

EDUCACION, CULTURA Y HUMANISMO

*Oswaldo Cazanga M.
Juan Reyes Meza*





Se puede afirmar que el humanismo ha sido la doctrina que ha hecho del ser humano, el ser que se está haciendo, el punto focal de la historia.

Durante un largo período de la historia natural del planeta, el hombre fue englobado y comprendido por esta como un elemento más de la naturaleza. Como el resto de los seres vivos, en los primeros tiempos de la evolución planetaria el antecesor del hombre actual se adaptó biológicamente al medio ambiente; sin embargo, al finalizar la última edad de hielo, esta situación cambió en forma radical. Debido a que la adaptación biológica del hombre era más imperfecta que la de otros animales, pudo sobrevivir al cambio de las condiciones ambientales; muchas otras especies no pudieron readaptarse a las transformaciones climáticas, debido a su mayor especialización orgánica y desaparecieron.

Desde ese momento, el hombre pudo desarrollar su capacidad biológica e intelectual para crear nuevas condiciones del medio a sus necesidades; de este modo, el hombre sale del paisaje natural, de la historia natural, para empezar a hacer su propia historia, la historia de su especie, la historia de la humanidad, distinta de la historia natural de las demás especies. El largo camino que emprende lo aleja de su primitiva condición y le permite elevarse a nuevas situaciones hasta llegar a ser el único elemento activo de ese paisaje y, en consecuencia, el único capaz de valorarlo y de transformarlo. Esta adaptación al medio, realizada por su acción premeditada sobre los elementos naturales que hostilizan su vida biológica, la ha conseguido el hombre debido a la precariedad de su estructura física y al mayor volumen de su masa cerebral, que constituye el «centro de un extenso y delicado sistema nervioso». En la base de la «cultura» que ha venido creando la humanidad, generación tras generación, siglo tras siglo, se encuentra esta circunstancia biológica, que unida a otras que no son del caso

mencionar por ahora, contribuyen a hacer del hombre el «animal creador» por excelencia.

La especie humana, al transmitir por herencia biológica esta estructura orgánica superior, ha podido transmitir culturalmente una superior capacidad para adaptarse al medio natural. Estas circunstancias han permitido a la humanidad avanzar en el control y en el dominio de lo natural y han sido, asimismo, las que han hecho de cada hombre y de la humanidad en su conjunto, seres en proceso de llegar a ser, es decir, seres perfectibles. En tal proceso, el propio hombre ha vacilado ante la magnitud de la tarea y ha postulado distintas expresiones de creadores superiores, omniscientes y todopoderosos, en los cuales descarga a veces las frustraciones y desesperanzas que le provocan sus limitaciones. Sin embargo, no siempre todos los hombres han renunciado a la perspectiva humana para entender su historia; y en uno u otro momento, una y otra vez, el hombre vuelve sobre su propia problemática con el fin de comprender su mundo y así ser capaz de ir definiéndolo, imperfectamente casi siempre, pero, por lo mismo, con una humana dimensión y responsabilidad.

En definitiva, y después de milenios, el choque con la naturaleza en el afán vital por sobrevivir hizo surgir la esencia de la especie, lo que define al ser humano y a la humanidad: el trabajo, esto es, la capacidad propia solo del hombre de aplicar su energía vital, física y mental, a la transformación de la naturaleza, para crear artefactos, instrumentos, ideas y conceptos, para conseguir un mejor dominio sobre su medio ambiente. La capacidad para rehacer la naturaleza, para ser arquitecto de su mundo, le otorga al hombre la esencia que lo define como ser inteligente y creador.

Pasar revista al proceso por el que la humanidad, a partir de la simple actividad recolectora, ha culminado en nuestra época en la etapa superior de la comprensión racional de la naturaleza mediante la formulación de hipótesis y de teorías científicas y su aplicación a la construcción de extraordinarios ingenios tecnológicos que le han dado virtualmente el control sobre la naturaleza, significa simplemente hacer la historia de la humanidad.

La especie humana, ya no determinada por su adaptación a la naturaleza sino por su adaptación al grupo social, ha venido transmitiendo una herencia cultural que no es sino la viva expresión del trabajo dinámico y creador del hombre

a través del espacio y del tiempo. Diversas teorías han tratado de explicar el fenómeno de la cultura y su desarrollo a través de la historia. Una de las tantas acepciones la define como: «el conjunto de los valores, comportamientos e instituciones de un grupo humano, que es aprendido, compartido y transmitido socialmente. Comprende todas las creaciones humanas, desde las cosmogonías hasta los mitos, pasando por los modos de pensamiento y de producción, las costumbres, la religión, los valores y los símbolos, además de las creaciones materiales como la tecnología, las instituciones sociales, la ciencia y el folklore» (cit. por: Perrot y Preiswerk, 1979, pp. 39-40).

Esta definición, por lo amplia, resulta muy imperfecta, pero tiene sus ventajas. Permite obviar el problema de la valoración de las culturas de sociedades distintas en el tiempo o en el espacio y tomar una clara distancia de aquellas concepciones culturales elitistas que reducen la cultura a la actividad intelectual y artística que desarrolla una sociedad o, a veces, a los objetos simbólicos producidos por sus miembros «cultos».

No hay duda de que la cultura es el producto de las relaciones entre los hombres y, por lo tanto, ella refleja toda la intrincada trama que una sociedad humana desarrolla a través de la historia. La cultura mantiene la dimensión humana, aunque muchas de sus actuales manifestaciones adquieran para el propio hombre dimensiones enajenadas.

Las teorías idealistas afirman que la cultura es autónoma con respecto del resto de las actividades humanas y que depende de las elites de una sociedad. La superestructura cultural sería independiente de la base económica. Con esto se quiere decir, por una parte, que una sociedad cualquiera podría conseguir un gran desarrollo filosófico o científico al margen del tipo de economía en vigencia, con tal que solo contara con una elite intelectual que se lo propusiera. Las teorías naturalistas, también de raíces burguesas, afirman que la cultura es el resultado de la acción de factores naturales, como el clima, el medio geográfico, biológico o socioeconómico, actuando mecánicamente (Suchodolski, 1977, p. 86). Así, un clima tropical propiciaría una cultura con determinadas características, por sobre el quehacer humano. Sin embargo, la historia ha demostrado que no hay un determinismo geográfico para explicar la inmensa tarea de adaptar la naturaleza al servicio del hombre. Además, estas teorías afirman en su base la naturaleza metafísica del hombre, como un ser que trae en su «esencia» un propósito que

debe cumplir fatalmente; este propósito lo determina la sociedad de acuerdo con ciertos intereses que, por lo general, son promovidos por una elite que se considera separada de la masa social a la que, sin embargo, dice servir. Tal propósito coincide con el orden social imperante en la sociedad.

Consideramos que estas concepciones de la cultura no resisten un análisis histórico-dialéctico, que rechaza radicalmente la posibilidad de una cultura autónoma de la realidad histórica concreta de una sociedad y aquellas concepciones metafísicas del hombre que le otorga una naturaleza trascendente, más allá de su concreta realidad biológica e histórica. La naturaleza humana es una realidad histórica y la historicidad del hombre no admite discusión en nuestro tiempo.

La comprobación de que la cultura no es autónoma y que, por el contrario, se desarrolla enmarcada por una realidad histórico-social, resultado de las vicisitudes de la historia de la sociedad, es tarea de la educación, así como también es tarea de esta desmitificar y desenajerar la cultura.

La cultura debe ser entendida como resultado del quehacer humano y mejor aún, del quehacer social del hombre. Esto significa considerar el trabajo creativo de los hombres realizado en las condiciones que la evolución histórica general ha establecido. La cultura es cambiante y evolutiva, porque es el contenido de la historia y esta no es más que el hombre actuando en el tiempo y en el espacio. La cultura es un producto de la vida social y de ninguna manera una entidad autónoma o independiente de ella. En la sociedad, el producto cultural es el resultado de las condiciones generales del desarrollo social; no fue la imprenta el producto de una sociedad analfabeta ni la ciencia el producto de una sociedad fetichista. Es en la sociedad donde el hombre se hace hombre, mediante la cultura que no puede darse al margen de ella. No se concibe una sociedad sin cultura ni una cultura sin la sociedad. Aún más: la cultura es humanización, el hombre es hombre por su existencia cultural y esta está determinada por su circunstancia histórica (Larroyo, 1969, p. 4).

Como elemento nutriente de la vida social del hombre, la cultura actúa como causa de esta vida social y es producto, al mismo tiempo, del hombre en sus relaciones sociales. El hombre existe y se desarrolla por la cultura y esta evoluciona y madura por la actividad creadora esencial del hombre: el trabajo

creador, mediante el cual el hombre transforma su entorno. Con el trabajo, el hombre crea cultura, transforma su mundo y se transforma a sí mismo.

Ahora bien, las relaciones entre el ser humano y el medio funcionan e interactúan a través de un proceso que lo acompaña a lo largo de su vida: la educación. Mediante la educación, el hombre se apropia, en mayor o menor grado, y de acuerdo con sus capacidades propias de asimilación y de las condiciones socioambientales que le rodean, de los elementos culturales formativos de su personalidad. Así, asimila cultura y se educa, es decir, crece y madura, y puede crear y recrear más cultura; y así también, la educación es posible por la condición creadora y cambiante del hombre y actúa como un proceso inherente a la cultura.

Como creación humana, la cultura no puede ser estática; cada hombre y cada generación reciben una cultura como herencia y dejan a sus sucesores una cultura acrecentada y transformada con sus propios aportes. La vida del hombre es también dinámica y cambiante gracias a su educabilidad y a su esencia transformadora. El hombre tiene permanentes aspiraciones y proyectos; en todas las etapas de su vida, se plantea metas y se traza caminos, en función de motivaciones internas y alicientes culturales; desea aumentar el caudal de sus conocimientos, mejorar sus habilidades y destrezas, refinar sus gustos y preferencias, consolidar sus condiciones materiales de existencia, desarrollar su sensibilidad, etc.

La educación es también un proceso pletórico de dinamismo al nivel de cada hombre, aunque en comparación con otras funciones sociales, puede parecer la más conservadora o retrasada; como proceso, está íntimamente ligada a la cultura. Educación y cultura son términos que se concitan y convocan mutuamente.

Permanentemente involucrado en el proceso educativo y por el simple hecho de estar viviendo, el hombre está aprendiendo en la sociedad por la cultura, la sociedad es el medio educativo propio del hombre, aunque no en todo momento hay conciencia de esto. Por lo mismo, el hombre necesita reflexionar siempre sobre el contenido de la cultura, de «su cultura», con el objeto de evaluar su capacidad educativa, ya que si bien afirmamos que la cultura es el nutriente de la vida humana, no todos los contenidos culturales conservan su valor



educativo. Hay aspectos de la cultura que envejecen antes que otros y se hacen obsoletos; sobre todo en nuestra época, los conocimientos se renuevan a gran velocidad y con ellos cambian también los valores que orientan las grandes decisiones sociales. Los logros de la tecnología contemporánea han maravillado a la humanidad, pero, al mismo tiempo, le han quebrantado sus formas de vida y modos de producción. La tecnología ha trastocado la propia percepción que el hombre ha tenido de sí mismo. A partir de los grandes acontecimientos y logros de la Revolución Científico-Tecnológica, la educación y su órgano especializado, la escuela, son cuestionadas radicalmente.

La crisis de la cultura de nuestra época puede ser entendida a partir del carácter dinámico de ella misma, y de las resistencias que la sociedad ofrece siempre a los cambios verdaderos y necesarios. La educación sistemática y las tareas del educador se inician con el análisis de la cultura de una sociedad; el primer aspecto de importancia es la identificación de los elementos educativos de una cultura y la denuncia de aquellos otros que han perdido su validez y que,

por lo tanto, no pueden servir a la humanización del hombre. La educación, cuando es real, actúa para perfeccionar y depurar la cultura y así se explica que una educación en crisis sólo es el reflejo de la crisis general de la cultura en un momento histórico determinado. La primera e imprescindible tarea del educador es su reflexión sobre la cultura y los contenidos que deberá emplear en su labor de incorporación de los jóvenes a la sociedad y a la vida cultural de ella; el docente que no tiene posibilidades y voluntad para reflexionar acerca del sentido de su propia cultura no estará en condiciones de criticarla y, por lo tanto, no podrá dilucidar cuáles elementos tienen valor educativo y cuáles no, y en tales condiciones, el argumento que pueda ofrecer a sus pupilos servirá solamente para consolidar los aspectos negativos y, a veces, ya superados, de la cultura que transmite. La ausencia de reflexión sobre cultura equivale a la falta de reflexión sobre la historia de la sociedad, lo que significa carencia de conciencia histórica. Precisamente, una de las funciones más trascendentales del educador de nuestros países subdesarrollados seguirá siendo la entrega de los instrumentos que permitan a los jóvenes ubicarse en su contexto histórico-social, de manera que pensamiento y acción están dirigidos por los senderos de la conciencia de su propia historicidad.

Educar es humanizar al hombre, esto es, permitirle apreciarse y apreciar a los demás hombres como productos históricos y como resultado de su propio y terrenal esfuerzo existencial. Esto implica una actitud de respeto y de interés por las creaciones del hombre y por su constante superación y perfeccionamiento; implica también un compromiso con la historia de la Humanidad, compromiso que define la actitud humanista del educador y la esencia humanizante de la educación de nuestra época.

LA PEDAGOGIA COMO HUMANISMO

Toda cultura tiene una manera especial de comprender la educación y de enfrentar su ejercicio; aun en las culturas menos desarrolladas se dan la reflexión y la práctica pedagógicas. Se educa por el ejemplo y se aprende por la experiencia. Mediante el conocimiento de las ideas acerca de la educación podemos inducir las concepciones de cultura y de hombre, que han dado en las sociedades del pasado o que se manifiestan en las sociedades de nuestro tiempo.

La cultura es la existencia social del hombre y define la conciencia del individuo; «la existencia social designa exactamente lo que los antropólogos quieren decir cuando hablan de cultura» (Levitas, 1978, p. 7). Si aceptamos que el ser social es lo que determina la conciencia, tal principio aparece como fundamental para entender las relaciones entre cultura y educación y para la comprensión de las tareas de la pedagogía; más aún, si por educar entendemos el esfuerzo para superar niveles primarios de conciencia en el educando, la educación no podrá ser concebida sino como una acción sobre las condiciones culturales en que existen el educando y el educador, es decir, sobre las condiciones de existencia de la sociedad. Por eso es lícito afirmar que toda acción educativa aspira a completarse con una acción social y, por lo mismo, toda reforma pedagógica aspira a crear las condiciones de una reforma social.

Dentro de esta concepción, el educador es un humanista y cumple plenamente su función humanizante en la medida en que se propone no sólo socializar al niño o al adolescente, sino contribuir a la formación del ser humano, es decir, capacitarlo para que desarrolle por completo su esencia creadora y mantenga viva la conciencia de su historicidad. Esto permite afirmar también que un educador realmente consciente de su tarea educadora será siempre un reformador social. Gramsci ha señalado que «en la relación educativa en sentido estricto no es la transmisión de la cultura lo que debe tener primacía, sino sobre todo la confluencia de la historicidad y la conciencia de la historicidad del individuo. Determinar esta conciencia significa, en última instancia, insertar al hombre en la historia y dar al niño la medida de lo contradictorio de la realidad y de la dialéctica del desarrollo histórico, que son los presupuestos de todo esfuerzo de cambio realizado en la práctica» (cit. por: Broccolli, 1973, p. 106).

En otra vertiente del pensamiento y de la reflexión educativa, se encuentra el reduccionismo sociológico propuesto por Durkheim: «el fin de la educación es preparar a las generaciones jóvenes para su vida en sociedad». La sociología debe ser la base de la educación, ya que esta se halla determinada esencialmente por la sociedad, la cual a su vez necesita de ella para su subsistencia (Luzuriaga, 1956, p. 166). En esta concepción, la pedagogía es reducida a un aspecto subordinado de la sociología y la educación a un mero mecanismo de transmisión de lo socialmente establecido; de aquí se deriva también la idea de la neutralidad de la escuela y de la posibilidad de una educación por sobre la estratificación social y por sobre los intereses de clases.

Hacia nuestro tiempo, la educación entendida como simple socialización, propuesta de los positivistas, tiene escasa vigencia. Tampoco es aceptable la idea de que puede haber una educación neutra en la sociedad. Cuando se seleccionan contenidos programáticos, cuando se definen métodos y actividades curriculares, cuando se determinan las líneas de conducta que deben seguir educadores y educandos, etc., se participa en acciones políticas que implican una selección ideológica, «importando poco que esta noción sea oscura o clara» (Freire, 1974, p. 105).

Efectivamente, la educación de más calidad se concreta a veces en los individuos que con mayor claridad perciben lo obsoleto, de algunos elementos de su cultura y de las estructuras sociales y se esfuerzan por promover los cambios. Si se entiende la socialización como el proceso de incorporación de los jóvenes en una estructura cultural con un sentido crítico y espíritu de reconstrucción, se estaría más cerca de una concepción científica y moderna. El joven debe ser comprendido por la pedagogía como un proyecto a cumplir, y eso implica, necesariamente, pensar en la sociedad a la cual se incorporará, no como algo dado de una vez, sino como algo que también se está proyectando fijo. De este modo, a la pedagogía nada de lo que ocurre en la sociedad le puede resultar extraño. La pedagogía es un humanismo, y el pedagogo que entienda su quehacer educativo en esa dimensión, un verdadero humanista.

El campo de reflexión propio de la educación está constituido por la pedagogía; detrás de cada práctica pedagógica existe siempre una teoría pedagógica y estas teorías no son, como ya lo hemos señalado, productos aislados del pensamiento de hombres separados de su realidad social, sino de pensadores estrictamente ligados a ella. Toda teoría pedagógica de real valor resulta ser algo así como una manifestación epigonal de una teoría social de mayor envergadura y significa, asimismo, un enfrentamiento a otra teoría y la propuesta de una nueva práctica pedagógica y social.

Se acepta que la pedagogía como disciplina se inicia con las reflexiones de Juan Comenio, humanista moravo de los siglos XVI y XVII. Autor de la **Didáctica Magna**, basaba sus métodos en la observación y en la intuición y en el respeto por las energías naturales del educando. Para Comenio, la escuela debía ser un «taller de hombres» y a ella deberían asistir todos, sin distinción de clases sociales. Postulaba la felicidad de la especie humana mediante la educación,

que debía darse en el cuadro de la humanidad, esto es, el hombre debía ser educado en y por su propia realidad; por tal razón, en la historia de la educación Comenio es reconocido como realista en sus ideas pedagógicas.

Junto a Comenio, se debe mencionar a Pestalozzi, que vive en la segunda mitad del siglo XVIII, en plena Revolución Industrial. Pretendía «formar hombres para la humanidad» y creía en «el perfeccionamiento de lo humano en el hombre» y en «el desarrollo armonioso de la cabeza, el corazón y la mano» (Luzuriaga, 1960, p. 100). Si a Comenio se le considera como uno de los precursores de la moderna escuela unificada democrática, a Pestalozzi se le debe estimar como un adelantado de la escuela activa y de la escuela primaria popular. Estas dos personalidades, en sus concepciones y prácticas pedagógicas pueden relacionarse con la vivencia de los fenómenos que orientan la Revolución Industrial y sus consecuencias sobre los intelectos más lúcidos de la época. Además, de sus aportes al desarrollo de la educación primaria de los sectores sociales más necesitados, el valor de sus concepciones adquiere notable significación en el problema de definir los fines de la educación. Por primera vez, es posible asignar a la educación finalidades que se resuelven en el mismo hombre y en la misma sociedad.

El siglo XVIII, con el auge de la actividad productiva de base burguesa y capitalista, vio agudizarse las contradicciones entre el individuo y la función social que le había sido impuesta por el orden social en crisis; entre el individuo y la comunidad, en la medida en que los instrumentos de producción se complican, «se extrema la división del trabajo y se separan y recaen en distintos individuos la actividad intelectual y física, las distracciones y el trabajo, la producción y el consumo» (Suchodolski, 1977, p. 67).

La filosofía de la Ilustración se preocupará de esta circunstancia a través de algunos de sus más destacados exponentes, como Voltaire y Rousseau, en su obra **La Europa del Antiguo Régimen**, David Ogg apunta sobre las ideas educativas del siglo XVIII: «Desde el momento en que los hombres se consideran iguales en el momento del nacimiento, en capacidad moral e intelectual y diferentes como adultos solamente por sus impresiones procedentes de los sentidos y del entorno, entonces resultaba que mucho se podía hacer para garantizar una mayor felicidad por la educación y la eliminación de cosas artificiales, como la distinción de clases. Esa fue la idea revolucionaria del siglo

XVIII» (Ogg, 1974, p. 79). Este argumento nos permite afirmar que ya durante esa época la educación empieza a ser considerada como vehículo de promoción social.

Voltaire puede ser considerado como uno de los representantes de la renovación educacional en la Europa del siglo XVIII. En su opinión, la vida era un término medio entre la felicidad y la miseria. De espíritu ecléctico, encontraba elementos positivos y negativos en todas las creencias y reconocía que el estudio de la historia no era simple crónica, sino un estudio de las fuerzas sociales e intelectuales que componen la vida de una nación. Rousseau, cuya vida ocupa gran parte del siglo XVIII, dejó la impresión de ser más radical que Voltaire en sus ideas. No solamente se opuso a la sociedad de su época, sino a su civilización. **El Contrato Social**, que le dio gran prestigio, es un libro que expone ideas contradictorias. «El hombre nace libre y en todas partes está encadenado», afirma, para enseguida postular: «Se debiera sustituir el cristianismo, que solamente te enseña servidumbre, por una religión civil, con dogmas morales simples, junto con una declaración de la santidad del contrato y de las leyes». El soberano debería desterrar a todo aquel que se negase a aceptar la religión estatal y podría también matar a quien, habiendo jurado públicamente su asentimiento al contrato, actúe de forma no conforme con las máximas de dicha religión oficial.

Por otro lado, Rousseau expresa las insatisfacciones de la clase burguesa frente al orden feudal en el plano educacional y, justamente por eso, al igual que otros intelectuales de su época, no opina sobre la educación entendida como un proceso social, sino que reduce su reflexión acerca de cómo formar al hombre entendido como individualidad. Así, en su libro **Emilio**, que le ha labrado un prestigio de educador a menudo exagerado, traza un plan completo para el desarrollo de la individualidad, lo que estaba en consonancia con la nueva escala de valores agitada por la emergente burguesía, en su lucha contra el feudalismo, la nobleza y el clero. «El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe. El educador debe comenzar por estudiar el niño. Debe tomar en cuenta, lo primero de todo, los caracteres genéricos de la humanidad, esas características que se manifiestan diversamente en las disposiciones o inclinaciones» (cit. por: Boyd y King, 1975, p. 267).

En el proceso mismo de la Revolución Francesa, ninguno de sus ideólogos

y dirigentes serán educadores o pedagogos a la manera de los anteriormente mencionados; serán políticos de la educación que enuncian los grandes principios o postulados que, en sus criterios, deberían orientar la educación en la nueva sociedad.

En el campo educacional, la historiografía latinoamericana también ha sido mitificada por los intelectuales liberales; las características que nuestros sistemas educativos han venido mostrando desde la constitución de los estados nacionales, como la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza, aparentemente se gestan con el ejemplo de la Revolución Francesa; sin embargo, la educación francesa las incorporará sólo a fines del siglo XIX, en algunos casos, después que muchos países latinoamericanos. Las ideas educativas de los revolucionarios franceses más bien se quedan rezagadas; para ser justos, deberíamos reconocer en ellos, con algunas excepciones, un conjunto de burgueses interesados más que nada en destruir las estructuras feudales que maniatan el libre ejercicio de la actividad económica. Sus inquietudes en el plano educacional tendrán como centro de interés sólo mejorar el conocimiento del hombre medio acerca de aquellas cosas que facilitan el intercambio comercial, por ejemplo, idiomas, pesos y medidas, monedas, contabilidad, etc. Para nosotros, lo más importante del pensamiento educacional francés del siglo XVIII reside en que abre el campo de la educación y sus problemas a los políticos y a la política. Este reconocimiento a la dimensión política se ha conservado en el pensamiento político liberal y ocupa un lugar predominante en las ideologías burguesas y pequeño-burguesas, así como también en el pensamiento opuesto al orden burgués, sea este de carácter conservador o progresista. El marxismo, por ejemplo, en la medida en que ha accedido al poder, ha desarrollado su reflexión pedagógica a partir de los aportes de Marx y de Engels; hoy se puede afirmar que existe ya una sólida teoría marxista de la educación.

Algunos revolucionarios franceses fueron, en verdad, radicales en educación, aunque su aporte importante sólo haya sido el discurso en que plantearon ideas y proyectos. Uno de estos radicales fue el jacobino Lepelletier, que con el apoyo de Robespierre, presentó a la Convención un proyecto que nunca fue aprobado ni mucho menos puesto en vigencia: «Decretamos que todos los niños de ambos sexos: las niñas de cinco a once años, los niños de cinco a doce, sean educados en común a costa del Estado y que reciban durante seis o siete años la misma educación. En nuestro sistema, la totalidad de la existencia del niño

pertenece a la República: la materia no debe salir nunca del molde, pues todo lo que debe componer la República debe ser metido en el molde republicano» (Larroyo, 1969, p. 459).

Otro aporte pedagógico de importancia fue el de José Lakanal, que dejó en una ley que lleva su nombre, del 17 de noviembre de 1794, su ideario vinculado preferentemente con la educación primaria y con la formación de profesores para ella. Para la enseñanza elemental propuso un plan de estudios que comprendía aspectos tan importantes como: «Leer y escribir, Declaración de los Derechos del Hombre y la Constitución, Instrucciones elementales de moral republicana, Elementos de lengua francesa, Reglas de cálculo simple y de agrimensura, Instrucciones sobre los principales fenómenos y las más comunes producciones de la naturaleza y una recopilación de acciones heroicas y de los cantos triunfales». Con tales contenidos, el niño se preparaba para ser aceptado e incorporado a la nueva sociedad, cuya ideología se construye a partir del carácter sacrosanto de la propiedad privada de los medios de producción. Lakanal apoyó estas ideas con una iniciativa legislativa tendiente a establecer las Escuelas Normales para la formación de maestros de educación primaria. Estos deberían recibir una formación general y profesional estrictamente adecuada a su misión, por cuenta y bajo la vigilancia del Estado, y serían los encargados de legitimar en la conciencia de los futuros ciudadanos, el Estado burgués y, naturalmente, los valores de esa sociedad.

Si estas iniciativas pueden servir para afirmar que las teorías pedagógicas que afloran en el ambiente revolucionario de 1789 responden a los intereses de la clase emergente con algunos rasgos de extremismo, las ideas de Mirabeau no dejan lugar a dudas de esta aseveración. En nombre de una concepción abstracta de la libertad, rechazó los principios de obligatoriedad y de gratuidad de la enseñanza y se pronunció en favor de la libertad de enseñanza, entendida como «el derecho concedido a cualquier individuo para establecer escuelas» (Larroyo, 1969, p. 456). Aún más claro en sus planteamientos burgueses resulta ser Condorcet en cuanto al papel del Estado en la educación; así afirma que «el poder público no puede establecer un cuerpo de doctrina que deba enseñarse exclusivamente. Ningún poder público debe tener autoridad ni aun crédito para impedir el desarrollo de verdades nuevas, la enseñanza de teorías contrarias a su política particular o a sus intereses del momento. La libertad de conciencia debe ser respetada no sólo desde el punto de vista religioso, sino también social».

Y para reafirmar su ideario, agrega que «el poder del Estado se extinga en el umbral de la escuela y que cada maestro pueda enseñar las opiniones que crea verdaderas, no las que el Estado haya juzgado como tales» (Larroyo, 1969, p. 457).

El ascenso al poder de Napoleón Bonaparte, dentro del proceso revolucionario de 1789, significó el triunfo de la gran burguesía francesa y el aniquilamiento de los sectores proletarios y pequeño-burgueses que actuaban durante la Convención. En el plano de la educación, Bonaparte significó también el abandono de algunas ilusiones y de la consolidación de un sistema educativo al servicio de la preparación de los hijos de la burguesía para el cumplimiento de un papel hegemónico en la nueva sociedad. Este sistema culminará en el proyecto e instalación de la Universidad napoleónica, que basa su enseñanza en los preceptos de la religión católica, la fidelidad al emperador, a la monarquía imperial depositaria del honor de los pueblos, y a la dinastía napoleónica, conservadora de la unidad de Francia y de todas las ideas proclamadas por la Constitución.

De todas las concepciones y realizaciones pedagógicas creadas por la burguesía europea del siglo XIX, es, sin duda alguna, la Universidad la que echó más fuertes raíces en América Latina. Esta Universidad, con su exclusivo acento profesionalizante, se dio la tarea de formar al personal superior de la administración de los nuevos Estados Nacionales y a los profesionales y técnicos para las nuevas sociedades. Este hecho es una interesante muestra del carácter político que siempre ha tenido la educación y concede un gran interés a las luchas ideológicas que dan en torno a las teorías que se enuncian y a los sistemas educacionales que se diseñan e implantan desde el siglo XIX en América Latina, sobre todo, en aquellos países en los cuales se establece el Estado Docente. Lo curioso es que, a pesar de lo que sucede en los círculos políticos y académicos, en la masa de los educadores y entre los hombres comunes aún circulan ideas y conceptos educativos añejos y reconocidamente falsos, como «la neutralidad de la escuela», «el maestro apóstol», «la apoliticidad de la educación», «la imparcialidad de la ciencia», «la asepsia de la tecnología» o «el solipsismo filosófico».

Como todas las ciencias humanas o sociales, la pedagogía tiene un gran desarrollo durante el siglo XIX. En sus primeros pasos, estas ciencias serán la

expresión ideológica de la nueva clase dominante y las ideas pedagógicas responderán a la necesidad de consolidación del orden social burgués; tanto en Europa como en América Latina, las concepciones pedagógicas decimonónicas reflejarán las reflexiones de figuras a las cuales ya nos hemos referido, especialmente la de Pestalozzi; sin embargo, la filosofía idealista de Hegel constituye un marco de referencia obligado para el estudio de la construcción y desarrollo de las ciencias sociales y, en consecuencia, el punto de partida de las reflexiones de la pedagogía liberal que empieza a gestarse durante el siglo XIX.

Para Hegel, la única realidad tangible es el Estado. «La historia mundial, afirma, no es la base de la felicidad. Los períodos de felicidad son hojas vacías en ella. El individuo particular debe superar sus pequeños e intrascendentes deseos de paz, tranquilidad y placer. Pues hay que saber que un Estado es la realización de la libertad, que es él por sí mismo; hay que saber, además, que todos los más altos valores que tiene el hombre, toda la realidad espiritual los tiene a través del Estado. El Estado es la idea divina presente en la tierra» (cit. por: Suchodolski, 1977, p. 177). Para la filosofía hegeliana, el hombre se produce a sí mismo, a través de su propia actividad, y en esto, precisamente, consiste la educación; esta se circunscribe a la actividad espiritual, ya que el hombre es reducido a su autoconciencia. El proceso educativo es un proceso de autoeducación del individuo, de formación de la personalidad por medio del trabajo espiritual, que consistiría en la superación de la subjetividad natural y en la apropiación activa de los valores objetivos.

Muchas de las ideas pedagógicas del siglo XIX estuvieron impregnadas de estas ideas, en especial en lo que se refiere al servicio del Estado como el mayor valor moral y a la razón de Estado, el carácter de razón de la Historia. Hegel es uno de los teóricos más importantes del Estado nacional burgués, concepción que recibió la fuerte crítica de Marx, filósofo del materialismo histórico. La crítica marxista parte rechazando que el hombre se identifique con la autoconciencia. El hombre es un ser material concreto y que vive, afirma Marx. Su vida, es decir, su desarrollo biológico, psicológico y social, se lleva a cabo en un ambiente sociomaterial histórico y no exclusivamente en la autoconciencia. Este desarrollo es el resultado de la actividad concreta, real, «que supera al objeto no sólo en el espíritu, sino de un modo concreto, práctico» (Suchodolski, 1977, p. 181).

El marxismo afirma que Hegel construye su teoría a partir del Estado, lo que

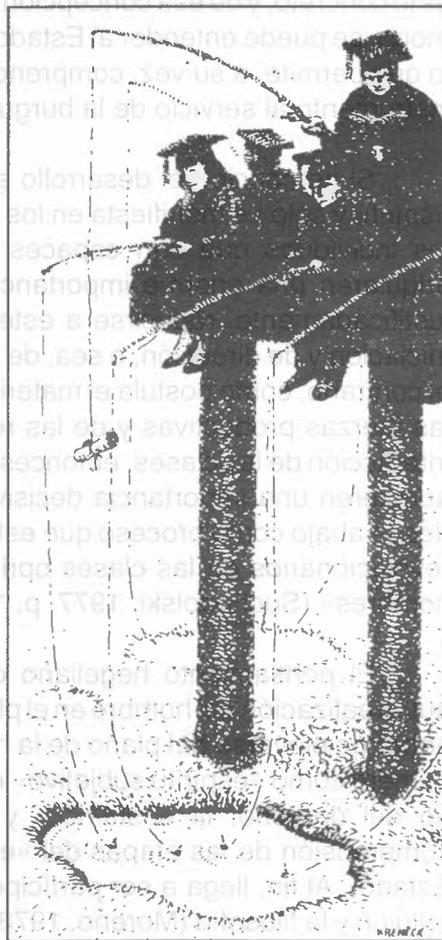
convierte a los hombres en Estado subjetivado; en cambio la democracia parte del hombre y convierte al Estado en hombre objetivado. No es la Constitución la que crea al pueblo, es el pueblo el que crea la Constitución. Para Marx, el pueblo es lo concreto, y de esa concepción se deriva el Estado como abstracción; de este modo, se puede entender al Estado burgués como separado de la sociedad civil, lo que permite, a su vez, comprender claramente su papel formal-jurídico como instrumento al servicio de la burguesía.

Si se concibe el desarrollo social como desarrollo que se produce en el espíritu y sólo se manifiesta en los hombres, pero sin que sea producto de ellos, los individuos que son capaces de concebir el camino de este desarrollo adquieren una enorme importancia para la sociedad, y la educación pueda, justificadamente, reducirse a este grupo de hombres y tomar un carácter de iniciación y de dirección, o sea, de hegemonía en el sentido de Gramsci. Si, por el contrario, como postula el materialismo histórico, la historia es el desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales que se desprenden de la interacción de las clases, entonces, los elementos de la vida real de los hombres adquieren una importancia decisiva para la educación. «La educación crece desde abajo como proceso que está vinculado estrechamente con los empeños revolucionarios de las clases oprimidas y que luchan por la liberación de los hombres» (Suchodolski, 1977, p. 181).

El pensamiento hegeliano concibe la educación como un proceso de autorrealización del hombre en el plano de la conciencia, esto es que el educando habrá de elevarse del plano de la naturaleza al de la idea. El hombre se realiza primero como «espíritu subjetivo» en un triple momento dialéctico, como tributario del derecho, la costumbre y la moralidad. Después se supera en la comprensión de las etapas del «espíritu objetivo» que son familia, sociedad y Estado. Al fin, llega a ser partícipe del «espíritu absoluto» a través del arte, la religión y la filosofía (Moreno, 1978, p. 324). De acuerdo con este pensamiento, la educación consistiría en la reducción de la alienación a un fenómeno espiritual, a un problema de conciencia, con lo que, según Marx, «no conduce a la supresión de la alienación, sino a la supresión de toda objetividad» (Suchodolski, 1977, p. 181). Tales concepciones del hombre y de la educación conformaron un serio obstáculo para las tareas que los sectores trabajadores han debido emprender en la época de la industrialización para conseguir la liberación del hombre, y con esto, su real humanización.

No podría quedar fuera de una síntesis sobre los grandes pedagogos del siglo XIX la figura de Juan Federico Herbart, considerado por muchos como el fundador de la pedagogía científica. Este filósofo es uno de los primeros que fundamenta la pedagogía sobre la psicología y centra el fin superior de la educación en la formación del carácter. Liga así la Ética, que señala los fines educacionales, con la Psicología, que señala los medios para llegar a esos fines, y de esta manera, se establecen las bases para que la Pedagogía se convierta en una ciencia completa. Herbart concibe la educación como un proceso de construcción o de formación humana, cuyo fin supremo es la moralidad, lo que significa cumplir con la tarea de hacer del hombre un ser consciente de su responsabilidad; el niño o el joven educados desarrollan su voluntad para llegar a ser un hombre libre, responsable de su libertad. En tal sentido, Herbart se adelanta a la idea de la educación como un proceso de socialización que más tarde desarrollarán con más propiedad los positivistas de fines de siglo.

La historia de la educación europeo-occidental y latinoamericana del siglo XIX y de las primeras décadas del XX se ha venido nutriendo en lo fundamental, con este marco teórico; como contrapartida, en los círculos intelectuales y pedagógicos se ha elaborado toda una completa reformulación teórica educacional, la que, con algunas excepciones, no logra concretarse en el plano de las realizaciones. A pesar de todo, las concepciones idealistas y burguesas de la educación han cumplido con la tarea de poner en evidencia los retrasados esquemas de la educación clerical, vigente aún en muchas de nuestras sociedades. Desde otra perspectiva, el desarrollo de las economías industriales, la incorporación de grandes masas a las ciudades, la continua subdivisión del



trabajo, etc. han forzado la extensión de la educación primaria. A pesar de la afirmación de Rousseau, en el sentido de que «el pobre no necesita educación; la de su estado es forzosa, no puede tener otra», puede aceptarse que el siglo XIX fue el siglo de la educación primaria y de las escuelas populares. Los planteamientos hechos por los políticos más progresistas de la educación se han venido consolidando en una constante preocupación por el hombre y en proceso de transformación de la pedagogía en un verdadero humanismo. Las burguesías buscarán, en lo sucesivo, legitimar su poder mediante los sistemas educativos y para ello deberán ubicar en el primer plano de las discusiones político-ideológicas el problema de la educación.

La segunda mitad del siglo XIX será testigo de la expansión colonialista de Europa, hecho que pondrá en evidencia la importancia que las clases dominantes le asignan a la educación como medio de legitimación; los países europeos logran la etapa superior de su desarrollo capitalista y con afán imperialista, se lanzan a la tarea de asegurarse vastos territorios en las áreas económicas periféricas, que pueden servir como reservorios de materias primas o de futuras inversiones. El colonialismo que acompaña a estas acciones político-militares tendrán como nuevo ingrediente, muy poderoso por cierto, a la educación, a la escuela colonizadora, cuya importante misión será asimilar a los grupos nativos susceptibles de ser empleados para la mejor administración del sistema.

El gran desarrollo económico de esta época estimula vigorosamente el desarrollo de las ciencias. En una primera instancia, las ciencias naturales, cuyos progresos culminan en logros tecnológicos importantes como los ferrocarriles, el barco a vapor, los motores de combustión interna, la electricidad y sus aplicaciones, etc., en una segunda instancia, las ciencias humanas, de las cuales la antropología, la sociología y la psicología logran avances muy significativos. Todo este progreso del conocimiento humano repercute en las concepciones y políticas educacionales y, naturalmente, en las ideas pedagógicas. Durante esta etapa, la pedagogía inició un acelerado proceso de maduración que significa pasar de la simple reflexión metafísica al estatus de disciplina de base científica que se le reconoce en nuestro tiempo.

Superadas las tendencias racionalistas que culminan con la Revolución Francesa y sus consecuencias, el pensamiento europeo-occidental se hará positivista, es decir, reducirá su vuelo como un modo de poner freno a la crítica

que se hace al orden burgués. El positivismo, con sus premisas de observar y experimentar, creó las condiciones para el desenvolvimiento de las ciencias contemporáneas. Si en lo político tuvo en muchas partes caracteres conservadores, en América Latina no fue una excepción, también jugó un papel importante en su época frente al clero y a la iglesia.

El positivismo, en el concepto de su principal figura, Augusto Comte, debía ser el promotor de una reforma total de la sociedad; la ideología que había acompañado a la revolución política de la burguesía estaba en bancarrota y sólo la ciencia podría reemplazarla con éxito. El positivismo debía ser una ciencia verdadera, que se limitara al estudio de los hechos y de las relaciones permanentes sobre estos. Esto era una verdadera ciencia. Aquellas que buscaban las primeras y últimas causas no hacían sino especulación.

Una ciencia así concebida era útil a la clase capitalista; en realidad, fue una ciencia burguesa. La educación para el positivismo era un proceso social fundamental. Sostenía que la vida de cada hombre reproducía la historia de la humanidad; la ley de los tres estados, teológico, metafísico y positivo, aplicada a la educación constituye todo un sistema. Durante la primera etapa de la vida, desde el nacimiento a la adolescencia, el aprendizaje no debe tener un carácter formal; el estudio comprenderá lenguas y literatura, música y dibujo. Estos conocimientos irán elevando al niño desde el fetichismo al politeísmo y mono-teísmo. Durante el segundo período, adolescencia y juventud, la educación se centra en el estudio formal de las ciencias; primero, matemáticas y astronomía, física y química, luego biología y sociología, para culminar con moral. Poco a poco, el individuo pasaba del estado metafísico a una concepción positivista, es decir, científica del mundo y de la vida.

Hemos afirmado que el positivismo favoreció el desarrollo de la pedagogía de base científica. La sociología, la biología y la psicología contribuyeron enormemente a la comprensión del sujeto de la educación y esto se fue manifestando en la superación del programa escolar. Toda la ciencia considerada como actividad se vio favorecida por la estimativa positivista, de mayor importancia frente a otros saberes, Herber Spencer, filósofo inglés, generaliza la doctrina evolucionista al suceder de todo el universo: «Tal como la humanidad ha pasado, en el desenvolvimiento de su civilización, de la confusión a la claridad y de la mayor simplicidad indiferenciada a la más amplia complejidad, del mismo

modo la instrucción debe proceder desde lo simple a lo complejo, desde lo concreto a lo abstracto y desde lo indefinido a lo definido» (cit. por: Moreno, 1978, p. 357). Así, asegura que la ciencia será la maestra de la educación, porque responde a los requerimientos de la vida; al referirse a los fines y objetivos de la educación, apunta que «Las obras, las bellas artes, la literatura y todas esas cosas que, como se afirma, constituyen el florecimiento de la civilización, deben subordinarse por completo a la disciplina y conocimiento científicos, en los cuales esa civilización descansa. Así como ellas ocupan el ocio de la vida, también han de ocupar el ocio de la educación» (cit. por: Trow, 1967, pp. 11-12).

El aporte de la filosofía positivista ha sido, sin duda, de extraordinaria significación para el desarrollo de los sistemas educativos, en especial, de la educación latinoamericana de fines del siglo XIX y comienzos del XX. El saber científico supera las respuestas de carácter religioso o metafísico y, en general, se reconoce ya el valor formativo de las ciencias sociales; con el enriquecimiento de contenidos programáticos en ciencias naturales y en los estudios sociales se crean las bases para la gestación de una concepción de mayor envergadura, más propia de nuestro tiempo: el humanismo científico contemporáneo.

El capitalismo, en su afán competitivo y de producción de mayor ganancia, estimula la investigación científica y su aplicación al desarrollo tecnológico. Esto significa también el desarrollo del prestigio del conocimiento científico, falible pero perfectible como toda obra humana, que aportan los hombres de ciencia. Sin embargo, enmarcada la ciencia en un sistema socioeconómico que la enajena al servicio de los intereses particulares, se desvirtúa el verdadero sentido liberador del hombre, lo que sería su mejor fundamento.

En nuestro continente, el positivismo pedagógico logra integrar las concepciones científicas y naturalistas con las ideas liberales de la época; el modelo liberal-positivista se fundamenta en los beneficios de la educación primaria que, en todo caso, aún no llega a todos en forma completa, como es su postulado. Más aún, para las grandes masas, la ciencia sigue distanciada, como expresión de un conocimiento alejado de la realidad; tan ingenua apreciación sirve de sustento a la idea de una ciencia pura, como en abstracto, ajena a las diferenciadas y a los conflictos que se desarrollan en el seno de la vida social. Los verdaderos humanistas de nuestro tiempo tienen como primera batalla ganar la enseñanza universal de las ciencias y los pedagogos, lograr la implantación de una enseñanza científica en todos los niveles.

A fines del siglo pasado y comienzos de este, se inicia en los países más industrializados una revisión de sus sistemas educativos, que ya empezaban a entorpecer el resto de la vida social. En los años que conforman la bisagra articulante de los siglos XIX y XX, los estudios de Sociología, de Psicología, de Economía y otros, critican la pedagogía positivista centrada en la materia o en el programa y, consecuentemente, en el maestro, y proponen una enseñanza centrada en el niño y en el adolescente. En estas nuevas escuelas, que aparecen casi simultáneamente en Estados Unidos y en Europa (Francia, Bélgica, Inglaterra), hay una notoria vuelta a la idea primitiva de Pestalozzi, aunque completamente independiente de toda referencia a este pedagogo, en el sentido de un aprendizaje en la participación de ocupaciones y trabajos que son iguales a los de la vida diaria. La instrucción por la acción —learning by doing— es un grito de combate que será utilizado para explicar, en general, los nuevos procedimientos (Luzuriaga, 1960, p. 18).

Entre los inspiradores de esta nueva concepción pedagógica podemos citar a John Dewey, a Roger Cousinet, a Emilia Claparède, a Adolfo Ferrière y a María Montessori, entre otros. El principio fundamental de la «nueva educación» es el respeto al niño. Se le respeta porque esta es la condición necesaria para conocerlo; después, porque se estima que merece tanto como un adulto ser tratado como una persona moral y, en fin, porque los nuevos experimentos han probado suficientemente que la actividad natural del niño es buena y útil para los propósitos de la educación.

Entre los pedagogos citados, nos parece oportuno destacar la figura de John Dewey, cuyo pensamiento ejerce una poderosa influencia en las corrientes pedagógicas del siglo XX y, en particular, en los procesos de reformas que se llevan a cabo en América Latina durante las cuatro primeras décadas. Para Dewey, la escuela es una comunidad en pequeño, en la que el educando vive más que aprende; de acuerdo con este principio, «en un mundo aceleradamente cambiante, la escuela debe recoger la vida, reproducirla y comprenderla». Esta concepción de «escuela activa» implica que la escuela no forma para la vida, principio socializante ya superado, sino que es la vida misma. El hombre debe socializarse, pero integrado a las tareas colectivas de la comunidad, para mejorar las condiciones de vida de los pueblos; el progreso humano no depende sólo del individuo, sino de toda la colectividad. La educación es el método fundamental del progreso y de la reforma social.

Esta concepción de «escuela nueva» o «escuela activa» se afirma en importantes principios pedagógicos, como vitalidad, libertad y comunidad. Sustentada en la observación de la vida social como en la naturaleza del educando, esta nueva educación sólo opera en una atmósfera de libertad, porque sin libertad de crecimiento, sin libertad de elección, no puede haber desarrollo verdadero. Así, el programa escolar debe concebirse como una preparación para la sociedad democrática y para la vida urbana, adaptado, naturalmente, a las condiciones, capacidades y necesidades del educando.

Estas concepciones pedagógicas pueden ser consideradas como uno de los aportes más importantes de la filosofía norteamericana a la historia de la educación y de la pedagogía contemporánea, y tiene como sustento otra contribución norteamericana al pensamiento filosófico: el pragmatismo, llamado también instrumentalismo.

El pragmatismo puede ser comprendido a partir de un principio básico: es verdadero aquello que es útil para la acción. Esta premisa calza bien con las necesidades de una sociedad que se incorpora a la vida urbana, en la democracia moderna y en pleno desarrollo tecnológico, caracterizada por la participación de las grandes masas de hombres en un proceso económico-social que se acelera continuamente.

Se puede pensar, a partir de la correspondencia entre escuela activa y sociedad urbano-industrial, que la educación es necesariamente un complemento importante de toda vida social. En realidad, la educación, como lo hemos afirmado antes, es la encargada de legitimar en la conciencia de los individuos la validez de las estructuras socioeconómicas y políticas que genera la sociedad; un proceso educativo nunca puede manifestarse desligado de las otras estructuras sociales. Por esta razón, la escuela activa, a pesar del interés que despertó a partir de la década de los veinte, en América Latina no jugó el papel que desempeñó en el desarrollo de las sociedades norteamericanas y europeas, en cuanto a preparar a la población para participar en una sociedad abierta y democrática. En nuestro continente, donde aún predomina la economía agraria y de servicios, se adoptó la teoría, se especuló con ella, se establecieron escuelas que fueron remedo de sus homólogas norteamericanas; pero, en los resultados, jugaron el mismo papel colonizador de otros modelos pedagógicos. La falta de crítica de los educadores latinoamericanos y los intereses políticos de las clases

dominantes, hicieron que la aceptación de la nueva pedagogía se hiciera puramente imitativa, sin creatividad, y con ello, la escuela activa latinoamericana sirvió de mejor manera a los intereses metropolitanos, acrecentando los lazos de dependencia cultural característicos de nuestros pueblos.

A partir de 1960, la situación mundial y las luchas políticas de tipo nacionalista en el continente latinoamericano vinieron a remover la reflexión pedagógica. Se refrescó la idea de la educación al servicio del desarrollo de los pueblos, como promotora del cambio social y de la formación individual. Se piensa que la incapacidad estructural de estas sociedades para lograr el desarrollo científico-industrial puede ser superada por una educación orientada hacia el desarrollo socioeconómico. La ideología desarrollista se canaliza a través de modelos impulsados por instituciones internacionales, UNESCO entre otras, que entregan las líneas directrices para la aplicación de reformas pedagógicas que conciben la educación moderna como sinónimo de educación tecnificada y políticamente neutral, es decir, como un proceso ajeno al proceso social. La democratización de la enseñanza es, entonces, la simple ligazón entre el sistema educativo y la estructura social que se pretende modernizar. La educación es el canal de movilidad social por excelencia y la planificación pedagógica forma parte de la ideología del reformismo modernizante, como el medio más eficiente para mantener los valores y pautas de comportamiento de las clases dominantes.

Esta idealización de la educación se refleja en una ampliación de las instituciones educativas y de la asistencia social a los escolares; hay algunas innovaciones metodológicas destinadas a introducir los logros tecnológicos. En especial, las universidades ofrecen un notorio crecimiento de sus matrículas y la apertura de nuevas carreras profesionales contribuye a crear una atmósfera de renovación educacional, aun cuando para muchos es sólo la natural respuesta del sistema a las presiones del crecimiento demográfico del momento. En efecto, las estadísticas muestran un claro incremento en todos los niveles educacionales, pero esto ocurre también con los índices económicos sin que la vida social en nuestros países muestre un real mejoramiento para los sectores mayoritarios de la población.

Por otra parte, consideramos que los fines de la educación van más allá de ser respuesta a los imperativos de la realidad social del momento. La educación

trata de la formación del hombre, de su constante superación, del perfeccionamiento de la vida social; en tal sentido, la educación contemporánea está sumida en una profunda crisis, mejor aún, no ha sido capaz de dar respuesta a las exigencias de la crisis en que está inmersa. Las nuevas condiciones creadas por la Revolución Científica y Tecnológica han planteado a la educación un nuevo reto; como ha sido comprendida hasta ahora, la educación sistemática aparece hoy como incapaz de asimilar estas condiciones y por todas partes se oyen las críticas a los sistemas educacionales de los países latinoamericanos. Las consecuencias de la Revolución Científica y Tecnológica son de tal significado, que para responder a este desafío, la educación latinoamericana debería replantearse desde puntos de vistas totalmente nuevos. Esto parece difícil, por lo menos hasta ahora, puesto que la reflexión filosófico-educacional ha perdido prestigio en nuestra época o simplemente no existe; esta afirmación tiene específica validez para nuestro continente, que no ha logrado la plena expresión de su identidad cultural ni dar muestras todavía de su autenticidad histórica.

La historia contemporánea ha colocado al hombre frente a la necesidad de repensarse, para desde ahí reformular sus proyectos de vida. Asimismo, la crisis de la educación en nuestros días exige un esfuerzo por revitalizar su reflexión pedagógica. Para América Latina, esta necesidad resulta imperiosa. Para el siglo XXI, o los latinoamericanos somos capaces de reconocernos como distintos a otras entidades históricas o corremos el riesgo de perder para siempre nuestra capacidad para comprender nuestro mundo existencial y para participar como sujetos históricos.

En esta tarea, le corresponde un importante papel al educador latinoamericano. Coincidimos con Pablo Freire cuando afirma que «en un orden consagrado, la educación es el mecanismo más eficiente de control social». Sin perjuicio de su dimensión universal, el educador de nuestro tiempo debe ser, más que nunca, el hombre lúcido por su conocimiento de la realidad y por su reflexión filosófica acerca del mundo y de su propia condición existencial sociohistórica; esta es la exigencia del humanismo pedagógico contemporáneo. Sólo un educador realmente comprometido con su realidad podrá actuar como un humanista comprometido con su labor educativa, en la difícil y delicada tarea de formar también hombres lúcidos, con proyectos de vida social y capaces de participar consciente y responsablemente en la construcción del mundo del mañana.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Boyd, W. y E. King. **Historia de la Educación.** Editorial Huemul, Buenos Aires, 1975.
- Broccolli, Angelo. **Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía.** Editorial Nueva Imagen, México, 1973.
- Carnoy, Martin. **La educación como imperialismo cultural.** Editorial Siglo XXI, México, 1978.
- Debesse, M. y J. Mialaret. **Pedagogía Comparada.** Oikos-Tau Editores, Barcelona, 1974.
- Freire, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** Editorial Siglo XXI, México, 1974.
- Larroyo, Francisco. **Diccionario Porrúa de Pedagogía y Ciencias de la Educación.** Editorial Porrúa, México, 1982.
- _____. **Historia General de la Pedagogía.** Editorial Porrúa, México, 1969.
- Levitas, Maurice. **Marxismo y Sociología de la Educación.** Editorial Siglo XXI, México, 1978.
- Luzuriaga, Lorenzo. **Concepto y Desarrollo de la Nueva Educación.** Editorial Losada, Buenos Aires, 1960.
- _____. **Antología Pedagógica.** Editorial Losada, Buenos Aires, 1956.
- Medina Chavarría, José. **Filosofía, Educación y Desarrollo.** Editorial Siglo XXI, México, 1975.
- Moreno G., José Manuel y D. Ogg. **Historia de la Educación.** Biblioteca de Otros Innovación Educativa, Ediciones Paraninfo, Madrid, 1978.
- _____. **La Europa del Antiguo Régimen.** Editorial Siglo XXI, México, 1974.
- Perrot, D. y R. Preiswerk. **Etnocentrismo e Historia. América Indígena, África, Asia en la visión distorsionada de la Cultura Occidental.** Editorial Nueva Imagen, México, 1979.
- Suchodolski, B. **Teoría Marxista de la Educación.** Editorial Grijalbo, México, 1977.
- UNESCO. **La Educación en Marcha. Programas y Métodos de Enseñanza.** Editorial de la UNESCO, París, 1979.