, en los capítulos siguientes, que tienen precisamente como finalidad esbozar una aplicación concreta de nuestros principios directores, emplear todavía los términos escuela y escolaridad, eso sucederá por pobreza de lenguaje. O, mejor aún, habremos dado al término una significación radicalmente nueva, como McLuhan, cuando escribe: "un día pasaremos nuestra vida entera en la escuela; un día pasaremos nuestra vida entera en contacto con el mundo, sin nada que nos separe de él...", o incluso, "el arquitecto del mañana será capaz de lanzarse en la apasionante tarea que es la creación de un nuevo ambiente escolar. Los estudiantes evolucionarán en él libremente, ya sea que el espacio que les es concedido sea delimitado por un cuarto, un edificio o edificios, o incluso sea más bien vasto".

Esa misma idea es retomada por M. Janne: "La educación escolar enseñará al joven a formarse por los medios exteriores a la escuela y lo llevará por sí mismo a una asunción de autonomía. La enseñanza no será más un monopolio único y los estudios no se harán más en un espacio particularizado, la escuela. [...]"

Una nueva pedagogía

Indudablemente, tratamos artificialmente por separado el desarrollo de la autonomía, de la creatividad y de la socialización. En la realidad concreta, el desarrollo de la creatividad compite para garantizar la autonomía de las personas, la autonomía facilita y enriquece las relaciones sociales, y una buena inserción social estimula al mismo tiempo la asunción de la responsabilidad y el placer de crear... El desarrollo personal no se corta en rebanadas.

Eso es tan verdadero que, a veces, las dificultades de orden intelectual llegan a comprometer el equilibrio afectivo de un individuo, por otro lado una dificultad profunda para desarrollarse afectivamente bloquea gravemente cualquier progreso en el campo intelectual. De hecho, se trata de una interacción permanente. El hombre se ve como mutilado si un cierto número de modalidades de expresión de sí le son inaccesibles.

El aparato educativo debe, entonces, dar igualmente al individuo las llaves del saber, de los saber-hacer y de los saber-ser. *Por tal razón, quisiéramos que nuestro proyecto se definiera simultáneamente como centrado sobre la persona y abierto.*

- *Centrado sobre la persona*, se distingue dos proyectos o sistemas centrados sólo sobre la adquisición lo más rápido, lo más económico posible, de los conocimientos y automatismos. Se distancia de las "técnicas que conducen a aprender bien, pero no a inventar" (Piaget) y, de manera general, frente a todo lo que puede llevar a la estandarización de los comportamientos y de los métodos de trabajo. Como McLuhan, toma, por el contrario, partido en favor de un nuevo tipo de estudiante, que "suscitará bagaje e incluso inventará sus propios métodos de investigación..."
- *Abierto*, nuestro proyecto pretende diferenciarse de un tipo de enseñanza cerrado, dominado por el mimetismo de la competencia, en el que la cuestión a ser tratada por el alumno es determinada por los maestros, y en que el alumno es presionado para encontrar la orientación y la solución de los maestros, únicos considerados como válidos. Ese proceso presenta, en realidad, por lo menos dos inconvenientes.

Inicialmente, en la vida común, la mayoría de las veces un verdadero problema se plantea en términos de funciones a cumplir, quedando por descubrir los medios y los datos. Y eso es igualmente verdadero cuando se trata de problemas materiales, como la organización del presupuesto familiar, o de problemas intelectuales, como los que pueden ser planteados, por ejemplo, en física.

Además de eso, porque los problemas dados por los maestros son, a no ser muy raramente, los que los alumnos se plantean, los cuales, por su lado, parecen para ellos, en todo caso, muy importantes. Un sistema abierto pretende desarrollar, en todos los niveles, la aptitud de los individuos para descubrir e inventar, lo que pasa por una pedagogía que permite a los alumnos plantear *sus* orientaciones y *sus* soluciones. Ésa es una condición indispensable para el desarrollo de la creatividad, que exige un cambio de investigación libre y de creación, pero también perseverancia, espíritu de persistencia y disciplina. [...]

¿Por dónde empezar? Algunas pistas

No elaboraremos una lista de las claves de experimentación, considerando que esencialmente dependen de las situaciones nacionales. Nos limitamos a decir que deberán apoyarse, al máximo, por una parte, sobre las instituciones educativas existentes, con la idea de transformarlas y, por la otra, sobre el desarrollo de la utilización de las más diversas formas de soportes educativos.

En otro orden de ideas, ellas deberán ser tan significativas como sea posible, y a ese título:

- por un lado, inspirarse en un modelo de educación permanente: desarrollo de la igualdad de oportunidades, continuidad en el tiempo y en el espacio, asociación en todos los niveles de la formación general (cultural y social) a la formación profesional, participación de los usuarios en la determinación de los objetivos, de los medios y de las modalidades de control;
- por el otro, ser susceptibles de repercusión en un considerable número de lugares del sistema establecido.

Para tener ese efecto de estar involucrado, esas experiencias deberán:

- tener alcance suficientemente amplio (volumen de público alcanzado, carácter representativo de la muestra) y sobre todo global (es decir, si es posible, alcanzar todos los públicos y todos los niveles al mismo tiempo); al respecto, notemos que toda experiencia horizontal, es decir, que alcance de manera uniforme apenas un nivel, corre el fuerte riesgo de ser destruida por las reacciones de la corriente hacia abajo y a la no-preparación para la subida;
- prestarse al análisis científico y al control (hipótesis claramente expresadas, conjunto de variables e indicadores de producto bien formulados);
- prestarse a la generalización (es decir, no involucrar *a priori* ni gastos inaceptables ni exigencias de personal o de medios imposibles de satisfacerse en régimen de explotación).

Los primeros criterios son, pues, más "políticos" y, los segundos, más técnicos. Debiendo iniciar aquí nuestro cuidado sobre las estra-

tegias de partida, no causará extrañeza la particular atención concedida a los segundos. La realización que permanezca puntual y marginal no será vista por nosotros como significativa. Al contrario, debemos valorar todas aquellas que se presenten aptas para "contaminar" el conjunto.

De hecho, ninguna experiencia debería iniciarse sin que hubiera puesto en la partida (para colocarlas en cada etapa de su historia) las pocas y simples cuestiones que siguen:

- *¿Cómo proseguir?* Es decir:
 - *¿Qué secuencia podrán dar los participantes a su experiencia?*

Las estructuras y los métodos que encontrarán en esa secuencia son coherentes con los que acaban de abandonar, y ¿cómo afirmar y perfeccionar esa coherencia?
- *¿Cómo contaminar?* Es decir:
 - Si nos ocupamos de jóvenes (escolares, por ejemplo), ¿cómo estimular un movimiento entre los adultos (padres, por ejemplo, o empleadores...)? Y, si nos ocupamos de adultos, ¿cómo sensibilizar a los jóvenes y a los educadores para esa acción? ¿Qué incidencia, en fin (no siempre perceptible a primera vista) tendrá nuestra acción sobre el conjunto de la población que forma el medio? ¿Y cómo llegar a dominar esos efectos indirectos?
- *¿Cómo ampliar?* Es decir:
 - ¿Cómo llevar a otros establecimientos y organismos, que intervienen en el mismo nivel y sobre poblaciones idénticas a las nuestras, a sacar provecho de nuestras investigaciones, éxitos y fracasos?
- *¿Cómo diversificar?* Es decir:
 - ¿Cómo, en un movimiento aparentemente contrario pero que representa apenas otra etapa de la investigación, simplificar, reunir aproximaciones aparentemente divergentes, para someterlas a un modelo más amplio y más abierto?

Proponemos, pues, una táctica esencialmente pragmática. Siempre y en todo lugar, se trata de sacar provecho de las situaciones y, específicamente, de las situaciones de crisis, entendiéndose por eso una situación que se desarrolla cada vez que una nueva necesidad se expresa y que la institución educativa, presionada a última hora,

aún no hubiera elaborado su respuesta, o mejor, no hubiera encontrado en el arsenal de sus fórmulas ya utilizadas en otras condiciones y frente a otras necesidades, la respuesta menos inadecuada. Se trata de sacar provecho de esas lagunas, de esas áreas de indeterminación en el espacio y en el tiempo, para dar oportunidad a la innovación.

Si, al mismo tiempo, se hubiera sabido convertir a la innovación en "contaminante" con respecto al conjunto del aparato y si el medio, preparado para ese efecto, hiciera eco a la proposición y a repercutir asumiéndola, podemos decir que los frenos inherentes a la institución y a los hombres ya no serán determinantes. Se habrá dado una oportunidad para el cambio.

Schwartz, Bertrand, *A educação amanhã*, Petrópolis, Vozes, 1976.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Comente:

"No se debe constatar, partiendo de la reflexión sobre las modalidades de enseñanza y sobre la extraña resistencia que las estructuras y las mentalidades oponen al cambio, que el salón de clase es para la enseñanza lo mismo que la diligencia lo es para los transportes modernos: una categoría fuera de uso e inadecuada..."

2. Para Schwartz, ¿qué debe ofrecer el aparato educativo al individuo?
3. Al iniciar una experiencia, ¿qué preguntas debe hacer el educador? Explique cada una de ellas.

SEGUNDA PARTE:

TECNOLOGÍA Y DESESCOLARIZACIÓN

1 SKINNER: EL INDIVIDUO COMO PRODUCTO DEL MEDIO

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) se doctoró en Harvard (1931). Después de varios años de becas posdoctorales enseñó en las universidades de Minnesota y de Indiana.

Regresó a Harvard en 1947. Su influencia sobre los psicólogos más jóvenes ha sido muy grande.

Skinner puede ser considerado un representante del análisis funcional del comportamiento de los más difundidos en Brasil.

Se afirmó como uno de los principales behavioristas (del inglés *behavior* = comportamiento) y, aunque influido por el behaviorismo de Watson (1878-1958), parece seguir más los trabajos de Pavlov y Thorndike que se caracterizan por el conexionismo —aprendizaje por consecuencias recompensadoras— y por el condicionamiento clásico —proceso de aprendizaje que consiste en la formación de una asociación entre un estímulo y una respuesta aprendida por la contigüidad, respectivamente.

Se limitó al estudio de comportamientos manifiestos o mesurables. Sin negar procesos mentales ni filosóficos, piensa que el estudio del comportamiento no depende de conclusiones sobre lo que pasa dentro del organismo. Según él, la tarea de la psicología es la predicción

y el control del comportamiento, y, como todos los hombres controlan y son controlados, el control debe ser analizado y considerado.

Niega la libertad humana y afirma que nuestro comportamiento sólo puede ser explicado mediante un rígido determinismo. No obstante, el determinismo de Skinner se limita prácticamente al individuo, no alcanza a la sociedad o a la cultura.

Skinner niega que las diferencias individuales puedan explicar las producciones geniales. La diferencia entre un reconocido mediocre y un genio debe ser buscada en la historia de los refuerzos a los que ellos fueron sometidos, aunque admita que las personas puedan revelar grandes diferencias heredadas.

Según él, el hombre es un ser que puede ser manipulado, criatura circunstancial, gobernada por estímulos del medio ambiente externo. Éste tiene la función de moldear, determinar el comportamiento. Para eso se organizan contingencias de refuerzo, o sea, cuando deseamos que un organismo tenga un comportamiento que no le es peculiar, empezamos por reforzar el desempeño que se aproxime a lo esperado. Ese tipo de método es muy utilizado en la educación y en la in-

dustria. Por ejemplo, el alumno que es reforzado por complementar una tarea o el obrero que gana por producción. En la escuela los refuerzos son arreglados con propósitos de condicionamiento. Los reforzadores son artificiales, como: "entrenamiento", "ejercicio" y "práctica".

Para Skinner, el fracaso de los profesores está en la negligencia del método. La educación se monta sobre esquemas aversivos que los alumnos combaten con la fal-

ta de atención, plática, apatía, etcétera.

Para resolver los problemas de la educación es necesario proceder por medio del análisis de los conjuntos. Solamente las totalidades son concretas y reales dando cuenta de la dimensión histórica de lo social. Es necesario definir concretamente al individuo dentro de la sociedad en que vive.

Obras principales: *Sobre el behaviorismo* y *El mito de la libertad*.

EL MITO DE LA LIBERTAD Y LA TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Casi todos nuestros problemas principales abarcan el comportamiento humano y no pueden ser resueltos sólo con la tecnología física y biológica. Es necesaria una tecnología del comportamiento, pero hemos sido morosos en el desarrollo de una ciencia de la cual se podría extraer esa tecnología. Una dificultad es que casi todo lo que es denominado ciencia del comportamiento continúa vinculando el comportamiento humano a estados del espíritu, sentimientos, rasgos de carácter, naturaleza humana, etcétera. La física y la biología siguieron prácticas similares y solamente se desarrollaron cuando las descartaron. Las ciencias del comportamiento se han transformado lentamente, en parte porque las entidades explicativas con frecuencia parecen ser directamente observables y, también, por la dificultad de encontrar otro tipo de explicaciones. El ambiente es, sin duda, importante, pero su papel ha permanecido oscuro. No impulsa ni jala, pero *selecciona*, y esa función es difícil de percibir y analizar. El papel de la selección natural en la evolución fue formulado hace poco más de cien años, y la función selectiva del ambiente en el modelaje y mantenimiento del comportamiento del individuo está apenas empezando a ser reconocida y estudiada. A medida que la interacción entre el organismo y el ambiente empieza a ser entendida, los efectos atribuidos anteriormente a estados mentales, senti-

mientos y rasgos del carácter empiezan a vincularse a condiciones accesibles; surge, pues, la posibilidad de una tecnología del comportamiento. Mientras tanto ella no resolverá nuestros problemas hasta que superemos los puntos de vista precientíficos, que están fuertemente enraizados. La libertad y la dignidad ilustran la dificultad. Son propiedades del hombre autónomo, de la teoría tradicional, y esenciales a las prácticas en las cuales una persona es responsabilizada por su conducta o elogiada por sus realizaciones. El análisis científico transfiere tanto la responsabilidad como la realización para el ambiente. Esto implica también el levantamiento de encuestas referentes a "valores". ¿Quién usará la tecnología y con qué finalidad? Hasta que esos problemas no sean resueltos, la tecnología del comportamiento continuará siendo rechazada y, con ella, posiblemente el único camino para resolver nuestros problemas. [...]

La lucha del hombre por la libertad no se debe al deseo de ser libre, pero hay ciertos procesos característicos de comportamiento del organismo humano, cuya consecuencia principal es evitar o huir de los llamados aspectos "aversivos" del ambiente. Las tecnologías físicas y biológicas han estado interesadas principalmente en los estímulos aversivos naturales; la lucha por la libertad está preocupada por estímulos proporcionados intencionalmente por otros individuos. La literatura de la libertad ha identificado a esos individuos y ha sugerido medios para huir de ellos, o para debilitar o destruir su poder. Ha tenido éxito en la reducción de los estímulos aversivos empleados en el control intencional, pero se equivocó al definir la libertad en términos de estados de espíritu o sentimientos. Por eso, no ha sido capaz de trabajar eficazmente con técnicas de control que no provoquen la fuga o la rebelión, sin embargo, producen consecuencias aversivas. Ha sido forzada a etiquetar todo control como equivocado y a distorsionar muchas de las ventajas extraídas de un ambiente social. No está preparada para el siguiente paso, que no será el de liberar a los hombres del control, pero sí analizar y modificar los diversos tipos de control a que se encuentran sometidos.[...]

La concepción tradicional del hombre es lisonjera; confiere privilegios reforzadores. Por lo tanto, es fácil de ser defendida y difícil de ser modificada. Fue planeada para desarrollar al individuo como un instrumento de contracontrol, y lo hizo de forma bastante eficaz con el propósito de limitar el progreso. Vimos cómo la literatura de la libertad y de la dignidad, con su interés por el hombre autónomo, perpetuó el empleo del castigo y lo disculpó de técnicas no punitivas

inoperantes, y no es difícil demostrar la conexión entre el derecho del individuo en buscar la felicidad y las catástrofes con que somos amenazados por la procreación descontrolada, la riqueza amplia que agota los recursos y contamina el ambiente, y la inminencia de una guerra nuclear.

Las tecnologías física y biológica aliviaron la peste y el hambre y muchos aspectos dolorosos, peligrosos y exhaustivos de la vida diaria, y la tecnología del comportamiento puede empezar a aliviar otras formas de adversidades. En el análisis del comportamiento humano es muy posible que estemos un poquito más allá de la posición de Newton con relación al análisis de la luz, pues estamos empezando a hacer aplicaciones tecnológicas. Hay posibilidades maravillosas —cada una más maravillosa que la otra debido a la ineficacia de los abordajes tradicionales. Es difícil imaginar un mundo en el que las personas vivan juntas sin pelear, que se mantengan por la producción de alimentos, de las viviendas y del vestuario que necesiten, que se diviertan y contribuyan a la diversión de otros en el arte, en la música, en la literatura, en los juegos, que consuman sólo una parte razonable de los recursos ambientales y agreguen lo menos posible a la contaminación, que no críen más hijos además de los que puedan criar de modo decente, que continúen explorando el mundo a su alrededor y descubriendo mejores medios de lidiar con él, y lleguen a conocerse de manera precisa y, así, se administren eficazmente. Todo eso aun es viable, y aunque la más leve señal de progreso acarrearía una especie de cambio, que, en términos tradicionales se diría, suavizaría la vanidad herida, y compensaría un sentido de desesperación o nostalgia, corregiría la impresión de que “no podemos y no necesitamos hacer algo por nosotros mismos”, y promovería un “sentido de libertad y dignidad”, por medio del establecimiento de un “sentido de confianza y valor”. En otras palabras, reforzaría extremadamente a aquellos que fueron inducidos por su cultura a trabajar por su perpetuación.

Un análisis experimental transfiere la determinación del comportamiento del hombre autónomo al ambiente —un ambiente responsable tanto por la evolución de la especie como por el repertorio adquirido por sus miembros. Las primeras versiones del ambientalismo fueron inadecuadas, pues no podían explicar cómo funcionaba el ambiente, y parece que se dejó mucho al encargo del hombre autónomo. Pero, actualmente, las contingencias ambientales asumen funciones ya atribuidas al hombre autónomo, y ciertas

cuestiones se suscitan. El hombre, entonces, ¿está “extinto”? Indudablemente no, como especie o como individuo emprendedor. El hombre interior autónomo es el que fue abolido, y eso constituye un paso adelante. Pero, de esa forma, ¿no se hace el hombre simplemente una víctima o un observador pasivo de lo que le sucede? Realmente, él se encuentra controlado por su ambiente, sin embargo no debemos olvidar que es un ambiente construido en gran parte por el propio hombre. La evolución de una cultura es un ejercicio gigantesco de autocontrol. Frecuentemente se dice que una concepción científica del hombre conduce a la vanidad herida, a una sensación de desesperación y nostalgia. Pero ninguna teoría modifica su objeto de análisis; el hombre permanece como siempre fue. Y una nueva teoría puede modificar lo que puede ser hecho en relación con él, que es su objeto de estudio. Una concepción científica del hombre ofrece posibilidades estimulantes. Aún no vemos lo que el hombre puede hacer del hombre.

Skinner, Burrhus Frederic, *O mito da liberdade*, São Paulo, Summus, 1983.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. De acuerdo con Skinner, ¿dónde estaría la diferencia entre un reconocido mediocre y un genio?
2. Explique el fracaso de los profesores a la luz de la teoría behaviorista.
3. Comente estas palabras de Skinner:
 “Es difícil imaginar un mundo en el que las personas vivan juntas sin pelear, que se mantengan por la producción de alimentos, de las viviendas y del vestuario que necesiten, que se diviertan y contribuyan a la diversión de otros en el arte, en la música, en la literatura, en los juegos, que consuman sólo una parte razonable de los recursos ambientales y agreguen lo menos posible a la contaminación, que no críen más hijos además de los que puedan criar de modo decente, que continúen explorando el mundo a su alrededor y descubriendo mejores medios de lidiar con él, y lleguen a conocerse de manera precisa y, así, se administren eficazmente.”

2 McLuhan: LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LA ALDEA GLOBAL

Herbert Marshall McLuhan (1911-1980), ex profesor de literatura inglesa en Canadá, profesor en diversas universidades de Estados Unidos y autoridad mundial en comunicación de masas, fue, sin duda, el pensador contemporáneo cuyas ideas provocaron las mayores polémicas de los últimos tiempos.

McLuhan fue un pensador de vanguardia que no temió llevar a las últimas consecuencias sus formulaciones teóricas, las cuales buscaron abarcar todas las implicaciones de aquello que singulariza al mundo de nuestros días: la compleja *red de comunicaciones* en que el hombre está inmerso en la era de la electrónica, de la cibernética, de la automatización, que afecta profundamente su visión y su experiencia del mundo, de sí mismo y de los otros.

McLuhan, en su libro *La galaxia de Gutenberg*, estudió la cultura

manuscrita de la Antigüedad y de la Edad Media y de ahí partió para el análisis y la interpretación de la cultura de la página impresa, de la cultura tipográfica, mostrándonos hasta qué punto ella transformó la cultural oral anterior. Estudió la cultura de la era electrónica y el renacimiento de las formas orales de civilización.

En otro libro, *Los medios de comunicación como extensiones del hombre*, sustenta que la humanidad pasó por tres etapas: el *mundo tribal*, viviendo predominantemente en el espacio acústico; el *mundo destribalizado*, bajo la influencia del alfabeto y del libro como extensiones de los ojos, en consecuencia del espacio visual; y el *mundo retribalizado* ("aldea global"), bajo la influencia de los medios de comunicación electrónicos que dan una predominancia al espacio acústico.

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Llegará el día —y tal vez éste ya sea una realidad— en que los niños aprenderán mucho más y con mayor rapidez en contacto con el mundo exterior que en el recinto de la escuela. "¿Por qué regresar a la escuela y detener mi educación?", se pregunta el joven que interrumpió prematuramente sus estudios. La pregunta es arrogante, pero da en el blanco: el medio urbano poderoso explota de energía y de una masa de informaciones diversas, insistentes, irreversibles. [...]

La educación de masas es el fruto de la era de la mecanicidad. Se desarrolló con el crecimiento de los poderes de producción y alcanza su esplendor en el momento en que la civilización occidental llega al máximo de división y de especialización, convirtiéndose así en maestra en el arte de imponer sus productos a la masa.

El carácter fundamental de esta civilización es tratar la materia, la energía y la vida humana, disecando cada proceso útil en componentes funcionales, de manera que pueda reproducirlos en tantos ejemplares como desee. Como pedazos de metal moldeados se convierten en las partes que componen una locomotora, los especialistas humanos se convertirían en componentes de la gran máquina social.

En estas condiciones, la educación era una tarea relativamente sencilla: bastaba descubrir las necesidades de la máquina social, y después reclutar y formar a las personas que responderían a esas necesidades. La función real de la escuela era menos la de estimular a las personas a descubrir y aprender y, con esto, hacer de su vida un progreso constante, que la de procurar moderar y controlar estos procesos de maduración y evolución individuales.

Sin embargo, la aparición de las carreras profesionales útiles, o la formación de obreros especializados, no constituye más que una pequeña parte del sistema educativo. A todos los estudiantes, y sin duda, más a los de letras y ciencias humanas que a los de ciencias físicas y tecnologías, se les imponían "cuerpos de conocimiento" condicionados, estandarizados: vocabularios, conceptos, maneras de abordar el mundo en general. Las publicaciones universitarias y profesionales mantienen una contabilidad escrupulosa: cada noción, en cada dominio especializado, era catalogada.

La especialización y la estandarización tuvieron como consecuencia un mimetismo de todos los individuos y suscitaron una competencia enérgica. Dentro de ese contexto, la única manera de que un individuo se distinguiera era hacer la misma cosa que su homólogo, no obstante mejor y más rápido. En realidad la competencia se convirtió en la motivación primordial de educación tanto de las masas como de la sociedad. Se pusieron demarcaciones: grados y diplomas de todo tipo eran aureolados de un prestigio y de poderes desproporcionados con su papel intrínseco, a fin de cuentas, bastante limitados. Los poderes de producción trataban la materia con ayuda de moldes preestablecidos, estandarizados; de la misma forma, la educación de masas tendía a tratar a los estudiantes como objetos

a formar. En su conjunto, "instruir" significaba atiborrar a los estudiantes pasivos de un máximo de informaciones.

El curso magistral (las clases expositivas), el modo más difundido en la educación de masas, solicita del estudiante un mínimo de compromiso. Este sistema, aunque sea uno de los menos eficaces que el hombre jamás pudo imaginar, bastaba en un tiempo en el que sólo era solicitada una pequeña parte de las facultades de cada ser humano. Aún no se daba ninguna garantía en cuanto a la calidad de los productos humanos de la educación.

Esa época terminó. Entramos más rápido de lo que pensamos en una era fantásticamente diferente. La parcialización, la especialización, el condicionamiento son nociones que van a ceder lugar a las de integralidad, de diversidad y, sobre todo, van a abrir camino para un compromiso real de toda la persona. La producción mecanizada ya está en parte sometida al control de sustitutos electrónicos capacitados para producir cualquier cantidad de objetos diversos a partir de un mismo material.

Hoy se puede considerar que la mayoría de los automóviles americanos es, en un sentido, puro producto de hábito, cuando se sabe que una computadora a partir de los datos proporcionados por tal modelo de carro (mecanismo, color, comodidad, seguridad, etc.) logra hacer 25 millones de versiones diferentes y perfectas. Y esto es apenas el inicio. Cuando las producciones controladas electrónicamente estén totalmente perfeccionadas, será prácticamente tan sencillo y barato producir un millón de objetos diferentes como realizar un millón de copias. Los únicos límites a que se someterán la producción y el consumo serán los de la imaginación humana.

Del mismo modo, los nuevos medios ultrarrápidos de comunicación a grandes distancias —radio, teléfono, televisión— están en vías de unir a los pueblos del mundo entero en una vasta red de circuitos eléctricos, suscitando una nueva dimensión en el compromiso del individuo frente a los acontecimientos, rompiendo así los cuadros tradicionales que hicieron posible la especialización.

Esta tecnología que, por su naturaleza, despierta la necesidad imperiosa de una nueva forma de educación trae en sí misma los medios para conseguirla. Aunque sea de capital importancia, una revolución de las nuevas formas de educación no es, sin embargo, tan fundamental en lo que concierne a la escuela del mañana como una revolución en los papeles de alumno y profesor. Los ciudadanos del futuro tendrán mucho menos necesidad que hoy de tener formación

y puntos de vista semejantes. Por el contrario, serán recompensados por su diversidad y originalidad. He aquí por qué toda esa necesidad experimentada, real o imaginaria, de una instrucción estandarizada probablemente puede desaparecer y muy rápidamente. La primera alteración sufrida por el sistema escolar podrá sacudir y destruir con el mismo golpe todo el sistema educativo, incluyendo la noción del profesor todopoderoso.

El educador de mañana será capaz de lanzarse a la apasionante tarea de crear un nuevo ámbito escolar. Los estudiantes circularán en él libremente, cualquiera que sea el espacio reservado para ellos: un salón, un edificio, un conjunto de edificios o aun, como después veremos, algo más vasto. La tradicional dicotomía trabajo-recreación desaparecerá en función del compromiso cada vez más profundo del estudiante. El profesor en fin será responsable por la eficacia de su enseñanza. Actualmente dispone de la presencia garantizada por un auditorio. Tiene la seguridad de encontrar el salón lleno y de mantener su reputación. Los alumnos que no aprecian el espectáculo son considerados fracasados. Por el contrario, si los alumnos se vuelven libres para ir a donde mejor les parezca, la naturaleza y la cualidad de esta experiencia denominada educación escolar cambiarán totalmente. Entonces, el educador tendrá realmente interés en suscitar y movilizar la atención de los alumnos. [...]

La televisión ayudará a los estudiantes a explorar la realidad en gran escala: les permitirá observar un átomo, de la misma forma que los espacios interestelares; podrán analizar sus propias ondas cerebrales; crear modelos artísticos, a partir de la luz y del sonido; familiarizarse con antiguas o nuevas costumbres, etc., y todo esto donde quiera que estén.

La televisión será un instrumento del compromiso individual, de la comunicación *recíproca*, ya sea con otras personas, ya sea con otros sistemas sociales o científicos. Indudablemente no será utilizada para presentar cursos convencionales o para imitar la atmósfera de un salón de clase tradicional. El hecho de que los cursos expositivos aparezcan frecuentemente en la televisión escolar muestra bien cómo la humanidad se dirige caóticamente hacia el futuro con los ojos fijos sobre un pasado visto en un retrovisor. Hasta ahora cada nuevo canal de informaciones no hace otra cosa que transportar materiales caducos.

En el futuro, el estudiante vivirá realmente como explorador, como investigador, como cazador al acecho en ese inmenso terreno

que será su universo de informaciones, y veremos surgir, revaloradas, nuevas relaciones humanas. Los niños, incluso muy pequeños, solos o en grupos, buscarán, por sí mismos, soluciones para problemas nunca antes considerados como tales. Es necesario distinguir esta actividad exploradora del "método por descubrimientos", preconizado por algunos teóricos, que no es, de hecho, más que otro medio de condicionar las percepciones y la imaginación de los niños. Los educadores del futuro no temerán los nuevos intentos y las soluciones inéditas, pero los valorarán.

Una de las primeras tareas será la de olvidar las viejas prohibiciones que hieren la verdadera originalidad. Después de esto su línea de conducta será relativamente sencilla: una mirada en el retrovisor, cuando sientan verdadera necesidad de una referencia al pasado, y el resto del tiempo, con las manos en la dirección, se quedarán con los ojos fijos sobre la extensión del presente y del futuro, cuyos horizontes desconocidos se les revelarán sin cesar. [...]

Es evidente que la escuela (institución-localizada-en-un-edificio-o-en-un-conjunto-de-edificios) no conservará su papel primordial si no se adapta a los cambios inevitables del mundo exterior. Puesta de esta forma, la experiencia escolar se puede volver tan rica y atractiva que todo abandono eventual por parte de los alumnos será una excepción, y, por el contrario, la escuela atraerá cada vez más adeptos entusiastas. Sin embargo, la escuela así concebida tendrá muros que, por más transparentes que sean, continuarán, a pesar de todo, aislándolo del mundo. Es evidente que la educación del futuro será continua, pues se tratará menos de "ganar" la vida, que de aprender a renovar la vida. En Estados Unidos cerca de 30 millones de adultos actualmente siguen sus estudios y ese número tiende a aumentar.

En la actualidad, la universidad como bastión se desintegra para abrirse cada vez más a la comunidad. Es incluso posible que más tarde cada ciudadano sea alcanzado directamente por sus actividades. Imaginemos una universidad que ofreciera a los ciudadanos toda una gama de posibilidades de participación: desde la participación de tiempo completo hasta la simple inscripción en el "servicio de informaciones" transmitidas a domicilio por el canal de aparatos electrónicos.

Aunque pocos periodistas o rectores de universidades lo perciban, las informaciones más importantes de nuestro tiempo provienen de los centros de investigación y de altos estudios: descubrimientos científicos, nuevos métodos de trabajo, aprehensiones sensoriales,

renovación de las relaciones interindividuales, nueva comprensión del valor del compromiso.

La red mundial de comunicaciones se va a extender y mejorar. Se introducirán nuevos *feedbacks* (toma de conciencia del efecto real producido en el otro) llevando la comunicación a convertirse en diálogo antes que monólogo. Va a trasponer el viejo muro que separa a la escuela de la vida cotidiana. Alcanzará a las personas donde estén. Sí, cuando todo eso sea realidad, nosotros percibiremos que el lugar de nuestros estudios es el propio mundo, el planeta de todos. La "escuela-clausura" está a punto de volverse "escuela-apertura" o, mejor aún, "escuela-planeta".

Un día pasaremos toda nuestra vida en la escuela; un día pasaremos toda nuestra vida en contacto con el mundo, sin nada que nos separe.

Ese día, educarse será sinónimo de aprender a querer progresar, a mejorar; ese día educar no será sinónimo de formar y mantener hombres a medio camino de sus posibilidades de florecer, sino, al contrario, se abrirá a la esencia y a la plenitud de la propia existencia.

McLuhan, H.M., *Mutations 1990*, París, Name, pp. 35-58. Traducción de Moacir Gadotti y Mauro Angelo Lenzi, en *Educação Municipal*, São Paulo, Cortez, núm. 5, noviembre de 1989.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. ¿Que piensa McLuhan sobre las clases expositivas?
2. Exponga las ideas principales de McLuhan con respecto a la influencia de los medios de comunicación en la educación.
3. En el futuro, ¿cuál será el significado del acto de "educarse"?

3 ILLICH: LA DESESCOLARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

Ivan Illich (1926) nació en Viena, estudió filosofía y teología en Roma donde se ordenó como sacerdote. De ascendencia judía, habla fluida-

mente nueve idiomas. En 1956 llegó a Puerto Rico como vicerrector de la Universidad Católica. Es considerado como uno de los autores

más radicales y humanistas de nuestro tiempo. Radical no sólo por el conjunto de sus ideas, sino también por las actitudes de vida. Hizo una denuncia orientadora para los países industrializados y una advertencia a los países del Tercer Mundo, advirtiendo en cuanto al caos que el modo de producción, tal como se da en Occidente, ha generado. Una sociedad destruida, un hombre desarraigado, una desnaturalización y el individuo enclausurado en su enajenación, su impotencia y frustración. Con esta perspectiva, se puede interpretar su pretensión de estar haciendo una investigación fundamentalmente política y subversiva. Su crítica también es dirigida a lo que él llama instituciones del bienestar social, y la escuela forma parte de

ese bloque de instituciones, con su "estilo industrial" de elaboración de un producto que es posteriormente "etiquetado" como "educación" y es vendido por todos lados.

Entre sus principales ataques, hace una severa crítica al sistema escolar, como estructura reproductora y justificadora del tipo de sociedad que vivimos, caracterizada fundamentalmente por la industrialización creciente y por el consumo ilimitado (la pedagogización de la sociedad).

Perseguido por la Iglesia, renunció al sacerdocio en 1969; después de haber creado el Cidoc (Centro Internacional de Documentación), un centro de debates de los problemas contemporáneos como la energía, la salud, la educación, la convivencia, la contaminación y la educación permanente.

LOS CONOCIMIENTOS SON ADQUIRIDOS FUERA DE LA ESCUELA

Muchos estudiantes, especialmente los más pobres, perciben intuitivamente lo que la escuela hace por ellos. Ella los escolariza para confundir proceso con sustancia. Alcanzado esto, entra en juego una nueva lógica: cuanto más prolongada la escolaridad, mejores serán los resultados; o, siendo así, la graduación lleva al éxito. El alumno es, de ese modo, "escolarizado", al confundir enseñanza con aprendizaje, obtención de grados con educación, diploma con competencia, fluidez al hablar con capacidad de decir algo nuevo. Su imaginación es "escolarizada" al aceptar servicio en lugar de valor. Identifica erróneamente cuidar la salud con tratamiento médico, mejoría de la vida comunitaria con asistencia social, seguridad con protección policiaca, seguridad nacional con aparato militar, trabajo productivo con competencia desleal. Salud, aprendizaje, dignidad, in-

dependencia y facultad creativa son definidas como un poco más que el producto de las instituciones que dicen servir a estos fines; y su promoción reside en conceder mayores recursos para la administración de hospitales, escuelas y otras instituciones semejantes. [...]

El sistema escolar reposa todavía en una segunda gran ilusión, la de que la mayoría de lo que se aprende es resultado de la enseñanza. La enseñanza, es verdad, puede contribuir para determinadas especies de aprendizaje bajo ciertas circunstancias. Pero la mayoría de las personas adquiere la mayor parte de sus conocimientos fuera de la escuela; en la escuela, sólo mientras ésta se volvió, en algunos países ricos, un lugar de confinamiento durante un período siempre mayor de su vida.

La mayor parte del aprendizaje ocurre casualmente e, incluso, la mayor parte del aprendizaje intencional no es resultado de una instrucción programada. Los niños normales aprenden su primera lengua casualmente, a pesar de que es más rápido cuando sus padres se interesan por ello. La mayoría de las personas que aprenden bien otra lengua lo logran a causa de circunstancias especiales y no de aprendizaje secuencial. Pasan un tiempo con sus abuelos, viajan o se enamoran de un extranjero. La influencia en la lectura también es, casi siempre, resultado de esas actividades extracurriculares. La mayoría de las personas que leen mucho y con gusto creen que aprendieron eso en la escuela; cuando son conscientizadas, abandonan esta ilusión fácilmente. [...]

La desescolarización de la sociedad implica un reconocimiento de la doble naturaleza del aprendizaje. Insistir sólo en la instrucción práctica sería un desastre; igual énfasis debe ser puesto en otros tipos de aprendizaje. Si las escuelas son el lugar equivocado para aprender una habilidad, son el lugar aun más equivocado para obtener educación. La escuela hace mal ambas tareas; en parte porque no sabe distinguir las dos. La escuela es ineficiente en la enseñanza de habilidades, principalmente porque es curricular. En la mayoría de las escuelas, un programa que pretenda fomentar una habilidad siempre está vinculado a otra tarea que es irrelevante. La historia está ligada al progreso en las matemáticas, y la asistencia a las clases, al derecho de usar el campo de juegos. [...]

Creo que el futuro promisorio dependerá de nuestra deliberada selección de una vida de acción en vez de una vida de consumo; de nuestra capacidad de engendrar un estilo de vida que nos capacitará para ser espontáneos, independientes, aunque interrelacionados,

en lugar de mantener un estilo de vida que apenas nos permite hacer y deshacer, producir y consumir —un estilo de vida que es sencillamente una pequeña estación en el camino para el agotamiento y la contaminación del medio ambiente. El futuro depende más de nuestra selección de instituciones que incentiven una vida de acción que de nuestro desarrollo de nuevas ideologías y tecnologías. Necesitamos un conjunto de criterios que nos permita reconocer a aquellas instituciones que favorecen el crecimiento personal en vez de simples agregados. Necesitamos también tener voluntad de invertir nuestros recursos tecnológicos de preferencia en esas instituciones promotoras del crecimiento personal. [...]

Las escuelas son fundamentalmente semejantes en todos los países, sean fascistas, democráticos o socialistas, pequeños o grandes, ricos o pobres. Esta identidad del sistema escolar nos fuerza a reconocer la profunda identidad universal del mito, el modo de producción y el método de control social, a pesar de la gran variedad de mitologías en que el mito es expresado.

En vista de esa identidad, es ilusorio decir que las escuelas son, en un sentido más profundo, variables dependientes. Esto significa que también es ilusión esperar que el cambio fundamental en el sistema escolar ocurra como consecuencia del cambio económico o social convencional. Por el contrario, esta ilusión concede a la escuela —el órgano reproductor de una sociedad de consumo— una inmunidad casi incuestionable. [...]

Un buen sistema educativo debe tener tres propósitos: dar acceso a los recursos disponibles a todos los que quieran aprender, en cualquier época de su vida: capacitar a todos los que quieran compartir lo que saben a encontrar a los que quieran aprender algo de ellos y, finalmente, dar oportunidad a todos los que quieran hacer público un asunto a que tengan la posibilidad de que su reto sea conocido. Tal sistema requiere de la aplicación de garantías constitucionales para la educación. Los aprendices no deberían ser forzados a un currículo obligatorio o a la discriminación basada en tener un diploma o certificado. El pueblo tampoco debería ser forzado a mantener, a través de tributación regresiva, un inmenso aparato profesional de educadores y edificios que, de hecho, restringe las oportunidades de aprendizaje del pueblo a los servicios que aquella profesión desea colocar en el mercado. Es necesario usar la tecnología moderna para hacer verdaderamente universal, y, por lo tanto, plenamente educativa a la libertad de expresión, de reunión y de prensa. [...]

Creo que sólo cuatro —posiblemente tres— “canales” diferentes o intercambios de aprendizaje podrían contener todos los recursos necesarios para un aprendizaje real. El niño se desarrolla en un mundo de cosas, rodeado por personas que le sirven de modelo de las habilidades y valores. Encuentra colegas que lo desafían a interrogar, competir, cooperar y comprender; y, si el niño tiene suerte, estará expuesto a confrontaciones y críticas hechas por un adulto con experiencia y que realmente se interesa por su formación. Cosas, modelos, colegas y adultos son cuatro recursos; cada uno de ellos requiere un tipo diferente de tratamiento para garantizar que todos tengan el mayor acceso posible a ellos.

Usaré el término “tela de oportunidades” en lugar de “red” para designar modalidades específicas de acceso a cada uno de los cuatro conjuntos de recursos. La palabra “red” es usada muchas veces erróneamente para designar los canales reservados al material seleccionado por otros para doctrina, instrucción y diversión. Pero también puede ser usada para los servicios telefónicos y postales que son principalmente utilizados por los individuos que desean enviar mensajes unos a otros. Ojalá tuviéramos otra palabra con menos connotaciones de trampa, menos martillada por el uso corriente y más sugestiva por el hecho de incluir aspectos legales, organizativos y técnicos. Al no encontrar esa palabra, intentaré redimir la que está disponible, usándola como sinónimo de “trama educativa”.

Illich, Ivan, *Sociedade sem escolas*, Petrópolis, Vozes, 1973, pp. 21, 37-38, 44, 96, 124-129.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. De acuerdo con Ivan Illich, ¿de qué manera ocurre la mayor parte del aprendizaje?
2. Comente:
“Creo que el futuro promisorio dependerá de nuestra deliberada selección de una vida de acción en vez de una vida de consumo...”
3. ¿Cuáles son los tres propósitos de un buen sistema educativo?

TERCERA PARTE:

DESPUÉS DE MARX. EDUCACIÓN PARA UNA FUTURA SOCIEDAD AUTOGOBERNADA

1 SUCHODOLSKI: EL HUMANISMO SOCIALISTA

Bodgan Suchodolski (1907-1992) nació en Polonia. Se doctoró en filosofía en la Universidad de Varsovia, donde, después de algún tiempo en la enseñanza secundaria, llegó a ser profesor titular de pedagogía. Desde 1958, fue director del Instituto de Ciencias Pedagógicas de la misma universidad. Fue miembro de academias científicas polacas, de la Academia Internacional de Historia de la Ciencia, del Consejo Directivo de la Asociación Internacional de la Educación, fue uno de los fundadores de la Sociedad de Ciencias de la Educación Comparada de Europa, creada en Londres, en 1961. Durante la ocupación alemana, fue uno de los valientes animadores de la Universidad Clandestina.

Las obras que publicó constituyen un testimonio de interés por las cuestiones filosóficas de la pe-

dagogía en sus relaciones con las situaciones sociales. En el libro *La pedagogía y las grandes corrientes filosóficas*, Suchodolski defendió que es posible discernir en la historia del pensamiento pedagógico dos tendencias fundamentales: la de la pedagogía afirmada en la *esencia del hombre*, otra en la *existencia*. La síntesis integradora de esas dos tendencias está en la pedagogía socialista. Esa perspectiva dio apertura a una nueva comprensión y una nueva lectura de las grandes doctrinas pedagógicas. Partiendo de una teoría de la naturaleza social del hombre, preconizó la instauración del "sistema social de escala humana" en que la educación creadora desempeñe un papel oficial.

Otras obras importantes del autor: *Teoría marxista de la educación* y *Pedagogía socialista*.

EDUCACIÓN ORIENTADA HACIA EL FUTURO Y PERSPECTIVA DE UN SISTEMA SOCIAL A ESCALA HUMANA

Esta posición filosófica no se enmarca en una pedagogía que acepte el estado de cosas existente: será respetada sólo por una tendencia

que señale el camino del futuro, por una pedagogía asociada a una actividad social que transforme el estado de cosas que tienda a crear al hombre condiciones tales que su existencia se pueda volver fuente y materia prima de su esencia. La educación orientada hacia el futuro es justamente una vía que permite trasponer el horizonte de las malas opciones y de los compromisos de la pedagogía burguesa. Defiende que la realidad presente no es la única realidad y que, por consiguiente, no es el único criterio de educación. El verdadero criterio es la realidad futura. La necesidad histórica y la realización de nuestro ideal coinciden en la determinación de esta realidad futura. Esta necesidad nos permite evitar la utopía y esta actividad nos protege del fatalismo.

El fetichismo del presente que no tolera la crítica de la realidad existente y que, por ese motivo, reduce la actividad pedagógica al conformismo, es destruido por la educación orientada hacia el futuro.

En la concepción de la educación dirigida hacia el futuro, el presente debe ser sometido a la crítica y ésta debe acelerar el proceso de desaparición de todo lo que es anticuado y caduco acelerando el proceso de concretización de lo que es nuevo, donde quiera que este proceso evolucione de manera excesivamente lenta y deficiente.

Tal crítica presupone un ideal que sobrepase el presente: en este sentido la educación orientada hacia el futuro se integra en la gran corriente pedagógica que designamos como pedagogía de la esencia. No obstante se trata de una simple afinidad pues tiene profundas divergencias, la diferencia esencial consiste en el hecho de que este ideal se caracteriza por una directriz de acción en el presente, acción que debe transformar la realidad social de acuerdo con las exigencias humanas. En la medida en que el ideal que inspira la crítica de la realidad debe representar una directriz para la acción en el presente, tiene que organizar las fuerzas actuales y debe estimular al hombre a hacer la opción del momento actual. La educación orientada hacia el futuro se liga en este sentido a la segunda gran corriente del pensamiento pedagógico, a la pedagogía de la existencia. Sin embargo, también aquí no encontramos sino una afinidad; la diferencia esencial en que, en esta concepción de la educación, la vida es el aspecto presente de la edificación del futuro.

Definiendo de este modo los rasgos particulares de la pedagogía de la educación orientada hacia el futuro, indicamos la tradición de donde partió. Deriva de las tendencias pedagógicas que no admitían que el principio de la adaptación al presente fuera el principio

capital de la educación e incluso de las corrientes que concebían la crítica del presente no como una invitación para evadir el presente sino como un llamado para mejorarlo.

Éste es el único camino que permite resolver la antinomia del pensamiento pedagógico moderno.

Si queremos educar a los jóvenes de modo que se vuelvan verdaderos y auténticos artífices de un mundo mejor, es necesario enseñarlos a trabajar para el futuro, a comprender que el futuro está condicionado por el esfuerzo de nuestro trabajo presente, por la observación lúcida de los errores y lagunas del presente, por un programa más lógico de nuestra actividad presente.

Gran parte de la juventud siente una inmensa necesidad de luchar por un futuro mejor para el hombre; sobre este sentimiento debería basarse el programa educativo. Permitamos que esta necesidad se manifieste mediante formas de crítica y de rebelión, severas o incluso brutales, pero guiémosla también para la acción concreta verificable, que exige comprometimiento y esfuerzo personales, en suma, la responsabilidad de la persona. Se habla muy mal y muy bien de nuestra juventud. Sin embargo, estas definiciones no son correctas porque expresan una apreciación estática sobre la juventud; la juventud se volverá mejor o peor según el modo en que seamos capaces de organizar sus actividades concretas en el medio en que vive, conforme a la ayuda que le facilitamos para que se haga apta para realizar las tareas futuras y conforme con lo que sepamos hacer para facilitar el desarrollo interior de los jóvenes. Es el único modo de desarrollar las fuerzas creadoras de la juventud, de liberarla de los obstáculos provocados por la desilusión que la lleva a afirmar "nada se puede hacer, por lo tanto no vale la pena hacer lo que sea"; es el único proceso para limitar las tendencias de los jóvenes a basar su vida en la satisfacción exclusiva de las necesidades materiales; es el único recurso para luchar contra un cinismo que hoy es, la mayoría de veces, una forma de protesta contra lo que está mal en la vida, pero que corre el riesgo de convertirse en el peor de los males.

Se dice que el curso de la existencia del hombre, en este período crítico de nuestra historia, debe ser modelado según las tareas históricas, de modo que la nueva realidad edificada por los hombres pueda ser mejor y, en consecuencia, hacer a los hombres más libres y mejores; si así es, este programa educativo se hace indispensable, especialmente frente a la juventud. Compete a la pedagogía contemporánea garantizar la realización de este programa.

Para eso se impone la resolución de dos problemas fundamentales: el de la instrucción y el de la educación. En lo que respecta a la instrucción, debemos abandonar numerosos principios tradicionales que son totalmente inadecuados a las nuevas condiciones de la vida social y económica, así como a la evolución que prevemos. Tenemos que introducir muchas innovaciones. Todos nosotros nos damos cuenta de la necesidad de la instrucción politécnica, pero aún no descubrimos que la formación social es por lo menos de igual importancia, no importando que sea totalmente descuidada. Esta formación social es fundamental, no sólo porque un número excesivamente vasto de trabajadores será utilizado en el sector de los servicios en detrimento del sector de la producción, sino sobre todo porque en la sociedad del futuro cada profesión será revestida de carácter social y cada ciudadano se convertirá en un miembro responsable de la democracia. El problema de la formación social debe ser puesto en el primer plano de nuestras preocupaciones referentes a los programas de enseñanza, debe ser considerado en toda su vastedad e ir del conocimiento de los grandes procesos sociales del mundo moderno a la capacidad de comprender el medio concreto en que se actúa y se vive. La enseñanza politécnica no puede dar plenos resultados si no va asociada a la formación social concebida de esta forma; sólo esta cooperación puede formar el pensamiento aliado a la práctica, productiva y social, es decir, a la realidad plenamente humana. Y en el ámbito de la formación del pensamiento resta resolver otro problema: la formación de los otros tipos de pensamiento, ajenos al pensamiento técnico y social; la formación de estos otros tipos de pensamiento debería ser sistemáticamente fomentada en las escuelas. Nos referimos a ciertas concepciones modernas de la filosofía y de la lógica, en especial las nociones de valor.

En el dominio de la educación la tarea más importante consiste en trasponer los grandes ideales universales y sociales para la vida cotidiana y concreta del hombre. En el período que acaba de terminar cometimos el gran error de atribuir muy poca importancia a la vida cotidiana del hombre, para realzar su participación espectacular en los grandes momentos nacionales; cometimos el error de menospreciar la vida interior del hombre para insistir en la realización de determinadas funciones sociales. La educación moral, justamente, respecto a nuestra vida cotidiana en situaciones sociales concretas. La educación moral es el problema del hombre en el pleno sentido de la palabra del hombre que vive y que siente.

La ciencia social se debe convertir en un instrumento de la educación moral así concebida pues permite comprender y justificar los deberes de los hombres y los auxilia a resolver sus problemas de conciencia frente a las opciones difíciles. Es necesario cultivar los sentimientos que permitan al hombre comprender al prójimo y enseñarle a prestar atención a éste para ayudarlo a organizar su propia vida interior. En estas dos líneas de acción se impone iniciar nuestro trabajo casi desde cero; no poseemos siquiera el esquema preliminar de una moral laica y social para uso de las escuelas y de la juventud, continuamos descuidando el importante papel de la formación de los sentimientos en la educación moral.

Sin embargo, no conviene olvidar que la educación moral no es una educación parcelaria; sólo resulta si es fundamentada en la educación del hombre considerado como un todo. La vida moral del hombre adentra sus raíces en un nivel más profundo que el plano de los motivos de conducta bien fundamentados.

No basta saber cómo nos debemos conducir, es fundamental comprender también cuál es la razón. Además de eso, es necesario —y de cierto modo en primer lugar— querer aceptar determinada conducta de valor moral. ¿No será precisamente en esta interrogación dolorosa: ¿Por qué ser moral? ¿Por qué hacer el bien?, donde se disimulan los conflictos interiores más dramáticos y más difíciles de resolver de la juventud actual, de esta juventud que vio y sufrió tanto, que fue testigo de tanta grandeza y de tanta mezquindad humanas: de esta juventud que expresa frecuentemente su rebelión confusa frente al mal actuando mal?

He aquí por qué la educación moral debe fundamentarse en la educación sistemática del hombre desde su más tierna infancia, en una educación que desarrolle y cree este “impulso del corazón” imperceptible de que habla el psicoanálisis con tanta parcialidad y error, pero que todavía es uno de los más importantes fundamentos de la dignidad humana que se opone a la fascinación de una mala conducta.

Una juventud educada de esta manera proporcionará ciudadanos a un mundo que, aunque creado hace varios siglos por los hombres, no ha sido hasta el presente un mundo de todos los hombres. Es solamente a través de la participación en la lucha para crear un mundo humano que pueda dar a cada hombre condiciones de vida y desarrollo humanos como la joven generación se puede formar verdaderamente.

Ésa es la única vía que permitirá resolver los conflictos seculares que existen entre la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia y superar los intentos fallidos de conciliación de estas dos pedagogías. En efecto, solamente si se alía la actividad pedagógica a una actividad social que pretenda evitar que la existencia social del hombre esté en contradicción con su esencia se alcanzará una formación de la juventud en que la vida y el ideal se unirán de un modo creador y dinámico.

Suchodolski, Bogdan, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Lisboa, Livros Horizonte, 1972.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Haga un resumen de las ideas expuestas en el texto, dando énfasis en:

- la educación orientada hacia el futuro;
- la resolución de dos problemas fundamentales: el de la instrucción y el de la educación;
- la trasposición de los grandes ideales universales y sociales a la vida cotidiana;
- la concepción de educación moral.

2 SNYDERS: AL FIN, UNA ESCUELA NO AUTORITARIA

Georges Snyders (1916), educador francés contemporáneo desarrolló un análisis profundo de las llamadas pedagogías no-directivas. Intentó revisar los principales críticos de la educación capitalista en su país, propuso una visión gramsciana de la educación como antídoto a otros críticos —Illich, por ejemplo.

Dos puntos importantes de la contribución de Snyders a la educación:

1] la visión del carácter contradictorio de la escuela, que no es sólo reproductora, ni revolucionaria, sino local de confrontación de intereses de clases antagónicas;

2] la caracterización de las llamadas pedagogías no-directivas —con su pretensión de resolver los problemas educativos y sociales a través de la “liberación del ser natural” que es el niño, dejándolo realizar su “naturaleza humana” libremente— como si fueran, en verdad, pedagogías legitimadoras de la organización actual de la sociedad.

Snyders demostró que los niños dejados a sí mismos dentro de un ambiente escolar no son una “naturaleza humana” abstracta sino el resultado de todas las determinaciones sociales. Para él, el espontaneísmo educativo es la legitimación del orden vigente. La omisión del profesor se vuelve no una actitud democrática, sino una acción conservadora disfrazada bajo la apariencia del respeto humano. Si la relación profesor-alumno debe ser una relación estimulante, en el sen-

tido de permitir y ayudar al crecimiento del niño como ser humano, es fundamental que el profesor asuma su posición como orientador de la evolución del niño.

A lo largo de sus obras, Snyders fue trabajando el tema de la alegría, siempre acompañado de la comprensión marxista de la sociedad. Es conocido por las diversas publicaciones que se caracterizan por el empeño en articular explícitamente la pedagogía al marxismo.

En su último libro, publicado en 1986 en Francia, Snyders inicia evocando la alegría de la cultura espontánea, después la de la cultura elaborada, abordando específicamente la escuela bajo el prisma de la alegría.

Otras obras del autor: *Escuela, clase y lucha de clases*, *Pedagogía progresista*, *No es fácil amar a nuestros hijos* y *¿Hacia dónde van las pedagogías no-directivas?*

LA ALEGRÍA EN LA ESCUELA

1. Alegría y alegrías culturales

Para circunscribir el tema de la alegría osaría apoyarme en Spinoza: “la alegría es el paso de una perfección menor a la perfección mayor”.

Y entreveo así cosas que me conmueven directamente: allí donde hay alegría, hay un paso al frente, crecimiento de la personalidad en su conjunto. Un éxito fue alcanzado y la alegría es tan grande como válido es el éxito.

Por oposición, de un lado, a la tristeza, en la cual el individuo es obligado a restringirse, reducirse, economizarse. Por oposición también al placer: satisfacción de tal deseo, alegría parcial y no central;

momentos discontinuos de placer, como el encanto de sentirse, en cierto momento, bien en su piel. Y ya que estoy en el siglo XVII, retomaré de Descartes la distinción entre alegría y placer: “[No es] siempre cuando se está más alegre cuando se tiene el espíritu más satisfecho; muy por el contrario, las grandes alegrías son comúnmente melancólicas y serias, y sólo las alegrías mediocres y pasajeras son acompañadas por la risa.”

En la alegría, es la totalidad de la persona la que progresa —y, en relación con la totalidad de la vida: sentir, comprender, fuerza de actuar.

La cultura de la satisfacción. Quiero afirmar que hay cultura de la satisfacción, o mejor, que hay culturas capaces de dar satisfacción. Eso significa que la caminata en dirección a la verdad, a la aprehensión de lo real, da más satisfacción, abre más esperanza que permanecer en la incoherencia, en lo aproximativo, en lo indeciso.

Eso significa también que la satisfacción de la cultura puede y debe culminar en acción que cambie alguna cosa en el mundo, participe en las fuerzas que cambien algo en el mundo.

En suma, la alegría de la cultura que fortalece la confianza en mí mismo, la confianza en la vida; amar más al mundo, aprehenderlo como más estimulante, más acogedor.

¿Quién se atreve a hablar de satisfacción? Pero evocar la satisfacción me mete en una encrucijada de dificultades; inicialmente en cuanto la propia satisfacción: osar afirmar la satisfacción, que somos capaces de tener satisfacción, que podemos pretender la satisfacción: osaré decir que el mundo de hoy es favorable a la satisfacción, y que no debemos renunciar a ella, abdicar.

La destreza en la escala universal, catástrofes, fracasos, esperanzas decepcionadas; en mí mismo, dolor de envejecer, mis largas meditaciones de culpa y de flaqueza; a mi alrededor, la extrema dificultad de comunicarme con los que más quiero, tal vez justamente porque los quiero. Y quiero decir que hay lugar para la satisfacción. Pero precisamente, quiero indicar a la cultura como satisfacción, como uno de los medios de conquistar la satisfacción.

¿Será que la cultura provoca inquietud, sufrimiento más que satisfacción? ¿Será que realmente los cultos son los que son más felices? ¿No sería, por el contrario, los “simples” los que viven los placeres “simples”?

El escándalo de la satisfacción. E incluso si hubiera satisfacción en la cultura, ¿esa satisfacción no sería un escándalo? Las obras de cul-

tura elaborada de las que espero tener satisfacción no son obras populares; en verdad, oír a Mozart me separa de las masas de mis contemporáneos —y entonces formo parte de pequeños grupos de “élite” de los cuales sé bien que sus proyectos de acción corresponden pocas veces a los míos.

Es un escándalo que yo quiera ser feliz en el momento en que tantos sufren; ¿esta famosa satisfacción no es alcanzada en detrimento de los demás, alcanzada sobre el derecho de vivir de los demás? Y desde entonces tengo mi confort, además de esos refinamientos de conciertos frente a todos los que tienen hambre... Soy solidario, soy cómplice por lo menos por mis aceptaciones y mis silencios de un mundo que condena a millones a la infelicidad. ¿Voy a intentar ser feliz entre los oprimidos o estoy condenado a ignorar la alegría, y por mucho, mucho tiempo?

Pero también la eficacia de la satisfacción. Por lo tanto debo procurar al mismo tiempo una cultura que no termine en tristeza, en decepción y que pueda al menos esperar establecer comunicación con las masas, y por ahí mismo cooperar con su acción. Una satisfacción común de comunicación, comunitaria.

Es precisamente para no olvidar la infelicidad de los demás, para tener la fuerza de participar en las luchas, para lo que tengo necesidad de la satisfacción, por lo que voy a esforzarme para alcanzar la satisfacción. Satisfacciones muy intensas para sentir que vale la pena vivir, satisfacciones de la cultura que me harán sentir el posible florecimiento del hombre, el escándalo de su suerte actual, un llamado a la armonía, y la satisfacción de persuadirme de que soy capaz de unirme a esos esfuerzos.

¿Qué puedo ofrecer a mis colegas si no supe construir para mí algo que ya es necesario llamar satisfacción? En la búsqueda desvariada del placer, Gide lo percibió bien: “Hay en la tierra tales inmensidades de miseria, de infortunio... que el hombre feliz no puede pensar en su felicidad sin sentir vengüenza de ella. Y, sin embargo, nada puede por la felicidad de otro, aquel que no sabe ser feliz por sí mismo.”

E incluso el valor progresista de la satisfacción. Los hombres no son felices, absolutamente tan felices como podrían ser —y es exactamente por eso que este mundo, esta sociedad deben ser transformados: los que tienen mucha confianza en los hombres, mucha esperanza en la posibilidad de ser felices, sólo ellos pueden tomar parte en los avances revolucionarios; ¿no será esto lo mismo que

decir que ellos se aproximan desde ahora a un cierto tipo de satisfacción? Cuando Engels grita “el derecho de la vocación a la felicidad”, nunca nos preocupamos por las clases oprimidas: esclavos, siervos, proletarios, ¿no hace sentir la importancia revolucionaria que se coloca en relación con el problema de la alegría —y para todos?

Los momentos de caída. La satisfacción, la satisfacción cultural, sueño que ella constituya el armazón de mi vida, pero no puedo tener esperanza de mantenerme continuamente en este nivel; habrá pasajes con vacío, caídas y probablemente también muchos esfuerzos para conquistar el dominio de sí mismo, contra las tentaciones de dejar ir, dejar caer, de resignarse a cosechar un poco del placer y de los abandonos consentidos.

Satisfacción dolorosa. Esta satisfacción cultural comporta la lucha para que mayor número de hombres alcance más satisfacción —y para que una confianza culturalmente fundamentada prevalezca sobre la desesperación.

Es una alegría siempre incierta que se mantiene por la fuerza muscular, perdida, disimulada en el desaliento, y, a pesar de todo, de nuevo, ella es un fin para el cual nos dirigimos.

Satisfacción dolorosa, trágica, de la cual la angustia nunca está ausente, nada que se asemeje menos a la calma uniforme, a la banalidad de la calma.

Estamos en busca de... nunca poseedores estables, ni seguros por la satisfacción. Mis satisfacciones pude experimentarlas antes de la Revolución, pero no fuera del movimiento que va en dirección de la Revolución. Reflexionando sobre mis satisfacciones, percibí que ellas querían ser progresistas.

2. Una escuela no “totalitaria”

La riqueza de la vida de los jóvenes es su variedad, su diversidad y la multiplicidad de los tipos de alegrías. Los jóvenes viven por lo menos en cuatro ambientes: la familia, la escuela, la vida cotidiana con los colegas y las colegas y la formación fuera de la escuela: ella misma puede desarrollarse en las actividades ya sea organizadas (a saber deportes dirigidos, animaciones, cursos más o menos garantizados) o ya sea escogidas de modo esporádico: jugar un juego, leer determinado libro, ver determinada película, hacer pequeñas reparaciones, etcétera.

Cada ambiente tiene su riqueza específica, sus tipos de exigencias, sus modos de progreso; pienso que es esencial que nadie se deje invadir por los otros, que ninguno quiera absorber todo, englobar todo; ni extender su dominio a otros ni anularse por otros. Cada uno debe ofrecer al joven sus posibilidades diferenciadas —y de este modo complementarias.

Siempre se dice que no es necesario cortar al niño en rebanadas de salchicha, que él se caracteriza por la unidad de su persona. Pero la abundancia de esta unidad reside en participar, de modo diferente, en sectores de vida diferentes. Además el mejor modo de aprovechar una salchicha es asimismo, cortarla.

En particular ninguna educación puede, o debe ser hecha en la escuela, por la escuela. La escuela imprime su marca particular en una parte de la vida y de la cultura del joven: ella se pone como tarea el encuentro con lo genial —y el máximo de su ambición es que quiere este encuentro para todos.

Hay muchos otros momentos de la vida en que no tenemos tales objetivos, en que partimos simplemente de nuevos gustos, de nuestro deseo; entonces podemos también encontrar lo genial, lanzarnos al museo del Louvre, la mayoría de las veces no pretenderemos ir tan lejos, hay muchas posibilidades para que no se vaya tan lejos —y así está muy bien. Del mismo modo no tenemos necesidades de la obligación, rechazamos la obligación.

La escuela, mi escuela tiene como objetivo extraer alegría de lo obligatorio. Lo que justifica que se vaya a la escuela (evidentemente fuera de la preparación para el futuro, ¿pero es necesario recordar que, por hipótesis, tengo prohibido evocarlo?) es que ella suscita una alegría específica: la alegría de la cultura elaborada, la confrontación con el que tuvo más éxito; el que exige condiciones particulares de lo sistemático: lo que puede ser fácil, de ahí el recurso necesario a lo obligatorio. Todo el problema es que los alumnos efectivamente sienten a la institución como si estuviera orientada hacia la alegría —y una alegría que casi no se podría alcanzar de otra manera.

Me gustaría una escuela que tuviera la audacia, que corriera el riesgo de asumir su especificidad, jugar totalmente la carta de su especificidad. Me parece que una de las causas del malestar actual es que la escuela quiere beber en todos los vasos: enseñar lo sistemático, pero también deleitarse con lo disperso, con la casualidad de los encuentros; recurrir a lo obligatorio, pero ella intenta disimularlo bajo apariencias de libre selección. En particular la escuela, fre-

cuentemente celosa de los éxitos de la animación codicia sus fórmulas más suaves, más agradables, pero en verdad ella está obligada a comprobar que son inadecuadas para enseñar álgebra o para llegar hasta Mozart.

Diré incluso que eso no me parece un elogio concedido a la escuela en la que los alumnos llegan a confundir la clase con el recreo, el juego con el trabajo, que ellos quieran prolongar la clase como una diversión, regresar a la escuela como a una recreación; pues ¿es realmente a la escuela a donde ellos regresan? Temo que la escuela haya abandonado su propio papel —reconociendo precisamente que tiene ciertos momentos, para ciertos alumnos puede ser indicado introducir elementos de broma, momentos de distracción, con la condición de que no se olvide que éstos son estimulantes intermedios, destinados a ser temporales.

Snyders, Georges, *A alegria na escola*, São Paulo, Manole, 1988.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

1. Para Snyders, el espontaneísmo educativo es la legitimación del orden vigente. La omisión del profesor no se vuelve una actitud democrática, sino una acción conservadora disfrazada.
¿Está usted de acuerdo con esa idea? ¿Por qué?
2. De acuerdo con el autor, ¿por qué la satisfacción sería un escándalo?
3. Comente:
“Lo que justifica que se vaya a la escuela [...] es que ella suscita una alegría específica: la alegría de la cultura elaborada, la confrontación con el que tuvo más éxito [...]

CONCLUSIÓN:

RETOS DE LA EDUCACIÓN POSMODERNA

Al finalizar este libro, nos gustaría lanzar un reto a nuestros lectores: que busquen elementos para la comprensión de un movimiento histórico-social reciente que es llamado "posmodernismo". Hay muchas interpretaciones de ese movimiento. Lo que nos interesa aquí es pensar, a través de él, la educación y la *escuela del futuro*.

En la actualidad hay un gran debate relacionado con la teoría de la educación, en varios países del mundo. Y el gran tema es la llamada educación posmoderna y multicultural. Como se trata de un tema político, queda aquí sólo como indicación final para la reflexión del lector, en la década de los noventa de este final de siglo.

Desde los años cincuenta —década en que, por convención, concluye el modernismo (1900-1950)— se habla del posmodernismo. Nombre aplicado a los cambios ocurridos en las ciencias, en las artes y en las sociedades avanzadas, en los años setenta el posmodernismo ganó un gran impulso con la crítica dirigida por la filosofía a la cultura occidental.

Actualmente el posmodernismo no es considerado sólo un modismo —en el cine, en la música, en las artes y en lo cotidiano—, sino un movimiento de indagación sobre el futuro. Realmente, él no tiene una identidad propia, a no ser como negación del modernismo. Por eso no existe una definición clara de lo que es posmodernismo. Ya el multiculturalismo, asociado a él muchas veces, tiene un perfil más claro y consecuencias más previsibles en la educación.

Entre los elementos reveladores de la posmodernidad está la invasión de la tecnología electrónica, de la automatización y de la información, que causan cierta pérdida de identidad en los individuos, o desintegración. La posmodernidad se caracteriza también por la crisis de paradigmas. Faltan referenciales. En ese sentido, una educación posmoderna sería aquella que toma en cuenta la diversidad cultural, por lo tanto una *educación multicultural*. Lo posmoderno surge exactamente como una crítica a la modernidad, frente a la desilusión causada por una racionalización que llevó al hombre

moderno a la tragedia de las guerras y de la deshumanización. Se niega el sistema, para que se afirme el individuo, lo diferente, lo atípico.

El hombre moderno recurre a la participación con las masas en la política, que muchas veces terminó en guerras y conflictos; el hombre posmoderno se dedica a su cotidiano, a su mundo, se involucra con las minorías, con pequeñas causas, con metas personales y de corto plazo. El hombre moderno es cimentado en lo social; el posmoderno busca su afirmación como individuo frente a la globalización de la economía y de las comunicaciones.

Por otro lado, el *multiculturalismo* representa un movimiento histórico-social cargado de ambigüedades. Tampoco podría dejar de ser polémica la educación posmoderna multicultural. Involucrada en ese movimiento, no pretende ser paralela o alternativa a la educación actual. Lo que se pretende es transformarla. Como concepción general, defiende una educación para todos que respete la diversidad, las minorías étnicas, la pluralidad de doctrinas, los derechos humanos, eliminando los estereotipos, ampliando el horizonte de conocimientos y de visiones del mundo.

Las consecuencias para la educación son enormes y aún no existen estudios conclusivos sobre asunto tan polémico. La educación posmoderna es crítica. Pretende rescatar la unidad entre *historia* y *sujeto* que se perdió durante las operaciones modernizadoras de desconstrucción de la cultura y de la educación.

Íntimamente ligada a la cultura, la educación posmoderna se muestra multicultural y permanente; no prioriza tanto la apropiación de los contenidos del saber universal en sí mismos, como hace el *funcionalismo moderno*, sino el proceso del conocimiento y sus finalidades. En verdad, antes de conocer, el hombre está interesado en conocer. Es por ese interés fundador de la educación por lo que la teoría de la educación posmoderna se preocupa. Para ella, el conocimiento tiene un carácter prospectivo.

El posmodernismo en la educación trabaja más con el significado que con el contenido, mucho más con la intersubjetividad y la pluralidad que con la igualdad y la unidad. No niega los contenidos. Por el contrario, trabaja por un profundo cambio de ellos en la educación, para hacerlos esencialmente significativos para el estudiante.

Trabajando con la noción de poder local, de pequeños grupos, la educación llamada posmoderna valoriza el movimiento, lo inmediato, lo afectivo, la relación, la intensidad, la implicación, la solida-

ridad, la autogestión, contra los elementos de la educación clásica (moderna), que valora el contenido, la eficiencia, la racionalidad, los métodos y las técnicas, los instrumentos, en fin, los *objetivos* y no la *finalidad* de la educación. Sin duda es una filosofía neohumanista. En ella también encontramos los temas de la alegría, de lo bello, de la esperanza, del ambiente saludable, de la producción, etc. En síntesis, podríamos decir que la educación moderna trabajó con el concepto-clave "igualdad" (buscando eliminar las diferencias) y la educación posmoderna trabaja con el concepto-clave "equidad" (buscando la igualdad sin eliminar la diferencia). El presupuesto básico de la educación moderna es la *hegemonía*, universalización de una visión del mundo. El presupuesto básico de la educación posmoderna es la autonomía, capacidad de autogobierno de cada ciudadano.

Así ella pretende enfrentar el reto de mantener el equilibrio entre la *cultura local*, regional, propia de un grupo social o minoría étnica, y una *cultura universal*, hoy patrimonio de la humanidad. Analiza críticamente los currículos monoculturales actuales y procura formar críticamente a los profesores, para que cambien sus actitudes, frente a las minorías culturales o de las culturas en desventaja social, y elaboren estrategias de instrucción propias para la educación de las clases populares, procurando, antes que nada, comprenderlas en la totalidad de su cultura y de su visión del mundo.

Para cumplir su tarea humanista, la escuela necesita mostrar a los alumnos que existen otras culturas además de la suya, otras perspectivas de la vida, otras ideas. La ambición de un libro como éste sobre la historia de las ideas pedagógicas no podría ser otra: mostrar, en un todo histórico, la diversidad de tesis y de visiones que se constituye en la riqueza de la humanidad. Por eso, la escuela tiene que ser local, como punto de partida, pero tiene que ser internacional e intercultural, como punto de llegada.

La escuela moderna, uniformadora, no fue capaz de construir lo universal partiendo de lo particular. Intentó invertir el proceso, imponiendo valores y contenidos universales sin partir de la práctica social y cultural del alumno, sin tomar en cuenta su identidad y diferencia. Uno de los factores del fracaso de nuestro sistema educativo está en el hecho de que él no haya tomado en cuenta la diversidad cultural en la construcción de una educación para todos.

La *autonomía* pasó a ser un tema fundamental de la pedagogía posmoderna. Pero autonomía de la escuela no significa aislamiento, encerramiento en una cultura particular. Escuela autónoma signifi-

ca escuela curiosa, osada, buscando dialogar con todas las culturas y concepciones del mundo. Pluralismo no significa eclecticismo, un conjunto amorfo de retazos culturales. Pluralismo significa sobre todo diálogo con todas las culturas, a partir de una cultura que se abre a las demás, y entendimiento de las especificidades como modos de manifestación y representación de la misma totalidad.

Pero la escuela sola no puede realizar esa tarea. Por eso, ella, en una *perspectiva intercultural de la educación*, se alía a otras instituciones culturales. De ahí la necesidad de ser autónoma. Sin autonomía la escuela no podrá ser multicultural y cumplir su nueva función social. Ella debe posibilitar a sus alumnos el contacto con alumnos de otras escuelas, posibilitar viajes, encuentros y todo tipo de proyectos, propios de cada escuela, que la constituyan en un organismo vivo y actuante en el seno de la propia sociedad.

En realidad, esas ideas no son nuevas. Lo nuevo brota de lo viejo. Si una educación posmoderna fuera posible mañana será porque hoy, en el interior de lo moderno, en el seno de su crisis, los elementos de una nueva educación están surgiendo. El reto que estamos dejando a los lectores en esta despedida es que intenten identificar lo nuevo en lo viejo y caminen hacia adelante, construyendo la educación del futuro.

Evidentemente, se trata de un reto. No se trata de una conclusión. Son conjeturas que nos deben dar en qué pensar. "Dar en qué pensar" a sus lectores, es todo lo que el autor de un libro como éste podría desear.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Escribimos este libro con el propósito de facilitar el acceso a las fuentes básicas de la teoría educativa a los estudiantes brasileños. Por eso entendemos que los libros de los autores citados en el cuerpo del texto deben ser leídos y estudiados orgánicamente, bajo la orientación del profesor y, cuando sea posible, reseñados y presentados oralmente a los colegas, a fin de que sean discutidos más ampliamente.

Durante esos 20 años en que trabajé como profesor de filosofía e historia de la educación, tuve la oportunidad de estudiar numerosas obras didácticas del área, muchas de las cuales fueron consultadas para fundamentar nuestro libro. Entre ellas están:

- *Historia de la educación en la Antigüedad* (Henri-Irénée Marrou),
- *Historia general de la pedagogía* (Francisco Larroyo),
- *Historia de la educación* (Paul Monroe),
- *Historia de la educación y de la pedagogía* (Lorenzo Luzuriaga),
- *Grandes educadores* (Fritz März),
- *Historia de la educación moderna* (Frederick Eby),
- *História do pensamento educacional* (Frederick Mayer),
- *Os grandes pedagogistas* (Jean Château),
- *Tratado de las ciencias pedagógicas* (Maurice Debesse y Gaston Mialaret).

Ésas son obras consideradas clásicas y traen, dentro de una cierta perspectiva de la educación, una gran contribución. Sin embargo, no presentan la contribución de los países del Tercer Mundo al pensamiento pedagógico universal. Incluso recomendándolas al lector, nos gustaría presentar una lista de otras obras que serían particularmente útiles a los profesores y estudiantes en la elaboración de sus programas de estudios pedagógicos. He aquí algunas de ellas:

- Charlot, Bernard, *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processo ideológico na teoria da educação*, São Paulo, Zahar, 1980.
- Dommanget, Maurice, *Os grandes socialistas e a educação: de Platão a Lênine*, Braga, Publicações Europa-América, 1964.

- Fauré, Edgar, *Aprender a ser*, São Paulo, Difusão Editorial do Livro, 1977.
- Fernandes, Florestan *et al.*, *Universidade, escola e formação de professores*, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- Fischman, Roseli (org.), *Escola brasileira*, São Paulo, Atlas, 1987.
- Freire, Paulo y Shor, Ira, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, São Paulo, Paz e Terra, 1986.
- Gadotti, Moacir, *Pensamento pedagógico brasileiro*, São Paulo, Ática, 1987.
- Giroux, Henry, *Teoría crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*, Petrópolis, Vozes, 1986.
- Manacorda, Mario Aligliero, *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.
- Mendes, Durmeval Trigueiro (org.), *Filosofia da educação brasileira*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- Nielsen Neto, Henrique, *Filosofia da educação*, São Paulo, Melhoramentos, 1988.
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1978.
- Ponce, Aníbal, *Educação e luta de classes*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981.
- Reboul, Olivier, *Filosofia da educação*, São Paulo, Melhoramentos, 1974.
- Sander, Beno, *Consenso e conflito*, São Paulo, Pioneira, 1984.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich, *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense, 1983.
- Schwartz, Bertrand, *A educação, amanhã: um projeto de educação permanente*, Petrópolis, Vozes, 1976.
- Severino, Antonio Joaquim, *Filosofia*, São Paulo, Cortez, 1992.
- Snyders, Georges, *A alegria da escola*, São Paulo, Manole, 1988.
- Suchodolski, Bogdan, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Lisboa, Horizonte, 1972.

Moacir Gadotti nació en Rodeio (SC), en 1941. Licenciado en Pedagogía (1967) y en Filosofía (1971), hizo la maestría en Filosofía de la Educación (PUC-SP, 1973), doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad de Ginebra, 1977) y libre docencia (Unicamp, 1986). En 1991, se hizo profesor titular de la Universidad de São Paulo.

Fue profesor de historia y filosofía de la educación en cursos de pedagogía y de posgraduación en educación de diversas instituciones, entre ellas la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, la Universidad Estatal de Campinas y la Pontificia Universidad Católica de Campinas. Desde 1988 es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

Además de la actividad académica, se integró en varios proyectos teórico-prácticos, entre ellos: la redefinición de los cursos de pedagogía (1977-1983), la fundación del Centro de Estudios de Educación & Sociedad (1978-1982), la reformulación del proyecto pedagógico de la Pontificia Universidad Católica de Campinas (1980-1984) la creación del Foro de Educación del Estado de São Paulo (1983-1984), y de la Fundación Wilson Pinheiro (1982-1986).

Actuó como asesor técnico de la Secretaría Estatal de Educación de São Paulo (1983-1984) y fue jefe de gabinete de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (1989-1990), en la gestión de Paulo Freire.

Actualmente es director regional para América Latina de la ICEA (Asociación Internacional de Educación Comunitaria) y miembro del Comité Brasil del SUM (Servicio Universitario Mundial).

Ha publicado numerosos libros en los que desarrolla una propuesta educativa cuyos ejes son la formación crítica del educador y la construcción de la escuela pública popular autónoma, en una perspectiva dialéctica integradora de la educación:

1. *Comunicação docente*, prefacio de Georges Gusdorf, São Paulo, Loyola, 1975 (3 ediciones).
2. *A educação contra a educação*, prefacio de Paulo Freire, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1981 (4 ediciones). Traducido al francés.

3. *Educação e poder*, São Paulo, Cortez, 1980 (10 ediciones). En inglés (Nueva York, Suny Press) junto con el libro *Concepção dialética da educação*, con el título *A pedagogy of praxis*.
4. *Concepção dialética da educação*, São Paulo, Cortez, 1983 (7 ediciones).
5. *Dialética do amor paterno*, prefacio de Miguel de Puente y posfacio de Francisca Severino, São Paulo, Cortez, 1985 (6 ediciones).
6. *Educação e compromisso*, Campinas, Papyrus, 1985 (4 ediciones).
7. *Pedagogia: diálogo e conflito*, en coautoría con Paulo Freire y Sergio Guimarães, São Paulo, Cortez, 1985 (4 ediciones). Traducido al español (Buenos Aires, Cinco, 1987), en coautoría con Isabel Hernández.
8. *Pensamento pedagógico brasileiro*, São Paulo, Ática, 1987 (4 ediciones).
9. *Convite à leitura de Paulo Freire*, São Paulo, Scipione, 1988. Traducido al español (Bogotá, Codeca, 1991) con el título *Paulo Freire: su vida y su obra*. En prensa en japonés y en inglés (Nueva York, Suny Press), con el título *Reading Paulo Freire*.
10. *Marx: transformar o mundo*. São Paulo, FTD, 1989 (2 ediciones).
11. *Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores*, en coautoría con Otaviano Pereira, prefacio de José Dirceu de Oliveira y posfacio de José Genoino Neto, São Paulo, Cortez, 1989 (2 ediciones).
12. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*, prefacio de Florestan Fernandes, Petrópolis, Vozes, 1990.
13. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*, São Paulo, Cortez, 1992.
14. *Escola vivida, escola projetada*, prefacio de Alfredo Bosi, Campinas, Papyrus, 1992.
15. *Diversidade cultural e educação para todos*, prefacio de José Eustáquio Romão, São Paulo, Graal, 1992.
16. *Estado e educação popular na América Latina*, en coautoría con Carlos Alberto Torres, Campinas, Papyrus, 1992.
17. *Organização do trabalho na escola*, São Paulo, Ática, 1993.

El denso y amplio contenido de este libro representa el resultado de una larga experiencia de Moacir Gadotti como profesor e investigador de historia y de filosofía de la educación.

De la Antigüedad a nuestros días, toda la historia de las ideas pedagógicas está presentada a través de textos de autores que marcaron decisivamente su época. Los textos están agrupados por períodos y tendencias. Una introducción proporciona el contexto de cada período, y una introducción a cada autor trae informaciones sobre el tiempo, el espacio y las condiciones sociopolíticas en que los textos fueron producidos. Asimismo, contiene datos biográficos del autor. Algunas preguntas para la reflexión complementan la secuencia de los textos de cada autor. *Historia de las ideas pedagógicas* constituye un instrumento valiosísimo en las manos de estudiantes del magisterio y de pedagogía, así como de todos los educadores que tienen los ojos puestos en la educación del futuro.



impreso en mar-co
prol. atrio de san francisco 67
del. coyoacán, c.p. 04320, d.f.
dos mil ejemplares y sobrantes
30 de noviembre de 1998

El denso y amplio contenido de este libro representa el resultado de una larga experiencia de Moacir Gadotti como profesor e investigador de historia y de filosofía de la educación.

De la Antigüedad a nuestros días, toda la historia de las ideas pedagógicas se presenta por medio de textos de autores que marcaron decisivamente su época. Los textos se agrupan por períodos y tendencias. Una introducción proporciona el contexto de cada período; y una introducción a cada autor da informaciones sobre el tiempo, el espacio y las condiciones sociopolíticas en que los textos fueron escritos. Asimismo, contiene datos biográficos del autor. Algunas preguntas para la reflexión complementan la secuencia de los textos de cada autor.

Historia de las ideas pedagógicas constituye un instrumento valiosísimo en las manos de estudiantes de magisterio y de pedagogía, así como de todos los educadores que tienen los ojos puestos en la educación del futuro.