

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire



PEDAGOGIA DE LA PRAXIS

Moacir Gadotti

Prólogo
Paulo Freire



Miño y Dávila Editores

Moacir Gadotti nació en Rodeio (SC- Brasil), en 1941. Licenciado en Pedagogía (1967) y en Filosofía (1971), hizo la Maestría en Filosofía de la Educación (PUC-SP, 1973), el Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad de Ginebra, 1977) y Libre Docencia en UNICAMP (1986). En 1991 se convirtió en profesor titular de la Universidad de San Pablo.

Fue profesor de Historia y Filosofía de la Educación en cursos de Pedagogía y Post-grado en Educación de diversas instituciones, entre ellas la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, 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 San Pablo.

Además de la actividad académica, trabajó en varios proyectos de acción teórico-prácticos, entre ellos: la redefinición de los Cursos de Pedagogía (1977-1983), la fundación del Centro de Estudios Educación & Sociedad (1978-1982), la reformulación del proyecto pedagógico de la Universidad Católica de Campinas (1980-1984), la creación del Foro de Educación del Es-

Serie
"Educación internacional"

Instituto
Paulo Freire

Traducción:
María Isabel Tamarit

Corrección técnica:
José Tamarit

Cuidado general de la edición,
corrección de estilo y diseño:
Lorena Miño

MOACIR GADOTTI

PEDAGOGIA DE LA PRAXIS

Primera edición en castellano: Julio de 1996

Composición y armado:
Pje. Giuffra 339, tel: 361-6743, Buenos Aires.

© Miño y Dávila editores S.R.L.
Bolívar 547, 2do. A - C.P.:1066 - Tel: 342-2474 - Buenos Aires
E-Mail: mdavila@biblos.com

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

ISBN 950-9467-63-4

IMPRESO EN ARGENTINA


Miño y Dávila Editores

Indice

Prólogo	
<i>Paulo Freire</i>	7
Introducción	
¿Por qué pedagogía de la praxis?.....	11
Primera parte. Concepción dialéctica de la educación	
Capítulo 1	
Dialéctica: concepción y método.....	23
Capítulo 2	
Crítica a la educación burguesa.....	47
Capítulo 3	
Crítica a la pedagogía crítica.....	75
Segunda parte. Una educación mirando al futuro	
Capítulo 4	
Educación y lucha de clases.....	101
Capítulo 5	
Una sola escuela para todos.....	121
Capítulo 6	
La escuela como proyecto socio-cultural.....	143

Capítulo 7	
Escuela ciudadana.....	159
Capítulo 8	
Diversidad socio-cultural y educación para todos.....	181
Conclusión	
La educación después de Marx.....	205
Bibliografía.....	215

Prólogo

Conocí a Moacir Gadotti en los años 70, en Ginebra. Yo, en el exilio, por el mundo, como Consultor especial del World Council of Churches, y él haciendo su doctorado en la Universidad de Ginebra. Nos encontrábamos semanalmente en mi oficina, entregándonos a una charla abierta, a un diálogo crítico en torno de algunos de los temas que él trata, lúcidamente, en éste, el mejor de sus libros.

La verdad, *Pedagogía de la praxis* no es un libro de quien esconde, o se esconde, sino de quien arriesgadamente desoculta y, al hacerlo, explica las razones por las que se opacan hechos y verdades. Todavía más, es un libro en el que el filósofo inquieto convive con el historiador agudo y atento. Ninguna dicotomía entre el pensador que refleja profundamente y el historiador que localiza tempo-espacialmente el objeto de la reflexión. Historiador y filósofo trabajan juntos sin hacerse concesiones fáciles, lo que resultaría de la negación de uno o de otro. Por el contrario, dialogan para poder iluminar con precisión el objeto que los incita y que a ellos—historiador y filósofo— se entrega para ser develado.

Por otro lado, el discurso, y el lenguaje al mismo tiempo develador y no arrogante con que Gadotti lo construye, lo sitúa, a mi juicio, como un pensador progresivamente postmoderno. Un pensador que sabe que, para obtener verdades, es necesario no estar demasiado seguro de ellas. No hay certeza, a no ser en la incerteza de lo que parece absolutamente cierto.

Así como Gadotti, con acierto, no niega al pensador ni al historiador que actúan en él, es fundamental que su lector se entere, al estudiarlo, de la misma forma. Que acepte su invitación para, pensando el objeto, situarlo y fecharlo. No es posible situar o fechar un objeto sin comprenderlo en su razón de ser.

Pedagogía de la praxis, como cualquier libro, no debe ser leído o estudiado con prejuicios, sino con el gusto de la curiosidad, y no sólo de la curiosidad espontánea y no metódica de quien se siente atraído por un color más fuerte, por una forma más marcada, sino por una curiosidad epistemológica: la que nos mueve en búsqueda de la *raison d'être* del objeto.

Unas de las notas positivas que caracterizan este libro es que, siendo un texto osado, "poseedor de voluntad", dueño de cierta cara, afirmado en una cierta posición, no transpira, sin embargo, arrogancia. No sugiere siquiera que la suya es la única cara, que fuera de su verdad no hay solución. Una vez más, su post-modernidad. Lo que el texto deja entre líneas es la esperanza de la comunidad. Lo que el texto deja entre líneas es la esperanza de la comunidad. Lo que el texto deja entre líneas es la esperanza de la comunidad. Lo que el texto deja entre líneas es la esperanza de la comunidad. Lo que el texto deja entre líneas es la esperanza de la comunidad.

Como realizador de éste o aquel prefacio siento mi tarea como la de quien, simplemente, invita a los probables lectores a asumir su intimidad con un libro. A comprometerse con la "re-escritura" del libro. Y como respeto a lectoras y lectores, y también a mí mismo, jamás los invitaría a entregarse a un libro que me pareciese un desencanto, a no ser que expresara mi sentimiento. Y como eso no tendría sentido, preferiría, en estos casos, rechazar la tarea.

Pedagogía de la praxis, por el contrario, me encantó.

Paulo Freire
San Pablo, agosto de 1993

"La historia humana, como historia de la libertad de hombres y de mujeres, puede ser resumida en la historia de la desigualdad y de la lucha contra ella. En esa lucha la educación tiene un papel primordial."

A Claude Pannillon (1938-1980),
maestro y amigo

Introducción

¿Por qué pedagogía de la praxis?

Todo comenzó con la *pedagogía del diálogo*. El diálogo es tan antiguo como la educación. Por lo tanto, comienza a tener mayor importancia –como idea central de la pedagogía– a partir del movimiento de la escuela nueva, al final del siglo pasado. Los teóricos consolidaron sus posiciones autoritarias, oponiéndose a la escuela tradicional sustentada por una concepción de la educación centrada en la autoridad del profesor. Los llamados “escolanovistas” buscaban construir relaciones democráticas en una escuela libre, creadora, espontánea, sin miedo a la libertad.

Mucho contribuyeron en la difusión de las *teorías del diálogo*, el desarrollo de la escuela pública y las ciencias de la educación, especialmente la psicología y la sociología, que dieron una nueva comprensión a la niñez y a la relación entre educación y sociedad. Por una parte, la *psicología educacional* mostró que el niño –al contrario de lo que pensaban los antiguos– es un ser completo, con exigencias propias, diferentes de las de los adultos. Los niños no son una miniatura del adulto. Por otro lado, la *sociología de la educación* trajo la idea de la formación del hombre para el ejercicio de la democracia, cuestionando la influencia de la generación más vieja sobre la más joven. No se puede hablar hoy del diálogo en la educación sin mencionar la *filosofía educacional* del movimiento de la escuela nueva.

Inicialmente se tenía una comprensión bastante idealista del diálogo y de la propia educación, de la igualdad de oportunidades educacionales, y de la promoción humana vía educación. La feno-

menología proveía los fundamentos antropológicos a la nueva práctica pedagógica. Véase, por ejemplo, la influencia de Martin Buber (1878-1966) con su "principio dialógico" en la obra *Yo y tú* (1923) y más tarde Georges Gusdorf (1912) con la fenomenología de la "relación maestro/discípulo" desarrollada en su libro *Profesores ¿para qué?* (1963).

Se encuentran, así, dos vertientes de la pedagogía del diálogo: la *liberal*, fundada en el desarrollo de las ciencias de la educación y en los principios de la democracia liberal, y la *religiosa*, a través de la filosofía humanista cristiano-judaica y del existencialismo.

Hasta aquí el diálogo es comprendido como relación privilegiada entre dos personas, como la entendía Sócrates, en igualdad de condiciones y en la reciprocidad. Así, esa concepción todavía aristocrática del diálogo se confronta con las condiciones concretas de la práctica pedagógica, y se enfrenta con las desigualdades sociales y con toda suerte de impedimentos para la realización del ideal dialógico.

A partir de los años 60, bajo nuevas condiciones históricas, la noción de diálogo toma también una forma nueva: entra en escena un nuevo dato, que es el dato político de la relación educadora. Aquella concepción de neutralidad de la acción educativa que orientaba la teoría de la educación de la escuela tradicional y que, inicialmente, no había sido cuestionada por la escuela nueva, se tornó problemática para sus defensores, entre ellos el educador brasileño Anísio Teixeira (1900-1971) influido por la obra del filósofo y educador norteamericano John Dewey (1859-1952).

La pedagogía del diálogo es tan histórica como cualquier otra; por lo tanto, evolucionó. Sus principales defensores sufrieron las influencias del pensamiento de su época y de las condiciones históricas de la práctica pedagógica. La misma creció en medio de períodos prolongados de guerras y constantes perturbaciones que envolvieron casi a todo el mundo, en la primera mitad del siglo XX, en el seno de un movimiento histórico-social de reacción al autoritarismo y de la constatación del *fracaso de la educación*, frente a las armas. La carrera entre la catástrofe y la educación, preconizada a principios de siglo por Wells, había sido ganada por la catástrofe.

En ese contexto histórico, de fracaso de la educación y de

nueva esperanza, surge en la pedagogía del diálogo una nueva sistematización, cuya mayor figura es Paulo Freire (1921). Heredero de Anísio Teixeira y de la escuela nueva, Freire nos ofrece el mejor ejemplo de esa nueva comprensión del diálogo que supera a los primeros escolanovistas: da un carácter eminentemente político al diálogo, desde sus primeras obras: *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970). En Paulo Freire, el diálogo de los oprimidos, orientados por una conciencia crítica de la realidad, apunta a la superación del conflicto entre éstos y sus opresores. Concibe el diálogo desde la postura del educador comprometido con el oprimido, opuesta a la pseudo-neutralidad. En Paulo Freire el diálogo no es sólo un encuentro de dos sujetos que buscan el significado de las cosas —el saber— sino más bien un encuentro que se realiza en la *praxis* (acción + reflexión), en el enrolamiento, en el compromiso con la transformación social. Dialogar no es intercambiar ideas. El diálogo que no lleva a la acción transformadora es puro verbalismo.

En Paulo Freire el diálogo tiene clara connotación política. En esto supera el carácter hasta cierto punto místico e ingenuo de la visión dialógica buberiana y de la concepción metafísica de Gusdorf. La óptica política de los tres es diferente. El enfoque de Freire es predominantemente social, mientras que el de Buber es básicamente individual. El diálogo, para Gusdorf, es una relación privilegiada entre educador y educando, que se encuentran como maestro y discípulo y que, testimoniando entre sí la verdad, se autoreconocen como seres humanos. Paulo Freire también se distancia de Carl Rogers (1902-1987). La visión existencialista y terapéutica de Rogers nos muestra un hombre enfrentando solitariamente la hostilidad del mundo. Esas diferencias no lo separan enteramente de aquellos autores. Existe un punto en común, que es la *religiosidad*, expresada en ellos de forma diferente: el catolicismo de Freire, el hassidismo de Buber, y el protestantismo de Gusdorf.

La pedagogía del diálogo alcanzó su punto más elaborado con los filósofos de la educación no-directiva y con los socialistas autogestionarios. Aquí el punto de llegada de la educación es la autogestión social. La formación y el trabajo del educador se insertan en una estrategia político-pedagógica de transformación social, en la cual la educación debería constituirse en un factor importante. Entre los principales representantes de ese pensamiento pedagógico

gico, como veremos, se encuentra Michel Lobrot, autor de *Pedagogía institucional*, discípulo de Celestin Freinet (1896-1966), autor de *La educación por el trabajo*. En un primer momento, la pedagogía del diálogo tenía por objetivo establecer relaciones amigables entre maestros y discípulos en las clases. Ahora es diferente: el diálogo apunta a alcanzar directamente el corazón de las relaciones sociales. La autogestión pedagógica prepara la autogestión social.

Las *primeras críticas* a la pedagogía del diálogo vinieron de los positivistas –especialmente de los economistas de la educación– que la juzgaban impregnada de conceptos humanistas, poco científicos, prestándose raramente a las exigencias de los aparatos burocráticos de la educación.

La pedagogía del diálogo no se preocupaba por cuestiones tales como la supervisión, la normatización y el control de la eficiencia de los sistemas educacionales. De hecho, no se conseguiría cuantificar, por ejemplo, la eficacia del diálogo en clase, punto central de esa pedagogía. Por otro lado, la crítica a la pedagogía dialógica fue también ejerciéndose en su interior, a partir de su propia práctica, superándose gradualmente y chocando con sus propios límites, tornándose más dialéctica que dialógica. Es un movimiento lento de autosuperación, fruto del desarrollo práctico y no de un mero ejercicio mental.

¿Cómo entender hoy el diálogo en la educación? En una sociedad marcada por el antagonismo, el diálogo puede representar una utopía romántica, cuando parte del oprimido, o un ardid astuto, cuando parte del opresor:

“...el diálogo puede establecerse tal vez en el interior de la escuela, de la clase, en pequeños grupos, pero no en la sociedad global. Dentro de una sociedad macroeducacional, donde la acción pedagógica no se limita a la escuela, la organización de la sociedad es también tarea del educador. Para ello, su método, su estrategia, se acerca más a la desobediencia, al conflicto, a la sospecha, que al diálogo [...]. El diálogo no puede excluir el conflicto, o se caería en la ingenuidad. Ellos actúan dialécticamente: lo que da fuerza al diálogo entre los oprimidos es su fuerza de negociación frente al opresor. Es el desarrollo del conflicto con el opresor lo que mantiene unido al oprimido con el oprimido.”

(Gadotti, en Freire, 1979: 12-13)

Esa dimensión contradictoria *diálogo/conflicto* de la acción educadora había escapado a los pioneros de la pedagogía del diálogo. En la práctica de la enseñanza, una visión puramente unitaria del diálogo haría desaparecer las diferencias esenciales entre alumno y profesor: esas diferencias no son valoradas como unidad de oposición, y pueden provocar el desánimo y la frustración del profesor que espera condiciones favorables para una relación amigable, unitaria, y encuentra por el contrario una realidad adversa. El resultado puede ser el opuesto: la vuelta a la escuela autoritaria. Frente al fracaso del diálogo, se apela a la autoridad del profesor. En las relaciones pedagógicas existe también el conflicto, que no anula el diálogo, que es parte de él, y por eso es necesario que sea enfrentado y trabajado.

Debemos realzar no sólo la igualdad entre educador y educando, sino también las *diferencias*. La primera concepción del diálogo busca priorizar en demasía la unidad y la igualdad, desvalorizando las diferencias. Y lo que ocurre en la práctica de la enseñanza es que alguien enseña, que alguien aprende, que alguien provoca el aprendizaje, el estímulo, el testimonio, etc. –papeles diferentes–, y que también hay una relación educadora en que ambos se educan y aprenden.

Ya superamos la fase de imposición mecánica del conocimiento por el profesor. El diálogo está definitivamente incorporado a la tarea de educar y de conocer. En el proceso de conocimiento y de pensamiento, como lo demostró el filósofo español Eduardo Nicol en su libro *Los principios de la ciencia* (1965), se establece una relación dialógica. Existe siempre el otro: el conocimiento necesita de una expresión y de una comunicación. No es un acto solitario. Además de las dimensiones histórica, lógica y gnoseológica del conocimiento, existe una cuarta que es la dimensión dialógica. Es esa dimensión la que indica el carácter social e interdisciplinario del conocimiento, pasando las barreras regionales de los diversos saberes.

A partir del momento en que la pedagogía planteó el problema de la democratización de las relaciones escolares, muchos caminos fueron recorridos. La pedagogía del diálogo contribuyó a la democratización de la enseñanza en la medida en que, al tomar la problemática de las relaciones democráticas entre profesores y alumnos en la propia institución, puso en evidencia otras relaciones

autoritarias, especialmente las relaciones burocráticas institucionales, y las relaciones autoritarias, el antidiálogo, que predomina en la sociedad clasista.

Coherente con sus principios, la pedagogía del diálogo fue cambiando con su propia práctica. Las primeras raíces humanistas y filosóficas fueron encontrándose con la economía y la política, instrumentos necesarios para la comprensión de los nuevos planteos que se iban presentando, como la gestión de las instituciones de enseñanza y la participación.

Partiendo del análisis de la *relación teoría/práctica* en la historia de la pedagogía, Wolfdietch Schmied-Kowarzik busca mostrar esa evolución de la pedagogía dialógica-dialéctica, de Aristóteles a Paulo Freire. En relación a Freire, destaca la característica problematizadora del diálogo y la relación del trabajo educativo con la transformación de la sociedad. Según él, Paulo Freire define la educación como la...

"...experiencia básicamente dialéctica de la liberación humana del hombre, que puede ser realizada sólo en común, en el diálogo crítico entre educador y educando [...], un momento de la experiencia dialéctica total de la humanización de los hombres."

(Schmied-Kowarzik, 1983: 70)

Schmied-Kowarzik muestra por qué llama a esa pedagogía *dialéctica*, evitando una interpretación que ocurre con frecuencia, según la cual la dialéctica se reduce a la lógica del conocimiento, a una forma rigurosa de pensar, a la pura filosofía del lenguaje. Schmied-Kowarzik analiza las semejanzas y las diferencias encontradas a ese respecto en Hegel y Marx.

"Para ambos, Hegel y Marx, la dialéctica no es solamente una forma metódica de pensar, sino el propio movimiento que llegaría a ser histórico de la humanidad, y hasta más que eso, el movimiento del mundo en proceso. La oposición básica entre ambos, sin embargo, radica en la valorización diferenciada de la teoría que comprende este movimiento dialéctico. Para Hegel, la filosofía tiene sólo la tarea de recuperar la comprensión a posteriori de un proceso dialéctico de formación ya concluido, en el que se revela el carácter fundamentalmente afirmativo y también burgués de esta concepción de la dialéctica; Marx, al

contrario, atribuye un papel básicamente crítico y revolucionario a la teoría que comprende la historia pasada, para lo cual ella misma precisa incluirse dialéctica y prácticamente en el proceso todavía inconcluso de formación del hombre."

(Schmied-Kowarzik, 1983: 36)

Según esa concepción de la dialéctica, es perfectamente legítimo considerar la obra pedagógica de Paulo Freire como una manifestación particular del pensamiento dialéctico. Freire captó ese sentido histórico y político del conocimiento y de la teoría educativa, ese "papel crítico y revolucionario" (Marx, 1980 v.1: 17) que Marx, en el posfacio a la segunda edición de *El Capital*, atribuía a la teoría.

La pedagogía del diálogo contribuyó enormemente al desarrollo de la pedagogía contemporánea, a la comprensión de la institución escolar, desmitificando la superioridad natural del maestro. En ese sentido, dio un salto en relación a la crítica de la educación burguesa iniciada por el análisis marxista en la segunda mitad del siglo XIX. En el siglo XX, no obstante, la *pedagogía dialéctica* fue más allá de la *pedagogía del diálogo*: encaró diferentemente la problemática de las relaciones de la educación con la sociedad, porque recolocó el tema del poder como cuestión central de la pedagogía.

La educación nunca estuvo separada del problema del poder. Los que todavía insisten en que la educación es un problema técnico, en verdad están ocultando, detrás de la razón técnica, un proyecto político. La educación siempre fue la prolongación de un proyecto político. Así es que lo encontramos tanto en Platón como en Jean-Jacob Rousseau, como en John Dewey. La relación entre educación y poder acompaña el desarrollo de toda la historia de las ideas pedagógicas. Lo que aparece como nuevo en cada época, es que esa relación es vista de una manera diferente, y suscita nuevos interrogantes.

La educación no es un proceso que se repite siempre de la misma forma. Existe una lectura histórica diferente en cada época de lo que se entiende y de lo que se quiere de la educación. Las pedagogías modernas, tanto la tradicional como la nueva, han centrado en demasía la educación en la relación bipolar educador/educando. No escapan a ese reduccionismo las pedagogías más ac-

tuales, que discutieron la directividad y la no-directividad en la educación.

Con las contribuciones de la ciencia política, de la economía y de la sociología, poco a poco los sistemas educacionales van siendo enfocados en una perspectiva nueva, educando los educadores. La escuela dejó de ser considerada aquella isla de pureza soñada por los educadores que veían la educación como la redentora de la humanidad. En un mundo en que los conflictos sociales, étnicos y culturales son cada vez más perceptibles, la escuela no puede quedar inmune. Pasó a ser el lugar de la denuncia de la propia educación, y se tornó una institución en conflicto con cualquier otra. Los poderes instituidos temen a la escuela, principalmente a la universidad, por su potencial crítico y por la capacidad de movilización social. Ese conflicto es hoy visible en el momento en que la escuela, organizada como aparato de reproducción, repiensa la sociedad, uniendo *luchas pedagógicas* y *luchas sociales*.

Hay una crisis de la educación, crisis de sus finalidades, que no es sólo reflejo de la crisis de la sociedad. Es fruto de esa reeducación del propio educador como profesional de la educación, en una época en que dejó de ser maestro para tornarse un profesional de masa. Aprendiendo en las calles, descubre que había depositado mucha confianza en la escuela y en las reformas escolares. De ahí que se interroga sobre la función en la sociedad, sobre las finalidades de su práctica. Esa cuestión no se resume sólo sabiendo si el educador reproduce o puede transformar la sociedad. La relación entre educación y poder es mucho más compleja.

Normalmente, cuando se habla de poder, se piensa enseguida en el poder político, que "unos quieren conquistar, otros combatir, unos se resignan a él, otros le temen o detestan" (Lebrun, 1981: 9). El poder puede ser definido como la capacidad, la potencia, la virtualidad de realizar algún acto, aunque nunca se llegue a realizar. El poder...

"...es el nombre atribuido a un conjunto de relaciones, que hormiguean por todas partes en la espesura del cuerpo social: poder pedagógico, poder patrio, poder policial, poder del contra maestro, poder del psicoanalista, poder del padre, etc."

(Lebrun, 1981: 20)

Hegel decía que la historia de la humanidad es la historia de su libertad. Concordando con Hegel podemos decir que el siglo XX representa, en esa historia de la libertad, el siglo del descubrimiento de cómo el poder es tramado, el siglo de la atención al poder, a la dominación; el siglo de la conciencia de los derechos, justamente cuando fueron menos respetados. Es también el siglo de las ciencias humanas, de las ciencias sociales, como el siglo pasado fue el siglo de las ciencias naturales. No es todavía el siglo de la creación de los derechos, sino sólo de la conciencia y de la defensa de los derechos humanos, ya que en este siglo el poder—sobre todo el poder económico— se concentró cada vez más en las manos de cada vez menos personas, hasta en los países más ricos. El poder es descubierto y analizado, no sólo en su carácter negativo, limitativo de la libertad, sino también en su carácter de posibilidad y de proyecto.



Concepción dialéctica
de la educación

Primera parte

Capítulo I

Dialéctica: concepción y método

En la Grecia antigua, la palabra dialéctica expresaba un modo específico de argumentar que consistía en descubrir las contradicciones contenidas en el raciocinio del adversario (análisis), negando así la validez de su argumentación y superándola por otra (síntesis).

Sócrates (479-399 a.C.) fue considerado el mayor dialéctico de Grecia. Basándose en la duda metódica y sistemática, procediendo por análisis y síntesis, dilucidaba los términos de las cuestiones en disputa, haciendo nacer la verdad como un parto en el cual él —el maestro— era apenas un instigador, un provocador, y el discípulo, el verdadero descubridor y creador.

Pero la dialéctica es anterior a Sócrates. Lao Tsé, autor del célebre libro *Tao tō King* (el libro de Tao), que vivió siete siglos antes de Cristo, es considerado el precursor de la dialéctica, no porque haya elaborado sus leyes, sino por haberlas incorporado a su doctrina en el sentido que llegó hasta nuestros días: como lógica inherente a la naturaleza, a los hombres, al conocimiento y a la sociedad. Se inició con Zenón de Eleia (340-263 a.C.), quien se hizo conocido por sus innumerables paradojas y por considerar la dialéctica como una filosofía de la apariencia.

Otro filósofo pre-socrático que dio origen a la dialéctica es Heráclito de Efeso (535-463 a.C.), para quien la realidad es un constante devenir en el que prevalece la lucha de los opuestos: frío/calor, vida/muerte, bien/mal, salud/enfermedad, etc., uno transformándose en el otro. Todo cambia tan rápidamente, decía él, que no

es posible bañarse dos veces en el mismo río: la segunda vez el río no será más el mismo, y nosotros mismos ya habremos cambiado también. Al contrario de Heráclito, Parménides de Eleia sustentaba que el movimiento era una ilusión y que todo era inmutable.

Como vemos, la cuestión que dio origen a la dialéctica es la *explicación del movimiento* y de la transformación de las cosas. En la visión metafísica del mundo, a la cual la dialéctica se opone, el universo se presenta como "un aglomerado de cosas o entidades distintas, aunque relacionadas entre sí, detentadoras cada cual de una individualidad propia y exclusiva que depende de las demás cosas o entidades" (Prado Jr; 1963, v.1: 11). La dialéctica considera todas las cosas en movimiento, relacionadas unas con otras.

Para Platón (420-348 a.C.) la dialéctica era un método de ascenso a lo inteligible, *método de deducción* racional de las ideas. Ese doble movimiento del método dialéctico permitía, primero, pasar de la multiplicidad a la unidad y, segundo, discriminar las ideas entre sí, no confundirlas. Para él, la dialéctica era una técnica de investigación que se aplicaba mediante la colaboración de dos o más personas, procediendo por preguntas y respuestas. El conocimiento debería nacer de ese encuentro, de la reflexión colectiva, de la disputa, y no del aislamiento. Ese proceso tendría dos momentos: el primero consistiría en reunir bajo una única idea las cosas dispersas, tornándose claras y comunicables; y el segundo, en dividir nuevamente la idea en sus partes.

Para Aristóteles (385-322 a.C.), a quien Marx (1980, v.1: 465) llamaba "el mayor pensador de la Antigüedad", la dialéctica era sólo auxiliar de la filosofía. La reducía a la actividad crítica. No era, por lo tanto, un método para llegar a la verdad; era sólo una apariencia de la filosofía, una lógica de lo probable. Consideraba que el método dialéctico no conducía al conocimiento, sino a la disputa, a la probabilidad, a la opinión.

Aristóteles logró conciliar a Heráclito y Parménides con su teoría sobre el *acto* y la *potencia*: los cambios existen, pero son sólo actualizaciones de potencialidades que ya preexisten, pero que todavía no han comenzado a manifestarse. El educando sería potencialmente educado. La educación del hombre sería el proceso mediante el cual se manifiestan todas sus potencialidades.

En el tercer siglo después de Cristo, con el resurgimiento del platonismo, se renovó también el debate en torno de la dialéctica.

Plotino (203-259) la considera una parte de la filosofía, y no sólo un método. Pero el sentido de la dialéctica como método predominó en la Edad Media, constituyéndose, junto con la *retórica* y la *gramática*, como un arte liberal, es decir, como la manera de discernir lo verdadero de lo falso.

La filosofía, considerada por la Iglesia como esclava de la teología, menospreció la dialéctica, comparándola peyorativamente a la sofística. Según Leandro Konder (1981: 9):

"La concepción metafísica prevaleció, a lo largo de la historia, porque correspondía, en las sociedades divididas en clases, a los intereses de las clases dominantes, siempre preocupadas en organizar duraderamente lo que ya está funcionando, siempre interesadas en mantener tanto los valores y conceptos, como las instituciones existentes, para impedir que los hombres cedan a la tentación de querer cambiar el régimen social vigente."

En el inicio de la Edad Moderna, la dialéctica fue considerada inútil, en la medida en que se creía que Aristóteles ya había dicho todo sobre la lógica y nada se había agregado. La dialéctica se limitaría al silogismo, una lógica de las apariencias. Así pensaba Emanuel Kant (1724-1804).

No obstante, René Descartes (1596-1650) hizo su contribución al método dialéctico. Para alcanzar la verdad, decía en su *Discurso del método*, es preciso proceder por análisis y síntesis: el *análisis*, para alcanzar cada elemento del objeto o fenómeno estudiado, y la *síntesis* para la reconstitución del conjunto. Como veremos, Karl Marx (1818-1883) sugiere también, en su método dialéctico, proceder por análisis y síntesis, llamándolos, respectivamente, método de investigación y método de exposición.

La concepción dialéctica de la historia, opuesta a la concepción metafísica de la Edad Media, comienza a tomar forma con el filósofo y pedagogo suizo Jean-Jacques Rousseau (1712-1779), para quien todas las personas nacen libres, y sólo una organización democrática de la sociedad elevará a los individuos a desarrollarse plenamente. El individuo es condicionado por la sociedad.

Pero sólo a partir de Friedrich Hegel (1770-1831) la dialéctica retorna como tema central de la filosofía. Hegel la concibió como una "aplicación científica de la conformidad de las leyes, in-

herentes a la naturaleza y al pensamiento, la vía natural propia de las determinaciones del conocimiento, de las cosas y, de una manera general, de todo lo que es finito" (Lalande, 1960: 227).

La dialéctica, según Hegel, es el momento negativo de toda realidad, aquello que tiene la posibilidad de no ser, de negarse a sí mismo. Sin embargo, no cree que la razón sea sólo el entendimiento de la realidad, como quería Kant, sino la propia realidad: lo racional es real y lo real es racional. La idea –la razón– es el propio mundo en evolución. La transformación en el mundo de las ideas es la transformación en la historia y en el mundo. Por eso la historia universal es al mismo tiempo dominio de lo mutable y manifestación de la razón.

Hegel llega a lo real partiendo de lo abstracto: la razón domina el mundo y tiene por función la unificación, la conciliación, la manutención del orden del todo. Esa razón es dialéctica, esto es, procede por unidad y oposición de contrarios. Retoma, así, el concepto de unidad de los contrarios de Heráclito.

Hegel concibe el proceso racional como un proceso dialéctico en el cual la contradicción no es considerada como ilógica, paradójica, sino como el verdadero motor del pensamiento, y al mismo tiempo, motor de la historia, ya que ésta no es más que la manifestación de la idea. El pensamiento no es considerado como algo estático. Evoluciona por contradicciones superadas: de la tesis (afirmación) a la antítesis (negación), y de ahí a la síntesis (conciliación). Una proposición (tesis) no existe sin oposición a otra proposición (antítesis). La primera proposición será modificada en ese proceso de oposición, y surgirá una nueva. La antítesis está contenida en la propia tesis, que es, por eso, contradictoria. La conciliación existente en la síntesis es provisoria, en la medida en que se transforma en una nueva tesis.

Con Ludwig Feuerbach (1804-1872) la dialéctica gana un nuevo defensor. Para Feuerbach el hombre proyecta en el cielo el sueño de justicia que no consigue realizar en la tierra: el hombre pobre posee un Dios rico, afirmaba. De ese modo, Dios es una proyección imaginaria del hombre que se encuentra despojado de algo que le pertenece, alienándose. Por lo tanto, negar la existencia de Dios es afirmarse como hombre.

1. La dialéctica marxista

Pero es sólo con Marx y su compañero Friedrich Engels (1820-1895) que la dialéctica adquiere un status filosófico (el materialismo dialéctico) y científico (el materialismo histórico). Marx traspasa el idealismo materialista:

"En la producción social de su vida los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas materiales productivas. El conjunto de esas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se levanta la superestructura jurídica y política, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, su ser social es el que determina su conciencia."

(Marx-Engels, 1977a, v.1: 301)

La dialéctica de Hegel se limitaba al mundo del espíritu. Marx invirtió los términos, introduciéndola en la materia. Para él, la dialéctica explica la evolución de la materia, de la naturaleza y del propio hombre; es la ciencia de las leyes generales del movimiento, tanto del mundo como del pensamiento humano. Ese origen hegeliano del pensamiento marxista es reconocido por Lenin cuando afirma, en los *Cuadernos filosóficos* (Lenin, 1973: 170) que no se puede comprender *El Capital* de Marx sin haber antes estudiado y comprendido toda la *Lógica* de Hegel.

Para Marx y Engels los principios de la dialéctica hegeliana son puras leyes del pensamiento. "Era preciso evitar –afirma Leonardo Konder– que la dialéctica de la historia humana fuese analizada como si no tuviese absolutamente nada que ver con la naturaleza, como si el hombre no tuviese una dimensión irreductiblemente natural y no hubiese comenzado su trayectoria en la naturaleza" (Konder, 1981: 9).

La dialéctica en Marx no es sólo un método para llegar a la verdad; es una concepción del hombre, de la sociedad y de la relación hombre/mundo.

Marx no parte, como hicieron los filósofos idealistas, de un esquema conceptual, constituido teóricamente a priori, buscando identificar la esencia. Tampoco toma como punto de partida los fenómenos aislados en sí, como hacían los empiristas. Critica esas dos posiciones y toma un camino nuevo. Eso es particularmente demostrado en *El Capital*: Marx se preocupaba por entender el proceso de formación histórica del modo de producción capitalista, no como si fuese una forma acabada de relación hombre/sociedad, sino como un "fieri", como un siendo. Para él no existen hechos en sí, como quiere hacer creer el empirismo, que se dejan examinar de manera neutra, desligados del proceso histórico-económico, psicológico y político de la humanidad. No es la conciencia humana, como sustenta el idealismo, ni la pura realidad, como sustenta el empirismo, sino que es el propio hombre quien figura como ser produciéndose a sí mismo, por su propia actividad, por su manera de vivir, es decir, por el modo de producción de su vida material.

La condición para que el hombre se torne hombre —porque no es, se torna— es el trabajo. La mediación entre él y el mundo se realiza por la actividad material.

"Para Hegel, el proceso de pensamiento que él transforma en sujeto autónomo, bajo el nombre de idea, es el creador de lo real, y lo real es sólo su manifestación externa. Para mí, al contrario, la idea no es más que lo material transpuesto en la cabeza del ser humano y por ella interpretado."

(Marx, 1980, v.1: 16)

Lo que distingue a Marx y Hegel, en este punto, es la explicación del movimiento. Ambos sustentan la tesis de que el movimiento se da por la oposición de los contrarios, o sea, por la contradicción. Pero, mientras Hegel localiza el movimiento contradictorio en la lógica, Marx lo localiza en el seno de la propia cosa, fenómeno, materia o pensamiento. Mao Tsé-Tung (1893-1976) resume así el pensamiento de Marx a ese respecto:

"La concepción materialista-dialéctica entiende que en el estudio del desarrollo de un fenómeno debe partirse de su contenido interno, de sus relaciones con los otros fenómenos, quiere decir, se debe considerar el desarrollo de los fenómenos como su propio movimiento, necesario, interno, encontrándose, además,

cada fenómeno en su movimiento, en unión e interacción con otros fenómenos que lo rodean. La causa fundamental del desarrollo de los fenómenos no es externa, sino interna; ella reside en lo contradictorio del interior de los fenómenos. En el interior de todo fenómeno hay contradicciones, de ahí su movimiento y desarrollo."

(Tsé-Tung, 1979: 32)

No se trata, por lo tanto, de saber únicamente cómo es la dialéctica del conocimiento y, mucho menos, de reducir la dialéctica de la naturaleza al puro conocimiento, como pensaba Hegel, para el cual el mundo no pasaba de una sucesión de ideas. Marx dice que Hegel imaginaba que construía el mundo...

"...por mediación del movimiento del pensamiento, pero en la realidad no hace más que reconstruir sistemáticamente, y disponer con relación a su método absoluto, los pensamientos que se anidan en la cabeza de todos los hombres."

(Marx, 1965: 104)

Con esto, Marx no quiere negar el valor y la necesidad de la subjetividad en el conocimiento. El mundo es siempre una visión del mundo, el mundo reflejado. Pero no tiene una existencia sólo en la idea. Su existencia es real, material, independiente del conocimiento de este o aquel hombre. La dialéctica no es un movimiento espiritual que se opera en el interior del entendimiento humano. Existe una determinación recíproca entre las ideas de la mente humana y las condiciones reales de su existencia:

"Lo esencial es que el análisis dialéctico comprenda la manera por la cual se relacionan, encadenan y determinan recíprocamente, las condiciones de existencia social y las distintas modalidades de conciencia. No se trata de otorgarle autonomía a una u otra dimensión de la realidad social. Es evidente que las modalidades de conciencia forman parte de las condiciones de existencia social."

(Marx, 1979: 23)

Marx no sólo invierte la lógica hegeliana (Marx, 1980, v.1: 12); también la innova profundamente, comprobando su veracidad, apli-

cándola a la realidad social, económica y política. Como dijo Henri Lefebvre:

"El método marxista insiste, más claramente que las metodologías anteriores, en un acto esencial: la realidad la alcanza por el análisis, la reconstituye por la exposición (síntesis), es siempre una realidad en movimiento"

(Lefebvre, 1974: 36)

La dialéctica considera cada objeto con sus características propias, su devenir, sus contradicciones. Para la dialéctica no existen, por lo tanto, reglas universales *more mathematico*, como quería Descartes (1971), que nos garanticen que, después de su aplicación, obtendremos productos dialécticos. Desde el punto de vista marxista, la dialéctica focaliza "las cosas y sus imágenes conceptuales en sus conexiones, en su encadenamiento, en su dinámica, en su proceso de génesis y envejecimiento" (Engels, 1980: 58). La dialéctica concibe las cosas y los fenómenos no de manera estática, sino en su movimiento continuo, en la lucha de contrarios.

El *materialismo dialéctico* no considera la materia y el pensamiento como principios aislados, sin conexiones, sino como aspectos de una misma naturaleza, que es indivisible. Considera la forma de las ideas tan concreta como la forma de la naturaleza, y estudia las leyes más generales del universo, leyes comunes de todos los aspectos de la realidad, desde la naturaleza física hasta el pensamiento, pasando por la naturaleza viva y por la sociedad. El materialismo presupone que el mundo es una realidad material-naturaleza y sociedad- donde el hombre está presente, y a la que puede conocer y transformar.

Mientras las ciencias tienen como objetivo un aspecto limitado de lo real, el materialismo dialéctico tiene como meta la concepción del mundo en su conjunto. Sin embargo, el materialismo dialéctico no se separa de la ciencia, dado que es gracias a ella que puede desarrollarse y superarse.

Como concepción dialéctica, el marxismo no separa la teoría (conocimiento) de la práctica (acción): "la teoría no es un dogma sino una guía para la acción" (Lenin, en Politzer, 1970: 23). La práctica es el criterio de verdad de la teoría, pues el conocimiento parte de la práctica y a ella vuelve dialécticamente. Marx lo expresa de este modo en la *II Tesis sobre Feuerbach*:

"La cuestión de saber si cabe al pensamiento humano una verdad objetiva no es una cuestión teórica, sino práctica. Es en la praxis que el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, el carácter terreno de su pensamiento. La disputa sobre la realidad o no realidad del pensamiento aislado de la praxis es una cuestión puramente escolástica."

(Marx-Engels, 1977: 12)

Considerando las cosas y los fenómenos en una unidad de contrarios, en un encadenamiento de relaciones, de modificaciones y de movimiento continuo, la dialéctica se opone a la metafísica. La dialéctica admite el reposo y la separación entre los diversos aspectos de lo real como relativos. Sólo el movimiento es absoluto, pues es constante en todo proceso.

Partiendo del elemento más simple del sistema de producción, que es la mercadería, Marx llega a formular postulados generales sobre la dialéctica del hombre y de la naturaleza, cumpliendo con su propósito de "reflexionar sobre las formas de vida humana" (Marx, 1980, v.1: 84). Por otra parte, como observa Kosik:

"La estructura de El Capital no es una estructura de categorías lógicas que estén subordinadas a la realidad investigada y a su elaboración; la realidad científicamente analizada es la que es adecuadamente expresada en la articulación dialéctica, conducida y realizable en una determinada estructura lógica correspondiente."

(Kosik, 1969: 162)

Recorriendo las contradicciones del sistema capitalista de producción, surgen en su larga investigación las categorías que forman el esqueleto de su método, comprendidas como unidad y oposición de contrarios, ejemplificadas exhaustivamente: lo simple versus lo complejo, lo homogéneo versus lo heterogéneo, lo concreto versus lo abstracto, lo cuantitativo versus lo cualitativo, la forma versus el contenido, la esencia versus el fenómeno, lo particular versus lo general, lo individual versus lo social, la necesidad versus la libertad, la posibilidad versus la realidad, etc.

En Marx, esas categorías no son reducidas a las leyes fijas del pensamiento, sino que se constituyen en elementos fundamentales de la explicación de la transformación de las cosas. Ya Engels, en

La dialéctica de la naturaleza (1976), formuló tres “leyes” generales de la dialéctica:

- 1) ley de la conversión de la cantidad en cualidad, y viceversa;
- 2) ley de la interpretación de los opuestos (ley de la unidad y de la lucha con los contrarios); y
- 3) ley de la negación de la negación.

Por la primera se entiende que en la naturaleza las variaciones cualitativas pueden ser obtenidas por medio de variaciones cuantitativas. La segunda garantiza la unidad y la continuidad de la transformación incesante en la naturaleza y en los fenómenos. La tercera asegura que cada síntesis es, a la vez, tesis de una nueva antítesis, reproduciendo indefinidamente el proceso.

Extrayendo ejemplos de las ciencias de la naturaleza, Engels procuró demostrar esas leyes generales. No obstante, las críticas a esas clasificaciones no tardaron, dado que intentaban reducir una filosofía de la transformación en códigos fijos. ¿Habría sido Engels traicionado por el esquema idealista de Hegel, o habría caído en las trampas del positivismo cientificista? Sea como fuere, más que leyes, algunos principios generales o características de la dialéctica son hoy aceptados como punto de partida por muchos autores, que después de Marx y Engels, emprendieron la difícil tarea de explicar lo que en ellos estaba apenas en forma embrionaria (Cheptulin, 1982).

2. Principios de la dialéctica

Preferimos hablar de principios más que de leyes, pues se trata mucho más de presupuestos filosóficos y aplicables a toda ciencia, que de leyes científicas.

- 1) Principio de la *totalidad*: todo se relaciona.

Para la dialéctica, la naturaleza se presenta como un todo coherente donde los objetos y fenómenos se relacionan entre sí, condicionándose recíprocamente. El método dialéctico toma en cuenta esa acción recíproca y examina los objetos y fenómenos buscando entenderlos en una totalidad concreta.

“La comprensión dialéctica de la totalidad significa no sólo que

las partes se encuentran en relación de interacción interna y conexión entre sí y con el todo, sino también que el todo no puede ser petrificado en la abstracción situada por encima de las partes, dado que el todo se crea a sí mismo en la interacción de las partes.”

(Kosik, 1969: 42)

El supuesto básico de la dialéctica es que el sentido de las cosas no está en la consideración de su individualidad sino en su totalidad, que es, según Kosik, la respuesta a la pregunta acerca de la esencia de la realidad (Kosik, 1969: 34). Es la que Engels llama ley de interpenetración de los opuestos, donde todo tiene que ver con todo –ley de la interacción o conexión universal– “ley de la acción recíproca de la conexión universal”, como es llamada por Politzer (1970: 35). Engels incluía en esa ley la unidad y lucha de los contrarios:

“Nada es aislado. Aislar un hecho, un fenómeno, y después conservarlo por el entendimiento en este aislamiento, es privarlo de sentido, de explicación, de contenido. Es inmovilizarlo artificialmente, matarlo. Es transformar la naturaleza –a través del entendimiento metafórico– en un cúmulo de objetos exteriores unos a otros, en un caos de fenómenos.”

(Engels, en Lefebvre, 1975: 238)

- 2) Principio del *movimiento*: todo se transforma.

La dialéctica considera todas las cosas en su devenir. El movimiento es una cualidad inherente a todas las cosas. La naturaleza, la sociedad, están en continua transformación, jamás establecidas definitivamente, siempre inacabadas. La causa de esa transformación es la lucha interna: “la dialéctica no puede entender la totalidad como un todo ya hecho y formalizado” (Kosik, 1969: 49). Es lo que Engels llama ley de la negación de la negación, y que Politzer denomina ley de la transformación universal y del desarrollo incesante, también conocida como ley de la negación o traspasaje. Es la ley del movimiento universal. Como observa Leandro Konder, esa ley...

“...da importancia al hecho de que el movimiento general de la realidad tiene sentido, quiere decir, no es un absurdo, no se

agota en condiciones irracionales, ininteligibles, ni se pierde en la eterna repetición del conflicto entre tesis y antítesis, entre afirmaciones y negaciones. La afirmación no prevalece como tal: tanto la afirmación como la negación son superadas y lo que acaba por prevalecer es una síntesis, es la negación de la negación."

(Konder, 1981: 59).

La vida produce la muerte, el calor sólo puede ser entendido en función del frío, de lo viejo nace lo nuevo.

3) Principio de la *transformación cualitativa*.

La transformación de las cosas no se realiza en un proceso circular de eterna repetición, una repetición de lo viejo. Transformaciones cualitativas pueden operarse por el círculo de elementos cuantitativos.

"El ejemplo clásico es el del agua: cuando está al fuego la temperatura se eleva progresivamente, elevación que constituye una variación cuantitativa; pero llega un momento en que, permaneciendo la temperatura constante, se produce un fenómeno cualitativamente diferente, el de ebullición."

(Foulquie, 1974: 62)

Es lo que Engels llama ley de la conversión de la cantidad en calidad, y viceversa, o según otros, ley de los saltos. A partir de cierto umbral de transformaciones cuantitativas se da el pasaje de la cantidad a la calidad. Por ejemplo, gradualmente una pequeña aldea podrá transformarse en una gran ciudad.

4) Principio de la *contradicción*: unidad y lucha de los contrarios.

La transformación de las cosas sólo es posible porque en su propio interior coexisten fuerzas opuestas tendiendo simultáneamente a la unidad y a la oposición. Es lo que se llama contradicción, que es universal, inherente a todas las cosas materiales y espirituales. La contradicción es la esencia o la ley fundamental de la dialéctica.

En ese cuarto principio se detuvieron los investigadores de la dialéctica en el siglo XX, desarrollando lo que Engels había apenas iniciado. Los elementos contradictorios coexisten en una realidad

estructurada, no pudiendo existir uno sin el otro. La existencia de los contrarios no es absurdo lógico; se funda en lo real.

Por la propia dinámica de las contradicciones existentes en cada fenómeno o cosa, cada uno de los dos aspectos contradictorios tiende a transformarse en su contrario, dentro de determinadas condiciones.

"La unidad (coincidencia, identidad, equivalencia) de los opuestos es condicional, temporal, transitoria, relativa. La lucha de los opuestos que se excluyen mutuamente es absoluta, como el desarrollo del movimiento."

(Lenin, 1973: 344)

Esos principios pueden ser aplicados tanto a la materia como a la sociedad humana y a nuestros propios conocimientos. Por eso la dialéctica podría ser subdividida en tres niveles, como muestra Ernest Mandel (1978: 116):

- a) la *dialéctica de la naturaleza*, enteramente objetiva, o sea, independiente de la existencia de proyectos, de intenciones o de motivaciones de los hombres;
- b) la *dialéctica de la historia*, largamente objetiva como punto de partida, pero en la cual los hombres pueden intervenir con un proyecto nuevo de sociedad, cuya realización concreta está ligada a condiciones materiales, objetivas, preexistentes e independientes de la voluntad de los hombres; y
- c) la *dialéctica del conocimiento*, resultado de una interacción constante entre los objetos a conocer y la acción de los sujetos que procuran comprenderlos.

¿Qué consecuencias traería la dialéctica para la *lógica*, es decir, para la estructura y funcionamiento de los procesos mentales? Esa cuestión parece haber generado errores groseros en la propia historia del marxismo, marcadamente bajo el stalinismo, que intentó trazar mecánicamente un corte epistemológico entre lo que llama ciencia burguesa y ciencia proletaria, y entre la lógica formal y la lógica dialéctica.

Es preciso reconocer con el eminente filósofo brasileño Alvaro Vieira Pinto (1969: 72) que "la lógica formal es la lógica de la

metafísica, así como la lógica dialéctica es la lógica de la dialéctica", y es a partir de esto que podemos comprender tanto la distinción como la complementariedad de las dos lógicas. El principio que las distingue fundamentalmente es la contradicción. Mientras la *lógica dialéctica* parte del principio de la contradicción, la *lógica formal* parte de su opuesto, o sea, de la no-contradicción. Porque la primera concibe los objetos y fenómenos en movimiento, en tanto que la segunda lo hace estáticamente.

Partiendo del principio de que las cosas y fenómenos son estáticos, una cosa permanece siempre igual a sí misma (ley de la identidad), una cosa que no puede ser igual a otra (ley de la no-contradicción), y es una cosa o es otra (ley del tercero excluido). Esa lógica es ciertamente válida y verdadera si, metodológicamente, colocamos entre paréntesis el movimiento, si estudiamos los fenómenos de manera enteramente aislada.

"Si es profundizada, la lógica formal no prohíbe el pensamiento dialéctico. Al contrario, muestra su posibilidad, se abre a su exigencia, su esfera, su trayecto: funda la necesidad de ese pensamiento. La lógica formal remite a la dialéctica, por la mediación de la lógica. Después, ese movimiento se invierte, y la lógica formal aparece sólo como reducción del contenido, abstracción elaborada, elemento neutro (vacío, transparente) de toda investigación."

(Lefebvre, 1975: 238)

Marx y Engels, ejemplificando la *ley de la contradicción* en la historia social, muestran la contradicción existente entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción; entre las clases explotadoras y las clases explotadas; entre la base económica y la superestructura, la política y la ideología:

"Al llegar a una determinada fase del desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad se chocan con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que su expresión jurídica, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se desarrollaron hasta allí. Dada la forma de crecimiento de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en obstáculos para ellas, y se abre, así, una época de revolución social. Al cambiar la base económica, se revoluciona, más o menos

rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella."

(Marx-Engels, 1977a, 1: 301)

Estudiando la estructura económica de la sociedad capitalista, Marx concluye que la contradicción básica de esta sociedad es la contradicción entre el carácter social de la producción y el carácter privado de la propiedad. Además de ese carácter general de la contradicción, su universalidad y la existencia de una contradicción principal, existen en el interior de cada etapa del proceso de desarrollo de cada cosa o fenómeno, contradicciones específicas o particulares.

Como señala Mao Tsé-Tung (1979: 30) en su estudio *Sobre la contradicción*, para hacer aparecer la esencia de cada proceso es necesario hacer aparecer el carácter específico de los dos aspectos de cada una de las contradicciones de este proceso (el aspecto principal y el aspecto secundario de cada contradicción), verificar la acción recíproca de los polos opuestos de la contradicción, y la acción del conjunto de las contradicciones que envuelven cada fenómeno o cosa.

En cada proceso de desarrollo de un fenómeno o cosa existe siempre una contradicción que es la principal, cuya existencia determina la existencia de otras. Y en la contradicción principal existe un aspecto principal y otro necesariamente secundario. El principal es el que representa el papel dominante en la contradicción.

3. El método dialéctico

Esos principios de la dialéctica no surgieron a priori. Son fruto de una lenta maduración y del propio desarrollo de las ciencias modernas. En Marx surgen después de un análisis exhaustivo del modo de producción capitalista, consecuencia de un análisis científico, como él mismo afirma (Marx, 1980, v.1: 84). Sólo después de concluido el trabajo Marx puede evidenciar esos principios y categorías, mostrar el camino (método) que recorrió, su método natural, concreto, no abstracto.

Su total desprecio por el academicismo se revela al no anunciar en su prefacio de la primera edición alemana (1867) de *El*

Capital el tratamiento que iría a dar al tema del proceso de producción del capital. Sólo en el posfacio de la segunda edición alemana (1873), después de haber sido llamado por algunos críticos comunistas el mayor filósofo idealista, presenta sucintamente los fundamentos dialécticos de su método:

"Es necesario, sin duda, distinguir formalmente, el método de exposición del método de investigación. La investigación ha de apoderarse de la materia, en sus pormenores, de analizar sus diferentes formas de desarrollo, y de indagar la conexión íntima que hay entre ellas. Sólo después de concluido el trabajo se puede describir, adecuadamente, el movimiento real. Si esto se consigue, quedará espejada, en el plano ideal, la vida de la realidad investigada, lo que puede dar la impresión de una construcción a priori."

(Marx, 1980, v.1: 16)

Distingue formalmente método de exposición de método de investigación. La exposición es consecuencia de una investigación anterior de las formas de desarrollo y de las conexiones existentes entre ellas. Marx es el primer investigador en adoptar, en forma sistemática, el método dialéctico.

"Al estudiar una determinada realidad objetiva, analiza, metódicamente los aspectos y los elementos contradictorios de esta realidad. Considerando, por lo tanto, todas las nociones antagónicas hasta entonces en curso, pero cuyo tenor nadie sabía todavía discernir. Después de haber sido distinguidos los aspectos o los elementos contradictorios, sin tratar con negligencia sus vinculaciones, sin olvidar que se trata de una realidad, Marx la reencuentra en su unidad, es decir, en el conjunto de su movimiento."

(Lefebvre, 1974: 34)

Por método de investigación Marx entiende una apropiación pormenorizada de la realidad estudiada: es el análisis que colocará en evidencia las relaciones internas, cada elemento en sí. Cada objeto de análisis requiere de una manera específica de abordaje, determinada por el propio objeto; cada período histórico posee sus propias leyes. Por eso el análisis que se hace en filosofía no se em-

pleará automáticamente a todas las ciencias. El análisis detallado de una cosa o fenómeno evidenciará las leyes particulares que rigen su inicio, desarrollo y fin.

Por método de exposición, Marx entiende la reconstitución, la síntesis del objeto o fenómeno estudiado, como un proceso inverso, opuesto al primero, de tal forma que el lector imagina que el autor la construyó a priori. En la exposición, el objeto se revela gradualmente, según sus propias peculiaridades.

En relación a la forma de exposición del proceso de producción capitalista, Marx observa lo siguiente, en el capítulo I del Libro III de *El Capital*:

"Las formas del capital que vamos a exponer en este libro nos aproximan paulatinamente a la forma bajo la cual él se manifiesta en la sociedad, en su superficie, como se podría decir, en la acción recíproca de los diversos capitales, en la concurrencia y en la conciencia común de los propios agentes de producción."

(Marx, 1980, v.1: 30)

Por medio del método dialéctico, el fenómeno o cosa estudiada se presenta al lector de tal forma que puede aprehenderlo en su totalidad. Para eso son necesarias aproximaciones sucesivas y cada vez más abarcadoras. Eso lo tornará accesible. En la carta que Karl Marx escribió desde Londres el 18 de marzo de 1873, al ciudadano francés Maurice La Chatre, insistía en que tornar su obra "accesible a la clase trabajadora" era para él "motivo que dominaba cualquier otro". Sin embargo, advertía enseguida, su método de análisis y de exposición—"método que utilicé y que todavía no fuera aplicado a los problemas económicos"—no dejaba de tornar la lectura "bastante ardua". Y concluía:

"...contra esa desventaja nada puedo hacer, a no ser, prevenir y avisar a los lectores ansiosos por la verdad. No existe ruta real para la ciencia, y sólo tienen probabilidad de llegar a sus cimas luminosas aquellos que no temen enfrentar el cansancio para andar por veredas escarpadas."

(Marx, en Althusser, 1979, v.1: 7)

Como observa Henri Lefebvre (1974: 35-36), antes de Marx muchos filósofos ya habían contribuido decisivamente a la formulación del método dialéctico, entre ellos Descartes, Kant y Augusto Comte. Sin embargo, a todos ellos se les escapó la importancia de la contradicción inherente a todos los fenómenos, hechos y cosas: lo positivo y lo negativo, el proletariado y la burguesía, el ser y el no-ser. Hegel la descubrió y Marx la profundizó.

La diferencia, en este particular, entre Hegel y Marx, es que el primero define abstractamente la contradicción general de la historia y de la naturaleza, considerando el movimiento sólo como una transformación lógica de las ideas; y Marx, al contrario...

"...afirma que la idea general, el método, no dispensa la aprehensión en sí misma de cada objeto; el método proporciona sólo una guía, un cuadro general, una orientación para el conocimiento de cada realidad. En cada realidad, precisamos aprehender sus contradicciones peculiares y su movimiento peculiar, interno, su cualidad y sus transformaciones bruscas. La forma lógica del método debe, pues, subordinarse al contenido, al objeto, a la materia estudiada. Permite abordar eficazmente su estudio, captando el aspecto más general de esta realidad, pero jamás sustituye la investigación científica por una construcción abstracta."

(Lefebvre, 1974: 38)

Al mismo tiempo en que avanza, a partir de la crítica de Hegel, Marx se opone al materialismo vulgar o metafísico, principalmente en la forma antidialéctica de filosofar de Ludwig Feuerbach, que no consigue considerar el mundo como proceso, como materia comprometida en el desarrollo incesante. El pensamiento de Feuerbach, que Marx en sus conocidas *Tesis sobre Feuerbach* considera vulgar y mecanicista, está todavía presente hoy en la posición dogmática de la dialéctica que lleva al sectarismo. El dogmatismo se satisface con ideas generales, eslogans mitificados en función de los cuales esquematiza toda la realidad. Toda discusión, todo debate, toda crítica se torna imposible. La dialéctica mitificada se torna metafísica. Como dice Politzer (1970: 56):

"El sectario razona como si él mismo hubiese aprendido todo de una sola vez. Se olvida que no nacemos revolucionarios; nos tornamos revolucionarios. Se olvida que también tiene mucho que aprender. Siendo así, ¿no debería encolerizarse mucho más consigo mismo que con los otros? El verdadero revolucionario es aquel que, como dialéctico, crea las condiciones favorables al advenimiento de lo nuevo".

Obsérvese que Politzer escribió esto en 1935. En nuestros días, la dialéctica y el método dialéctico han sido muchas veces entronizados en el mundo capitalista, reducidos a productos de consumo, donde pequeños grupos elogian sus virtudes revolucionarias. El método dialéctico reducido a fórmulas hechas, a esquemas marginados, sólo se irá vaciando, generando expectativas que no corresponden a lo que realmente es. Como afirma Leonardo Konder (1981: 60), "los principios de la dialéctica se prestan mal a cualquier codificación".

Presentar lo que podría ser llamado *reglas prácticas del método dialéctico* representa siempre un riesgo de simplificación. Sin embargo, atendiendo al carácter didáctico de nuestro estudio, asumimos ese riesgo y presentamos un resumen de esas reglas como aparecen en Henri Lefebvre, en su *Lógica formal, lógica dialéctica* (1975: 241), recordando que se trata mucho más de una orientación que de normas rígidas y definitivas. Esas "reglas prácticas" son las siguientes:

- 1) Dirigirse a la propia cosa. Por consiguiente, análisis objetivo.
- 2) Aprehender el conjunto de las conexiones internas de la cosa, de sus aspectos, su desarrollo y movimiento.
- 3) Aprehender los aspectos y momentos contradictorios, la cosa como totalidad y unidad de los contradictorios.
- 4) Analizar la lucha, el conflicto interno de las contradicciones, el movimiento, la tendencia, lo que tiende a ser y lo que tiende a caer en la nada.
- 5) No olvidar que todo está ligado a todo y que una interacción insignificante, en determinado momento, puede tornarse esencial en otro momento o bajo otro aspecto.
- 6) No olvidar de captar las transiciones de los aspectos y contradicciones, pasajes de unos a otros, transiciones en el devenir.

- 7) No olvidar que el proceso de profundización del conocimiento —que va del fenómeno a la esencia y de la esencia menos profunda a la más profunda— es infinito. Jamás estar satisfecho con lo obtenido.
- 8) Penetrar, por lo tanto, más adentro que la simple coexistencia observada, penetrar siempre más profundamente en la riqueza del contenido, aprehender conexiones y el movimiento.
- 9) En ciertas fases del propio pensamiento, éste deberá transformarse, superarse, modificar o reflejar su forma, reexaminar su contenido, retomar sus momentos superados, reverlos, repetirlos, pero sólo aparentemente, con el objetivo de profundizarlos mediante un paso atrás rumbo a sus etapas anteriores y, a veces, hasta el rumbo de su punto de partida.

Y finaliza Henri Lefebvre (1975: 241) afirmando que:

“El método dialéctico, de ese modo, se revela al mismo tiempo riguroso, ya que se une a principios universales, y lo más fecundo, capaz de detectar todos los aspectos de las cosas, incluyendo los aspectos mediante los cuales las cosas son vulnerables a la acción.”

4. Dialéctica y verdad

Cuando la dialéctica se torna moda y sus defensores la presentan como solución para todos los problemas, mitificándola, ignorando las condiciones concretas de cada cosa o fenómeno, entonces el sectarismo retorna y la dialéctica pierde sentido.

“La dialéctica mitificada se tornó moda en Alemania, porque parecía sublimar la situación existente. Pero, en su forma racional, causa escándalo y horror a la burguesía y a los portavoces de su doctrina, porque su concepción de lo existente, afirmándolo encierra, al mismo tiempo, el reconocimiento de la negación y de su necesaria destrucción; porque aprehende, de acuerdo con su carácter transitorio, las formas en que se configura el devenir; porque, en fin, por nada se dejó imponer, y es en su esencia, crítica y revolucionaria.”

(Marx, 1980, v.1: 17)

Marx nos dice que su crítica de la economía política representa el punto de vista del proletariado, como la economía clásica representa el punto de vista de la burguesía. Jamás escondió la perspectiva de clase que orientó sus investigaciones.

“[Marx] considera su ciencia como revolucionaria y proletaria y, como tal, opuesta y superior a la ciencia clásica conservadora y burguesa de los economistas clásicos. El corte entre Marx y sus predecesores es para él un corte de clase en el interior de la historia de la ciencia económica.”

(Löwy, 1978: 21)

Gramsci, como Marx, alerta sobre una nueva mitificación de la dialéctica reducida a “un proceso de evolución reformista” (Gramsci, 1968: 253), refiriéndose a la tentativa de debilitamiento de la dialéctica como teoría de las contradicciones. La filosofía de Marx jamás fue una tentativa de resolver pacíficamente las contradicciones existentes en la historia y en la sociedad.

¿Es la dialéctica una teoría particular de la ciencia y del conocimiento que apunta únicamente a dar sustento al proyecto socialista que con su realización o fracaso tendería a desaparecer? ¿O, por el contrario, es un instrumento válido, por encima de cualquier ideología, para alcanzar la verdad? Esas cuestiones fueron ampliamente discutidas dentro del marxismo, y la objeción que se plantea es siempre la misma: si la dialéctica representa el punto de vista del proletariado, ¿cómo evitar entonces el relativismo? ¿Cómo conciliar ese carácter partidario con el conocimiento objetivo de la verdad? ¿Cómo evitar aquello que Michael Löwy (1978: 31) llamó “noche relativista”, en que todos los gatos son pardos, y acabamos por negar la posibilidad de un conocimiento objetivo de la verdad?

Pregunta Löwy: ¿por qué Marx, Lenin, Gramsci, Mao Tsé-Tung y otros escogieron el punto de vista del proletariado? Y él mismo responde (Löwy, 1978: 34):

“...porque el proletariado, clase universal cuyo interés coincide con el de la gran mayoría, y cuya finalidad es la abolición de toda dominación de clase, no está obligado a ocultar el contenido histórico de su lucha; es, por consiguiente, la primera clase revolucionaria cuya ideología tiene la posibilidad objetiva de ser transparente.”

Y concluye, dos páginas después:

“El punto de vista del proletariado no es una condición suficiente para el conocimiento de la verdad objetiva, pero es el que ofrece mayor posibilidad de acceso a esa verdad. Porque la verdad es para el proletariado un medio de lucha, un arma indispensable para la revolución. Las clases dominantes, la burguesía —y también los burócratas en otro contexto— tienen necesidad de mentiras para mantener su poder. El proletariado revolucionario tiene necesidad de verdad.”

(Löwy, 1978: 36)

...y de “transparencia”, diría Mijail Gorbachov (1987).

El filósofo brasileño Caio Prado Jr. advierte a su lector de *Dialéctica del conocimiento* (1952) que para comprender la dialéctica es preciso pensar dialécticamente. Al contrario, otro filósofo brasileño, Gerd Borheim (1977: 13), afirma que “desde el punto de vista histórico, considerado en su génesis, la dialéctica es pertinente a la metafísica”. Borheim reivindica el derecho de pensar la dialéctica metafísicamente, y critica a Engels por concebir la dialéctica a través de leyes y oponer diametralmente la metafísica a la dialéctica. Gramsci supera esa polémica concibiendo la dialéctica como una filosofía de la praxis, un nuevo modo de pensar, y no una vieja técnica retórica que “sólo era útil para crear un conformismo cultural y un lenguaje de conversación entre literatos” (Gramsci, 1968: 77).

La concepción dialéctica de Gramsci representa hoy en el Tercer Mundo una *nueva arma de lucha*, porque no polemiza, pero sirve a la elaboración del pensamiento crítico y autocrítico, y al cuestionamiento de la realidad presente. Como dice el pensador yugoslavo Mihailo Marcovic (1968: 11), el pensamiento dialéctico sirve para descubrir los límites y desenmascarar “todo lo que busca detener el desarrollo”.

La dialéctica, contraria a la metafísica, es cuestionadora, contestataria. Exige constantemente el reexamen de la teoría y la crítica de la práctica. Si es verdad que la teoría nace de la práctica y con ella camina dialécticamente, intentando establecer “la debida relación entre lo existente y lo posible, entre el conocimiento del presente y la visión del futuro” (Marcovic, 1968: 13), el modo dialéctico de pensar encontrará, entre los pensadores que se compro-

metan con el punto de vista del oprimido, una gran posibilidad de desarrollarse y colocarse, cada vez más, al servicio de toda la humanidad.

Concebir dialécticamente el mundo no garantiza una actitud revolucionaria o progresista. Podemos distinguir una concepción de izquierda de una actitud de izquierda (aunque reconociendo todas las reservas que esas expresiones tienen hoy en un mundo complejo, que no puede ser dividido en dos partes). En el interior del pensamiento marxista esa distinción parece clara. Ciertas distorsiones tornan el marxismo no un instrumento revolucionario, sino un instrumento conservador. Entre esas distorsiones está el llamado marxismo académico, mecanicista y vulgar, destituido de sentido revolucionario y sirviendo, muchas veces, para exhibir erudición.

Ese sesgo es particularmente notable entre ciertos economistas marxistas que excluyen cualquier visión social y educacional de la obra de Marx, reduciéndola a una economía técnica. Para esos economistas que —dice el educador y político brasileño Wagner Rossi (1978, v.1: 126)— “separan su economía de la totalidad de lo social (...), los educadores deberían atenerse al desarrollo de las metodologías educacionales”.

Al contrario, Marx y Engels jamás negaron la importancia de la totalidad de lo social, y ya en su época reconocieron que algunos de sus seguidores daban a lo económico más importancia de la que realmente tenía. Movidos por la polémica que deberían mantener con sus adversarios, ellos precisaban confrontar lo fundamental contra la ideología burguesa, faltándoles tiempo para evidenciar otras dimensiones, como el papel de las superestructuras en los cambios estructurales que, más tarde, sería la principal preocupación de Gramsci.

La dialéctica se opone necesariamente al dogmatismo, al reduccionismo, por lo tanto es siempre abierta, inacabada, superándose constantemente. Todo pensamiento dogmático es antidialéctico. El marxismo académico, reduciendo a Marx a un código y transformando su pensamiento en ley, sin agregarle nada, es por esto antidialéctico. La crítica y autocrítica, por el contrario, son revolucionarias. Es así que debemos entender la advertencia de Lenin de que el marxismo es una guía para la acción y no un dogma.

Con las transformaciones ocurridas en el Este Europeo al final de la década del 80, muchas creencias en el socialismo fueron

sacudidas, y el marxismo sufrió un duro golpe. Muchos intelectuales marxistas cambiaron de credo porque, en verdad, para ellos, el marxismo no pasaba de un credo. Sin embargo, los que buscan en las investigaciones desarrolladas por Marx un alimento para su esperanza, no se estremecieron con el fin del socialismo real. Las ideas son vestimentas provisorias de la verdad. Lo que cuenta es la praxis. El fracaso político-económico de una realización concreta del pensamiento marxista no invalida su perspectiva antropológica de construcción de una sociedad solidaria.

Capítulo II

Crítica a la educación burguesa

La dialéctica puede inspirar una pedagogía. ¿Qué sería una concepción dialéctica de la educación? No se trata tanto de definir en qué consiste esa concepción, sino de mostrar cómo surgió y se desarrolló, cuáles son hoy sus principales temas, y cómo aparece en el conflicto de las pedagogías actuales.

No planteamos recuperar toda la historia de la educación a partir de la dialéctica, pues tendríamos así el punto de vista de la dialéctica, o mejor dicho, una lectura dialéctica de lo que fue la educación hasta hoy. Es lo que hizo, por ejemplo, el gran filósofo e historiador argentino Aníbal Ponce (1981), mostrando cómo la educación, en tanto fenómeno social ligado a la superestructura, sólo puede ser comprendida mediante el análisis socio-económico de la sociedad que la mantiene. Pero éste es apenas un punto de vista de la dialéctica frente a la historia de las prácticas pedagógicas y de los sistemas educacionales. El mérito de Aníbal Ponce está justamente en poner en evidencia el principio de la dialéctica de la relación entre la conciencia y la estructura económica, mostrando cómo la lucha por el derecho a la educación y a la cultura acompañó la lucha por los demás derechos. En fin, que la educación no está separada de la lucha de clases.

No se trata de sistematizar el pensamiento de Marx y Engels sobre la educación, como lo hizo Roger Dangeville (Marx-Engels, 1977), o de Gramsci, como lo hicieron Bróccoli (1977), Manacorda (1977) y Lombardi (1971); no se trata, tampoco, de repensar la historia de la pedagogía a partir de los principales trazos de la dialéc-

tica, o de mostrar la formación de lo que podría llamarse una pedagogía dialéctica, o pedagogía del trabajo, ni saber lo que piensan respecto de la educación los socialistas. Sería el punto de vista de la dialéctica frente a la historia del pensamiento pedagógico de los dialécticos.

Cuatro autores se destacaron en ese trabajo. El primero es Bogdan Suchodolski. En su libro *La pedagogía y las grandes corrientes filosóficas*, publicado en Francia en 1960, estudia la naturaleza de la problemática pedagógica, colocando en oposición, en la historia de las ideas pedagógicas, la pedagogía de la esencia, ligada a la tradición racionalista o cristiana (Platón, Agostino, Tomás de Aquino, los jesuitas, Comenius, Kant, Fichte), y la pedagogía de la existencia (Rousseau, Kierkegaard, Nietzsche).

Sin embargo, recién en 1961, con la publicación de su estudio *Teoría marxista de la educación*, Suchodolski expone los fundamentos de la teoría marxista de la educación y de la cultura. Se preocupa fundamentalmente por encontrar el camino de la educación socialista en Polonia, sin negar, por un lado, los progresos alcanzados por las ciencias pedagógicas —patrimonio común del mundo entero— en la época burguesa, y sin dejar de responder, por otro lado, a los problemas que la nueva sociedad planteaba a la educación. Defiende la tesis de que la pedagogía socialista es la prolongación de un desarrollo histórico de la teoría y de la práctica de la educación, resolviendo los problemas y conflictos que la educación burguesa idealista planteaba a la sociedad actual. En primer lugar, expone la teoría pedagógica de Marx y Engels, su carácter filosófico y científico, y, seguidamente, explicita el papel de la actividad humana, del trabajo, en la educación, y la importancia que la revolución socialista tuvo para el desarrollo de la educación.

Mario Alighiero Manacorda (1969) procura demostrar la existencia de una concepción marxista de la educación que él distingue de la concepción basada en la tradición marxista, como se desarrolló en los países socialistas. Comienza examinando los textos de Marx que hablan explícitamente de la educación. A pesar de no haber sido numerosos, él atribuyó a esos textos gran importancia, considerando que han sido escritos de modo coherente a lo largo de 30 años, y que coinciden con las etapas cruciales de los trabajos de Marx y de la propia historia del movimiento de los trabajadores. Desarrolla particularmente los conceptos de trabajo y de

omnilateralidad, confrontando el pensamiento de Marx y el de Gramsci con las pedagogías modernas.

El tercero, incuestionablemente uno de los pioneros en el estudio de las principales fuentes de la pedagogía socialista, es Maurice Dommanget (1972), quien en forma didáctica y clara procura trazar la historia del pensamiento pedagógico socialista, proporcionando abundante información sobre dieciocho autores, incluyendo bibliografía y referencias que estimulan a los nuevos investigadores a continuar en la búsqueda de las raíces de la educación socialista.

Ese desafío fue aceptado por Wagner Rossi. Su *Pedagogía del trabajo* (1981), como el mismo Rossi afirma desde el prefacio del primer volumen, “recupera en la historia de la educación las contribuciones que, por no atender los intereses de los dominadores, fueron oscurecidas, relegadas a segundo plano, o enteramente olvidadas” (Rossi, 1981: 11). Basándose en la obra de Dommanget, identifica las raíces de la educación socialista tratando las propuestas pedagógicas revolucionarias desde los pensadores utópicos hasta Lenin. El segundo volumen “se inicia con la implantación del primer gobierno revolucionario socialista, en 1917, y discute algunos de los caminos seguidos por la educación revolucionaria hasta nuestros días. En él son discutidas algunas de las síntesis más desarrolladas de la educación socialista, de Pistrak a Makarenko, con la escuela del trabajo en la Unión Soviética, hasta la pedagogía dialógica y problematizadora de Paulo Freire” (Rossi, 1981, v.2: 9).

Reconocemos la gran importancia de esos y otros autores en la formulación de una concepción dialéctica de la educación. Pretendemos, sin embargo, seguir otro camino. Más que una exposición sistemática de la concepción que Marx o los marxistas tienen de la educación, nos interesa proseguir la exposición, respondiendo a ciertas preocupaciones que se traducen en preguntas tales como: ¿puede la dialéctica inspirar una concepción de la educación? ¿cuáles serían los rasgos fundamentales de esa concepción? ¿en qué se distingue la concepción dialéctica de la concepción burguesa de la educación? ¿existe en la dialéctica marxista una concepción particular de hombre y de sociedad que dimensiona un proyecto pedagógico?

Esas y otras cuestiones serán enfrentadas partiendo de donde habíamos interrumpido la discusión de la dialéctica, y buscando su prolongación pedagógica.

1. El trabajo como principio antropológico

Marx no se consideraba un filósofo, en el sentido tradicional del término, pero tampoco su obra puede ser considerada únicamente como una teoría crítica pura, pues en ella no existe sólo crítica o pura especulación. Su teoría supone, igualmente, una *nueva antropología*. Para él, el hombre no es un dato acabado. El hombre se produce a sí mismo, se determina, al colocarse como un ser en transformación, como *ser de la praxis*. El desarrollo del hombre en su totalidad sólo se da, para Marx, con la superación de la alienación provocada por el antagonismo de las clases. Por eso dice que el hombre se encuentra todavía en su propia pre-historia (Marx-Engels, 1977a, v.1: 302).

Es por medio de la praxis revolucionaria –como afirma en la “III Tesis sobre Feuerbach”– que el hombre se transforma a sí mismo, o, como diría Bogdan Suchodolski (1972), da una esencia a su existencia inacabada. Otras veces Marx llama a esa actividad de formación del hombre práctica social o del trabajo social, distinguiéndola –sin separarla– de la llamada praxis productiva:

“La doctrina materialista sobre la alteración de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias son alteradas por los hombres y que el propio educador debe ser educado. Ello debe, por eso, separar la sociedad en dos partes, una de las cuales es colocada por encima de la sociedad. La coincidencia de la modificación de las circunstancias con la actividad humana o alteración de sí misma sólo puede ser aprehendida y comprendida racionalmente como praxis revolucionaria.”

(Marx-Engels, 1977: 12)

Para Marx, educador y educando se educan juntos en la praxis revolucionaria, por intermedio del mundo que transforman. Esa praxis debe ser entendida como trabajo social, o simplemente como trabajo. La reeducación de los educadores se torna una expresión de la concepción del mundo, de una nueva antropología, cuyo fundamento es el trabajo de transformación del mundo:

“La manera por la cual los individuos manifiestan su vida refleja exactamente lo que son. Lo que ellos son, coincide, por lo tanto, con su producción, tanto con lo que producen como con la

manera por la cual producen. Lo que los individuos son, depende, por lo tanto, de las condiciones materiales de su producción.”

(Marx, 1979: 46)

Esa es la base antropológica de la concepción marxista de la educación. El hombre es lo que hace socialmente: no es, se torna. Se crea a sí mismo, por sus actos:

“En la producción social de la propia existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado determinado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política, y a la cual corresponden formas sociales determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual.”

(Marx, 1979: 82)

Para Marx, el hombre es el proceso y el producto de sus actos. Esos actos que construye la humanidad en cada hombre, no son actos aislados, y no se dan espontáneamente: están íntimamente relacionados y condicionados por la acción de cada hombre, de la naturaleza, de la sociedad y de la historia. En esa totalidad, lo que une primordialmente a los hombres es la búsqueda de los medios propios para garantizar su existencia. Su *praxis* es, por lo tanto, eminentemente histórica, y la manera por la cual los hombres se relacionan y buscan preservar la especie es el *trabajo*. Es por el trabajo que el hombre se descubre como ser de la praxis, ser individual y colectivo, unidad de contrarios.

El debate de las relaciones entre el hombre y la naturaleza es anterior a Marx. Tres autores fueron criticados, de modo especial, por Marx, y es en las limitaciones encontradas en esos autores que basa su concepción: Baruch Spinoza (1632-1677), quien concebía la naturaleza como una sustancia totalmente independiente del hombre; Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), quien negaba la autonomía del sujeto al cual llama conciencia de sí mismo, frente a la naturaleza; y Friedrich Hegel (1770-1831), quien identifica, en la

idea, la unidad de la sustancia (naturaleza) y del sujeto.

Para Marx, Hegel no identificó cuál era la relación entre el hombre y la naturaleza porque le faltaba un método histórico de investigación, permaneciendo en la pura especulación metafísica. El punto de partida, dice él, no es ni la sustancia, como piensan los materialistas vulgares, ni la conciencia de sí mismo, como piensan los idealistas. El punto de partida es el trabajo humano. El hombre es así un ser al mismo tiempo autónomo y social.

Oponiéndose a la naturaleza, el hombre desarrolló sus propias fuerzas. Negando la naturaleza produce la cultura y humaniza la naturaleza.

"El hombre sólo puede desarrollarse a través de contradicciones; por lo tanto lo humano sólo puede constituirse a través de lo inhumano, en un comienzo se encuentra mezclado para distinguirse enseguida por medio de un conflicto y dominarlo para la resolución de ese conflicto."

(Lefebvre, 1974: 46)

La existencia de la naturaleza fuera del hombre es un dato objetivo, pero esto no puede ser comprendido sin él. De la misma forma, el hombre no se comprende separado de la naturaleza.

"El hombre, por lo tanto, sólo se desarrolla en conexión con esto otro que él trae en sí mismo: la naturaleza. Su actividad sólo se realiza y prosigue (avanza) haciendo surgir del seno de la naturaleza un mundo humano. Es el mundo de los objetos, de los productos de la mano y el pensamiento humano [...]. En el curso de su desarrollo, el hombre se expresa y se crea a sí mismo de esto otro, que son las innumerables cosas moldeadas por él. Tomando conciencia de sí mismo, en calidad de pensamiento humano o de individualidad, el hombre no puede separarse de los objetos, bienes y productos. Si se distingue de ellos y hasta se les opone, tal hecho sólo es posible en una relación dialéctica: en una unidad [...]. El hombre sólo se torna humano por la creación de un mundo humano. En su obra y por su obra, el hombre se torna él mismo, sin confundirse con ella y sin embargo sin separarse de ella."

(Lefebvre, 1974: 50-52)

Es sólo en esta *dialéctica hombre/mundo*, en la que el hom-

bre se opone a la naturaleza, donde desarrolla sus propias capacidades, fuerzas y sentidos. Y es en la medida en que desarrolla sus fuerzas subjetivas, que domina la naturaleza. Esta ciertamente es exterior al hombre, pero no puede ser comprendida sin él. Lo que sabemos de la naturaleza es el resultado de una actividad práctica y teórica, una lucha entre el hombre y la naturaleza: la humanización de la naturaleza se realiza por la naturalización del hombre.

El trabajo realiza al hombre, pero puede también alienarlo. Marx, explicando la formación de la *plusvalía* —suplemento del trabajo que el capitalista no remunera y que es su fuente de lucro, es decir, de acumulación de capital—, elabora el concepto de *trabajo productivo* diciendo que hasta ahí había sido estudiado en abstracto, "independiente de sus formas históricas" (Marx, 1980, v.1: 583).

"En el modo de producción capitalista, el trabajador no produce para sí, sino para el capital, por eso no es suficiente que él sólo produzca. Tiene que producir plusvalía. Sólo es productivo el trabajador que produce plusvalía para el capitalista, sirviendo así a la auto-expansión del capital [...]. Ser trabajador productivo no es ninguna felicidad, sino azar."

(Marx, 1980, v.1: 584)

La conceptualización técnica de Marx sobre lo que es el trabajo productivo no deja dudas. Sin embargo, una definición de lo que es trabajo productivo desde el punto de vista de la calidad del trabajo y no de la economía implica una definición de las *necesidades humanas* y de las *necesidades del capital*. Aunque sea extremadamente difícil definir con exactitud cuáles serían esas necesidades, según Lucio Kowarick:

"Por lo menos en tesis, parece ser posible vislumbrar a partir de un análisis científico, y no sólo ético-moral, un conjunto de bienes y servicios volcados a la satisfacción de las necesidades humanas, en contraposición a otro conjunto volcado a la mantención y expansión del sistema capitalista."

(Kowarick, en Villalobos, 1978: 91)

El trabajador productivo se contrapone mucho más a aquel que dispone de *tiempo libre* —otra noción desarrollada por Marx—

que al llamado trabajador improductivo. La clase improductiva dispone de mucho más tiempo libre, pues su existencia material le es garantizada por la división social del trabajo, por la cual grandes masas de trabajadores —manuales e intelectuales— alienan su fuerza de trabajo por la simple posibilidad de sobrevivir. El trabajador se torna, él mismo, una mercancía, cuyo valor depende sólo de la magnitud del dinero —medida de valor— por la cual él es intercambiado. Esa magnitud es definida por la cantidad media de trabajo socialmente necesario para producirlo. Como mercancía, el hombre no posee valor en sí. Su valor deriva de la relación de cambio.

“El trabajador sale siempre del proceso como en él entró, fuente personal de la riqueza, pero desprovisto de todos los medios para realizarla en su provecho. Una vez que, antes de entrar en el proceso, aliena su propio trabajo, que se torna propiedad del capitalista y se incorpora al capital, su trabajo durante el proceso se materializa siempre en productos ajenos. Siendo el proceso de producción al mismo tiempo proceso de consumo de la fuerza de trabajo por el capitalista, el producto del trabajador se transforma continuamente no sólo en mercancía, sino en capital, en valor que absorbe la fuerza creadora de valor, en medios de subsistencia que compran las personas, en medios de producción que utilizan los productores.”

(Marx, 1980, v.1: 664)

La burguesía, liberada por la *alienación* de la fuerza de trabajo de grandes masas, no acumula sólo el capital material sino también el capital cultural. La educación y la ciencia se tornan propiedad privada, monopolio del capital. Como dice Roger Dangeville:

“...toda la cuestión de la educación se reduce al fin de cuentas a la relación entre trabajo necesario y tiempo de trabajo libre —para desarrollarse (como persona) y no para no hacer nada, como lo sugiere irresistiblemente la presente sociedad de sobre-trabajo— o sea, a la apropiación del tiempo libre por la burguesía o el proletariado. No se podrá resolver el antagonismo entre tiempo de trabajo y tiempo libre si no es generalizando para todos el trabajo manual, lo que dará a cada uno tiempo libre para desarrollarse.”

(Dangeville, en Marx-Engels, 1978: 48)

Bajo la ley general del capitalismo —generar el máximo lucro con el mínimo gasto— el trabajador precisa separarse de su producto. La educación, la ciencia, la inteligencia y el arte son gratuitas sólo para el capitalista.

De los métodos brutales de explotación del capitalismo del siglo pasado —cuya realidad inspiró los análisis de Marx— se pasó, en el siglo XX, a los métodos racionalizados y al trabajo en serie, dividiendo el trabajo en múltiples fases, tornándolo repetitivo, impersonal y mecánico. Si el trabajador de hoy puede, muchas veces, escapar durante una parcela de su tiempo del dominio de la producción agotadora, no es menos explotado en ese tiempo libre. Debido a la creación e incentivo de necesidades de todo tipo, se torna esclavo de una sociedad que lo obliga al consumo de lo que interesa únicamente al capitalista.

Si contáramos las horas extras y el tiempo de locomoción de la casa a la fábrica o lugar de trabajo —llamado tiempo liberado—, el segundo empleo o “changa”, para la gran masa de los trabajadores, el tiempo libre no es más que el tiempo de dormir, necesario para la recuperación de sus fuerzas físicas.

2. El trabajo como principio educativo

No se puede negar el desarrollo social del hombre bajo el capitalismo. El sistema de producción capitalista representa una forma superior de cooperación en relación a las formas anteriores, a pesar de toda alienación y del grado de explotación, pues la producción, en ese tipo de sociedad, es más socializada, teniendo así una profunda influencia sobre la vida del hombre en sociedad.

Esa socialización del hombre es condición primordial para la transformación del capitalismo y su superación histórica como modo de vida y de producción. Bajo el capitalismo, la riqueza social es representada, por un lado, por cosas —mercancías— y, por otro lado, caracterizada como valor en tanto trabajo dirigido. La evolución humana sólo puede ser concebida con el desarrollo de esa riqueza social, en el sentido de la universalización de los bienes y facultades de todos los individuos (Coriat, 1976). Es por eso que, finalmente, el desarrollo de las facultades humanas en el trabajo de dominación de la naturaleza es un movimiento profunda-

mente pedagógico.

Marx integra educación y formación profesional, conceptos que, en la pedagogía idealista alemana, siempre estuvieron separados. Critica la división social del trabajo, que somete al hombre a la máquina, y lanza las bases de una teoría de la personalidad que supere la especialización. Las facultades del hombre deberán ser desarrolladas en todos los dominios de la vida social, es decir, en el trabajo, en la política, en la economía, en la cultura, etc.

Desarrolló esas ideas en tres momentos, integrando educación y trabajo. Primero, en el *Manifiesto* (período de 1847-1848), precedido por un borrador elaborado por Engels en 1847 con el título "Principios del comunismo"; después, en las "Instrucciones a los delegados al Congreso de la AIT (Asociación Internacional de los Trabajadores)", Ginebra, 1866, cuyos principales tópicos fueron también retomados en *El Capital* (período de 1866-1867) y, finalmente, en la *Crítica al programa de Gotha*, de 1875. Nótese que los escritos explícitamente pedagógicos de Marx están ligados a programas políticos. Esos tres textos constituyen lo esencial del pensamiento de Marx sobre la enseñanza.

Desde la elaboración del *Manifiesto* (1848), Marx y Engels entendieron que educación y trabajo mantenían estrecha relación. Afirmaron que, al tomar el poder, los trabajadores implantarían la *educación pública y gratuita*, eliminarían el trabajo fabril de los niños, y unirían la educación con la producción.

Como Marx observa en la *Crítica al programa de Gotha*, la gran industria, en la forma actual, torna la prohibición del trabajo infantil en un "piadoso deseo". Y agrega:

"La combinación del trabajo productivo con la enseñanza, desde una tierna edad, es uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad actual."

(Marx-Engels, 1977a, v.2: 224)

El trabajo constituye un valioso instrumento de formación moral y físico, además de servir de motivación para la formación técnico-científica y cultural, desarrollando el sentido de la responsabilidad social. Por medio del trabajo el joven se prepara para la vida social.

Marx reconoce que, en el capitalismo, el trabajo infantil es

explotado y que, observando cierto límite de edad, debe ser prohibido. No le niega, sin embargo, sus virtudes sociales, ya que cada individuo ejercerá esa actividad a lo largo de toda su vida.

La pedagogía burguesa también se había preocupado por establecer la relación entre la escuela y la actividad práctica. No obstante, fundada en la filosofía idealista, sólo podía entender esa relación genérica y abstractamente como una relación entre la escuela y la vida, entre estudio y medio natural.

Para Marx, el trabajo tiene un *carácter formativo*. Por eso propone la creación de escuelas politécnicas agrónomas y escuelas profesionales. La *enseñanza politécnica* se debe realizar en la síntesis del estudio teórico y de un trabajo práctico en la producción, transmitiendo los conocimientos y capacidades técnicas y científicas indispensables para la comprensión del proceso de producción. Debe poner en evidencia el carácter social del trabajo y —dentro de la perspectiva de una sociedad sin clases— estimular la asociación libre de los individuos.

Los pedagogos burgueses consideraban el trabajo en la escuela como bricolaje —trabajos manuales—, encarándolo como juego, pasatiempo. Entendían el trabajo como un instrumento de formación, pero siempre de nivel inferior en relación a la actividad teórica de la enseñanza. El deporte, la música, el dibujo y el trabajo manual, dentro de los sistemas de informaciones de la educación burguesa, ocupan un lugar inferior. Marx asocia el acto productivo con el acto educativo, explicando que la unidad entre la educación y la producción material debería ser admitida como un medio decisivo para la emancipación del hombre. El trabajador sólo puede estudiar trabajando.

No se trata sólo de aprender una profesión, sino de comprender el proceso de producción y organización del trabajo. Para eso no basta con conocer sólo algunas técnicas, saber manejar u operar un instrumento. La enseñanza politécnica tiene por finalidad hacer comprender y revivir la estructura económico-social, a partir de su inserción en la actividad de producción, e intensificar así su capacidad de accionar.

La integración entre *enseñanza y trabajo* se constituye en la manera de salir de la alienación creciente, reunificando al hombre con la sociedad. Esa unidad, según Marx, debe darse desde la infancia. El trípede básico de la educación para todos es, en su opi-

nión: enseñanza intelectual (cultura general), desarrollo físico (la gimnasia y el deporte) y aprendizaje profesional polivalente (técnico y científico). Marx se opone a la especialización precoz como ocurre con la llamada profesionalización, reservada únicamente a la clase trabajadora.

Marx y Engels, preocupados por responder a cuestiones de su época, no elaboraron estrategias para la educación bajo el capitalismo maduro, ni para la educación socialista del futuro. Nos dejaron sólo *tres grandes principios*: educación pública, esto es, educación para todos; educación gratuita, esto es, la educación como deber del Estado; y educación para el trabajo, esto es, educación política.

La crítica de la educación y de la enseñanza burguesa en Marx y Engels no se reduce a un análisis lateral a la crítica de la economía política clásica. En la *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, Marx condena la jerarquización, la burocracia, los exámenes. En la *Crítica al programa de Gotha*, cuestiona la tutela del Estado sobre la educación, así como critica la especialización en la *Ideología alemana*. En esa obra, que data de 1846, resultado de estudios comunes con Engels, Marx desarrolla la tesis según la cual, bajo el modo de producción capitalista, la acumulación de la riqueza y de la ciencia se desarrolla al mismo tiempo en que crece la miseria y la ignorancia. La división de la sociedad en clases antagónicas despierta en la clase trabajadora una única facultad: la especialización, en detrimento de todas las potencialidades humanas.

En la *Ideología alemana*, Marx y Engels establecen los primeros principios de una *concepción de clase de la educación*. La enseñanza burguesa es necesariamente elitista, discriminadora. Para que los hijos de las clases dominantes puedan estudiar es preciso reprobar a todos los otros. La llamada inasistencia escolar no es más que la garantía de que las clases dominantes continuarán apoderándose del monopolio de la educación.

Como los trabajadores no disponen de tiempo libre para el estudio y la investigación, no consiguen superar las etapas de la enseñanza que los hijos de las clases pudientes superan con facilidad. Como demuestra Marx en *El Capital*, las condiciones de trabajo en las fábricas despojan a los trabajadores de todas sus fuerzas físicas e intelectuales:

"La obliteración intelectual de los adolescentes, artificialmente producida con la transformación de ellos en simples máquinas de fabricar plusvalía, es bien distinta de aquella ignorancia natural en la que el espíritu, aunque sin cultura, no pierde su capacidad de desarrollo, su fertilidad natural."

(Marx, 1980, v.1: 456)

Esas condiciones de trabajo, y las mañas y engaños del capitalismo en relación a la obligatoriedad de la enseñanza y a la educación de los trabajadores, son ampliamente descritas por Marx en *El Capital* a partir de la Exposición de los Inspectores de Fábrica en Inglaterra.

"Antes de la ley fabril enmendada, de 1844, no eran raros los certificados de frecuencia a la escuela, suscriptos con una cruz por profesores o profesoras que no sabían escribir."

(Marx, 1980, v.1: 456)

Como decía una de esas exposiciones:

"...no es sólo en esos lugares miserables que los niños reciben certificados de frecuencia escolar y ninguna enseñanza. Existen muchas escuelas con profesores competentes, pero sus esfuerzos se pierden frente al perturbador amontonamiento de chicos de todas las edades, a partir de tres años. Su subsistencia, miserable, depende totalmente del número de los recibidos y del mayor número posible de niños que consiguen apilar en un cuarto. Además de eso, el mobiliario escolar es pobre, hay falta de libros y de material de enseñanza, y una atmósfera viciada y fétida ejerce efecto deprimente sobre los infelices niños. Estuve en muchas de esas escuelas y en ellas vi filas enteras de niños que no hacían absolutamente nada, y a esto se da el certificado de frecuencia escolar; y esos chicos figuran en la categoría de instruidos, de nuestras estadísticas oficiales."

(Marx, 1980, v.1: 457)

Contra la especialización y la profesionalización que la clase dominante reserva para la clase trabajadora, Marx opone el concepto de *omnilateralidad*. En él encontramos cierta referencia al concepto de hombre integral de Aristóteles, para quien la educa-

ción tiene por finalidad el desarrollo de las potencialidades humanas, que preexisten en el hombre, bastando actualizarlas, es decir, ponerlas en acción.

Para Marx, la omnilateralidad no es el desarrollo de potencialidades humanas innatas; es la creación de esas potencialidades por el propio hombre, en el trabajo. Concibe la educación como fenómeno vinculado a la producción social total, y no —como concebía el individualismo griego— como el desarrollo personal y competitivo de dones naturales individuales. La educación es un fenómeno social, por lo tanto, producto y productor de la sociedad.

Refutando las acusaciones de que los comunistas estarían queriendo acabar con la explotación de los niños por sus propios padres, Marx y Engels, en el *Manifiesto*, confiesan ese crimen y explican por qué la educación es social:

"...díceis que destruimos la más sublime de las relaciones al sustituir la educación doméstica por la educación social. Y vuestra educación, ¿no es también ella social y determinada por las condiciones sociales bajo las cuales educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad, por medio de escuelas, etc.? Los comunistas no inventaron la intervención de la sociedad en la educación; buscan sólo transformar el carácter de esa intervención, arrancándola de la influencia de la clase dominante. Las declaraciones burguesas sobre la familia y la educación, sobre los vínculos sublimes entre los niños y los padres, se tornan cada vez más repugnantes a medida que la acción de la gran industria destruye todos los lazos familiares de los proletarios y transforma a sus niños en meros artículos de comercio, en meros instrumentos de trabajo."

(Marx-Engels, 1977: 100-101)

Con la división social del trabajo surge también el hombre dividido, alienado, unilateral. Con el aumento en el tiempo de trabajo necesario para su auto-reproducción y para la creación de la plusvalía, el trabajador no dispone de tiempo libre para el pleno desarrollo de sus potencialidades. En esas relaciones de trabajo no existen condiciones para la educación y, por lo tanto, para el pleno desarrollo humano, privilegio de una minoría que se beneficia del trabajo de la mayoría. Es lo que ocurría en Grecia: los hombres libres podían desarrollarse plenamente porque todo el trabajo ma-

nual era realizado por esclavos.

Con la división del trabajo ocurre una superintelectualización de las élites y un embrutecimiento creciente de las masas trabajadoras. La elevación del nivel cultural de las clases trabajadoras deberá realizarse sólo con la conquista de su emancipación política. La educación consolidará esas conquistas por la unión del trabajo productivo con la enseñanza intelectual, el desarrollo físico y el aprendizaje politécnico.

Con el desarrollo tecnológico Marx preveía igualmente un desarrollo industrial elevado. El mostró que, a cada progreso de las fuerzas de producción, ocurriría un desarrollo creciente de la división del trabajo, encontrando solución sólo en la industria automatizada, eliminando las especializaciones y los especialistas. La no especialización de los trabajadores no sólo sería posible gracias a la industria automatizada moderna, sino que sería igualmente indispensable para ella. Pasaría a exigir un trabajador no especializado, pero con una formación general suficientemente amplia para movilizarse dentro de la industria, pasando de un ramo a otro, y no como ocurre en las industrias no automatizadas, donde el hombre se aliena de manera impresionante ejecutando millares de veces el mismo movimiento durante muchos años, contribuyendo a su completa deshumanización y embrutecimiento físico, moral y mental.

Aunque Marx considera que el desarrollo de la gran industria exigirá el cambio en el trabajo, afirma que solamente en la producción socialista será superada la división del trabajo, y el trabajador tendrá chances de desarrollarse omnilateralmente. La producción capitalista, dado su carácter implícito de explotación de la plusvalía del trabajador, no puede realizar ese ideal de hombre universal totalmente desarrollado. La producción socialista, en cambio, permitirá alcanzar ese objetivo porque no está fundada en la explotación, sino en la voluntad de humanizar al hombre. Lo que importa, para Marx, es tornar al hombre disponible para enfrentar todos los cambios que las nuevas exigencias del desarrollo del trabajo imponen. Para eso es necesario sustituir el hombre unilateral, especializado y alienado, por el hombre omnilateral, no-especializado y, sobre todo, libre de la explotación y de la alienación de su fuerza de trabajo.

Hoy, en el final del siglo XX, muchas de las previsiones de Marx pueden no haber sido comprobadas. Las crisis alcanzaron no

sólo al capitalismo, sino también al socialismo. No importa si Marx estaba en lo cierto o estaba equivocado en esas previsiones. Lo que importa es que él buscaba razones para un existir más digno, para una vida humana sobre el planeta con esperanza para todos. La ética socialista que orientaba su visión de mundo continúa válida.

En ese sentido debe ser entendido el surgimiento del llamado *hombre nuevo*, el hombre histórico, que aparece tan frecuentemente en los textos de los filósofos y políticos marxistas contemporáneos, como Mao Tsé-Tung, Fidel Castro (1967) y Ernesto Guevara (1967), y que está tan fuera de moda hoy. Con mucha frecuencia, ese tema aparece en los discursos de Salvador Allende, Amílcar Cabral, Zamora Machel y otros. El llamado socialismo científico europeo olvidó esa vertiente humanista de Marx, que fue retomada por los socialistas afro-asiáticos y latinoamericanos. No se trata de buscar una naturaleza humana perdida, ni de aproximarnos a una esencia preexistente del hombre. Al contrario, se trata de prever el hombre que existirá con la transformación simultánea de las condiciones de su existencia.

3. El educador como intelectual orgánico

Antonio Gramsci, llamado el teórico de las superestructuras, dio un paso decisivo en la comprensión dialéctica de la educación y de la cultura. En el prefacio de la *Contribución a la crítica de la economía política*, Marx parecía poner todo el peso de la transformación social en la infraestructura, concibiendo la superestructura como determinada por la infraestructura. En verdad, el pensamiento de Marx no es mecanicista, y por lo tanto concibe esas relaciones de manera dialéctica, en acción recíproca. Pero no queda duda de que Marx no da el mismo peso que Gramsci a la contribución de la superestructura en el proceso de transformación de la sociedad.

Marx mostró cómo el pensamiento de una época traduce las condiciones reales de la producción material de la existencia. Sin embargo, de ningún modo se puede deducir de ahí que él redujese la producción intelectual a una mera emanación, un reflejo de la producción material. Marx jamás consideró la realidad social como dividida en dos áreas estancas. Todo su pensamiento gira en torno

de las interrelaciones entre lo espiritual y lo material, entre la teoría y la práctica.

En suma, lo que Marx quiere mostrar en el prefacio de la *Contribución a la crítica de la economía política* es que es imposible percibir la producción intelectual de una sociedad sin expresa referencia histórica a su modo de producción, al modo en que los hombres producen y reproducen su existencia. Y, de la misma forma, no es posible entender la acción recíproca entre las dos, si las consideramos sólo unilateralmente. No existe un determinismo económico en el pensamiento de Marx, como afirman algunos de sus críticos. Por el contrario, él entiende el *proceso de hominización* como un esfuerzo solidario de los hombres entre sí, como resultado de la acción colectiva de los hombres. Sólo el hombre puede provocar cambios, produciendo las condiciones materiales e intelectuales de su existencia. Lo que Marx quiere mostrar, finalmente, es que la burguesía tiene una ciencia, una cultura y una educación que son dominantes, porque es la clase económicamente dominante.

No obstante, no se debe concluir de ahí que Marx no considere válidas las conquistas obtenidas por las clases trabajadoras bajo la dominación burguesa, inclusive las conquistas en el interior del sistema educacional, como la democratización de la enseñanza, la enseñanza gratuita, etc. Pero fue Gramsci quien mejor definió la estrategia pedagógica socialista en el interior de la sociedad burguesa, partiendo del análisis del Estado burgués.

Así como Marx instituye el trabajo como el principio del proceso educativo, Gramsci instituye la hegemonía como esencia de la relación pedagógica. Las dos visiones del proceso convergen y se complementan, porque ambas parten del mismo presupuesto: la toma de conciencia no es espontánea, es decir, la formación de la conciencia del individuo no es innata, sino que exige esfuerzo y atención de elementos externos e internos al individuo. La educación es un proceso contradictorio de elementos subjetivos, de fuerzas internas y externas. Ambas parten de la crítica al espontaneísmo. Si la educación fuese un proceso espontáneo, natural y no cultural, no habría necesidad de organizar ese proceso, de sistematizarlo.

Las raíces del pensamiento gramsciano están en Marx y, al mismo tiempo, en Lenin. Para entender la estructura económica y las relaciones de producción en Rusia, Lenin parte del concepto de

formación social de Marx, demostrando la necesidad particular para Rusia de apoyarse en el proletariado urbano, dado que es ésta la única fuerza social políticamente activa y dotada de organización política propia. Es en ese contexto que Lenin usa la expresión de Marx "dictadura del proletariado", refiriéndose a la dirección de un determinado tipo de alianzas. En sentido amplio, Lenin usa el término hegemonía como sinónimo de aquella expresión (Gruppi, 1978: 15), entendiendo por hegemonía la superación del espontaneísmo del movimiento revolucionario.

Las múltiples reacciones, rebeliones y oposiciones no son necesariamente revolucionarias. Pueden ser incluso conservadoras o corporativistas. Cabe al proletariado unificar ese proceso, conquistando la dirección, esto es, llevando a las masas la conciencia del contenido real, de sus propias reivindicaciones. Los trabajadores no inventan la lucha, no inventan el movimiento social, sólo lo politizan. Se trata de aglutinar el descontento, las posiciones negativas, con el objetivo de transformarlas en política positiva.

Ese pensamiento de Lenin aparece claramente cuando, al hacer un comentario sobre el periódico *Iskra*, afirma que un diario revolucionario...

"...no debe olvidar por un solo momento su carácter de clase y la autonomía política del proletariado [...], haga todas sus exigencias y todas las reivindicaciones democráticas de la sociedad [...] y no se limite jamás a un horizonte estrictamente proletario."
(Lenin, en Gruppi, 1978: 39)

La acción revolucionaria se extiende a toda la sociedad como unidad orgánica, llegando a todos sus niveles y segmentos: el proletariado no conquista su conciencia de clase sólo operando sobre sí mismo, sino haciendo política. Este, sin embargo, no es un proceso espontáneo. El proletariado y el trabajador en general no llegan espontáneamente a la conciencia de clase, a la conciencia política a la teoría revolucionaria. Por eso hay necesidad de una educación y sobre todo de una educación política.

Para Lenin, la conciencia de clase significa dominio de la teoría revolucionaria, y ésta nace de la asimilación crítica de las posiciones más avanzadas de la cultura burguesa y de su consecuente superación. Por eso el trabajador necesita la escuela, y hoy, preci-

samente, la escuela burguesa que le es negada. De ahí el *papel estratégico* de la escuela, de los educadores e intelectuales en las sociedades en transición, papel determinante en la construcción de la conciencia de clase del trabajador.

Se podría acusar a Lenin de elitismo, esto es, de creer que la conciencia de clase del obrero venga de afuera. Gramsci superó esa crítica al pensar al nuevo intelectual como intelectual orgánico de la clase trabajadora, el intelectual-trabajador. Para él, el partido no es exterior a la clase trabajadora; el intelectual no es el que piensa y el trabajador el que hace. Sólo con la dirección del obrero puede ser superada la contradicción entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre los que piensan y los que hacen:

"El intelectual orgánicamente ligado al proletariado, nuevo nacimiento entre infra y superestructura, nace, repetimos, de una transformación del viejo modo de pensar y conocer, y su ser intelectual -como especialista- se desdobra en un ser político, transformando su acción en un compromiso vivido totalmente en la acción histórica, que él realiza como intelectual y militante."
(Macchiocci, 1976: 198)

Gramsci no solamente

"...sigue el camino abierto por Marx y Lenin, sino que fue inclusive el [...] pensador marxista que, en los cuadros de la sociedad altamente desarrollada que conocemos, afirmó, como hipótesis, la necesidad de reconciliar la actividad manual e intelectual en el seno de un mismo individuo. El intelectual orgánico del proletariado cuyo surgimiento pasa por la auto-destrucción del viejo intelectual."

(Macchiocci, 1976: 226)

Gramsci no busca mostrar la superioridad de los intelectuales en relación a los individuos simples. Su esfuerzo está en la elaboración de una nueva concepción de lo intelectual: "todos los hombres son intelectuales (...), pero en la sociedad no todos tienen una función intelectual" (Gramsci, 1968: 7-8). Son intelectuales porque, independientemente de su actividad profesional...

"...cada hombre ejerce una cierta actividad intelectual, adopta

una visión del mundo, una línea de conducta deliberada, y contribuye por lo tanto a defender y hacer prevalecer una cierta visión del mundo para producir nuevas maneras de pensar."

(Gramsci, 1968: 7-8)

Gramsci entiende que la revolución por hacer es una revolución intelectual y moral. En ese punto se distancia de Lenin, distinguiendo el concepto de *hegemonía* del concepto de *dictadura del proletariado*. La dictadura del proletariado tiene lugar en la sociedad política mediante la conquista del Estado. Es la capacidad de dirección, de conquistas de alianzas, la capacidad de formar una base social para el Estado proletario. Ya la hegemonía, como la entiende Gramsci, tiene lugar en la sociedad civil. Mientras la dictadura del proletariado representa la supremacía, el dominio político, la hegemonía representa el consentimiento social.

La burguesía impone a obreros y campesinos su concepción del mundo, y conserva unido ese bloque social, aunque marcado por profundas contradicciones. Se utiliza, para eso, la escuela, la iglesia, el servicio militar, la prensa. La burguesía elaboró su propia hegemonía política y cultural, y sus cuadros intelectuales, que son sus intelectuales orgánicos, sus técnicos y científicos.

"Cada grupo social, al nacer en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, crea para sí, al mismo tiempo, de un modo orgánico, una o más castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político: el empresario capitalista crea consigo al técnico de la industria, al científico de la economía política, al organizador de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc. Se debe notar el hecho de que el empresario representa una elaboración social superior, ya caracterizada por una cierta capacidad dirigente y técnica, esto es, intelectual: él debe poseer una cierta capacidad técnica: no solamente en la esfera restringida de su actividad y de su iniciativa, sino aun en otras esferas, por lo menos en las más próximas de la producción económica debe ser organizador de la masa de hombres; debe ser un organizador de la confianza de los que invierten en su fábrica, de los compradores de su mercadería, etc."

(Gramsci, 1968: 3-4)

Para Gramsci, la relación entre la superestructura y la infraestructura no es una relación mecánica, sino dialéctica: las dos forman un bloque, cuyo contenido es *económico-social*, y cuya forma es *ético-política*. La forma ético-política de la sociedad es constituida por la sociedad civil y por la sociedad política. Es lo que Gramsci llama "Estado ético-político", sociedad política más sociedad civil, es decir, "hegemonía revestida de coerción" (Gramsci, 1978a: 149).

La hegemonía es al mismo tiempo ideología de la clase dirigente, concepción del mundo difundida en todas las capas sociales, y dirección ideológica de la sociedad (Portelli, 1977: 22). La hegemonía de la clase dominante supone que esta clase produce sus intelectuales, cuya función es garantizar el consenso de la sociedad.

La sociedad política y la sociedad civil están separadas sólo metodológicamente. Ambas, en la realidad práctica, constituyen una unidad dialéctica en que consenso y coerción se alternan. Tanto la sociedad política como la civil colaboran una con la otra en el seno del Estado y son, pues, instrumento de la clase dominante para el ejercicio de su hegemonía. Gramsci toma el parlamento como ejemplo de la colaboración entre sociedad política y sociedad civil. El parlamento es, por un lado, órgano de la sociedad política, en la medida en que elabora leyes, y, por otro lado, es también órgano de la sociedad civil, porque es la representación oficial de la opinión pública.

Gramsci se inserta en el modelo de la teoría marxista clásica, desde que considera el Estado como algo transitorio en el camino de la "sociedad regulada" (sociedad socialista). Por otro lado, él la innova, deja bien en claro que el fin del Estado, como lo pretendía Marx, sólo es posible cuando las clases trabajadoras asumen el control ideológico de toda la sociedad, o sea, se apoderan de la sociedad civil, y del conjunto de los organismos que él llama privados.

La unión entre la superestructura y la infraestructura de clases está hecha por los intelectuales que buscan el acuerdo de las masas a través de la coerción ideológica. Cuando ello no es suficiente, entonces entra en escena el Estado, que asegura legalmente o represivamente el consentimiento de las masas.

Es por intermedio de la sociedad civil que la clase dominante ejercerá su hegemonía sobre las clases que él llama impropriadamente "subalternas", a fin de obtener su consentimiento, su adhesión y

apoyo. Para tornarse *dirigente* y no sólo *dominante*, la clase económicamente dominante debe convencer al conjunto de la sociedad de que ella es la más apta y la más preparada para ejercer el poder, representando los intereses de toda la sociedad. Esa hegemonía será ejercida por la cultura y por la ideología. Para mantenerse en el poder no podrá recurrir sólo a la fuerza, sino también a la moral.

4. La escuela unitaria

Para superar la contradicción de una escuela para cada clase, una escuela humanista para las clases dominantes, y una escuela profesional para las clases populares, Gramsci sustenta la tesis de la *escuela unitaria*. La idea de una escuela unitaria ya era defendida antes de Gramsci por la educadora alemana Clara Zetkin (1857-1933), fundadora del movimiento pedagógico marxista en Alemania. Bajo la influencia de los escritos de Marx y Engels, ella defendía una escuela unitaria de base socialista. Para Gramsci, esa escuela sería eminentemente formativa, posibilitando el desarrollo de las capacidades del individuo tanto para el trabajo manual como para el trabajo intelectual.

Después de llegar a un cierto grado de desarrollo cultural, de la formación de una cultura general, cada individuo sería encaminado e insertado en el proceso productivo, aprendiendo una profesión. Para evitar la formación de castas o grupos privilegiados, también esa educación debería ser unitaria, principio que fundamenta la relación entre escuela y medio social.

La escuela unitaria debe desarrollar la autonomía intelectual del alumno, la conciencia de sus derechos, debe ser activa y creadora, lo contrario de la escuela uniforme y burocrática:

“La escuela unitaria o de formación humanista –entendiendo este término, humanismo, en sentido amplio y no sólo en sentido tradicional– o de cultura general, debería proponerse la tarea de insertar a los jóvenes en la actividad social, después de haberlos llevado a un cierto grado de madurez y capacidad, a la creación intelectual y práctica, y a una cierta autonomía en la orientación y en la iniciativa [...]. La escuela unitaria requiere

que el Estado pueda asumir los gastos que hoy están a cargo de la familia, en lo que toca a la manutención de los escolares, esto es, que sea completamente transformado el presupuesto de la educación nacional, ampliándolo de un modo imprevisto y tornándolo más complejo: la entera función de la educación y formación de las nuevas generaciones se torna, en lugar de privada, pública, pues solamente así puede incluir a todas las generaciones, sin división de grupos o castas.”

(Gramsci, 1968: 121)

El camino señalado por Gramsci es todavía vigente no solamente en lo que se refiere a educación, sino inclusive en lo que se refiere a la lucha por la democratización, única vía capaz de llegar a la superación de aquello que él llama grupo o castas de privilegiados. Según él, la escuela unitaria debería tener vida colectiva, autónoma, diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina; el estudio debería estar hecho colectivamente, bajo la supervisión de profesores y estudiantes más adelantados. No se debería esperar los estudios superiores, la universidad, para aprender a estudiar solo, para adquirir hábitos de lectura y de disciplina intelectual. Esa fase más creadora es la continuación natural de la fase de colectivización, que sería la fase de la enseñanza fundamental, en la que prevalecería, según él, una enseñanza más dogmática.

En su crítica a la organización escolar burguesa, Gramsci apunta a la desarticulación existente entre los diversos grados, sobre todo en el salto entre secundario y universidad:

“De la enseñanza casi puramente dogmática, en la cual la memoria desempeña un papel importante, se pasa a la fase creadora o de trabajo autónomo e independiente; de la escuela con disciplina de estudio impuesta y controlada autoritariamente se pasa a una fase de estudio o de trabajo profesional en la cual la autodisciplina intelectual y la autonomía moral son teóricamente ilimitadas.”

(Gramsci, 1968: 123)

La escuela crítica y creativa...

“...no significa escuela de inventores y descubridores; ella indi-

ca una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un programa predeterminado que obligue a la innovación y a la originalidad a toda costa. Indica que el aprendizaje ocurre fundamentalmente gracias a un esfuerzo espontáneo y autónomo del estudiante, y en el cual el profesor ejerce apenas una función de guía amistoso, como ocurre o debería ocurrir en la universidad."

(Gramsci, 1968: 124)

El advenimiento de la escuela unitaria significa el inicio de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial, no sólo en la escuela sino en toda la vida social. El principio unitario deberá reflejarse en todos los organismos de cultura, dándoles un nuevo contenido.

Gramsci atribuye gran importancia a lo que llama academias y núcleos de cultura popular, organizadas a partir de las comunidades pequeñas. Esas academias —que se extenderían desde los círculos locales, urbanos y rurales hasta secciones regionales y centrales— deberían estar articuladas con las escuelas y las universidades; tendrían una organización más flexible que las escuelas; deberían servir para el desarrollo de las capacidades individuales. Cada círculo local debería poseer una sección de ciencias morales y políticas, y organizar paulatinamente otras secciones especiales para discutir los aspectos técnicos de los problemas industriales, agrarios, de organización y de nacionalización del trabajo industrial, agrícola, burocrático. Gramsci atribuye a esos círculos la función de minar las estructuras capitalistas de la sociedad y fortalecer la organización de los movimientos populares.

El interés de Gramsci por la educación aparece inicialmente en sus discursos de juventud. Pero en sus años de prisión, escribiendo cartas a sus familiares, trata más específicamente temas pedagógicos. Inicialmente, en las *Cartas de la cárcel* (1978), reflexiona sobre la educación de los hijos y sobrinos, y eso lo lleva a estudiar la temática de la escuela y la formación de los niños. Saliendo de este ámbito familiar, extrapola sus consideraciones al ámbito político. No se trata sólo de pensar en la formación del niño, sino en la formación de un nuevo tipo de hombre, capaz de participar activamente en la transformación de la sociedad y de la naturaleza.

La finalidad de la escuela y del proceso formativo es el desarro-

llo armónico de todas las aptitudes del alumno, sin pretender captar dotes naturales. Lo que determina las opciones del individuo no es una naturaleza humana genérica, sino la formación histórico-social.

Un tema domina las preocupaciones de Gramsci cuando trata del proceso educativo: coerción versus espontaneidad, que, en términos de hoy, sería el debate entre autoridad y libertad. En una carta enviada a su cuñada Tatiana, del 22 de abril de 1929, al hablar de las plantas que cultivaba en un minúsculo jardín en el patio de la prisión, esa preocupación está presente:

"...todos los días tengo la tentación de podarlos un poco para ayudarlos a crecer, pero permanezco en la duda entre dos concepciones del mundo de la educación: si actuar de acuerdo con Rousseau y dejar obrar a la naturaleza, que nunca se equivoca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad. Hasta ahora la incertidumbre no acabó y en mi cabeza disputan las dos ideologías."

(Gramsci, 1978: 128)

Lo que le preocupa es la superación de la contradicción entre la ideología liberal y la ideología voluntarista. Esa duda se disipa con la práctica, es decir, con la educación de su hijo, Delio, que tenía entonces cinco años. Condena, entonces, el *espontaneísmo*, que sólo aparentemente respeta la naturaleza del niño y en verdad es, para él, un abandono completo en las manos del autoritarismo del ambiente, y para el educador, la renuncia a educar.

Escribe a su mujer que se debe dejar al niño actuar en la primera infancia. Sin embargo, esas primeras actitudes no pueden ser idolatradas. Al contrario, se debe adecuar al niño a sus nuevas posibilidades lógicas y sociales. Advierte sobre el riesgo del puerocentrismo, que acaba convirtiendo al niño en un tirano: "a los niños les gusta y son felices cuando son considerados como iguales" (Manacorda, 1977: 80).

En otros pasajes de *Los intelectuales y la organización de la cultura* es todavía más incisivo en el combate al espontaneísmo, colocándose claramente a favor de cierta coerción:

"Un estudioso de cuarenta años, ¿sería capaz de pasar dieciséis horas seguidas en una mesa de trabajo si, desde pequeño,

no hubiese asumido, por medio de coerción mecánica, los hábitos psicofísicos apropiados?

(Gramsci, 1968: 33)

Distingue dos faces distintas en la vida del niño: antes y después de la pubertad. En la primera, no se formó todavía la personalidad. Es tiempo de adquisición de hábitos de trabajo, de disciplina intelectual. Después de la pubertad, cualquier coerción se torna extraña e insoportable: "parece una cosa banal, pero el hábito de estar sentado de 5 a 8 horas diarias es algo muy importante, que es posible ser bien adquirido hasta los 14 años, no más", escribía en una carta a su hermano Carlo el 25 de agosto de 1930 (Gramsci, 1978: 165).

La coerción no puede ser confundida con el autoritarismo. Sólo la autocoerción es educativa; solamente aquella que es deseada y libremente aceptada, aunque muchas veces, con los niños sea necesaria además de deseada.

"Toda pedagogía que desea realizar un principio de libertad para formar un individuo en sí, aislado de los otros, es una abstracción y una ilusión. La libertad no es un principio metafísico, sino un modo de comportamiento del individuo a través de responsabilidades, de tal forma que el concepto de libertad no puede ser separado del de responsabilidad. El individuo libre no es aquel que actúa espontáneamente —es decir, arbitrariamente— sino aquel que actúa de manera responsable, o sea, de acuerdo con una dirección conciente."

(Lombardi, 1971: 65)

La educación es un proceso contradictorio, una totalidad de acción y reflexión: eliminando la autoridad, caemos en el espontaneísmo; eliminando la libertad, caemos en el autoritarismo. El acto educativo se realiza en esa tensión dialéctica entre libertad y necesidad. Gramsci (1968: 136), al criticar la escuela tradicional oligárquica, dice que "ella no era oligárquica en su modo de enseñar". No critica los métodos —que eran eficientes— sino los fines, es decir, la formación de grupos dirigentes oligárquicos. Y agrega:

"...no es la adquisición de capacidades directivas, no es la tendencia a formar hombres superiores que da el marco social de un tipo de escuela. El marco social es dado 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."

(Gramsci, 1968: 136)

Para sobrepasar los límites del tipo de educación que forma al hombre burgués, es preciso atacar los fines y no los medios, formar un hombre "capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a quien dirige" (Gramsci, 1968: 136).

No se trata sólo de calificar al trabajador manual o formar para la participación. Se trata de tornar gobernante a cada miembro de la sociedad.

Capítulo III

Crítica a la pedagogía crítica

En la primera mitad del presente siglo, notablemente en las décadas del 20 y del 30, en las cuales se formó y desarrolló el pensamiento de Gramsci, al lado del gran desarrollo técnico-científico e industrial, creció la creencia en las posibilidades de la educación. La lucha por la educación pública y gratuita ganó consenso. La introducción de nuevos métodos, de nuevas técnicas y de una escuela activa de cara a la vida renovaron las esperanzas de que la paz social y el desarrollo integral podrían ser alcanzados por la educación. Sin embargo, las guerras mundiales y las convulsiones sociales mostraron cuán frágil era la contribución de la escuela, y que la educación no ofrecía ninguna garantía de días mejores.

Con el desarrollo de los métodos activos, el incentivo, la autoformación, el advenimiento de los medios de comunicación, como la radio, el cine y la televisión, con las dificultades surgidas de formación de hábitos de lectura para la gran mayoría, y con la creciente desvalorización del profesor, las pedagogías contemporáneas centraron sus debates en la cuestión de la autoridad.

El movimiento de la escuela nueva, reaccionando al autoritarismo que caracterizaba la función del profesor en la escuela tradicional, elaboró metodologías capaces de apoyarse en la capacidad del niño. La pedagogía dialógica, de base humanista, intentó reestablecer el encuentro como fundamento de la educación. La pedagogía de la existencia defendía una educación individualizada. En fin, las nuevas pedagogías defendían la autonomía del alumno, la convivencia en las relaciones profesor/alumno, la no-directividad,

y la autogestión. Los 60 y 70 fueron los años de la rebelión contra la autoridad, comenzando por la autoridad del maestro.

Esas pedagogías encontraron inspiración en la lucha contra el autoritarismo y el colonialismo en la cual estaban envueltos los movimientos de liberación, principalmente en África. La lucha política contra el autoritarismo tuvo profundas influencias en las pedagogías llamadas críticas, que más recientemente se cobijaron en el movimiento antiautoritario de la no-directividad.

1. La educación al servicio de la autogestión social

Las pedagogías no-directivas son tan numerosas como los no-directivistas. Sería, por eso, difícil y arbitrario encuadrarlas en una sola teoría. Georges Snyders, profesor de ciencias de la educación en la Universidad de París, en su estudio *¿Où vont les pédagogies non-directives?* (1974) las clasifica, irónicamente, en tres categorías:

- a) la pedagogía del "gran hermano", en que el profesor es liberal, condescendiente y fraternal;
- b) la pedagogía en que "el presente se torna ausente": es la pedagogía basada en la psicoterapia; y
- c) la pedagogía en la que el profesor "ausente sueña estar siempre presente": es el psicopedagogo que abandona el poder, el profesor ausente.

Esa clasificación nos ayuda a comprender los temas y las preocupaciones fundamentales de esa corriente pedagógica. Para las pedagogías no-directivas, el papel del profesor no es guiar, dirigir, sino crear una atmósfera de aceptación en la cual el alumno pueda realizar sus deseos. El profesor reformula aquello que pasa en el grupo mediante una toma de conciencia de los participantes. Se coloca como un especialista al servicio del grupo.

Sin embargo, en la escuela donde el profesor rechaza asumir iniciativas no es posible constituir grupos. Una ayuda constante, vigilante, será necesaria para la constitución de los grupos. De esa forma, la no-directividad se inclina sobre los principales problemas de la actividad en grupo: la participación de cada alumno en su formación, y los bloqueos a la comunicación pedagógica. El objetivo central de esas pedagogías es la *autogestión*.

Quien estudie la historia de la educación verificará que educadores y pedagogos siempre concibieron la educación como un proceso que apunta al desarrollo del ser humano, respetando la personalidad de cada uno. En fin, se podría decir que, en casi su totalidad, los educadores siempre tuvieron en mente desarrollar la autonomía del ser humano. Nunca, sin embargo, la cuestión de la autonomía del educando fue tan debatida como en la pedagogía actual. El ejemplo más notorio es el de la llamada *pedagogía institucional*, cuyo principal representante es Michel Lobrot.

Pedagogo francés, Michel Lobrot dictó cursos en Vincennes y en la Universidad de Ginebra. Formaba grupos de trabajo autogestionados. El objetivo era recrear la escuela como una institución no-alienante. Snyders lo definió como el modelo de un agente subversivo anarquista.

En su obra principal, *La pédagogie institutionnelle* (1972), Lobrot hace un largo análisis de los orígenes de la escuela, del sistema jerárquico y burocrático actual, de las pedagogías nuevas, a las cuales analiza críticamente. En la segunda parte propone la autogestión política, terapéutica, social y —como anuncia el título del libro— una pedagogía institucional, que se propone modificar las instituciones pedagógicas existentes utilizando la autogestión. Esa actitud permite modificar las mentalidades, tornándolas abiertas y autónomas, y, posteriormente, modificar las instituciones de la sociedad. Cree que sólo la escuela puede tornar a las personas menos dependientes.

Esa corriente pedagógica comienza con un grupo que se separó de la pedagogía de Celestin Freinet (1896-1966), por el año 1963, el cual desarrolló una importante lucha contra la pedagogía burocrática dominante en Francia, introduciendo técnicas pedagógicas nuevas, como el texto libre y la imprenta escolar. La pedagogía institucional se inspira también en la psicología social de Carl Rogers (1902-1987), en los análisis de las instituciones escolares, y en el marxismo autogestionario de la línea de Georges Lapassade.

Se puede decir que en la base de su teoría están las relaciones interpersonales en la escuela. Para Rogers, el individuo dispone de sus propios recursos desde que está en un ambiente que favorezca el crecimiento de la libertad. Para él, la relación entre profesor y alumno ha fracasado en la pedagogía tradicional porque la energía vital existente en cada individuo es sistemáticamente enmascarada

y reprimida en la escuela. Sostiene que en cada hombre existe todo lo necesario para resolver sus problemas.

Para reestablecer y liberar esa energía son necesarias ciertas condiciones: el intento de cada uno de asumirse, aceptándose como es, y asumir al otro en una actitud de no amenaza. La pedagogía institucional propone la congruencia, la empatía, la reflexión, el respeto por el otro. Porque todos son ontológicamente iguales, como decía Henri Hartung, filósofo de la educación, pionero –y después crítico– del movimiento de la educación permanente. En su obra *Les enfants de la promesse* (1972), Hartung analiza principalmente la relación entre gobernantes y gobernados. Sueña con una sociedad sin dirigentes, en que todos los hombres tendrían los mismos privilegios y podrían autogobernarse. Para él, sólo un ser autónomo es capaz de ejercer la democracia, y únicamente una búsqueda interior puede llevar al hombre a su autonomía.

En la pedagogía institucional, el profesor debe renunciar a la jerarquía, favoreciendo la cooperación y la libertad de expresión. Es una pedagogía sin pedagogo. Como dice Reboul (1974: 47), escribiendo sobre Rogers:

“Desde que es obligado a aprender, el estudiante duda de su experiencia, deja de ser congruente y, por lo tanto creador; y, en una época más que nunca necesitada de creatividad, la enseñanza tradicional no forma sino conformistas o rebeldes.”

En otro libro, *Pour ou contre l'autorité* (1974), Lobrot analiza el fenómeno de la autoridad. La tesis central de esta obra es que la autoridad es de naturaleza psicológica. Es antes que nada una reacción y una actitud humana frente a la naturaleza y a los otros. Eso no impide, de ninguna manera, que sea estructural e institucional, es decir, que dé origen a estructuras e instituciones. Por el contrario, es estructural e institucional porque es psicológica.

Lobrot sustenta que, en las ciencias de la educación, sólo el discurso psicológico sobre la autoridad es innovador y revolucionario. El discurso político, sociológico, jurídico, administrativo es conservador porque adopta el lenguaje del poder. Lobrot rechaza esa forma de enfocar el problema de la autoridad para no caer, como dice él, en la trampa que consiste en hablar de la autoridad colocándose dentro de su propia perspectiva. Sería como hacer la

crítica de la metafísica dentro de una perspectiva metafísica. Se refiere por ejemplo al marxismo, que pretende suprimir la explotación colocando los medios de producción –medios de explotación– en las manos de los trabajadores. Según él, de esa manera el marxismo instala una nueva forma de autoridad: la burocracia. Aunque la preocupación del marxismo sea instaurar la justicia social, en realidad incidiría, a su juicio, sólo sobre la aplicación de la plusvalía generada en la producción.

La autoridad es un sistema que permite alterar la voluntad de otro y del campo psicológico del individuo sobre el cual se quiere actuar. El tecnócrata que detenta el saber detenta también el poder, la autoridad. En él no se hace distinción entre el dominio del conocimiento y las decisiones relativas a esos conocimientos. De hecho, en una decisión, no es sólo un dato científico lo que está en cuestión, sino también un sistema de valores.

¿De dónde viene esa influencia creciente de la autoridad y del autoritarismo en nuestra sociedad que parece perpetuarse sin fin? Según Lobrot, la autoridad más directa que los individuos sufren es la autoridad educativa de padres y maestros, que tiene un objetivo más preciso que otros tipos de autoridad. La autoridad educativa apunta a impedir el acceso a formas superiores de instintos y pulsiones, considerados peligrosos para el individuo. La educación causa así un cierto efecto psicológico, estando en el origen del rechazo y del miedo que impiden cualquier experiencia positiva, profundamente deseada.

Lobrot concluye que la autoridad se transmite esencialmente por la educación. Por lo tanto, es ahí donde será preciso actuar para formar hombres libres. ¿Cómo? Para Lobrot, el hecho de comprender la existencia de las limitaciones a la libertad individual, presentes en la sociedad, ya da al individuo un poder sobre las estructuras represivas. Y es a partir de ahí que se puede trabajar para su propia liberación y para la liberación del otro.

La finalidad de la pedagogía institucional no es escolar, sino social y política: es desencadenar, a partir del grupo profesor/alumno y en el perímetro del aula un proceso de transformación de la institución escolar, y de ahí un proceso de transformación de la propia sociedad.

“La autogestión pedagógica es sólo una preparación para la au-

togestión social. Esta constituye el objetivo final."

(Lobrot, 1972: 259)

¿Cómo iniciar ese proceso en el aula? Primeramente, el profesor deja de existir como autoridad, para prestar sólo una ayuda técnica. En la expresión de Lobrot (1972: 215), el profesor de clara vacante al poder: "el poder renuncia a su actitud de poder". El alumno o el grupo recurre al profesor cuando siente necesidad. Podrá informar, responder preguntas y hasta hacer exposiciones, siempre que la necesidad haya nacido de los alumnos. No podrá interferir en el grupo, ni direccionarlo.

Esa abstención del profesor apunta a lograr que los grupos y los individuos en él envueltos adquieran autonomía y sentido de responsabilidad, buscando, por ellos mismos, las soluciones para sus problemas, creando sus propias reglas y estructuras, sin vigilancia ni protección. Es el grupo el que, por iniciativa propia, determina tareas, elabora programas, aprecia cursos, controla su duración, frecuencia, evaluación, etc.

Al principio pueden surgir conflictos, angustias ante la impotencia del grupo en establecer un plan común, un método adecuado de trabajo, acceso a las informaciones. Esos conflictos son naturales en la medida en que el grupo pierde la habitual seguridad suministrada por el profesor. En ese momento, el papel del profesor será hacer surgir la conciencia de la situación y dilucidar la experiencia vivida en el grupo. Si se asume una postura directiva, podrá, en ese momento, volver a asumir el papel de conductor, de protector del grupo, con el agravante de que ahora su autoridad será reconocida, pues el grupo estará conciente de que él mismo está solicitando la intervención del profesor, y de que éste no está imponiendo nada. El grupo acabaría dando así hospedaje a la autoridad del profesor: de exterior, la autoridad pasaría a ser interiorizada.

Superada esa fase, para beneficiar el propio aprendizaje, el profesor deberá ausentarse nuevamente, absteniéndose de dar consejos, órdenes, o de evaluar el grupo. Como afirma Gilles Ferry, profesor de psicopedagogía en la Universidad de París:

"El éxito en la transmisión de un saber presupone un acto de apropiación del saber por parte del alumno [...] transmitir no se

limita a emitir. Es también para el profesor, abstenerse de emitir para recibir, es su oportunidad, un mensaje concerniente a la buena o mala recepción de aquello que acaba de emitir, a fin de ajustar su mensaje ulterior."

(Ferry, en Snyders, 1974: 159)

Los grupos de estudiantes son, generalmente, muy heterogéneos. ¿Cómo evitar entonces la dictadura de la mayoría? ¿Cómo llegar a decisiones comunes? ¿Cómo evitar la sumisión de la minoría por la mayoría y, por lo tanto, la sustitución de una autoridad por otra? Los pedagogos no-directivos no consiguen teóricamente solucionar el problema. Recomiendan sólo, como lo hace Carl Rogers, que todas las intervenciones sean escuchadas y examinadas con la misma atención, que cada uno pueda hacerse oír, y que nadie intente usurpar las funciones de los otros o imponerse autoritariamente. La salida, por lo tanto, es ética. El sistema queda bloqueado si un líder autoritario y tirano consigue imponer su autoridad.

Se admite siempre que el grupo progresará con extrema dificultad corriendo riesgos y cometiendo muchos errores. El consuelo que resta es que esos errores e imperfecciones serán para los alumnos "fecundos y formativos", en las palabras de Irving Rogers y Barrington Kaye, citados por Georges Snyders (1974: 98). Los alumnos sabrán sacar partido de esos errores, sabrán traspasarlos.

2. El poder joven y la generalización de la información

Para la pedagogía institucional, el fin es llegar a la autogestión social. La educación no tendría una finalidad en sí misma, como quería John Dewey. Estaría al servicio de un proyecto de sociedad. ¿Dónde residiría el poder de la educación para realizar ese sueño de una nueva sociedad? Unos le dejan todo el peso a una nueva "clase" social —los jóvenes—, otros a la generalización de la información. Para unos, el poder estaría en la juventud, y para otros en la difusión generalizada de la información, la globalización de la información.

Gerard Mendel es uno de los estudiosos del fenómeno de la autoridad. En *Pour decoloniser l'enfant* (1971), Mendel se propone

realizar un socio-psicoanálisis de la autoridad. En otro libro, *Le manifeste éducatif* (1973), escrito en conjunto con Christian Vogt, el autor hace un análisis socio-pedagógico de la contestación estudiantil, y la aproxima al fenómeno del socialismo. En él nos habla de una *revolución pedagógica* de la juventud. Lo nuevo en este autor es la respuesta que da a la cuestión de la educación dentro del marxismo.

Sostiene que, de la misma manera que la revolución industrial dio origen a la clase obrera, la revolución tecnológica suscita la formación de fuerzas nuevas de contestación del principio de eficacia y de autoridad. Entre esas fuerzas nuevas estaría la *juventud*, tanto como clase de edad, cuanto como clase social. Dependerá, en parte, de los adultos, que esta nueva clase se vuelque a actuar políticamente en un sentido constructivo o en un sentido destructivo. En efecto, la juventud no podrá organizarse, definirse en relación a objetivos precisos y tornarse plenamente responsable a no ser que intervenga en una verdadera revolución pedagógica.

Para Mendel, el estado natural del hombre es el estado de *conflicto* y de *culpa*; culpabilidad delante de los padres y delante de la sociedad. Los revolucionarios se sienten culpables inconscientemente, lo que los puede llevar a una actitud de autodestrucción o a la tentación de apelar a una autoridad exterior. El análisis político debe tener en cuenta los métodos de educación recibidos por los adultos actuales. La revolución pedagógica, entendida por Mendel como la instauración de la igualdad entre el niño y el adulto, es el medio de desculpabilizar, en parte, al niño, y de permitirle vivir con sus conflictos.

La tesis central de Mendel es que la ideología social dominante hace uso, para ejercer su poder abusivo, de un fenómeno-autoridad de base, que tendría sus raíces en la vida psico-familiar. El condicionamiento a la autoridad comienza en la desigualdad biológica, que es la desigualdad adulto/niño. La desigualdad entre el niño y el adulto tiene repercusiones psico-afectivas en el niño, tales como miedo al abandono, identificación con el padre, sumisión a un modelo adulto, y culpabilidad. Ese miedo y sentimiento de dependencia es explotado por la ideología social dominante para ejercer sobre los dominados una autoridad abusiva. Ese fenómeno es todavía más penetrante por ser inconsciente. Eso permite a la ideología dominante mitificar la verdadera relación de poder existente

entre todos los miembros de la sociedad, entre los cuales están los alumnos y los profesores. Por eso, para Mendel, lo que importa en el proceso educativo es tomar conciencia de lo que es la autoridad, mostrar lo que está enmascarado por la ideología autoritaria, y tornar posible el descondicionamiento a la autoridad.

Hoy la contestación de los jóvenes se debe al hecho de que han tomado conciencia del poder institucional. La *contestación* es el motor de la revolución pedagógica. Los alumnos están luchando por recuperar su parte de poder institucional. Para Mendel, la escuela socialista, a mediano plazo, será el lugar donde las diversas clases institucionales ejercerán el poder en complementariedad. Esa escuela tendría dos *objetivos principales* (Mendel-Vogt, 1973: 276 y ss.):

- 1) enseñar a los niños a ejercer el poder al cual su actividad institucional le da derecho; y
- 2) adquirir ciertos conocimientos, en un proyecto en elaboración continua, ya que toma en cuenta los deseos y los intereses de los niños, de su realidad de vida; proyecto éste a ser negociado entre profesores y alumnos.

Mendel sustenta que la juventud se tornó una *clase ideológica*. Aunque no sea una clase explotada económicamente, tres elementos concuerdan para caracterizarla socialmente como clase ideológica (Mendel-Vogt, 1973: 108 y ss.):

1. La represión del adulto. Para Mendel, lo que es reprimido en el joven no es sólo la sexualidad, sino también lo que llama arcaísmo, esto es, el ludismo, la naturaleza, la creatividad, el deseo de vivir en grupo, etc.
 2. La conciencia que la juventud toma de su total ausencia en el poder institucional. Antiguamente, profesores y alumnos vivían en una relación parental; la autoridad servía para disimular el poder institucional de los profesores. Hoy, los jóvenes toman conciencia de que la escuela apunta a tomar lo mejor de ellos (como el placer de estar viviendo colectivamente) para no darles nada a cambio.
 3. En fin, la ausencia de un mecanismo de identificación con el adulto. La sociedad mercantilista del adulto y su ideología aparecen claramente a los ojos de la juventud como un universo extraño y objetivamente peligroso, destructivo, absurdo e inhumano.
- ¿Cómo y por qué las luchas de la juventud pueden y deben

desembocar en el socialismo antiautoritario o autogestionario? Según Mendel, una forma autogestionaria de socialismo no se tornará posible, a no ser que la juventud canalice su ideología anti-autoritaria en las fuerzas de izquierda. Para eso, Mendel menciona tres condiciones: unidad de la juventud, adhesión al socialismo autogestionario, y apoyo no-recuperativo a las fuerzas de izquierda. En síntesis, lo que la juventud deberá imponer a los adultos, a corto plazo, es (Mendel-Vogt, 1973: 274):

- 1) una apertura de la escuela a un nuevo modo de adquisición de conocimientos estrictamente ligado al poder institucional; por lo tanto, participación en la gestión del establecimiento, en todos los órganos;
- 2) una apertura de la política, ya sea a la manera de expresarse propia de la juventud, como a la profundización de los problemas de una escuela política volcada al socialismo.
- 3) una apertura de la sociedad por la toma del poder cotidiano a nivel local en todo lo que se refiere a los jóvenes. El joven no pertenece ni al adulto, ni al Estado.

A mediano plazo, el objetivo de la revolución pedagógica es la escuela socialista, unido a la transformación de toda la sociedad. Dice Mendel:

"De la misma manera que la contestación desaparecerá en la arena moviediza si no se junta al proyecto socialista, todo proyecto pedagógico representará un retroceso en relación a la educación actual que apunta sólo a la formación de técnicos, si ese proyecto no se incluye en aquello que la contestación expresa: la reivindicación de la juventud de su parte de poder en la sociedad, donde podrían existir otros tipos de relaciones sociales y humanas."

(Mendel-Vogt, 1973: 302)

En una perspectiva diferente, pero luchando por la afirmación de las mismas ideas autogestionarias, un tercer autor se destaca: Henri Laborit. Se trata de un biólogo de formación, pero cuya reflexión se prolonga por la sociología y la política. Nos detendremos únicamente en su obra *Société informationnelle: idées pour l'autogestion* (1973).

Según Laborit, el progreso reciente en el campo de la biolo-

gía del comportamiento y de la teoría de la información proporcionan elementos importantes para la interpretación de las relaciones sociales. Los análisis marxistas y freudianos deben ser repensados a la luz de esos nuevos conocimientos. Para él, el cambio deseado para la sociedad actual está más en la línea de una inversión de los valores actuales, pues son éstos los que sirven para mantener el poder dominante; cambios en los niveles de organización, que permitan la autogestión.

Entiende que para alcanzar una organización nueva de la sociedad sería necesario estructurarla como el *organismo humano*, que es, para él, autogestionado. Afirma que en el organismo humano no existe ninguna centralización de la decisión. El sistema nervioso no es la clase dominante; no decide por el conjunto del organismo. Expresa para el conjunto la decisión comportamental necesaria para la búsqueda del bienestar y el alejamiento del malestar.

¿Cuáles son las condiciones necesarias para una sociedad autogestionada? Según Laborit, será necesario abolir las jerarquías de valores y colocar en ese lugar una jerarquía funcional, esto es, una unión funcional entre todos, creando una interdependencia por medio de niveles de organización de complejidad creciente. Será preciso abandonar el comportamiento primitivo de las estructuras de grupos de poder, por la estructura de clases funcionales que da a cada clase, según su función, no un lugar jerárquico, sino una parte competitiva de poder. Por medio de esa medida entiende Laborit que desaparecerían el *paternalismo* y el *infantilismo* en las relaciones entre clases, dando lugar a una conciencia de clase funcional.

Otra medida que Laborit indica para la formación de una sociedad autogestionada es que...

"...no resta otra cosa a no ser buscar los medios de generalización y diversificación de las informaciones y sus fuentes por un lado, y, por otro, buscar una finalidad que sea interna al sistema y ligada a su estructura, y no a su termodinámica (producción)."

(Laborit, 1973: 60)

Laborit cree que la llave del problema de las sociedades modernas es la generalización de la información. Esa información generalizada, sin embargo, sólo es posible con la reducción de la pro-

ducción, porque se necesita tiempo para informarse. La información permitirá a cada hombre recolocar la cuestión filosófica de la finalidad de la especie humana, conocer la finalidad del conjunto de los hombres, y participar de la elección de esa finalidad.

La tesis de Laborit es una transposición del método de análisis de las ciencias naturales para las ciencias sociales. Laborit cree que las contradicciones del mundo social pueden ser evidenciadas a partir del análisis del individuo. Desde un punto de vista biológico, concluye él, la dinámica que rige una sociedad es análoga a la del individuo.

La estrategia de superación de una sociedad termodinámica –sociedad basada en la producción– a una *sociedad informacional* es la información generalizada. Como dice él, en el momento en que se generalice el poder no existirá más poder (Laborit, 1973: 37). En el centro de su pensamiento está el problema del poder y de la autoridad. La solución no es controlarlo, sino disolverlo.

3. El papel dirigente de la escuela y del profesor

Ese es el núcleo central de las tesis sobre la no-directividad y la autogestión pedagógica y de las relaciones autoridad/libertad, tal como son presentadas por esos tres autores. Nos preguntamos, a continuación, si la temática de la autoridad fue colocada de manera ingenua, y si las conclusiones de esos tres autores, a pesar de haber sido fundamentadas científicamente, son válidas para fundar una nueva pedagogía.

¿Qué dicen otros educadores respecto de esas teorías críticas? Georges Snyders (1974) entiende que la pedagogía no-directiva es escéptica en relación a la cuestión de la verdad. Para ellos, los teóricos de la pedagogía no-directiva rechazan plantear el problema de la verdad. Snyders justifica ese rechazo porque en esa pedagogía no se plantea el problema de los contenidos: ella se detiene en los métodos. Hacen de los métodos el contenido central de la pedagogía.

Lo que cuenta en la pedagogía no-directiva es el éxito en las relaciones interpersonales, la vida de grupo, el ardor del debate, el placer del desahogo. Snyders no esconde que eso puede llevar fácilmente al conservadurismo: si es suficiente comunicar, expresar-

se, y es eso lo que importa, todas las opiniones son verdaderas. Al contrario, una pedagogía inspirada en el marxismo, dice él, debe priorizar el contenido que se va a enseñar, porque sólo por medio de él se puede renovar la conciencia de los alumnos. Es más, debe cuidar que ese saber mantenga una unión estrecha con la experiencia del alumno. Según Snyders, el saber del alumno normalmente es fragmentado, caótico, estereotipado, características del sentido común. El profesor precisa reordenar ese saber y el suyo propio, elucidándolo, tornándolo coherente. A partir de esa tarea directiva, él y el alumno, juntos, toman conciencia de la cualidad de su conocimiento y de cómo es producido. El profesor tiene un papel directivo. Sólo así puede romper con lo viejo y construir lo nuevo.

El educador socialista es, por lo tanto, un organizador que rompe con la formación idealista, anti-histórica, con el formalismo y con la formación academicista. Esa ruptura sólo es posible con el trabajo, con la *praxis*, colectiva e histórica, con la toma de posición, siempre renovada, de ambos participantes del proceso: alumno y profesor.

“A pesar de las apariencias, los métodos no-directivos se inscriben en la prolongación de la política escolar de la burguesía [...] Una pedagogía inspirada en el marxismo es hoy posible y propone una línea de conducta abierta, declarada, coherente, sin caer en el adiestramiento y en el condicionamiento. Puede ser presentada a la inmensa mayoría de estudiantes sin ser percibida como coercitiva o arbitraria.”

(Snyders, 1974: 323)

La crítica de Gastón Mialaret en el prefacio del polémico libro de Lucien Morin, *Los charlatanes de la nueva pedagogía* (1976), es todavía más contundente:

“Es necesario haber vivido en ciertos medios norteamericanos donde una cierta interpretación de las teorías de Rogers, una cierta manera de practicar la dinámica de grupo, no pasan de caricaturas, para apreciar la lúcida crítica que Lucien Morin hace de estas formas degradadas y decadentes de la educación contemporánea [...] Erigir en principio pedagógico la ignorancia necesaria del educador es la mayor monstruosidad pedagógica de nuestro tiempo. La pedagogía se torna demagogia y el edu-

ador sólo tiene un camino: pedir la reforma anticipada, para dejar lugar a los charlatanes."

(Mialaret, en Morin, 1976: 5-6)

Snyders señala el riesgo que corren los educadores al pensar que antes de la revolución social los hijos de la clase explotada podrían escapar a su explotación gracias a una escuela libertadora. Sin embargo, las contribuciones que la pedagogía institucional dio a las ciencias de la educación y a la pedagogía de nuestro tiempo, acentuando la atención sobre el problema del autoritarismo, de la falta de participación, son extremadamente relevantes, y fueron incorporadas definitivamente a la historia de las ideas pedagógicas.

Las pedagogías no-directivas parecen dirigirse siempre de la teoría a la práctica, sin conseguir escucharla. No se trata de desviar el eje de la pedagogía exclusivamente a la práctica, con el pretexto de que ésta sería más rica que la teoría. Se trata de no dicotomizar un acto que envuelve esencialmente teoría y práctica, el acto educativo.

Las pedagogías no-directivas tienen sus fundamentos en una antropología metafísica y en la religión. Suponen que por la práctica pedagógica no-directiva los hombres, finalmente, podrían tener acceso a la autenticidad y llegarían a la transparencia. Las relaciones consigo mismo y con los otros se tornarían, finalmente, verdaderas. Por un lado, el bien: la transparencia, el respeto al otro, etc.; por el otro, el mal: la institución escolar, la autoridad. El salvador sería el pedagogo que libertaría al educando de la violencia, del pecado, e inauguraría un nuevo espacio de pureza: el aula. Como nos decía el entrañable compañero Claude Pantillon, en la Universidad de Ginebra en 1976, el maestro se transformaría en un héroe mítico capaz de romper el círculo del bien y del mal, perdiéndose en cada uno de los participantes del grupo.

Los fundamentos científicos de las pedagogías no-directivas se encuentran notablemente en la psicología, en la sociología y en el psicoanálisis, y tienen el mérito de dar importancia al elemento afectivo en un momento en que la educación se centra en la información, en el aprendizaje, tomando esas dimensiones como un todo, y no como una de las partes del desarrollo humano. Hijas del humanismo clásico, las pedagogías no-directivas parten de una ética de la congruencia, de la empatía, del diálogo, de la comprensión

mutua, fundada en la dignidad de la persona. Lo que me parece un error en tales pedagogías no es su ética de base, sino el hecho de que se proponen alcanzar ese objetivo por medio de técnicas, como si, mecánicamente, pudiese el hombre solucionar sus problemas más profundos sin tocar las estructuras básicas formadas a lo largo de la historia. Ellas se proponen mucho más de lo que es capaz una pedagogía. En ese sentido son ingenuas.

Esa ética que la pedagogía no-directiva coloca como punto de partida es más bien un punto de llegada, un horizonte en dirección al cual se puede caminar, un ideal. No es la realidad cotidiana de la práctica escolar. Ese punto de llegada —el hombre transparente, empático, congruente, participativo, etc.— no puede ser planificado, medido, cuantificado. La cuantificación del hombre sería una tentativa autoritaria, justamente una trampa en la cual la pedagogía no-directiva no quiere caer, pero en la que acaba finalmente cayendo. Ninguna regla nueva podrá hacer brotar la autenticidad y el encuentro. Inversamente, ellos pueden brotar inclusive dentro de una pedagogía completamente tradicional.

Yo creo totalmente en la escuela, en su papel social. Creo que su potencial transformador no fue todavía suficientemente explorado en las democracias modernas. Pero no podemos perder de vista sus límites. Ella no es ciertamente la *alabanza* (¿garantía, vanguardia, herramienta?) de la transformación social. Poco puede sola. Pretender cambiar la sociedad solamente por intermedio de la escuela me parece una gran ilusión. Sería no tomar en cuenta el pasado y el presente, la historia, el hombre concreto. La escuela no puede todo, pero necesita recuperar urgentemente su papel dirigente, valorizando sobre todo al profesor.

Las pedagogías no-directivas huyen del hombre histórico conociendo la naturaleza humana como esencialmente buena (Rousseau). El mal, como ella supone, no está en la perversión de las relaciones humanas. Estas son sólo consecuencias, un efecto y no una causa.

Sin la referencia a un contexto más amplio, la pedagogía no-directiva acaba por aislar la práctica educativa, tornándola, por lo tanto, ineficaz. Mantener la *tensión dialéctica* entre individuo y sociedad tal vez sea el principio básico de una pedagogía que pretenda ser transformadora de la condición humana. Más que esas consideraciones teóricas, sin embargo, lo que podrá mostrar los

límites de la teoría de las *pedagogías críticas*, tomando por base la pedagogía no-directiva, es la práctica pedagógica.

En las páginas que siguen relato una experiencia de autogestión que viví en la Universidad de Ginebra, entre 1974 y 1977, en la Sección de Ciencias de la Educación. Como toda práctica, difícilmente podrá ser reproducida en su integridad; será siempre la visión de una práctica, y no la práctica misma. Tiene, así, un valor limitado. Sin embargo, es una ilustración práctica significativa de la teoría crítica de la educación.

4. La autogestión puesta en práctica

Hay una dedicatoria en el frontispicio del edificio central de la Universidad de Ginebra que llama mucho la atención de los visitantes que pasan frente a ella, por la Promenade des Bastions, para ver el monumento a la Reforma: *"le peuple de Geneve en consacrant cet édifice aux études supérieures rend hommage aux bienfaits de l'instruction, garantie fondamentale de ses libertés. Loi du XXVI juin MDCCCLXVII"*¹.

Esa frase traduce el pensamiento de una época en relación a la educación y lo que se esperaba de ella: que fuese la "garantía de las libertades del pueblo". Expresa la creencia en la educación, en sus poderes: por eso el edificio es "consagrado" —como un templo— y sirve de "homenaje". La educación tradicional, ligada a los ritos de iniciación, guardaba ese carácter sagrado. Hasta hoy son conservados ciertos rituales —pruebas, notas, colación de grado, novatadas, etc.— que recuerdan esa concepción. Hay una casa para la educación, como existe una casa para Dios.

Hubo una época en que esa frase pudo ser escrita en cualquier escuela del mundo. Todavía hoy tendría autoridad. Los "beneficios" de la educación, y ella misma, no son puestos en cuestión, o muy poco. Hay una creencia no disfrazada en su naturalidad. Ella tiene una finalidad en sí misma, como afirmaba el ideólogo de la educación norteamericana John Dewey: la finalidad de

1. "El pueblo de Ginebra, consagrando este edificio a los estudios superiores, rinde homenaje a los beneficios de la instrucción, garantía fundamental de sus libertades. Ley del 26 de junio de 1867".

la educación es más educación. Esta idea continúa siendo el paradigma de la educación de nuestra época.

Las élites, lejos de practicar el liberalismo que anuncian con tanta arrogancia, utilizan la educación para la jerarquización y la reproducción social. En vez de ser la "garantía fundamental de la libertad", acabó por transformarse, en muchos sistemas escolares, en una inmensa máquina burocrática devoradora de las libertades individuales y colectivas.

Es natural que los países europeos que tuvieron en este siglo un desarrollo extraordinario de la educación, implantando definitivamente la escolarización fundamental para todos, pongan en cuestión esa neutralidad e intenten probar otros modelos, otras concepciones, como la autogestión pedagógica. Fue lo que ocurrió, entre 1974 y 1976, en la Escuela de Psicología y de Ciencias de la Educación —hoy Facultad— de la Universidad de Ginebra.

Basado más en la experiencia y menos en la teoría que la guió, intentaré hacer un análisis que apuntará a esclarecer más lo que caracterizaría una postura dialéctica frente a la llamada autogestión, que puede, muchas veces, traducir el capricho de los educadores de adaptar la práctica a la teoría. En el centro de esa experiencia estaba la participación, palabra mágica en nombre de la cual casi todo era permitido. Como todo modismo, inicialmente despertó gran curiosidad y, asimismo, una búsqueda seria y desinteresada de nuevas formas de enseñar, aprender, de educarse. No había, en principio, detrás de esa tentativa, ninguna voluntad de poder, de dominación, ningún maquiavelismo. Había, sin duda, ganas de acertar, guiadas por un pensamiento progresista. Los ideales de mayo del 68 estaban todavía vivos.

Pero, ¿cómo pasar de la teoría a la práctica? Inicialmente, hubo dos *tendencias básicas*: aquellas que se manifestaban, ruidosamente, a favor de la experiencia, imaginando que todo lo que ellos querían hacer, pero que hasta entonces no podían, a partir de ahí sería permitido; y otro grupo que quería un profesor en su papel autoritario. Existían también aquellos que, sin la autoridad del maestro, caían en una profunda desesperación, en una inseguridad personal muy grande.

La presencia de algunos maestros del pensamiento autogestionario, como Michel Lobrot, Bertrand Schwartz y J. Ardoino, estimularon la búsqueda. Las rígidas estructuras comenzaron a rom-

perse: programas elaborados en conjunto con los alumnos, eliminación de la lista de presencia, eliminación de la nota, del examen. Del aula se pasó a la estructura y el funcionamiento de la escuela: comisiones en vez de jefes, descentralización mediante la creación de Departamentos, llamados Sectores. "¡Todo el poder a la Asamblea!", oíamos gritar en los corredores. Se creó la confrontación, el debate de todas las cuestiones sin confrontación: la autogestión estaba instaurada no sin largos debates, sin asambleas tumultuosas, sin los eternos descontentos, y sin los nuevos liderazgos formados en el proceso.

Las *conquistas* se sumaban:

- 1) participación y división por igual de la palabra, colaboración de los alumnos, cuestionamientos, etc., en vez de cursos *ex cathedra*;
- 2) participación y división por igual de responsabilidades en la formación: el alumno asume su formación, los métodos de aprendizaje son activos, etc.;
- 3) participación, división del poder y decisión: en fin, la *autogestión*.

Por momentos teníamos la impresión de que estábamos haciendo funcionar la democracia en la escuela, ya que era tan difícil hacerlo en la sociedad. Los beneficios comenzaron a hacerse sentir rápidamente: la autoridad del profesor, cuestionada sistemáticamente, era limitada por la mayor presencia del alumno. Los alumnos se sentían respaldados cuando deseaban cuestionar al profesor. La participación era casi una obligación del alumno, un reglamento. Quien no fuese participativo no era considerado buen alumno. Después de un año y medio de experiencia hubo hasta un cierto terror que se creó en razón de la participación. Poco a poco se formó la idea de que a los no participativos debía llamárseles la atención. Desapareció aquella atmósfera de debilidad al hablar. Algunos participantes monopolizaban la palabra.

Percibimos que la participación no era una cosa simple, que en la autogestión, sin reglas de juego claras, el miedo y la desconfianza se apoderan de las personas, los enfrentamientos comienzan a ser personales, y el deseo de poder, sofocado, se expresa violentamente. La autogestión puede esconder el conflicto en la selva de la agresividad. Puede tornarse la peor de las manipulaciones, porque el enemigo no se presenta, está oculto en cada compañero. La responsabilidad se diluye de tal forma que, no habiendo quien res-

ponda por nada —ya que todo es decidido en grupo—, no se puede avanzar. No queríamos aceptar que la relación pedagógica era contradictoria y que el conflicto era inherente a cualquier proceso de cambio.

El tiempo iba pasando, las asambleas se vaciaban, los problemas eran agendados para las próximas asambleas, pero los créditos de los alumnos, inclusive de aquellos que no habían tomado parte en ninguna actividad, iban siendo capitalizados, y así la institución avanzaba, sin que hubiese reflexión sobre sus finalidades, su dirección, o sobre los servicios que debería prestar a la población.

Después de dos años de experiencia, muchas *preguntas* continuaban en pie. ¿Qué significa educar para la autogestión toda vez que, más tarde, el alumno se encontrará dentro de una sociedad jerarquizada? ¿Es suficiente ser no-directivo y favorecer el aprendizaje de un comportamiento nuevo para que los alumnos se cuestionen problemas esenciales, permitiéndoles reevaluar lo vivido por ellos mismos? El objetivo de una pedagogía progresista ¿no sería el de ofrecer a los alumnos los instrumentos de análisis de la realidad y los medios para que, ellos mismos, autónomamente, puedan actuar en la transformación de esa realidad?

Pero también habíamos recogido algunos buenos *resultados*: el alumno, inclusive demostrando un cierto déficit de conocimientos, de capital cultural, se sabía organizar mejor, tenía mayor rapidez de raciocinio y de visión de conjunto, y se expresaba con mayor facilidad. No soportaba más medidas autoritarias. Las posiciones de cada alumno acabaron siendo más personalizadas. Se notó que la libertad de escoger —la no-obligatoriedad y la no-recepción de tareas, la posibilidad de rehacer trabajos mal acabados— minimizó el problema de las desigualdades. En relación a la enseñanza tradicional, en la cual el estudiante obedece al profesor o es castigado, donde que existe un saber controlado, la autogestión trajo algún progreso, sobre todo en lo que respecta a las relaciones entre profesores, alumnos y funcionarios. Dejando a los estudiantes el poder de cuestionar los métodos, dejando que ellos pudiesen expresar libremente sus insatisfacciones, autorizándolos a escoger sus métodos, la clase como un todo evolucionó, las relaciones humanas cambiaron, y los estudiantes pudieron percibir que es posible cambiarlas también en la sociedad.

En esa época de matriculaciones y evaluaciones, la conviven-

cia con Claude Pantillon, director del Centro de Filosofía de la Educación, nos mostró hasta dónde la *teoría* pedagógica es vana, insuficiente y hasta contraproducente, sin la *actitud* educadora del profesor. Claude encaraba cada una de las clases con extrema seriedad, a pesar de llegar puntualmente retrasado y de estar tan a gusto que podría parecer, a quien no lo conociese, muy displicente. La evaluación de cada aula era sagrada. Normalmente, hacía esa evaluación por escrito en su casa, y en la siguiente clase teníamos un texto nuevo, interrogando al grupo, haciéndolo caminar. No precisaba inventar una teoría nueva para justificar su actitud. No era hombre de esconderse detrás de teorías, sobre las cuales guardaba siempre ciertas reservas.

En la práctica, acabamos aprendiendo las ventajas y las dificultades de la autogestión en la educación de grupo. Acabamos aprendiendo que la llamada no-directividad no puede ser un sistema que se oponga a otro sistema –la directividad–, sino que sólo puede ser una actitud entre otras; mitificada por los pedagogos y educadores, se tornó una ideología como cualquier otra.

Aprendimos en esa misma práctica, estudiando a Hartung, Lobrot, Laborit, Rogers, Snyders, que el acto educativo no puede prescindir de la autoridad, que ella está presente aunque el educador o el educando no lo quieran. La ausencia de autoridad es una forma de represión difusa. Muchos compañeros de clase, no soportando el vacío de poder, cuando no agredían al grupo violentamente, acababan proponiendo transformarlo en grupo de terapia. Aprendimos entonces, en la práctica, que una *filosofía de la liberación* debería correr el riesgo de la confrontación de posiciones, de la discusión, en fin, del conflicto.

En el Centro de Filosofía de la Educación, aunque todos defendiesen la idea de la autogestión, todos la entendíamos, en la práctica, de forma diferente. Creíamos en la pedagogía institucional y en la autogestión, pero reconocíamos que, en la práctica, esa pedagogía no obtenía resultados mayores, a no ser servir como una alerta para esa paradoja que es el acto de educar: por un lado es necesaria la praxis, una acción sobre el otro, pero para que el acto educativo tenga efecto, esa acción debe ser superada por la acción del otro. Es la dialéctica de la autoridad y de la libertad. Sin esa dialéctica, no hay educación. Toda pedagogía que intente suprimir uno de los polos de la relación, tarde o temprano fracasará.

Existe todavía un cierto optimismo rousseauiano en esa pedagogía crítica y no-directiva. No toma, por ejemplo, el problema del mal, de la finitud, como acostumbraba decirnos el filósofo Paul Ricoeur, profesor invitado de la Facultad. Al mismo tiempo, se admite que el mal, no estando en las personas, está en las relaciones de poder, de dependencia, de autoridad, y en las relaciones institucionales. En fin, la autoridad para esa pedagogía es siempre opresiva, jamás emancipadora. Es por eso una pedagogía también esencialista, a pesar de insistir en temas ligados al existencialismo.

Como asistente de Claude Pantillon, yo coordinaba, en el año escolar de 1975-1976, un curso de filosofía de la educación, en forma de seminarios, centrados en el tema ideología y educación. Desde el principio habíamos establecido que nos serviríamos de algunas lecturas, pero la reflexión debería estar centrada en las prácticas individuales y colectivas de los participantes. Los cursos anteriores nos habían alertado para no caer nuevamente en el discurso teórico. Nos parecía más importante trabajar con un material concreto –nuestro compromiso como estudiantes, el funcionamiento de la Facultad, etc.– y no simplemente realizar lecturas.

Pero, ¿que pasó? Mucho tiempo fue dedicado a la elaboración del programa, a la exposición de las expectativas e inquietudes de los participantes. Cuando estábamos por desarrollar el programa, apareció el problema de la sucesión del presidente de nuestra Sección. Era una cuestión concreta, inmediata y que competía a todos. El grupo comenzó entonces a trabajar –elaboración de panfletos, realización de reuniones, asambleas, seminarios de gestión y de análisis institucional– y tomamos el hecho como núcleo teoría-práctica de nuestros seminarios.

Ese hecho nos hizo abandonar las lecturas programadas, para estudiar el Régimen Interno, los Reglamentos, el estatuto del estudiante, la distribución de los poderes, el problema de la participación. La necesidad de confrontarnos con puntos precisos –Régimen, por ejemplo– nos impidió reflexionar más profundamente sobre el tema de la participación.

Superado en el fin del semestre de invierno (octubre-marzo) el problema de la elección del nuevo presidente, al volver, en el semestre de verano (abril-junio), el grupo estaba dividido entre aquellos que deseaban continuar la lucha dentro de la institución y aquellos que querían retomar los libros, hacer las lecturas. Unos

decían que la evaluación de la participación no había sido realizada en forma satisfactoria y que los problemas continuaban. Por consiguiente, la práctica era prioritaria sobre el estudio teórico. Otros decían que necesitaban fundamentos teóricos, que era necesario alternar teoría y práctica. Bastante tiempo fue utilizado para discutir nuestras divisiones internas.

A pesar de las protestas de algunos miembros del grupo, algunas lecturas fueron retomadas. Aparecieron en escena Habermas (1972), Gramsci, Marcuse (1964), Marx, y hasta Mao Tsé-Tung y Confucio (era el tiempo de la revolución cultural china y la consecuente desmitificación del confucionismo). Un cierto saber teórico fue acumulado (algunos lo llamaban "bancario", utilizando el término freiriano). Los medios de expresión y de acción más efectivos —como los panfletos— fueron abandonados y sustituidos por el lenguaje altamente sofisticado y técnico de teóricos, difícilmente accesible a la mayoría de la población y a los propios estudiantes. Reproducimos nuestro propio esquema de élite, de saber superior. Frecuentemente, la aprehensión y la comprensión de esos textos era hecha en forma individual, como la acumulación de capital por el capitalista.

Terminamos el año frustrados, entre el deseo de hacer algo nuevo y la sensación de haber perdido la oportunidad de hacerlo. La propuesta de un aprendizaje en común había fracasado. Iniciamos, entonces, varias evaluaciones. Habíamos abordado intelectualmente los problemas, sea con referencia al llamado Tercer Mundo, sea en relación a la contribución concreta, hoy, de las grandes teorías filosóficas, y en especial de la teoría marxista. Nos preguntamos para qué sirve teorizar si esta teoría no tiene ningún vínculo con la práctica.

Los lazos entre profesores y alumnos en la Sección de Pedagogía de la Universidad eran más simpáticos y cordiales. Parecía a primera vista que, por lo menos a juzgar por el aula, nos encontrábamos delante de un grupo animado por las mismas ideas y por las mismas opciones políticas. La rigidez había sido quebrada, la jerarquización disminuida, la reciprocidad y la igualdad de condiciones, finalmente instauradas. Pero, en el fondo, esa cordialidad era sólo aparente. Habíamos inconscientemente rechazado nuestras diferencias, intentando esconder los conflictos para poder vivir colectivamente nuestra experiencia.

La autogestión no puede ser una panacea. Puede significar muchas cosas, y por eso mismo puede confundirse con muchas cosas. Representa, sin duda, un cambio radical, pero, para ponerla en marcha, debe ser entendida, antes que nada, como democracia radical y como utopía concreta, siempre inacabada. La autogestión pura ignora la existencia de hombres concretos:

"Todos los sueños de sociedad perfecta acabaron en sangre y lágrimas, los fanáticos jamás han encontrado hombres bastantes puros para su delirio..."

(Guillerm, 1976: 213)

¿Qué ocurrió después, en la experiencia de Ginebra? El director, que había sido destituido durante una asamblea, volvió, elegido por el rector de una lista de nombres que atendían las exigencias de las normas generales de la Universidad. Pero la institución había cambiado: el funcionamiento de la institución estaba claro ahora para todos. Por otro lado, teníamos la certeza de que la participación también podía ser mitificada. Podía ser utilizada para arreglar conflictos. El combate acabó por falta de combatientes. Abandonamos la experiencia con la certeza de que no podíamos invertir todo en la autogestión, y de que necesitábamos pasos intermedios.

Si hoy me preguntasen: ¿harías eso de nuevo? Respondería: *sí*, con el sueño que tenía en esa época y el conocimiento pedagógico de que disponía, y *no*, con las ideas que defiendo hoy. En esa época yo pensaba que los pequeños cambios impedían la realización de un gran cambio. Por eso debían ser evitados, y toda la inversión debería ser puesta en un cambio radical. Hoy, mi certeza es otra —digo certeza porque precisamos de certezas para pensar y actuar—, hoy creo que es en la lucha cotidiana, en el día a día, cambiando paso a paso, que la cantidad de pequeños cambios en una cierta dirección ofrece la posibilidad de operar un gran cambio. Este podrá ocurrir como resultado de un esfuerzo continuo, solidario, paciente.

La educación será siempre el dominio de lo inestable, del "orden/desorden" como sustenta Edgar Morin (1973). Su teoría aplicada a la pedagogía sería una pedagogía en que la aparición de nuevos conceptos, rompiendo el equilibrio anterior (orden), se tor-

naría una pedagogía de lo no acabado, de la utopía, del desorden, de lo inestable, y evolucionaría hacia un nuevo orden, más complejo que el precedente, también inacabado... y así hacia delante. La educación ejecutaría un juego doble: fortalecería modelos y las armas críticas de esos modelos; realizaría una síntesis, un equilibrio entre la estabilidad y la evolución, entre el orden y el desorden, la autoridad y la libertad.

Inclusive reconociendo todas esas limitaciones, creemos que la autogestión es parte fundamental de un proyecto socialista. Mientras esa autogestión no se confunda con la renuncia al poder, ni se limite al aula, en una pura autogestión pedagógica. Mas que de autogestión, deberíamos hablar de autogestión colectiva, es decir, la autogestión como proyecto histórico-social, como un movimiento de superación del individualismo, del hombre peninsular como es llamado por Morin.

La educación siempre tuvo este objetivo: formar al hombre para asumirse integralmente, por lo tanto, autogobernarse y gobernar. La autogestión es la traducción moderna de la *paideia*. Sólo que hoy, con la división social del trabajo, únicamente una parte de la sociedad está siendo formada para el comando, solamente una élite está siendo formada para la autogestión. Falta convertirla en colectiva. Y eso sólo será posible con la democratización de la sociedad.

Segunda parte

Una educación mirando al futuro



Capítulo IV

Educación y lucha de clases

No es de extrañar que la educación capitalista sea dominada por una mentalidad individualista. Encontramos una pedagogía centrada ora en el profesor, ora en el alumno. La referencia a lo social y a lo político es muy reciente, y sólo aparece más claramente en momentos de crisis. El tema de la relación entre educación y clase social todavía es tabú en la práctica, o es elaborado teóricamente en forma dogmática, como apareció en la pedagogía y en la filosofía europea de la década del 40, sobre todo en Francia, bajo la influencia del stalinismo (Judt, 1992).

Incluso sin abandonar una perspectiva ideológica —entendiendo ideología como una teoría general de la sociedad— es posible dar al tratamiento del tema un abordaje menos apasionado. Eso es lo que pretendo hacer en este capítulo al tratar el tema de la relación entre educación y lucha de clases, dentro de la concepción dialéctica de la educación.

Una vez, en un núcleo de alfabetización de adultos en San Pablo, donde predominaban simpatizantes del Partido de los Trabajadores —un partido socialista democrático— (Gadotti-Pereira, 1989), en un momento dado, en que se discutía el papel de los intelectuales en el interior del partido, un hombre del pueblo señaló a los presentes que no era suficiente ser inteligente para integrar un partido socialista: era necesario también tener conciencia de clase. Y agregó que, así como se percibe claramente que existen clases sociales, se percibe también quién está de un lado y quién del otro.

El debate que se generó seguidamente nada tenía que ver con

las disputas académicas en torno de la existencia o no de las clases sociales. Un estudiante universitario presente se arriesgó a dar continuidad al debate, preguntando qué se entiende por clase popular. Se hizo un enorme silencio, hasta que un alfabetizado respondió: "Clase popular es quien no pregunta qué es clase popular". Quería decir que quien es pueblo sabe muy bien lo que es pueblo, y no necesita preguntar.

La conciencia de clase no era entendida como una categoría sociológica o como concientización. Mucho menos como toma de conciencia del mundo, sino como un deber, una toma de partido, un compromiso concreto. El corto debate que siguió puso en jaque la vieja tesis, según la cual la mentalidad popular es intrínsecamente "incoherente, desarticulada, degradada, mecánica y simplista", como sustenta el educador brasileño Dermeval Saviani (1980: 10), superdimensionando la conciencia crítica o filosófica. Si para el intelectual, a primera vista, la conciencia popular se presenta como incoherencia, pasividad, simplismo, espontaneísmo, una inserción más próxima revelará un comportamiento coherente y unitario con sus intereses de clase. Eso no es del todo evidente, porque las propias clases sociales, como veremos, forman conjuntos complejos. Por eso, hay quien defiende simplemente la no existencia de las clases sociales y, por lo tanto, no toma en cuenta la conciencia de clase.

Es verdad, existen sociedades que alcanzaron un grado elevado de democratización económica y bienestar social, y crearon una clase media fuerte. Se puede decir que en esas sociedades las clases no están en lucha. Ellas gozan de gran estabilidad, gracias a la conciliación de los intereses de clase. Pero ése no es el caso de la mayoría de los países pobres, o de los países ricos donde persisten grandes disparidades en la distribución de la renta. Las clases sociales existen. La sociedad burguesa es esencialmente una sociedad de clases. No fue Marx quien inventó las clases sociales. Todo indica que ellas continuarán existiendo. Si hubiesen sido inventadas por alguien, sería más fácil suprimirlas.

La mentalidad popular no tiene las características señaladas por Saviani. Como veremos, eso acabaría por establecer la existencia de una clase enteramente inconsciente de sus intereses. En ese punto, Saviani se coloca en dirección opuesta a Paulo Freire y Lukács, que acentuaron la necesidad de aprender con las masas po-

pulares. La conciencia filosófica no puede ser confundida con la conciencia de clase. Esta no puede prescindir de la *praxis*. No se puede colocar, sin cometer un enorme error, la formación intelectual, filosófica, como supuesto o sustituto de la acción. Aquí, yo prefiero quedarme con la tesis que sustenta Marx en *La ideología alemana*, acerca de que la liberación es un hecho histórico, y no un hecho intelectual.

La conciencia filosófica poco o nada tiene que ver con la conciencia de clase. Hace ya más de un siglo, Marx dejó claramente expresada esa separación, cuando afirmó en su conocida *XI Tesis sobre Feuerbach* que los filósofos se limitaron a interpretar el mundo de diferentes maneras, y que lo que importa es transformarlo. Nótese que Marx no se refiere aquí a la filosofía idealista alemana, o a la filosofía política burguesa, sino a toda la filosofía. Intenta mostrar sus límites, que son los límites propios de la reflexión, realzando la necesidad de la *praxis*. No niega con eso el valor de la filosofía ni de la teoría en la lucha de clases, sino que evidencia las limitaciones de la especulación filosófica.

Por otro lado, Marx pone en evidencia la necesidad de que la filosofía, como reflexión radical, rigurosa y estructurada metodológicamente, no sirve *a priori* para la transformación social. Esa reflexión necesita práctica, compromiso concreto. Es lo que él mismo demuestra en el riguroso trabajo que hace en *El Capital*, no abandonando jamás su óptica de clase.

La conciencia filosófica en *El Capital* fue apropiada por la conciencia de clase. Es decir, lo que daba fuerza y eficacia al análisis que Marx hacía de las leyes de la formación y desarrollo de las fuerzas productivas para la clase trabajadora no era el rigor filosófico-metodológico de su trabajo, sino su posición de clase. En Marx, como vimos, la teoría tiene un papel "crítico y revolucionario", como afirma en el posfacio de la segunda edición de *El Capital*.

En la concepción idealista y burguesa, esas relaciones son invertidas: el rigor y la lógica interna preceden a la *praxis*. La óptica de clase es sustituida por la competencia técnica, esto es, la competencia técnica se convierte en compromiso político. La competencia técnica y la conciencia filosófica no garantizan *a priori* ninguna ventaja sobre el sentido común.

No me gustaría oponer, bajo la forma de antinomias, ni el

llamado sentido común a la conciencia filosófica, ni ésta a la conciencia de clase, pues se trataría sólo de poner unos conceptos contra otros, una filosofía contra otra, una concepción contra otra, entre tantas. Al contrario, me gustaría reflexionar sobre esa relación entre educación y concientización, o educación y conciencia de clase, que nos muestra que la educación no es un proceso neutro, apolítico. El primer obstáculo que se plantea a la reflexión sobre ese tema es el propio concepto de clase.

1. Las clases sociales todavía existen

Según Poulantzas (1978: 13), en la teoría marxista "las clases sociales son conjuntos de agentes sociales, determinados principalmente, pero no exclusivamente, por su lugar en el proceso de producción, es decir, en la esfera económica". Aunque lo económico desempeña un papel principal en la determinación de las clases sociales, lo ideológico y lo político son también elementos fundamentales en la formación de una clase. En la teoría marxista, las clases sociales no existen *a priori*, separadas de la lucha de clases; "las clases sociales abarcan las prácticas de clase, esto es, la lucha de las clases, y sólo pueden ser concebidas en su oposición" (Poulantzas, 1978: 14).

La noción de clase incluye una cierta totalidad, las contradicciones y el momento, las prácticas y estrategias de un conjunto de agentes sociales, determinados por el lugar que ocupan en esta lucha, por voluntad propia o independientemente de esa voluntad. Por eso Poulantzas distingue la *determinación estructural de las clases* —independiente de la voluntad de sus agentes— de la *posición de clase*, en la coyuntura de la lucha de clases, en la situación concreta de la lucha de clases (Poulantzas, 1978: 14-15):

"Insistir en la importancia de las relaciones políticas e ideológicas en la determinación de las clases, y en el hecho de que éstas sólo existen como lucha (prácticas) de las clases, no sería reducir, de forma voluntaria, la determinación de las clases a la posición de las clases: eso asume gran importancia en los casos en que se constata una distancia entre la determinación estructural de las clases y las posiciones de clase en la coyuntura."

De hecho, *sectores o fracciones de clase* pueden, en determinados momentos, tener una posición de clase no correspondiente a sus propios intereses de clase, originados en su determinación de clase. Puede una parte de la clase trabajadora, en determinados momentos, asumir posiciones de clase de la burguesía. Existe también el caso inverso, en que sectores de la pequeña burguesía toman parte, eventualmente, en un movimiento huelguista, por ejemplo, el partido de la clase trabajadora. Eso no significa que formen parte de esa clase.

Por determinación estructural económica se entiende la posición que el sujeto ocupa en el proceso y en las relaciones de producción, esto es: la de trabajador o no trabajador, de clase explotada o de clase dominante y explotadora, de agentes que viven de su trabajo o de la explotación del trabajo de los otros.

En la transición del capitalismo competitivo al capitalismo monopolista, y debido al desarrollo de las sociedades de hoy, los grupos sociales que componen la clase explotada y la clase explotadora son muy complejos, y no es el caso estudiarlos aquí detalladamente. Su complejidad lleva hoy a algunos sociólogos a no hablar más de clase burguesa y clase trabajadora, sino de clases burguesas y clases trabajadoras. Harry Braverman (1977) llegó inclusive a distinguir una nueva clase trabajadora de una vieja clase trabajadora. En la primera incluye las ocupaciones nuevas, creadas con el desarrollo de las fuerzas productivas modernas, sobre todo aquellas que "son depositarias del conocimiento especializado en la producción y en la administración: ingenieros, técnicos, científicos, asistentes gerenciales, peritos en administración, profesores, etc." (Braverman, 1977: 33). En la segunda, incluye los trabajos manuales, "a pesar del movimiento concreto de ocupaciones y el aumento de varias categorías de trabajo de esta especie" (Braverman, 1977: 33). Sin querer evitar enteramente esa complejidad, preferimos hablar de clase trabajadora y clase burguesa.

En la tradición marxista, el significado de clase social fue desarrollado por otro teórico: George Lukács, en su obra *Historia y conciencia de clase* (1974, original de 1922). En las ediciones posteriores, el autor revé algunas de sus posiciones sin negar, no obstante, la tesis central del papel de la conciencia en la lucha de clases. Siguiendo el esquema hegeliano, Lukács llama *clase en sí* a la determinación estructural y objetiva de clase por el proceso de pro-

ducción, y *clase para sí* a la clase dotada de una conciencia de clase propia y de una organización política autónoma. No se trata de una clase inconsciente (clase en sí) y una clase consciente (clase para sí). Lukács no hace de ellas una oposición formal. No obstante, parece que, en su formulación, no dio la debida atención a las prácticas de clase y a los elementos ideológicos de clase expresados por las clases en lucha.

Hay diferencia entre las interpretaciones de Lukács y las de Poulantzas. Este último entiende que no es necesaria la conciencia de clase, ni una organización política autónoma, para que la lucha de clases tenga lugar en todos los dominios de la realidad social. Es el propio Poulantzas quien busca hacer esa diferenciación, mostrando que supera el concepto de ideología de Marx como sistema de ideas o discurso coherente, para entenderla como un conjunto de prácticas materiales.

En verdad, las interpretaciones de Lukács y Poulantzas no son contradictorias, sino que expresan facetas diferentes del mismo objeto de análisis. Se debe concordar con Poulantzas cuando afirma que, inclusive cuando la clase trabajadora está fuertemente influida por la ideología burguesa, su existencia se traduce en prácticas político-ideológicas materiales específicas, independientemente del grado de organización y de conciencia. Eso no significa, sin embargo, que la eficacia en la lucha contra la burguesía sea la misma cuando la clase trabajadora posee una organización política autónoma y un grado elevado de formulación de sus intereses específicos, o sea, una estrategia de clase.

¿Qué es conciencia de clase? ¿En qué se distingue de la conciencia crítica? ¿Puede la clase trabajadora en determinada coyuntura actuar contra sus propios intereses? Son cuestiones que abordaremos en el próximo apartado.

2. Conciencia crítica y conciencia de clase

No se trata tanto de dar una definición acabada de esas cuestiones, sino de mostrar su significado en una cierta totalidad, que es el propio movimiento histórico social, y que es preciso comprender en cada coyuntura. Todas esas cuestiones no tienen una respuesta en sí mismas, sino en referencia a un determinado contexto.

Encaminada así la cuestión de la conciencia de clase, ésta sólo puede ser entendida en el contexto de la propia lucha de clases. Para la clase trabajadora no basta entender lo que es conciencia de clase, que tiene para ella un significado particular, no general, una definición de concepto, ya que está ligada a su práctica en la lucha de clases. No se trata, por lo tanto, de un concepto abstracto. Para la clase trabajadora, la conciencia de clase tiene un sentido metodológico, cuyo objetivo es la conquista de una sociedad de iguales y el dominio de los intereses del trabajo sobre el capital, esto es, la transformación del sistema social.

Como esa transformación no se dará espontáneamente, la clase trabajadora, y sobre todo los sectores más oprimidos de la población, necesitan adquirir un grado cada vez más elaborado de conciencia de la opresión. En eso la escuela progresista puede tener un papel decisivo. En lo inmediato, la clase oprimida tiene una conciencia ingenua, pero vívida, de la opresión. Esta, como dice Paulo Freire, se transforma en *conciencia crítica* en la lucha y en la reflexión sobre ella, superando gradualmente la ingenuidad inicial. Pero la conciencia crítica no es conciencia de clase.

Los agentes sociales, que adquirieron mayor grado de comprensión de su propia situación de opresión, pueden cometer otras ingenuidades. La conciencia crítica no es un bautismo que lava todos los pecados. Y no se trata tampoco de una vanguardia consciente que lleva la conciencia de clase a las masas. No es alguna cosa que pueda ser entregada como regalo, donada a las masas populares.

En esa cuestión, tanto el espontaneísmo economicista —que concibe la conciencia de clase de las masas como un puro reflejo de sus condiciones materiales de existencia—, como el voluntarismo idealista —que concibe esa conciencia como un acto de donación de las vanguardias— se equivocan en un punto muy simple: la no coincidencia de sus deseos con la realidad histórica. En el primer caso, como observa Lukács (1974: 63) “se retiró de la conciencia cualquier papel decisivo en el proceso histórico”; en el segundo caso, se retiró de las masas el papel histórico de transformar la sociedad, para ser obra de unos pocos demiurgos.

Encontramos frecuentemente en la práctica política, ora una tendencia, ora otra: el *economicismo*, que tiende al conservadurismo, y el *vanguardismo* que, en vez de contribuir al avance de la

conciencia de clase de las clases oprimidas, acaba apartándolas de cualquier compromiso más solidario. En la lucha de clases sólo la visión de la sociedad como una totalidad concreta puede conducir a un partido político o a un movimiento social a alcanzar sus objetivos.

La conciencia de clase para la clase trabajadora no es una conciencia moral, como la burguesía y sectores religiosos vienen pregonando. No es tampoco una conciencia empírica de la realidad, aunque la clase trabajadora pueda partir de ella. Esa cuestión fue detalladamente discutida en un excelente ensayo de Adalberto Paranhos (1983), quien se apoya en el análisis crítico de Lukács y Goldman para trabajar con las categorías conciencia empírico-psicológica o real, y conciencia de clase o posible. Para Paranhos existe una conciencia de clase real y una conciencia de clase posible:

"A partir de la propia conciencia de clase real, históricamente considerada en determinado tiempo y lugar, es que se encuentran elementos indicativos de la conciencia de clase posible. Si la conciencia de clase real del proletariado es algo contradictorio, mezclado tanto por elementos burgueses y/o pequeños burgueses como por elementos específicamente proletarios, es a partir de estos últimos que se puede avanzar hasta la conciencia de clase posible."

(Paranhos, 1983: 51)

Nos gustaría hablar de conciencia de clase, preservando ese concepto de cualquier interpretación de carácter subjetivo. Conciencia de clase no significa sólo una toma de conciencia de una realidad por encima de cualquier acto de transformación de la sociedad. En ese sentido, es preciso evitar tanto el idealismo como el objetivismo. La liberación no se opera en el interior de la conciencia de los hombres, sino en la historia que ellos hacen.

Por otra parte, Marx ya nos había advertido en cuanto a esa interpretación, en su libro *El 18 de Brumario de Luis Bonaparte*, hablando de la pequeña burguesía como la clase de la transición, en que los intereses de las dos clases fundamentales se enfrentan de tal forma que ella se siente por encima de la contradicción de las clases y busca, por todos los medios, suprimir los dos extremos, atenuar las oposiciones, y reestablecer la armonía entre las clases,

ignorando la existencia de intereses antagónicos.

Contrariamente a la pequeña burguesía, la clase trabajadora necesita una conciencia de su posición en relación a la clase burguesa. Citando la *Miseria de la filosofía*, de Marx, Lukács afirma que...

"...el proletariado se tiene que convertir en una clase, no sólo frente al capitalismo sino también para sí mismo; es decir, tiene que elevar la necesidad económica de su lucha de clase al nivel de una voluntad conciente, de una conciencia de clase actuante."

(Marx, en Lukács, 1974: 91)

Eso se revela por la estrecha unidad entre la lucha económica y la lucha política del proletariado.

A pesar de no querer tratar el asunto, Braverman nos ofrece una conceptualización más exacta de conciencia de clase. Para él, conciencia de clase es...

"...aquel estado de cohesión social reflejado en el entendimiento y actividades de una clase o segmento de una clase. Su expresión absoluta es una actitud generalizada y durable por parte de una clase, en el sentido de su posición en la sociedad. Su expresión relativa a largo plazo se encuentra en las tradiciones lentamente cambiantes, experiencias, instrucción y organización de clase. Su expresión relativa a corto plazo es un complejo dinámico de estado de espíritu y sentimientos afectados por las circunstancias y cambiantes con ellas, algunas veces, en períodos de expresión y conflicto, casi cotidianos."

(Braverman, 1977: 36)

Agrega que ninguna clase puede existir en la sociedad...

"...sin manifestar en algún grado una conciencia de sí misma como un grupo con problemas, intereses y expectativas comunes, aunque esta manifestación bien pueda, por largos períodos, ser frágil, confusa y susceptible de manipulación por otra clase"

(Braverman, 1977: 36)

Wilhelm Reich (1976: 94) distingue dos tipos de conciencia de clase y su articulación. La *conciencia de clase de las masas* no

es un conocimiento de las leyes históricas o económicas que rigen la vida de los hombres, sino el conocimiento de las necesidades vitales de cada uno en todos los dominios, de las vías y posibilidades de satisfacción de esas necesidades, de los obstáculos que le son impuestos por la sociedad de economía privada, de las inhibiciones y ansiedades, que impiden a cada uno ver claro las exigencias de su propia vida. Luego, la *conciencia de clase de la dirección revolucionaria* —esto es, del partido revolucionario— no es nada más que la suma del saber y de las aptitudes, que permiten expresar a la masa lo que ella misma no puede expresar.

Una palabra más sobre la expresión de Lukács, frecuentemente utilizada, en cuanto a que la conciencia de clase de la clase trabajadora sería la última conciencia de clase. La conciencia de clase de la burguesía, constituida a lo largo de varios siglos, se opone a la conciencia de clase de la clase trabajadora, en una relación dialéctica de unidad y de oposición. Defendiendo sus propios intereses de clase, la burguesía tiene una conciencia necesariamente falsa, pues busca mitificar la realidad histórica de su dominación de clase. Al contrario, a la clase trabajadora sólo le interesa una conciencia develadora de la realidad histórica de la opresión. Como dice Lucien Goldmann (1979: 39), ella precisa de “una conciencia verdaderamente auténtica”.

La clase trabajadora no puede suprimir la sociedad de clases sin suprimirse también como clase. Por lo tanto, la lucha no es sólo contra el enemigo exterior —la clase burguesa—, sino “una lucha contra sí mismo, contra los efectos devastadores y degradantes del sistema capitalista sobre su conciencia de clase” (Lukács, 1974: 96). Desde luego, la clase trabajadora deberá superar esos efectos, por la crítica constante de sus propios pasos, de sus actos y de sus propias conquistas.

En otras palabras, al espíritu capitalista explotador le interesa reducir la conciencia de clase de la clase trabajadora a un cúmulo de contradicciones, reducir la clase trabajadora al infantilismo. Al contrario, para asumir la dirección y la hegemonía de la sociedad, la clase trabajadora precisa munirse de madurez, de competencia y de conciencia de clase, capaz de suprimir cualquier dominación de clase. Eso no se dará sin una profunda formación cultural, política, social y económica de la clase trabajadora, sin la apropiación de métodos, técnicas y conocimientos, hoy restringidos a la clase eco-

nómicamente dominante.

Es aquí que la educación podrá hacerle una gran contribución a la clase trabajadora, saliendo de los esquemas simplistas preparados por la pequeña burguesía escolar, que se entretiene en ofrecer a la clase trabajadora una escuela con formación técnico-científica superficial. Lo fundamental para la clase trabajadora no es aumentar su saber técnico para servir mejor al capital, sino conquistar madurez suficiente para enfrentarlo y tornarse clase dirigente.

Acostumbro preguntarme si los bóias-frias del interior de San Pablo son simplemente rebeldes, o tienen conciencia de clase de su explotación, y la respuesta no me satisface, ni cuando me dicen que es la presión de sus necesidades —el hambre— el motor de su movimiento reivindicatorio y de su conciencia, ni cuando atribuyen su conciencia de clase a los elementos radicales “infiltrados”. Ni una cosa ni otra, sino las dos. Por un lado, la asistencia técnico-política de los sindicatos rurales y, por el otro, la presión de quien nada tiene que perder.

En cierta ocasión, en una reunión con Luiz Inácio Lula da Silva, en su época de líder metalúrgico, yo afirmaba que el lugar del operario es la puerta de la fábrica, y que el lugar del profesor es la escuela. El me retrucó diciendo que el lugar del profesor también era la puerta de la fábrica. No estoy enteramente convencido hasta hoy de la afirmación de Lula. Entiendo que el educador, como trabajador, debe luchar en la puerta de la escuela y no en la puerta de la fábrica. Sin embargo, si fuera preciso, el educador tiene que ir a la puerta de la fábrica y principalmente a las calles, para entender la lucha de los trabajadores manuales, porque somos una sola clase, porque tenemos que aprender solidariamente de la lucha de nuestros hermanos de clase. En esa lección los profesores tienen que tomar, y no dar. Es preciso estar con ellos, para mañana no estar contra ellos o contra sus hijos, que frecuentan nuestras escuelas.

3. Huelga y educación política

El escritor norteamericano John Steinbeck, en *Las viñas de la ira*, nos hace un relato contundente de la lucha de clases en los

Estados Unidos a principios de siglo, afirmando que la lucha por un ideal es la cualidad base de la humanidad. Dice al respecto:

"Téngase miedo cuando las huelgas cesen, mientras los grandes propietarios están vivos, pues cada huelga vencida es la prueba de que un paso está siendo dado. Y esto se puede saber. Téngase miedo de la hora en que el hombre no quiera sufrir y morir más por un ideal, pues ésta es la cualidad base de la humanidad, es la que la distingue de todo en el universo."

(Steinbeck, 1982, v.1: 198)

Hace más de dos mil años, Sócrates preguntaba cómo se aprende a ser virtuoso. Después de oír de Sócrates que la virtud no puede ser enseñada –pues ni el virtuoso Pericles, rey de Atenas, consiguió transmitir su virtud política a su propio hijo–, Menón, su discípulo, reprendía: si existen hombres virtuosos y la virtud no es alguna cosa innata en el hombre, ellos deben haber aprendido, de alguna manera, a ser virtuosos. Y Sócrates retrucó: si nuestro raciocinio fue hasta ahora correcto, sólo podemos concluir que la virtud no se aprende. El diálogo socrático termina así, sin solucionar la cuestión del aprendizaje de la virtud, esto es, de la educación, como se había propuesto en el inicio.

Los educadores y pedagogos modernos superaron esa contradicción, demostrando, como lo hizo Paulo Freire, que nadie educa a nadie, sino que todos –educadores-educandos y educandos-educadores– nos educamos juntos. Es probablemente esa educación colectiva –necesariamente política– que un movimiento huelguista desencadena, la que educa a la virtud política, mucho más que la escuela. De hecho, para el trabajador, la huelga es su proceso de educación como clase. Desde el punto de vista de la educación, ninguna huelga fracasa. Toda huelga sirve para revelar esa "cualidad base", de la que nos habla Steinbeck. La huelga es una escuela para la clase trabajadora. Desde el ángulo político, las huelgas tienen siempre un saldo positivo: revelan la capacidad de unos y la incapacidad de otros en la conducción política. Nuevos líderes se forman en la lucha. Por eso, la respuesta o no a las reivindicaciones salariales no puede ser considerada como único indicador del éxito de una huelga.

Además, desde el punto de vista de la educación política existen otros ganadores, que no son los huelguistas. Véase cómo la

educación política del trabajador y de cuantos con él se solidarizan –desarrollando, por ejemplo, una campaña de fondos para permitir la continuación del movimiento– gana forma en la relación establecida al pasar de casa en casa. El "fondo de huelga" sirve para ambos –para aquel que pide y aquel que da o niega– como instrumento de aprendizaje colectivo de los problemas. Se pregunta y las explicaciones son dadas. Se establece una relación capaz de quebrar el individualismo que el modo de producción capitalista creó e impone, lo que permite su propia reeducación. El rechazo a contribuir es también un acto educativo para ambos. Implica la decisión, esencia del acto pedagógico, de parte de aquel que se rechaza, sean cuales fueren los motivos. Educarse es tomar posición, ser partidario. Por eso, una huelga educa mucho más de lo que los propios huelguistas pudieran suponer. Estos proveen la ocasión para que muchos se eduquen. Téngase certeza, por eso, de que toda huelga es siempre un avance, "es una prueba de que un paso está siendo dado", como dice Steinbeck.

En cuanto al trabajador, éste se educa tomando conciencia de su situación, de sus derechos. Lucha por ellos. Al saber de la humillación a la cual es sometido diariamente, se concientiza de la necesidad y de la posibilidad de exceder sus límites actuales, porque es creador, es productor de cultura. Descubre su capacidad de ser, no porque alguien le esté soplando en el oído, sino porque, frente a la humillación, decide ser. La escuela, cuando no le fue negada, no le enseñó a ser. Muchas veces lo humilló todavía más, inculcándole la idea de su inferioridad y su incapacidad de ser. Esta no despertó en él la virtud política. Muy por el contrario. Le enseñó tal vez un oficio, porque era la escuela del patrón, pero no le enseñó a hacer cultura, a hacer historia. Con la huelga, se siente con la historia en la mano.

4. La educación en la sociedad de clases

Ni la pedagogía de la escuela nueva ni la de la escuela tradicional consiguieron explotar suficientemente la relación entre la lucha social y la lucha pedagógica. La pedagogía socialista evidenció exhaustivamente el papel ideológico de la educación, y denunció su pseudoneutralidad. No consiguió, no obstante, pasar de esa

fase negativa a una fase positiva de aprovechamiento y explotación de esos análisis en el nivel práctico. Una tentativa en ese sentido fue representada por la pedagogía institucional.

Los pedagogos burgueses explotaron las debilidades de la pedagogía marxista en ese sentido, afirmando que ésta no pasó los límites de la contestación, la fase de la antipedagogía. Otros vienen insistiendo en que es impropio plantear la cuestión política de la educación, pues esta cuestión ya habría sido respondida. Sería una cuestión superada.

Ciertamente, la fase de contestación y de pura crítica de la educación ya fue superada, no tanto porque los intelectuales vienen criticando las teorías críticas, sino más bien por la fuerza del involucramiento y el compromiso de los educadores. La superación de una fase histórica de la educación no se da por la fuerza de las ideas, sino que son éstas las que se modifican, en función de las prácticas sociales de los educadores y del movimiento social y político. Si no son puramente un reflejo de las condiciones materiales, no son tampoco puramente reflejo de las ideas.

El hecho de que la educación sea política, de que no se pueda hacer educación en general, el hecho de que toda acción educativa, como política, sea también una acción y una práctica de clase, no redundan en la disolución de lo político en lo pedagógico, como sustenta Saviani (1983: 92). Pero no puedo dejar de acordar con él, por lo menos en un punto: la práctica educativa no puede ser partidaria. Sólo que no por los motivos que él presenta, es decir, porque "la educación, siendo una relación que se enlaza fundamentalmente entre no antagónicos, supone la unión y tiende a situarse en la perspectiva de la universalidad" (Saviani, 1983: 90). Ni porque esa relación pasa entre no antagónicos, ni por ser universal, sino porque existe otro espacio para la práctica político partidaria, que es el partido político, y el espacio de la escuela no sería eficaz para eso. No obstante, la clase trabajadora no puede tener miedo de defender sus puntos de vista en la escuela y en todas las instituciones donde tiene acceso. Si ella pretende mañana ser clase dominante, precisa, desde ya, estar preparada, ejercitarse en el poder, donde quiera que exista. La escuela es también un espacio de poder.

En la escuela ocurre lo mismo que en la fábrica. El capitalismo forma en las masas populares la idea de que todo pertenece al capitalista, inclusive el Estado y todas las demás instituciones pú-

blicas, entre ellas la escuela. El papel del educador trabajador revolucionario es formar la conciencia del trabajador de que tanto la empresa, como la escuela, el Estado, etc. le pertenecen también. Para llegar a las conquistas actuales en todos los sectores de la vida humana fueron necesarios siglos de trabajo acumulado al que todos los habitantes del planeta hoy tienen derecho, como herencia de la humanidad. Esa riqueza de la humanidad (capital) no puede pertenecer a unos pocos.

Y esto debe comenzar ya. No se toma el poder para después aprender como ejercerlo:

"La toma del poder, con la ayuda de una preparación concreta, debe preceder al ejercicio real del poder [...]. Y esto vale para cualquier organización de la juventud, cualquier organización deportiva, cualquier regimiento militar. Es esto y sólo esto lo que se llama despertar la conciencia de clase."

(Reich, 1976: 92)

Desde ya el trabajador precisa sentirse dueño de la historia. No es una cuestión fácil de resolver. Si fuese fácil instaurar la justicia, no sería necesaria tanta lucha. Esa no es sólo una cuestión para ser resuelta. Es todo un programa y un proyecto de humanidad.

Lo problemático no es el hecho de que la clase dominante predique la ideología de la propiedad privada. Lo que es escandaloso es que la escuela la encubra, bajo una pseudo-universalidad del saber, y que por medio de ella penetre en las masas que bien o mal frecuentan la escuela. La preparación de las masas populares para el ejercicio del poder (ciudadanía) es también función (política) de la escuela. Poco importa si eso es lo específico o no de la escuela soñada por los teóricos de la educación; es un reclamo de aquellos para-los cuales la escuela es todavía un espacio de lucha posible.

La burguesía liberal sustentó la idea de la universalidad y la universalización del saber, aunque conserve desprecio por ese saber. Aníbal Ponce (1981) nos relata cómo, en la medida en que esa universalización del saber iba ampliándose, aumentaba también la explotación, reservando para las masas de trabajadores la cultura técnica. Ponce cita la *Política* de Aristóteles, para quien:

"...saber emplear esclavos es la ciencia del patrón. Esa ciencia no es, en verdad, ni muy extensa, ni muy elevada: consiste en saber ordenar lo que los esclavos deben hacer. Así, para que el patrón pueda desocuparse de esos encargos, él los confía a un intendente, para dedicarse a la vida política, o a la filosofía."
(Aristóteles, en Ponce, 1981: 148)

La explotación no tiene patria, ni siglo privilegiado. A pesar de la proclamada universalidad, existen escuelas para la burguesía y escuelas para la clase trabajadora, reproduciendo la existencia concreta de las clases sociales. Con toda la democratización de la educación, tan pregonada hoy, no conseguimos eliminar la división clasista de las escuelas, ni siquiera en la red de escuelas públicas, aparentemente tan iguales.

Para ser capitalista no es preciso ser culto. Ponce relata que...

"En los libros en que Carnegie contó su vida y sus negocios, podemos comprobar abundantemente la fantástica ignorancia de este rey del acero en relación a los problemas técnico-científicos concernientes a ese metal. De la misma forma, en los libros en que Ford narra las peripecias de su industria podemos constatar el desprecio que dispensaba a Edison, que, en su opinión, sabía demasiado para ser un buen capitalista."

(Ponce, 1981: 141)

Conviene recordar aquí la distinción que Marx hacía entre apropiación capitalista y apropiación personal de la ciencia, entendiendo la primera como apropiación incorporada al capital —que para él no cuesta nada— bajo la forma de trabajo muerto, y la segunda como capital individual —capital humano— en la incorporación de cierto grado de conocimientos capaces de aumentar el valor de cambio de la fuerza de trabajo. Tomado aisladamente, el trabajador mejor calificado podrá tener mejor salario o mayor poder de trueque en la disputa por el mercado de empleo. Tomado colectivamente, la formación profesional técnico-científica, bajo el capitalismo, favorece prioritariamente al capital. Por eso lo estimula, y crea sus propias escuelas. He demostrado esto en el análisis del fenómeno de la llamada educación permanente (Gadotti, 1981).

La burguesía, en la era del capital monopolista, no precisó

más de educación, como la necesitaba la burguesía revolucionaria de fines del siglo XVIII. El interés de la burguesía no era distribuir el saber, que en la época era guardado celosamente por el clero y por la nobleza —el primer Estado—; era, antes que nada, distribuir —por medio de la escuela pública obligatoria, laica, gratuita y universal— la visión del mundo y la moral burguesas. Ahora bien, hoy existen vehículos de formación de la opinión pública mucho más eficaces que la escuela. Esperar que la burguesía difunda la escuela para todos bajo su dominación es esperar que, ingenuamente, traicione sus propios intereses.

Los estudios de Harry Braverman (1977) comprueban sobradamente que el capital monopolista no tiene interés en la calificación para el trabajador y en el desarrollo de la escuela pública y popular. El interés fundamental de la burguesía en la escuela básica está en su papel disciplinador de la voluntad del trabajador, por eso ella debería ser dada sólo en dosis homeopáticas, como afirmaba Adam Smith.

Para la explotación moderna del trabajo, el trabajador competente es el disciplinado, capaz de cumplir órdenes. No precisa conocer tanto lo que hace:

"Cuanto más la ciencia es incorporada en el proceso de trabajo, tanto menos el trabajador comprende el proceso; cuanto más se convierte un complicado producto intelectual en una máquina, menos control y comprensión de la máquina tiene el trabajador. En otras palabras, cuanto más el trabajador precisa saber, a fin de continuar siendo un ser humano en el trabajo, menos él o ella conoce."

(Braverman, 1977: 360).

Lo que el capitalismo tardío necesita no es tanto una masa instruida como cuadros, que dominen el saber técnico y organizacional. Esperar, por lo tanto, del capitalismo liberal, la generalización de la escuela pública para todos es esperar que él mismo se destruya, que use sus propias armas contra sí mismo. Y esperar el suicidio de la clase dominante.

Como demuestra Braverman, la difusión de la instrucción y la expansión de la escolaridad sirvieron sólo como dispositivo de depuración: aumentando la oferta de trabajadores calificados, au-

menta el ejército industrial de reserva y, con él, el control de la remuneración de la fuerza de trabajo (Braverman, 1977: 371).

No puedo olvidarme a esta altura de lo que me dijo Paulo Freire, el 5 de marzo de 1977, en la argumentación que hizo en la Universidad de Ginebra de mi tesis de doctorado, utilizando la edición publicada edición norteamericana (1974) del libro de Braverman:

"No hay nada como esperar de una educación, con o sin adjetivos [Paulo Freire se refería a la llamada educación permanente, tema de la disertación], al servicio de la preservación del modo de producción capitalista, que tome como objeto de reflexión crítica el proceso productivo. Tal análisis terminaría por develar la razón de ser de la alienación del trabajo, de su degradación. Por eso mismo es que el énfasis exclusivo debe ser dado no en la formación integral y política del trabajador, sino en su entrenamiento".

La teoría burguesa de la educación busca separar lo social, lo político y lo educativo. Como afirma el filósofo alemán Wolfdietrich Schmied-Kowarzik:

"Es parte del contexto de desvirtualización de la sociedad burguesa el hecho de que sus teóricos pedagógicos crean y hagan creer que la pedagogía, justamente por mantener a los educandos lejos de las luchas y de los desentendimientos políticos, pueda humanizar al hombre y perfeccionar su forma de relación."
(Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, 1983: 108)

Además, ésta es también la opinión de Georges Snyders. En la experiencia fundamental del marxismo, nos dice, la primera realidad a tomar conciencia en la escuela es la lucha de clases:

"Es precisamente para no hablar de lo esencial que se llama la atención sobre una masa de conocimientos inútiles, superfluos y sin vida."

(Snyders, 1974: 323)

Marx apenas esbozó su teoría de la educación. La concepción dialéctica de la educación tuvo, después de él, la contribución de

numerosos filósofos y educadores. Esos teóricos de la educación pudieron mostrar, sobre todo en el siglo XX, los desdoblamientos de las primeras tesis de Marx con respecto a la educación. Por un lado, demostraron el carácter de clase de la educación burguesa y la mitificación de su pedagogía. Por el otro, señalaron las posibilidades de asociar las luchas sociales y pedagógicas, abriendo camino para una educación emancipadora, es decir, una educación de cara a un futuro con equidad y justicia para todos.

Capítulo V

Una sola escuela para todos

Dos fuerzas siempre estuvieron presentes en la defensa de la educación popular: por un lado, los defensores de la escuela pública y, por el otro, los diversos grupos –algunos religiosos– y movimientos sociales interesados en la democratización de la enseñanza. La iniciativa privada capitalista, al contrario, siempre defendió una concepción elitista de la educación. Es lo que pretendo mostrar en este capítulo, defendiendo la construcción de una educación liberadora y formadora de ciudadanos participantes y emprendedores.

1. La concepción socialista de la educación pública

El pensamiento socialista en la educación es muy antiguo. Pero, por no atender a los intereses dominantes, ha sido muchas veces olvidado o relegado a un plano inferior. La concepción socialista de la educación pública, desde sus orígenes, está volcada a la superación de la concepción clasista burguesa de la educación, y a la realización de una educación igual para todos. La lucha por una educación democrática y de calidad es parte de la tradición socialista. Pensando en una educación de cara al futuro, conviene recapitular esa tradición y sus principales representantes.

Thomas Morus (1480-1535) es uno de los primeros filósofos que piensa la co-educación y la relación entre trabajo manual y trabajo intelectual. Doménico Campanella (1568-1639), en su libro *La ciudad de Dios*, escrito en pleno dominio del oscurantismo cle-

rical, defendió la observación y el método científico en la educación, y la no discriminación educacional entre los sexos. De la misma manera, Michel de Montaigne (1533-1592) afirma la necesidad de basar el aprendizaje en el contacto directo con el mundo, y no sólo en los libros. Las ideas de Montaigne encontraron eco en François Rabelais (1495-1553), quien combatió el autoritarismo de la educación tradicional, afirmando la libertad de la niñez y proponiendo la apertura de la escuela a la sociedad.

Pero fue sólo Jean-Jacques Rousseau (1712-1773) quien trabajó sistemáticamente el papel político de la educación, buscando fundamentarla en los principios de la igualdad, libertad y justicia. Su Emilio es un tipo ideal de educando, que se desenvuelve sin forzar su naturaleza y sin dejar de hacer nada que sea capaz de realizar. Inspirado en Rousseau, Graco Babeuf (1760-1796) educó a sus propios hijos y formuló algunos principios de la pedagogía socialista, entre ellos el de una escuela pública de tipo único para todos, denunciando, en su *Manifiesto de los plebeyos*, a la educación dominante de oponerse a los intereses del pueblo y de inculcarle la sujeción a su estado de miseria.

Etienne Cabet (1788-1856) defendió la idea de que la escuela debía dar alimento igual para todos, y ser ámbito de desarrollo para toda la comunidad. Entendía que educar al pueblo significa politizarlo. En la misma época, Charles Fourier (1772-1837), quien entendía la civilización como una guerra entre ricos y pobres, atribuía un papel político importante a la educación.

Henry de Saint-Simon (1760-1825) definía la educación como la práctica de las relaciones sociales. Por eso criticó la educación de su época, que distanciaba a la escuela del mundo real. Defendió una educación pública supranacional.

Robert Owen (1771-1858) es uno de los primeros pensadores que atribuye importancia pedagógica fundamental al trabajo manual. Para él, la educación debe tener como principio básico el trabajo productivo. La escuela debería presentar concreta y directamente los problemas de la producción y los problemas sociales.

Victor Considerant (1808-1893) defendió la 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 conocimientos. Admitía que bajo el capi-

talismo no podría existir una educación verdaderamente popular y democrática, y que la pobreza era el principal obstáculo de la educación popular. Vio de antemano la gran expansión cuantitativa, bajo el régimen capitalista, para la formación de un gran número de empleados que harían bajar los salarios y subir los lucros capitalistas. Denunció la farsa de la gratuidad de la escuela pública capitalista, en que las clases explotadas que necesitan trabajar no tienen acceso a la escuela burguesa de mejor calidad. Consideraba una utopía ridícula esperar que la burguesía pudiese realizar su promesa de una educación pública universal y gratuita. Para él, los que se benefician con la educación pública son los ricos, porque los pobres están condenados al trabajo desde la infancia.

Como vimos, los principios de una educación pública socialista fueron enunciados por Marx (1818-1882) y Engels (1820-1895), y desarrollados, entre otros, por Vladimir Ilitch Lenin (1870-1924) y Pistrak. Marx y Engels, en su *Manifiesto del Partido Comunista*, defienden la educación pública y gratuita para todos los niños, basados en los *principios*:

- 1) de la eliminación del trabajo de ellos en las fábricas;
- 2) de la asociación entre educación y producción material;
- 3) de la educación politécnica, que lleva a la formación plurilateral del hombre;
- 4) de la inseparabilidad de la educación y de la política, por lo tanto, de la totalidad social; y la articulación entre el tiempo libre y el tiempo de trabajo, es decir, el trabajo, el estudio y el ocio.

Aunque más escéptico que Marx, Mijail Bakunin (1814-1876) propone la lucha contra el elitismo educacional de la sociedad burguesa, que considera inmoral.

En su momento, Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) propone una educación racional —opuesta a la concepción mística, sobrenatural—, una educación laica, integral y científica, basada en cuatro principios:

- 1) la ciencia y la razón;
- 2) el desarrollo armónico de la inteligencia y la voluntad, de lo moral y de lo físico;
- 3) en el ejemplo y en la solidaridad; y
- 4) en la adaptación de los métodos a la edad de los educandos.

Lenin atribuye gran importancia a la educación en el proceso de transformación social. Como primer revolucionario que asu-

me el control de un gobierno popular, puede experimentar en la práctica la implantación de las tesis socialistas en la educación. Creyendo que la educación debería desempeñar un papel importante en la construcción de una nueva sociedad, afirmaba que incluso la educación burguesa, a la 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 y de la política es falsedad e hipocresía."

(Lenin, 1981: 70)

En su decreto del 26 de diciembre de 1919, obligaba...

"...a todos los analfabetos de 8 a 50 años de edad a aprender a leer y a escribir en su lengua autóctona o en ruso, según su deseo."

(Lenin, 1981: 10).

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

- 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 la intervención en el establecimiento de programas escolares y en la selección del personal docente;
- 6) la elección de los profesores directamente por la propia población, y el derecho de ésta de destituir a los indeseables;
- 7) la prohibición a los patrones de utilizar el trabajo de los niños hasta los 16 años;
- 8) la limitación de la jornada de trabajo de los jóvenes de 16 a 20 años a cuatro horas; y
- 9) la prohibición de trabajar de noche en empresas insalubres o minas.

Pistrak, uno de los primeros educadores de la revolución rusa, decía, parafraseando a Lenin, que no existe práctica revolucionaria sin teoría revolucionaria: "sin teoría pedagógica revolucionaria no podrá haber práctica pedagógica revolucionaria" (Pistrak, 1981: 29). Atribuía al profesor un papel militante activo. De los alumnos esperaba que trabajasen colectivamente y se organizaran autónomamente: *auto-organización* y *trabajo colectivo* para superar el autoritarismo profesoral de la escuela burguesa.

Para que pueda darse esa auto-organización, el pedagogo debe mostrar no sólo la importancia del aprendizaje para la vida del educando, sino también cuán necesaria es para él la práctica de una determinada acción. El profesor es un consejero. Sólo la asamblea de los alumnos puede establecer castigos. Los mandatos de representación deben ser cortos para posibilitar alternancia.

Los métodos escolares son activos y vinculados al trabajo manual (trabajos domésticos, trabajos en talleres con metales y maderas, trabajos agrícolas, desarrollando la alianza ciudad-campo). Tanto en el trabajo agrícola como en el industrial es necesario que el alumno se sienta partícipe del progreso de la producción, según su capacidad física y mental. El alumno no va a la fábrica para trabajar, sino para comprender la totalidad del trabajo. En la fábrica, decía Pistrak, eclosiona toda la problemática de nuestro tiempo.

En la concepción socialista de la educación pública, el trabajo es el principio educativo fundamental, instrumento de mediación entre el hombre y el mundo. Es, al mismo tiempo, objeto de estudio y medio de integración entre la teoría y la práctica, entre la crítica y la transformación social. La concepción socialista de la educación pública es una concepción comprometida con los intereses de la clase trabajadora; por lo tanto, condicionada por una óptica de clase y una perspectiva histórica. Incluso sin haber posibilidad de realizarla plenamente en la sociedad capitalista, eso no impide que, desde ya, sean posibles avances progresistas en su interior. Así podemos entender la concepción crítica y revolucionaria de Paulo Freire en una sociedad que él llama sociedad en transición. Su *Pedagogía del oprimido* se inserta en la lucha por una educación pública, crítica y socialista, contruida por las masas populares al mismo tiempo que éstas luchan por la transformación radical de la sociedad.

En palabras del gran educador socialista polaco Bogdan

Suchodolski (1972: 118), la escuela socialista debe ser "una escuela de cara al futuro". La sociedad burguesa no satisface las condiciones para un desarrollo educativo pleno, ya que tiene una escuela dividida y divisionista. Discutiendo a lo largo de la historia el desarrollo de las pedagogías de la esencia y de la existencia, concluye que la...

"...concepción de la esencia humana no puede dar origen a una existencia del hombre correspondiente a esa esencia, ni la existencia humana da necesariamente origen a la esencia del hombre. Lo que importa es facultar a la vida humana de condiciones y estímulos, garantías y organización tales que se tornen base del desarrollo y de la formación, base de la creación de la esencia humana."

(Suchodolski, 1972: 117)

¿Por qué una escuela mirando al futuro? Porque la realidad actual no es la única realidad ni es una realidad inmutable. El criterio de la escuela popular y transformadora es la realidad futura. Según Suchodolski:

"La necesidad histórica y la realización de nuestro ideal coinciden en la determinación de esta realidad futura [...]. El fetichismo del presente que no tolera la crítica de la realidad existente y que, por este motivo, reduce la actividad pedagógica al conformismo, es destruido por la educación mirando al futuro."

(Suchodolski, 1972: 118)

Incluso sabiéndose que la escuela pública no es el agente fundamental del cambio en el interior de la sociedad capitalista, por este mismo motivo una escuela pública popular, en una perspectiva socialista, debe tener, como programa educacional básico, el compromiso de la juventud para un futuro mejor.

La escuela burguesa se basa en la adaptación del hombre a su ambiente. En la perspectiva socialista indicada por Marx, el hombre no se forma ni exclusivamente bajo la influencia del ambiente, ni por el desarrollo de su conciencia, sino por una combinación de ambos, que él llama práctica revolucionaria. Son esta práctica y la reflexión sobre ella las que permiten superar la concepción escolar burguesa.

Bogdan Suchodolski analiza, en su *Teoría marxista de la educación* (1966), el pensamiento pedagógico de Marx y la polémica que éste sustentó con Hegel y Proudhom. Muestra que desde Thomas Morus y Campanella la utopía no perdió su importancia en la historia del pensamiento pedagógico. En la concepción socialista de la educación, la utopía es un proyecto completo que rompe con la prisión del presente. Por eso él insiste en la función social de la escuela que la burguesía no quiere alterar.

Los teóricos de la escuela burguesa se pierden en la antinomia educación/sociedad. Se cuestionan si deben cambiar primero las circunstancias o los hombres, la sociedad o la escuela. Suchodolski muestra, partiendo del pensamiento de Marx, que la única alternativa está en el pacto de la escuela con la práctica revolucionaria de la clase trabajadora:

"Este es el único camino para la verdadera formación de hombres nuevos. Esto significa que se deben cambiar radicalmente muchas ideas sobre la enseñanza, muchas concepciones puramente escolásticas sobre el trabajo educativo y el desarrollo del niño. Significa que se debe cumplir el trabajo educativo con el espíritu de lucha política por la liberación del hombre de las cadenas de la opresión de clases, y se debe considerar bajo el aspecto de las grandes perspectivas de una transformación radical y paralela de las circunstancias y de los hombres."

(Suchodolski, 1966: 332-333)

2. Escuela unitaria, pluralista y autónoma

Existen hoy varias corrientes y tendencias en la educación, pero dos parecen ser las principales: por un lado, los defensores de la llamada *escuela única*, y por el otro, los partidarios de la escuela llamada *pluralista*. En general, la primera agrupa a los defensores de la escuela pública y la segunda a los defensores de la escuela privada. No se puede afirmar, no obstante, que sean concepciones antagónicas. De igual manera, podemos decir que la escuela pluralista abriga defensores de la escuela confesional y de la escuela puramente mercantilista. Agréguese a esto el hecho de que es posible hablar de una escuela única pluralista, que sería una escuela

pública no uniforme, sino diferenciada. Todo eso nos lleva a la cuestión de la dicotomía entre escuela única y escuela pluralista.

En lo que se refiere a la educación, el siglo XX se caracterizó por la lucha por una escuela única e igual para todos. Sin embargo, como muestra Lorenzo Luzuriaga (1934), la idea de la escuela única es mucho más antigua. Entre sus defensores se encuentran Platón, Comenius, Pestalozzi, Schleiermacher, Condorcet y Fichte.

Para Platón, la educación es función esencial del Estado. Por intermedio de una escuela única básica, la escuela seleccionaría a los mejores para gobernar. Para él, sólo los sabios deberían ser gobernantes. De ideas platónicas, Comenius apoya la tesis de una escuela común y una educación general para todos. Defendía la pansoffa, esto es, enseñar todo a todos. También Pestalozzi se inspira en la escuela única, cuya base es la escuela primaria general. Para Schleiermacher, los contenidos escolares deben ser los mismos, independientemente de la clase social. Para los pedagogos de la Revolución Francesa, como Condorcet, la escuela primaria debería ser universal, pública, gratuita y laica. Para el creador e inspirador de la educación nacional alemana, Fichte, la educación debe proporcionarse a todos, de modo que no sea de una clase especial y sí de la nación, sin excepción de ninguno de sus miembros.

En sentido moderno, la expresión escuela única es la versión defectuosa de la palabra alemana *Einheitsschule*, cuya traducción correcta debería ser escuela en unidad o unificada. No se trata del monopolio de la enseñanza por el Estado, ni de la uniformización de toda la educación. La escuela única admitía todas las variedades posibles de enseñanza; por lo tanto sería una escuela diferenciada, o sea, pluralista. Según Lorenzo Luzuriaga, la escuela única...

"...constituye esencialmente la prolongación del movimiento de educación popular iniciado en el siglo XVIII, por un lado por los reyes ilustrados de Prusia, que crearon la escuela pública, la escuela instituida, mantenida y dirigida por el Estado, y por otro lado, por la Revolución Francesa, que concibió la educación nacional, es decir, la educación sin distinción de clases, la educación del pueblo en general. Este movimiento se realizó plenamente en el siglo XIX, que estableció definitivamente la escuela pública gratuita, obligatoria y nacional, en todo el mundo civilizado y se prolongó naturalmente en el siglo XX, que tiende a ampliar esa educación más allá de los límites de la enseñanza

primaria, por un lado con la creación de las escuelas de perfeccionamiento para la juventud proletaria, y por otro lado con la aspiración de la escuela única, es decir, de la enseñanza media y superior para todos, en forma total [...]. Es la organización unitaria de las instituciones educacionales de un pueblo, de suerte que ellas sean accesibles a todos sus miembros, según sus aptitudes y vocaciones, y no según su situación económica, social y religiosa. O, más concretamente, la actuación de la educación de acuerdo con las condiciones intrínsecas de los que deben ser educados. O, en fin, la realización de la educación de acuerdo con sus propias y auténticas leyes."

(Luzuriaga, 1934: 15-18)

Entre los mayores defensores de la escuela única debe ser destacado el movimiento llamado "Les Compagnons", formado por profesores europeos pertenecientes a los tres niveles de enseñanza, combatientes en la I Guerra Mundial. El secretario general de ese grupo se llamaba Maurice Weber. En un libro publicado en dos volúmenes, entre 1918 y 1919, llamado *L'Université Nouvelle*, el grupo Les Compagnons expone así los principios de la escuela única (Luzuriaga, 1958: 113):

- 1) Cumple en establecer una enseñanza democrática, pues todos los niños tienen derecho a recibir la educación más amplia que el país les pueda dar; éste, por vez primera tiene derecho de explotar todas las riquezas espirituales que posea. La enseñanza así concebida es, al mismo tiempo, un proceso de selección.
- 2) La separación entre la enseñanza primaria, secundaria y superior no tiene razón de ser; no se deben separar los ciudadanos, desde su origen, en dos clases, y en ellas fijarlas para siempre por una educación diferente.
- 3) La solución es la escuela única, que por una parte lleva a las humanidades, y, por otra, a la enseñanza profesional. La escuela única es la escuela primaria para todos, sean hijos de burgueses, de operarios o de campesinos; es la escuela primaria pública y gratuita convertida en la base obligatoria de cualquier enseñanza.
- 4) La escuela única no es el local único, sino la enseñanza, el examen y el profesor únicos. Supone inmediatamente la supresión de las clases elementales de los liceos y, con eso, la supresión de la separación entre enseñanza de los pobres y de los ricos.
- 5) La escuela única no es compatible con la escuela libre, particu-

lar, ni es tampoco la escuela uniforme.

En Francia, la escuela única ha sido defendida por la Liga Francesa de Enseñanza y, actualmente, por la Federación General de Enseñanza, por la Confederación General del Trabajo, y por los partidos políticos de izquierda. El programa común de las izquierdas, que eligieron a François Mitterrand para la presidencia de la República, en 1981, preveía la nacionalización de las escuelas privadas, duramente combatida por la Iglesia Católica y por los partidos de derecha.

Desde los primeros días de la Revolución Rusa (Pinkevich, 1941), se concibió la escuela socialista como la escuela única, como escuela del trabajo, donde todos los niños deberían pasar por el mismo tipo de educación, con iguales derechos de alcanzar los grados más elevados, dando preferencia de acceso a los trabajadores más pobres. Según Albert Pinkevich, la escuela única del trabajo no debe ser sólo socialista y comunista, sino también unificada y auto-organizada.

Antonio Gramsci, histórico defensor de la escuela socialista, como vimos en el capítulo 2, llama a la escuela única, escuela unitaria, evocando la idea de unidad y centralización democrática. Siguiendo la concepción leninista de educación, él también coloca el trabajo como un principio antropológico educativo básico de formación. Critica la escuela tradicional que divide a la escuela clásica y profesional: ésta destinada a las "clases instrumentales", aquella a las "clases dominantes y a los intelectuales" (Gramsci, 1968: 118).

En su concepción de la escuela unitaria propone la superación de esta división, la formación clásica, intelectual, con la formación profesional, una escuela crítica y activa:

"...el advenimiento de la escuela unitaria significa el inicio de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. El principio unitario, por eso, se reflejará en todos los organismos de cultura, transformándose y prestandole un nuevo contenido."

(Gramsci, 1968: 118)

Todas estas tesis y propuestas concretas de superación del elitismo en la educación tienen el trasfondo de la difícil solución de la contradicción entre la libertad de organización de las escuelas, la

libertad de enseñanza, y la voluntad política de extender la educación a todos. Una escuela única o unitaria, pero centralizada, formando cabezas en serie, puede ser hasta eficaz a corto plazo, pero continuará elitista y autoritaria, por lo tanto antidemocrática, aunque sea llamada socialista. Como veremos en el capítulo siguiente, sólo una escuela autónoma, asumiendo evidentemente el riesgo de la desigualdad y de la competencia entre escuelas, puede hacer de éstas un lugar de creación del futuro.

3. Las alternativas capitalistas burguesas

Iniciamos el siglo XX con una enorme esperanza depositada en la educación. Pero estamos llegando al final del siglo con una crisis mundial de la educación. El optimismo pedagógico del inicio del siglo fue sustituido por el descreimiento. Es verdad, si comparamos la educación del siglo pasado con la de este siglo, tuvimos un enorme avance: los poderes públicos, impulsados por la demanda popular, fueron obligados a aumentar la oferta de instrucción. No tenemos más, como en el siglo pasado, un control casi total de la enseñanza por el sector privado. Y la media de años que el estudiante pasa en la escuela ha aumentado.

La tesis polémica de que la expansión escolar no corresponde a las necesidades del capital ya fue ampliamente defendida (Salm, 1980 y Braverman, 1977), como vimos en el capítulo anterior. En la óptica de la producción capitalista, lo que importa es dar el mínimo de educación para la mayoría, y el máximo para una pequeña minoría. Parece que ella continúa válida en la medida en que...

"La gran empresa no tiene exigencias sólidas de formación para imponer al sistema de enseñanza; en suma, no es el capital la fuerza mayor para marcar el ritmo de aumento de los cursos y matrículas. Al contrario, la escuela llega aun a no servir al capital en la medida en que forma personas más exigentes y menos dispuestas a aceptar la rutina de la fábrica y de la oficina [...]. La empresa misma resuelve, en servicio, la mayor parte de la mala experiencia que pide a la mayoría de sus empleados."

(Durand, 1980)

¿Quién, entonces, necesita hoy la escuela pública? Si el capital no tiene tanto interés en la escuela, ¿interesará a los trabajadores? Ciertamente, la escuela no es para el trabajador el *locus* primordial de su resistencia y de su formación política. Por lo menos no ha sido así hasta ahora. Y tampoco es suficiente garantizar una escuela de buena calidad para todos. Existen otros espacios de lucha y de formación del trabajador: el sindicato, el partido, la asociación, los movimientos sociales y populares, etc.

Entonces, ¿qué papel puede representar la escuela pública para la defensa de los intereses populares? ¿Adónde apuntan las luchas de los trabajadores? Responde la cuestión el educador brasileño Miguel Arroyo:

"Sí, apuntan a defender la existencia de la escuela. Pero nunca como agente fundamental de su liberación. No vale de nada garantizar la escuela como un espacio cultural y negar los verdaderos espacios culturales donde el pueblo se forma, se fortalece y construye su visión del mundo y su identidad."

(Arroyo, 1986: 43)

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el Estado capitalista se viene librando de la obligación de los servicios educacionales, intentando depositar toda la responsabilidad de la enseñanza en la sociedad civil y en el ciudadano, al mismo tiempo en que viene creciendo la *onda antiestatal*, buscando limitar el poder del Estado, difundiendo la tesis de que el éste sólo debe asumir aquello que el sector privado no está en condiciones de hacer. Muchos Estados capitalistas, inclusive Estados ex-socialistas, buscan desestatizar todos los sectores de la economía que pueden ser garantizados por la iniciativa privada.

Los defensores de la iniciativa privada en educación intentan, constantemente, mostrar la incapacidad del Estado de suministrar una educación para todos. Muchos de ellos buscan apoyo en las tesis del economista norteamericano Milton Friedmann (1982), según el cual la crisis de la escuela pública norteamericana se debe primero al traslado creciente de la escuela privada —controlada por los padres y por la comunidad local— a la escuela pública —controlada por el gobierno— y, segundo, a la sustitución de educadores "amateurs", ligados a la comunidad y controlados por la misma,

por educadores profesionales. El encuentra la solución de la crisis en la privatización de la enseñanza.

Las tesis de Friedmann defienden la *libertad de elección del ciudadano* y la igualdad de oportunidades. Estos serían los principios de una escuela democrática. En la revista francesa *L'Express*, en septiembre de 1984, Jimmy Goldsmith interpreta las ideas de Friedmann de acuerdo a la realidad francesa, pero desde de un punto de vista más general: el de una teoría de la escuela capitalista hoy. He aquí un resumen de sus principales tesis en relación a la educación, de acuerdo al artículo publicado por el periódico *O Estado de S. Paulo*, del 21 de octubre de 1984, bajo el título "Es necesario limitar el poder del Estado":

1. El Estado deberá ocuparse de que todos los niños puedan alcanzar el nivel de instrucción juzgado necesario por la nación. Además, tendrá que prever el acceso de los más merecedores a una enseñanza superior o especializada.
2. El Estado no tiene que integrar a los *profesores* en la administración ni crear un monopolio de los establecimientos de enseñanza.
3. El derecho de cada *familia* de elegir el lugar de enseñanza para sus hijos. La familia tiene la obligación de continuar la instrucción del niño hasta el nivel juzgado mínimo por la nación. La obligación de la nación es cuidar que no se cree una escisión en el sistema educativo entre ricos y pobres. La libertad fundamental de cada familia para elegir la escuela de sus hijos debe existir, pero bajo la condición de que no sean organizadas escuelas para ricos y escuelas para pobres. La igualdad de oportunidades es un derecho supremo. Una instrucción que separase ricos y pobres sería la negación de ese derecho y crearía o consolidaría un sistema de clases. Naturalmente, habrá siempre, y debe haber siempre, una separación entre los que son merecedores y los que no lo son.
4. El Estado deberá facilitar a cada familia un *crédito anual*, en forma de bono, que cubra el costo de la educación de cada niño al nivel considerado por la nación. La familia podrá elegir los lugares de enseñanza donde utilizará los recursos puestos a su disposición por el Estado.
5. El Estado tiene la obligación de cuidar que un *nivel mínimo de instrucción* sea ofrecido por los establecimientos implicados. Con

ese objetivo, debe poder intervenir en la determinación de las modalidades y de los contenidos de ciertos exámenes y concursos.

En el mismo artículo, Jimmy Goldsmith resume así las ventajas de la alternativa de Milton Friedmann: establecer y proteger la libertad de enseñanza; permitir la multiplicación de los lugares de enseñanza; dar a los padres la posibilidad de elección de estos lugares; poner al niño a salvo de cualquier doctrina impartida por el Estado, enseñándoles los valores de la nación; reducir la enorme legión de funcionarios; ampliar la elección, reforzar la responsabilidad familiar, y promover la libertad.

Las propuestas de Friedmann son tentadoras y apoyadas en un análisis histórico. Cabría preguntarse si, en caso de que todos sus principios fuesen aplicados —por ejemplo, sin escuelas para ricos y escuelas para pobres—, la escuela continuaría siendo capitalista. O si el capitalismo continuaría siendo el mismo. Desde el punto de vista teórico, existen actualmente puntos en común entre socialistas y neoliberales capitalistas en las respuestas que dan a los problemas educacionales hoy también comunes. Eso es nuevo en el debate educacional, e instigante para la teoría de la educación. Un tema ciertamente postmoderno que apenas está comenzando a ser discutido y merece ser analizado.

Véase la dinámica contradictoria del Estado capitalista: descentraliza los servicios educacionales, al mismo tiempo que centraliza el poder económico y político. Bajo la apariencia de la autonomía y de la libertad de elección, crea condiciones para la muerte progresiva del individuo y el crecimiento del control impersonal. Quien acaba autónomo es el Estado. Como dice Tocqueville:

“Así, después de haber tomado en sus manos poderosas a cada individuo y después de haberles dado la forma que quiso, el soberano extiende los brazos por sobre toda la sociedad; le cubre la superficie con una red de pequeñas reglas complicadas, minuciosas y uniformes, a través de las cuales los espíritus más originales y las almas más vigorosas no consiguen aparecer para sobresalir de entre la masa: no quiebra las voluntades, las ablanda, se inclina y las dirige; raramente fuerza a actuar, pero se opone frecuentemente a la acción; no destruye, impide el nacimiento; no tiraniza, perturba, comprime, debilita, desanima, cansa, reduce, en fin, cada nación se convierte en una manada

de animales tímidos y laboriosos, cuyo pastor es el gobierno.”
(Tocqueville, 1969: 313)

Las llamadas naciones democráticas prometen *autonomía* y practican el *despotismo*. Por eso, no se puede esperar que los trabajadores conquisten la plena autonomía sin alterar profundamente las relaciones económicas existentes bajo el capitalismo. Y eso no es defender un retrógado, raquítrico e ineficiente sistema económico, centrado en la planificación estatal, como fue implantado en los ex-países socialistas. Lo importante, por lo tanto, es no esperar que esas relaciones cambien dentro del capitalismo, para entonces empezar a pensar en una sociedad autónoma y en una escuela que contribuya a ella. Recordando las palabras de Suchodolski (1972: 118), hoy una escuela progresista, orientada por un proyecto revolucionario, debe ser una “escuela mirando al futuro”. No se pide mucho al educador socialista en el interior de la escuela capitalista. Se pide que asuma una postura política, que la enuncie claramente, que se comprometa con ella para hacer que la escuela capitalista no sea, por lo menos, reaccionaria. Un socialista hoy tiene que tener la misma osadía que Mijail Gorbachov, premio Nóbel de la Paz de 1990, que inclusive como presidente —el último— de la extinta Unión Soviética, al visitar Japón, afirmó haber visto ahí más socialismo que en su país.

El filósofo y educador norteamericano Adler Mortimer, autor de *The Great Ideas*, lanzó, hace pocos años, la *Propuesta Paideia*. *Paideia*, del griego *país*, *paidós*: la educación del niño, es un término relacionado a la pedagogía y a la pediatría; en sentido amplio, es el equivalente al latín *humanitas* —de ahí las *humanidades*— que significa el aprendizaje general que debe ser patrimonio de todos los seres humanos.

Se trata de un manifiesto educacional que apunta a superar los principales problemas de la educación americana:

- 1) La enorme *diferencia de calidad de las escuelas públicas*. Las escuelas de las comunidades privilegiadas son buenas, en tanto las de las comunidades pobres o de los grupos minoritarios de raza son pésimas.
- 2) La *especialización precoz*. Muchos alumnos son formados para disciplinas, profesiones o empleos difíciles y limitados.
- 3) La *individualización de la enseñanza*, que da como resultado

una curricula que ofrece muchos cursos electivos, optativos, y extracurriculares.

- 4) Los *métodos de enseñanza* tradicionales y estáticos, basados en la memorización y en la transmisión oral de contenidos.
- 5) La llegada de los alumnos a las facultades o a las empresas sin habilidades básicas, debido a la *caída de la calidad de la enseñanza*.

Frente a ese cuadro, la Propuesta Paideia propone: igual calidad para todos; mismos objetivos para todos; misma curricula para todos. El error de Mortimer es creer, como John Dewey, que la sociedad americana no es clasista. El principio social de Mortimer es que el pueblo como un todo es, en Estados Unidos, la única clase dominante. Afirma que si Estados Unidos es una sociedad sin clases, no debe continuar siendo una sociedad de clases desde el punto de vista educacional. Esto requiere la misma calidad de enseñanza para todos.

Por otro lado, sus propuestas curriculares no superan el *tecnicismo* y el *pragmatismo*: la persona —el niño— está ausente; tienen una visión estática y reproductivista de la cultura; dan excesivo énfasis a la formación intelectual, y poco lugar al trabajo manual, a la educación afectiva, y a la experiencia concreta de la sociedad; no analizan los problemas estructurales de las escuelas: burocracia, jerarquía, falta de autonomía, falta de diálogo y de solidaridad; tienen una visión de la sociedad estrecha y nacionalista, idealizando la democracia americana: el sueño de la buena vida, la fe en la tecnología y en la habilidad para resolver cualquier problema sin tocar la estructura de la sociedad.

Si eso no fuese suficiente para revelar el carácter conservador de esa propuesta de escuela única, bastaría mencionar que Mortimer dedica la Propuesta Paideia, entre otros, “a los líderes militares que precisan de personas capacitadas en las tropas para manipular armamentos sofisticados”.

4. La escuela como agente cultural

El pensamiento pedagógico tuvo un desarrollo importante en los últimos años en Brasil que conviene conocer, inclusive para entender mejor la contribución de Paulo Freire al pensamiento pe-

dagógico universal. Uno de los temas debatidos se refiere al papel social de la educación.

En Brasil, la idea de escuela única tuvo muchos defensores, entre ellos, Lourenço Filho (1897-1970), uno de los pioneros de la escuela nueva, que hizo el prefacio, en 1934, del libro *La escuela única*, de Lorenzo Luzuriaga. Otro defensor de la escuela única fue Fernando de Azevedo (1894-1974), que según su alumno y administrador, Antonio Cândido de Mello y Souza:

“...a mediados del decenio de 1920 ya estaba armado con los instrumentos intelectuales que lo llevaron a integrar la gran falange de los renovadores de la instrucción pública en Brasil, y en sus diferentes grados. Instrucción laica, anti-autoritaria, racional, científica y ajustada a las transformaciones sociales, que se tradujo en la práctica en una primera etapa de lucha a favor de los modernos métodos pedagógicos, de la modernización en la formación de los docentes, y en la actualización de la administración escolar [...] Su reforma tiene un aspecto tempestuoso, peculiar, gracias a la osadía y a la profundidad de las modificaciones, y gracias al aura de radicalidad transformadora que inquietó a grupos tradicionales —la llamada bolchevización de la enseñanza— y que atrajo sobre su autor los ataques más violentos, culminando con el atentado a su vida en un momento en que exponía el proyecto.”

(Mello y Souza, 1988: 79-80)

Los liberales, en Brasil, defendieron la escuela pública hasta el final de la década del 60, cuando se alinearon a la política privatista del régimen militar. Entre los progresistas podemos señalar dos tendencias agrupadas en torno de dos orientaciones pedagógicas centrales: *¿transmisión cultural o transformación cultural?* Ambas se identifican en la negación del modelo discriminatorio de la escuela capitalista, pero son diferentes —no antagónicas— en la propuesta. En muchos aspectos, son complementarias. La transmisión cultural no se opone a la transformación cultural.

Los educadores progresistas brasileños, influidos por la obra de Gramsci, se alinearon en defensa de la escuela pública unitaria. Pocos utilizaron la expresión escuela única, pero muchos defienden sus principios.

Guiomar Namó de Mello, reconocida educadora brasileña,

una de las fundadoras de la ANDE –Asociación Nacional de Educación–, y después diputada estadual del Estado de San Pablo, habla de la escuela única en oposición a la escuela regionalista:

“Es también en nombre de la libertad que la escuela única, nacional, es rechazada por una escuela libre regionalista. La escuela unitaria sería estandarizadora, humillando la cultura local y las tradiciones regionales. En verdad, es el reconocimiento y la asimilación de la diversidad como punto de partida que garantiza la homogeneidad del proceso educativo al punto de llegada. El objetivo es, partiendo de la cultura local, llegar a determinados contenidos universales del conocimiento que aseguren la unidad nacional. Al evitar los guetos culturales, se amplía la visión de mundo de los ciudadanos brasileños que, a pesar de las enormes diferencias en el nivel de riqueza nacional, estadual, local y familiar, tienen derecho a una formación básica común.”

(Mello, 1986: 155)

Más adelante, Mello afirma que la escuela básica, universal, debe ser común tanto en su punto de partida como en su punto de llegada, o sea, la *formación de la ciudadanía*.

La polémica educadora, como ella misma se auto-denomina –habiendo sido nombrada Secretaria Municipal de la Educación de la ciudad de San Pablo, en 1983-1985, transformándose “de honda en ventana”¹ (Mello, 1986: 81)–, busca una alternativa que se sitúe entre el “activismo pedagógico ingenuo” y el “pesimismo inmovilizador de la izquierda” (Mello, 1986: 27). Esta alternativa sería, para ella, una “escuela mejor para todos” (Mello, 1986: 155).

Entre los partidarios de la escuela única, unos defienden la presencia del Estado, pero sin monopolio, como Luiz Antonio Cunha, Vanilda Paiva y Celso de Rui Beisiegel; otros, como Dermeval Saviani, rechazan la tutela del Estado en materia de educación, reforzando la presencia de la sociedad civil.

Saviani llega a señalar la estrategia para retirar la educación de la tutela del Estado:

1. Esta expresión hace referencia al cambio de posición que resulta de pasar de ser el que tira las piedras, a quien las recibe. (Nota de la traductora).

“En vez de centrar la defensa de la escuela pública en la oposición entre la enseñanza pública y privada, cabe centrarla en la oposición entre la enseñanza de élite y educación popular [...] [y] en vez de colocar el acento de la cuestión de la escuela pública en la enseñanza superior, es conveniente luchar por la popularización del saber.”

(Saviani, 1984: 21-22)

“Los planteos sobre la autonomía de la escuela pueden inviabilizar la idea de escuela única a nivel nacional. La propuesta de escuela única no resta importancia a la participación en todos los niveles. La comunidad, sin embargo, debe participar activamente para discutir la cuestión nacional, y no para proponer alternativas incompatibles con las preocupaciones más generales.”

(Saviani, en Nogueira, 1986: 27)

Tanto Guiomar Namó de Mello como Dermeval Saviani resuelven la cuestión de la escuela pública articulándola con la cuestión de la *socialización del saber elaborado*. Para ellos, la escuela no es una agencia de socialización del saber popular. Para eso no hay necesidad de recurrir a la escuela, puesto que el propio pueblo se encarga de eso. Ellos se oponen a superar polémicas como: escuela reproductora versus escuela como agencia revolucionaria; “la escuela nada puede” versus “la escuela puede todo”; escuela como aparato ideológico versus escuela popular.

Estas diversas posiciones son resumidas en la tesis de Vanilda Paiva, según la cual...

“...tornar la escuela popular no implica hacerla sustancialmente diferente de la escuela de las élites; es esta escuela la que las clases populares quieren arrancar del Estado, sometiéndola a su crítica sin deteriorar su calidad ni abdicar su contenido.”

(Paiva, 1989: 39)

Esa corriente de pensamiento pedagógico brasileño no cuestiona tanto el carácter de la escuela actual, su función social, como la falta de acceso de la mayoría de la población a esta escuela. Una escuela popular no sería diferente, sería esta misma escuela, pero con acceso libre para todos.

Paulo Freire (1921), Florestán Fernandes (1920), Luiz Eduar-

do Wanderly, Marilena Chauí (1941) y otros han insistido en resolver la cuestión de la escuela pública en la cuestión del poder, distinguiéndola de la concepción liberal marcada, en el final del siglo XVIII, por un carácter estatal y nacional, para realzar, hoy, el carácter popular. Esos educadores defienden, sin duda, la escuela única, siempre que el Estado no intente homogeneizarla. Defienden una escuela hecha por el pueblo y no para el pueblo, o como dijo Florestán Fernandes en la 1ra. Sesión Pública del Forum de Educación del Estado de San Pablo, 17 de agosto de 1983, en la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo, una escuela en la cual el compromiso del educador sepa "asociar la lucha por la socialización del saber con la lucha principal de la clase trabajadora", que es la lucha por el fin de la dominación política y de la explotación económica de la burguesía sobre los trabajadores.

En la escuela pública estatal burguesa, Marilena Chauí, como dijo en la misma ocasión, ve el carácter autoritario del saber caracterizado por aquello que ella llama ya pensado, ya dicho, ya hecho para el pueblo. Al contrario, lo que caracteriza una *escuela pública popular*, continúa ella:

"...es el descubrimiento de los pensamientos que todavía no fueron pensados; el discurso es la posibilidad de decir lo que todavía no fue dicho, inaugurando una nueva manera de expresar la realidad, en la que la acción es la creación de lo posible."

De ahí que esos educadores insisten mucho en la formación política de un nuevo educador capaz de concebir y crear, junto con sus alumnos, padres y funcionarios, la nueva escuela.

En la concepción liberal burguesa y funcionalista, la función de la escuela pública ya está definida: es la difusión del saber. En ella, dice Florestán Fernandes...

"...el profesor interesa en la medida en que es un agente puro y simple de transmisión cultural. Su relación con el estudiante no era siquiera una relación creadora. Era la de preservar los niveles alcanzados de realización de la cultura por imitación. En este contexto, el intelectual era, por decirlo de alguna manera, domesticado, ya fuese de origen noble o de origen plebeyo, auto-

máticamente se calificaba como un componente de la élite y, cuando esto no ocurría, como sucedió con los profesores de primeras letras, él era un elemento de mediación en la cadena interminable de dominación política y cultural."

(Fernandes, en Catani, 1986: 16)

Para Florestán Fernandes es decisivo que el educador...

"...vuelva a pensar cómo conciliar su papel dentro de la clase con el que tiene dentro de la sociedad, para que no vea en el estudiante alguien inferior a él, para que se desprenda de una vez de cualquier enlace con la dominación cultural, y para que deje de ser un instrumento de las élites."

(Fernandes, en Catani, 1986: 23)

Discutiendo el conflicto de lo *nacional* y de lo *regional*, de lo *estatal* y de lo *popular*, Marilena Chauí (1986) analiza las diferentes confrontaciones y contradicciones en el Estado capitalista y sus instituciones. Reconoce la presencia de contradicciones en la escuela capitalista, motivo por el cual ésta puede ser agente en la lucha de clases. Puede, por lo tanto, ser popular y transformadora, inclusive en el interior del Estado burgués. Entiende por esa fuerza contradictoria en la escuela, por ejemplo, la presencia crítica de la cultura popular, manifiesta mediante la práctica de vida de los estudiantes que resisten la propuesta cultural de la escuela capitalista. Lo popular debe ser entendido aquí como algo que se efectúa dentro de la propia escuela dominante, aunque para resistirla. Se opone a la idea iluminista, hoy defendida por la cultura de masas, de que la élite ya posee el saber suficientemente organizado para comunicarlo a todos, para mostrar las diferentes manifestaciones culturales condicionadas por la oposición de clase.

Para Chauí, lo popular es tan ambiguo como lo nacional. El Estado autoritario, centralizado, banalizando y domesticando la cultura, identifica lo popular con lo regional, rotulando todo lo popular como típico y folklórico, y combatiendo las diversidades regionales en favor de una identidad nacional, califica lo nacional como culto e ilustrado, y lo popular como romántico e inculto.

Considero importantes esos análisis de Chauí en la medida en que la tendencia del Estado burgués es hoy tornarse cada vez

más centralizador y autoritario. Por lo tanto, el tema de la hegemonía de la clase trabajadora pasa por la organización directa de las masas, por los consejos de trabajadores, y por la *autonomía*, que es la negación de la centralización y, al mismo tiempo, de la ideología dominante.

La escuela es una pieza importante en la conquista del poder autónomo, cultural, social y político de los trabajadores. La escuela única, popular y democrática, en sus diferentes interpretaciones, ha representado siempre el punto de vista de los educadores, de los trabajadores, y no del capital y del Estado capitalista. Pero ella no es sólo un punto de vista, una idea abstracta, pensada a partir de la teoría o de la práctica de algún educador particular; constituye un movimiento vivo, nacido como reacción al inmovilismo de las teorías —inclusive progresistas— de la educación y de las prácticas autoritarias. La estamos viendo nacer en diversos países, hace ya algunos años, independientemente de los partidos que están en el poder. Por eso creemos en su viabilidad histórica.

Capítulo VI

La escuela como proyecto socio-cultural

Para fundamentar nuestra acción actual desde la perspectiva de una educación de cara al futuro, no es suficiente entender la escuela de hoy. Es necesario recurrir al pasado. Para entender las perspectivas actuales de la educación es necesario conocer el origen y el desarrollo de la escuela.

1. Educación y modo de producción

En el *modo de producción primitivo*, el hombre mantenía un contacto directo con la naturaleza y se apropiaba de los bienes ofrecidos por ella: recogía lo que precisaba para su sustento y para su reproducción. La escuela formal no existía. La escuela era la vida. La transmisión de la cultura —que hoy es la tarea de la escuela— ocurría, espontáneamente, en las relaciones cotidianas.

El maestro era, por lo tanto, aquel que acumulaba más experiencia y enseñaba a sus hijos, a los amigos y a los niños. El método utilizado era la comunicación oral. La memoria era más ejercitada. Había un clima de convivencia y de cordialidad en la transmisión de la cultura y en su reelaboración. Todavía no se podía hablar de escuela *strictu sensu*.

La escuela propiamente dicha nació en la transición del modo de producción primitivo al modo de producción esclavista. Eso se dio en el período neolítico, con la revolución económica provo-

cada por la mujer. En el modo de producción primitivo, los hombres eran nómades. Las mujeres, que no participaban de la caza y de la pesca, eran más sedentarias: plantaban y cultivaban la tierra y estaban obligadas a esperar la cosecha. Eso hizo que los hombres se volvieran, también, menos nómades, cambiando sustancialmente el modo de vida de las personas y grupos. El modo de producción es esencialmente un modo de vida.

Muchas veces se producía más de lo que se podía consumir en pocos días. Había un excedente de producción. Ese excedente ocasionaba disputas que gradualmente crearon una jerarquía hasta entonces inexistente en el modo de producción primitivo, sometiendo los más débiles a los más fuertes, dando origen al modo de producción esclavista.

La escuela formal nació en el interior del *modo de producción esclavista*; nació con la aparición de las desigualdades y la división de funciones sociales en la sociedad. En ese momento surge el maestro: aquel que es encargado, en la división del trabajo, de conducir al niño hasta la edad adulta, mediante rituales de iniciación, ceremonias religiosas, a través de la enseñanza de habilidades manuales, de la expresión corporal y del desarrollo de las artes y de la cultura. Los propios sacerdotes ejercían esas funciones. Pero eso ocurrió lentamente. Como dice Everet Reimer:

“La escuela es un estadio en la sucesión de las instituciones especializadas. Ritos, mitos y curanderismos prehistóricos; templos y castas religiosas; escuelas sumerias, griegas, alejandrinas y romanas; órdenes monásticas; las primitivas universidades, escuelas públicas y elementales; todas desempeñan su papel en la historia de los sistemas escolares nacionales e internacionales de hoy. Una de las tendencias históricas más instructivas es la progresiva especialización del contenido, métodos, personal y lugar en la enseñanza humana socialmente organizada. Originalmente, eso incluía mucho más de lo que hoy llamamos educación. Como es sabido, la escolarización incluye mucho menos.”

(Reimer, 1983: 73)

En la sociedad primitiva no existía la división social del trabajo que predominó después. Pero en su interior comenzó a ser estructurada mediante reglas y normas elaboradas por sacerdotes especializados, maestros y profesores profesionales. La escuela es-

clavista se desarrolla en ese contexto y llega a su apogeo —como escuela esclavista— en Grecia y en Roma, donde había muchos más esclavos que hombres libres. La escuela era reservada sólo para los hombres libres, y tenía una curricula excelente, tomando en cuenta el ideal humanista de la formación del hombre esclavista: el *orador*.

Orador es aquel que sabe defender sus derechos, por lo tanto, aquel que puede ser libre. El apogeo de esa escuela en la Antigüedad, sin embargo, ya rebelaba ciertas tendencias. Por ejemplo, entre la escuela espartana y la ateniense. La escuela espartana se basaba en el ideal de la *eficacia*, que preparaba más para la acción. La escuela ateniense, por el contrario, se basaba en la valorización del pensamiento, del logos y, por lo tanto, de la reflexión. Era una escuela basada más en la idea de *libertad* que en la de eficacia. De todos modos, esos dos modelos continúan hasta hoy. La gran dificultad actual de la educación está en encontrar el justo equilibrio entre la eficacia del modelo espartano y la libertad del ateniense.

Existe un tercer modelo de escuela: aquel que aparece con el nacimiento del *modo de producción feudal*. El desarrollo histórico del modo de producción feudal está marcado por la presencia de la Iglesia. Con la Iglesia, por primera vez, la escuela se transformó en un aparato ideológico. La Iglesia percibió, muy temprano, la importancia que tenía la institución escolar como vehículo de difusión de su mensaje, su buena nueva, el Evangelio.

A partir de Constantino (306-337), la religión católica se convierte en la religión oficial del Imperio Romano, que entra en decadencia hasta fenecer en pleno siglo XV. Durante todo ese largo período, la Iglesia dominó al Estado, el cual se volvió educador, dirigente, organizador de la sociedad en torno de una *única religión*. Todos se debían someter a una sola forma de pensar. Los diferentes eran perseguidos y tratados como herejes. El ideal del orador salió de la plaza pública para encerrarse en las iglesias.

Por lo tanto, la Iglesia sacó la educación de las calles y la metió en un recinto cerrado, sagrado, donde la palabra era vigilada y homologada por el Sumo Pontífice, el Papa. La *diferencia* era penalizada y censurada. Se intentó imponer esa doctrina no sólo en las regiones dominadas por el Imperio Romano, sino, después, en todo el mundo conocido, con enormes consecuencias para el desarrollo de la educación y de las culturas. El tipo ideal de la educa-

ción continuaba siendo un *orador*, pero ahora era un *orador sacro*, o *clérigo*.

En los primeros siglos de la era cristiana, la Iglesia había montado un red de *escuelas parroquiales* y *catedralicias* para la formación básica y catequética. Esas escuelas formaban al cristiano, mientras que las *escuelas monásticas* se destinaban a la formación del clérigo. Esas escuelas tuvieron un papel importante en la Edad Media para la preservación de la cultura greco-latina. Los monasterios, ricos y prósperos, abrigaban monjes ociosos y curiosos que descubrieron textos "paganos" y los preservaron, aunque algunos hayan sido mutilados por la censura papal o por la Inquisición.

El movimiento intelectual monástico preparaba el renacimiento intelectual del siglo XII, que culminó con la creación de las primeras universidades y, con ellas, de la libertad de espíritu, como la encontramos en Pedro Abelardo (1079-1142), intentando liberarse de la tutela señorial y episcopal.

A partir del siglo XV, con el Renacimiento, la cultura greco-latina fue retomada por los intelectuales laicos, aristócratas o no, que, como monjes de otrora, tenían tiempo ocioso, inaugurando el *modo de pensar burgués*. Este modo de pensar trajo una renovación cultural con la idea de progreso y de que todo debe ser comprobado y verificado, por lo que no se deben aceptar dogmas. Eso comenzará con Martín Lutero (1483-1546), que fue el primero en preocuparse por la escuela pública, en el sentido en que hoy la entendemos.

"Lutero y sus seguidores, coincidiendo en el tiempo con la invención de los tipos móviles por Gutenberg, le dieron un enorme estímulo al desarrollo de las escuelas primarias en Europa septentrional. La impresión de biblias en gran escala, y la doctrina de que la salvación derivaba directamente de ellas, convirtió la enseñanza de la lectura en un imperativo moral para los protestantes que pudiesen costearlo. La revolución industrial, que venía pisándole los talones a la Reforma, proporcionó la última condición necesaria para la proliferación de escuelas, ofreciendo tanto los medios como el fundamento racional secular para la difusión de la alfabetización."

(Reimer, 1983: 77)

La burguesía realizó una revolución profunda en la sociedad,

y también elaboró una *nueva concepción de escuela*. Tomó de la Iglesia ese aparato para expresar también su buena nueva, que ya no era el Evangelio, sino la idea de progreso y de libertad individual. Para superar la esclavitud y el feudalismo, ella precisaba crear hombres libres —en el sentido de que pudiesen comprar y vender su fuerza de trabajo—, liberar los esclavos y dar a la sociedad otra dirección, una dirección laica.

Hace más de doscientos años, la Revolución Francesa (1789-1795) defendía la escuela pública, universal, gratuita, laica y obligatoria como la enseñanza fundamental. Pasamos de la escuela confesional a la escuela laica, o mejor dicho, a la escuela semi-confesional. La burguesía revolucionaria invirtió en el proyecto de la escuela porque tenía interés en utilizarla como vehículo de divulgación de su modo de pensar, y como instrumento de formación de mano de obra para impulsar su proyecto económico. Con eso, ya en el final del siglo pasado, que es el siglo de la escuela burguesa por excelencia, en los países hoy más desarrollados la escuela fue universalizada. Tuvimos al final del siglo pasado e inicio de éste, inversiones apreciables en educación en Europa, Estados Unidos y Japón. La escuela no estaba más sometida a la doctrina de la Iglesia, sino al servicio de los Estados nacionales:

"Las medidas burocráticas, legales y procesales que juntaron decenas de millares de escuelas distritales nominalmente independientes, y millares de gimnasios y universidades en un sistema nacional, son el resultado lógico de una filosofía que encara la escuela como servil a los objetivos nacionales."

(Reimer, 1983: 79)

En el siglo XIX fueron introducidos cambios importantes en los objetivos de la enseñanza. Esta fue orientada para el futuro, buscando "formar hombres adaptados y utilizables" (Lobrot, 1972: 23). Se implantó la enseñanza obligatoria, laica y gratuita como derecho de todos. Los objetivos que de ahí en adelante marcaron la enseñanza y la pedagogía fueron definidos por medio de textos oficiales, y el cuerpo docente, por primera vez en la historia, fue constituido jerárquicamente, en función de los intereses de la clase en el poder.

Según Lobrot, pasan a ser cinco los objetivos educacionales:

cultura general, adquisición de automatismos elementales –lectura, escritura, ortografía y cálculo–, preparación del niño para una profesión, enseñanza práctica, y una nueva pedagogía: aprender a aprender. Todos esos objetivos se basaban en la concepción burguesa de la educación de que la enseñanza es, antes que nada, una inversión social productiva y necesaria.

¿Por qué la burguesía le dio tanto valor a la educación? Porque precisaba de la escuela y del profesor para erigir la nueva sociedad burguesa y capitalista. Podemos decir que el *modo de producción capitalista* renovó profundamente la escuela. Sin embargo, en la mitad del siglo XX el capitalismo invirtió cada vez menos en la enseñanza básica y más en la enseñanza superior, porque le interesaba más el desarrollo de la ciencia y de la tecnología que la diseminación de los ideales liberales ya hegemónicos en los países desarrollados. La sociedad se estaba unificando en torno de medios muchos más poderosos: los *medios de comunicación de masas*.

Aquellos países que ya habían difundido la escuela a todos, enraizándola en la comunidad, consiguieron mantener, por lo menos, su calidad. Y los países que no lo habían hecho, experimentaron una enorme decadencia de la escuela en la segunda mitad de ese siglo. Es el caso de Brasil, que no había conseguido implantarla como escuela burguesa, ya que predominaban los intereses de la Iglesia en materia de educación. El Brasil semicapitalista llegó a la década de 1950 sin universalizar la enseñanza fundamental, con un índice altísimo de analfabetismo. La burguesía invirtió más en el área de comunicación social, especialmente en la televisión, en la industria cultural, que en la escuela. Brasil y otros países de América Latina viven hoy una crisis profunda de la escuela, dado que las inversiones educacionales no les interesan más a las élites nacionales. Y la escuela se convirtió nuevamente, como al final del feudalismo, en una reivindicación popular.

Los países que implantaron el *modelo socialista* desarrollaron mucho el sector educacional. Ampliaron mucho más el acceso a la educación básica que los países capitalistas dependientes. Hoy también ese modelo está en crisis, con la crisis del propio socialismo, que probablemente está ligada a la crisis del capitalismo.

Hace treinta años que vengo siguiendo la situación de la escuela y el deterioro que se dio en forma acentuada en Brasil y en América Latina. Así y todo, en Latinoamérica, Chile, Argentina y

México, al lado de otros países como Uruguay y Costa Rica, consiguieron avanzar mucho más que Brasil. El grado de escolaridad es mucho mayor en esos países.

Sin la presión de la sociedad no hay desarrollo de la escuela. La sociedad debe defender la escuela. En Europa y en Estados Unidos, el Estado es presionado por la sociedad para ofrecer una educación de buena calidad. En Japón, el Estado llegó a invertir el 40% de su presupuesto durante varios años porque la sociedad lo exigía.

2. La alegría como proyecto de escuela

Frente a la crisis profunda de la escuela burguesa, podemos prever el surgimiento de otra escuela, que Georges Snyders llama escuela en la perspectiva socialista: una escuela no autoritaria, solidaria, y que vengo llamando *escuela pública popular*. Hoy, esa escuela tendría que tener tres características esenciales: 1) ser *democrática*, es decir, ser para todos (cantidad); 2) ser *autónoma*; y 3) tener una *nueva calidad*.

Esa nueva escuela no puede ser la escuela burocrática actual, pero puede surgir en el interior de la escuela actual, trabajándose con sus contradicciones internas. El consejo de escuela, por ejemplo, puede ser un paso importante en esa dirección, pero no es el único instrumento. La escuela burocrática es el opuesto de la escuela autónoma. La educación liberadora tiene hoy un nuevo nombre: autonomía. La educación para la autonomía es la base de la educación liberadora y antiautoritaria.

Pido que se preste atención a la tercera característica: una nueva calidad. Aquí mucha gente se pierde. Acepta las dos primeras características, pero no la tercera. Creen que calidad es la que teníamos en el pasado. La nueva calidad no es la vuelta al pasado de las antiguas escuelas parroquiales, como quiere Milton Friedmann. La nueva calidad tiene que ser construida. Ese es el tema que Snyders desarrolla en su libro *La alegría en la escuela*, y que deseo comentar, como uno de los supuestos para repensar el proyecto de la escuela de hoy.

En primer lugar, una explicación sobre el título del libro. Snyders dice que tanto en la sociedad religiosa como en la burguesa

sa se dejaba la alegría para *después* de la escuela, diciéndole al niño: "Quedate ahí tristecito ahora... la escuela tiene que ser así de triste, porque es mañana que te vas a llenar de alegría. Hoy la escuela tiene que ser triste, seria, porque el saber es una cosa muy difícil de adquirir. Mañana vas a tener la recompensa por la tristeza de hoy. Tenés que posponer tu alegría para después de la escuela." Esa escuela permite ser alegre sólo en los recreos.

Para Snyders, alegría *en la escuela* significa no dejar para después, no postergar la alegría. La tesis central del autor es que la alegría y la satisfacción son fundamentales para que la escuela pueda cumplir su propia tarea de transmisión y elaboración de la cultura. El supera, primero, la posición de la *escuela tradicional*, religiosa, confesional, que insistía en la tristeza y en la disciplina exterior. Pero supera también la *escuela nueva*, la escuela burguesa, porque ésta intentó reaccionar a la escuela tradicional, innovando los métodos, haciéndolos más agradables. Pero no se trata sólo de hacerlos más agradables, sino de descubrir cuánto tiene el hombre de satisfacción y alegría al construir la cultura elaborada. Esa es la tesis central del libro.

Comienza planteando tres temas:

1. Afirma inicialmente que renovar la escuela es transformar sus contenidos culturales. Cuestiona profundamente los contenidos de la escuela actual. Los contenidistas (fundamentalistas) de hoy no entendieron esa tesis de Snyders. Piensan que él defiende los contenidos de la escuela tradicional.
2. Rechaza la idea de la escuela nueva, de que la escuela debe preparar para el futuro. La escuela de hoy intenta dejar lo esencial para después.

—¿Por qué estudiás?

—Para pasar de año. Ahora tengo que estudiar bastante para pasar a segundo año, después para tercero y después para primero de secundaria, para segundo, etc.

—¿Pero por qué seguís estudiando aun después?

—Bueno, porque preciso prepararme para la universidad. En la universidad nos dicen que tenemos que estudiar bastante para después, si conseguimos pasar los exámenes, quién sabe, podemos hacer el postgrado.

—¿Y para que hacés el postgrado?

—Para nada... O para en un futuro, quien sabe... ser feliz."

La escuela intenta *atrasar la felicidad*. Se llega al final y siempre se atrasa para mañana la satisfacción que podemos tener hoy. La finalidad de la vida es la felicidad. La escuela no puede perder de vista esa finalidad en sus objetivos. El momento para ser feliz es ahora. El lugar para ser feliz es aquí.

El autor cita a Engels y Marx. Habla sobre esa idea de la felicidad, intentando mostrar que ésta es la visión marxista de la escuela: una escuela de la alegría, de la satisfacción, de la felicidad. La fuente de la alegría, sin embargo, no debe ser buscada en métodos más agradables, ni en las relaciones simpáticas entre profesores y alumnos. Los métodos nuevos proponen opciones: texto libre, periódicos, elección de contenidos, de actividades, dibujo libre, etc. No se debe renunciar a ninguno de esos valores, pero son consecuencias, y no causas primeras. La alegría es una consecuencia, y no una causa. Snyders desea encontrar alegría *en la escuela*, en lo que ella ofrece de particular y de insustituible, un tipo de alegría que sólo la escuela puede ofrecernos.

Sería una escuela que realmente tuviese la audacia de apostar todo a la satisfacción dada por la cultura elaborada en sus exigencias culturales elevadas.

3. En esa introducción en la que habla del entusiasmo cultural, el autor plantea un tercer tema, traducido por la pregunta: ¿no será esa escuela elitista? ¿Es esta satisfacción sólo para algunos?

Es notable como él, que tanto criticó, años atrás, la no direccionalidad, descubre hoy que en aquel movimiento había algo profundo: la idea de que la escuela tenía que dar satisfacción. Cuando los estudiantes gritaban, en mayo del 68, "l'imagination au pouvoir" (la imaginación al poder), "seamos realistas, pidamos lo imposible", querían renovar profundamente los contenidos de la escuela. Querían cambiarla.

Snyders reconsidera el movimiento del 68, reconsidera también, indirectamente, la obra del educador Ivan Illich, y la teoría de la no direccionalidad, sin renegar de las críticas que hizo anteriormente de ella, pero retomándolas desde otro punto de vista, más positivo. Creo que esa obra de Snyders es su obra de madurez. Fi-

naliza afirmando que "su" escuela no es elitista. La alegría no es un bien reservado para pocos. Esa escuela de la alegría puede ser contruida desde ahora, en el interior de una escuela no alegre, y ser una escuela para todos.

3. La escuela y la cultura popular de masas

Existen muchos productos culturales que son adquiridos fuera de la escuela. La escuela no es el único lugar de apropiación de la cultura. Ella nos es proporcionada a través de la experiencia de la vida. Nos la absorbemos sin percibirlo. Vamos en dirección a la cultura que impregna nuestro ambiente, siguiendo la tendencia de la curiosidad, de los deseos. Es lo que Snyders llama cultura primera, la cultura del deseo, de la satisfacción, de la curiosidad.

Soy aquello que deseo, aquello que estoy interesado en ser, aquello que hago, que trabajo, que veo, observo, asimilo en el medio cotidiano. El resultado de esas vivencias es la *cultura primera*, aquella que utilizo y me da alegría en la vida cotidiana cuando, por ejemplo, veo televisión, leo una revista, un diario, voy a un partido de fútbol, escucho música, etc. Lo que más nos rodea hoy, dice Snyders, es la *cultura de masas*.

Snyders no desvaloriza la cultura de masas, pero muestra cuan insuficiente es. Esa cultura primera promete mucho pero cumple poco de lo que promete. Necesita continuarse en la *cultura elaborada*. La cultura elaborada puede alcanzar los objetivos y la satisfacción de la cultura primera. Esta última, la cultura de lo cotidiano, la cultura de masas, deja insatisfacciones que sólo la cultura elaborada puede completar.

La cultura primera apunta a los valores primeros, reales, y en parte los alcanza y en parte no. La cultura elaborada nos ofrece una chance mucho mayor de vivir esos mismos valores con plenitud, lo que lleva a una reflexión sobre la relación entre cultura primera y cultura elaborada. Esa relación se coloca como síntesis entre la continuidad y la ruptura. Es decir, la cultura elaborada es parte de la cultura primera: la continúa, pero al mismo tiempo rompe con la cultura primera.

Marilena Chauí, en su libro *Conformismo y resistencia* (1986), analiza críticamente la cultura de masas, afirmando que esa forma

de cultura quita lo mejor que tiene y lo original de la *cultura popular*, la debilita, para ser devuelta al pueblo bajo la forma de recetas y prejuicios. Chauí defiende la cultura genuinamente popular, contraponiéndola a la cultura de masas.

Snyders no concuerda con ella. El entiende que la cultura de nuestro tiempo es la cultura de masas. Ve en ella grandes posibilidades, por ejemplo, la posibilidad que ella nos ofrece de unirnos a todo el mundo. Cuando muere un actor que vemos frecuentemente en la televisión, sentimos su muerte como si fuese la muerte de un ser de nuestra familia. Y, de hecho, es un ser de nuestra familia, porque él frecuentó, a través de la televisión, durante mucho tiempo, nuestra casa. Poco a poco, incorporamos muchos miembros nuevos a la familia, inclusive personas de otras culturas, de otros países. Para Snyders, eso es un elemento positivo de la cultura del siglo XX. Ella nos une a todo el mundo. Nos sentimos como habitantes de un solo mundo.

La televisión nos vincula al planeta, instantáneamente, simultáneamente. En el siglo pasado no había ese medio de comunicación. No es aquella escuela del siglo pasado la que tenemos que reconstruir, sino la escuela de lo cotidiano del hombre de hoy y del hombre del futuro. La comunicación de masas hace que la gente se sienta miembro de la humanidad, de la comunidad humana, y no sólo de un grupo. Ese sentimiento es construido básicamente por la televisión y por la radio.

No obstante, la cultura de masas ofrece algunos riesgos, entre ellos el de la atomización cultural, la simplificación, los estereotipos. No elabora el proceso del conocimiento; cuanto mucho, nos ofrece resultados simplificados y momentáneos.

En la medida en que la escuela no tiene en cuenta la cultura de masas, contribuye al fracaso escolar de los niños populares. Como dice Snyders:

"No se puede callar la inquietud que esos niños sienten en relación a la cultura de la escuela, comenzando por el lenguaje de la escuela, como no siendo el suyo; como sirviendo a intereses que no son los suyos: la escuela quiere obligarlos a que se acomoden a los valores de los otros. A lo que se le suma que ésta va a separarlos de su familia, de su medio: el progreso escolar los aleja de aquellos que ellos aman. Tal vez, sea una vía de

traición."

(Snyders, 1988: 57)

La escuela parece alienada en relación a esa cultura de masas que cultiva lo afectivo, que hace vibrar el cuerpo, que penetra la mente. Pues bien, la escuela saca al niño de ese ambiente de bombardeo constante de los medios de comunicación de masas, y lo transporta a un lugar fastidioso donde su lenguaje no es usado y donde sus deseos no son satisfechos.

Madalena Freire (1983), una de las educadoras brasileñas que más ha trabajado el tema de la relación entre lo afectivo y lo cognitivo en la escuela, ha demostrado cuan importante es esta relación no sólo para rescatar la identidad del niño, sino para su propio desarrollo intelectual. El cuerpo también es uno de los temas fundamentales de la pedagogía marxista de la alegría. Sentirse bien dentro de su piel, sentir al otro, sentir la mirada, comprender la lágrima del niño, sentir el abrazo... he aquí algunos de los valores que la escuela tradicional impedía y que es preciso rescatar. Ana María Freire (1989), que hizo su tesis de doctorado sobre la prohibición del cuerpo en la historia del analfabetismo, mostró cómo la escuela, en Brasil, nació a partir de la prohibición del cuerpo, porque éste era considerado como pecado. Hoy, los medios de comunicación rompen con eso, y los jóvenes y los niños perciben esa ruptura. Pero no la ven en la escuela. Esta no continúa aquello que ellos ven en sus casas.

La escuela precisa hacer la síntesis entre continuidad y ruptura en relación a la cultura de masas. Lo inmediato, la cultura primera, debe servir de *recurso* en dirección a lo elaborado. La actividad del alumno debe ser al mismo tiempo libre y dirigida. Hay un riesgo grande en dejar al niño escoger libremente. ¿Por qué? Porque la cultura primera está limitada. Pero, al mismo tiempo, no podemos dejar de partir de esa libertad de elección. Tenemos que partir de ella, pero que sea una elección complementada por la orientación del profesor.

Esa síntesis es particularmente necesaria para los niños de las clases populares. Dice Snyders:

"No se avanzará invitando a los niños populares a rechazar la desvalorización, efectivamente frecuente, de sus hábitos cultu-

rales por una contra-desvalorización de la cultura teórica. Si nuestra sociedad está realmente cruzada por la lucha de clases y también sobre el plano de las ideas, ¿cómo suponer que la cultura pueda estar únicamente en manos de la clase dominante y sólo determinada por los intereses de esa clase, y, por lo tanto, que el operario traicionaría su clase desde que se apropiase del plano de la abstracción? Renunciar a conducir a los niños populares a las formas elaboradas y difíciles de la cultura —y sustituir para ellos las grandes obras por cualquier periódico de niños, por cualquier texto de niño o los textos más infantiles de ciertos adultos— es despreñar al pueblo."

(Snyders, 1988: 125)

Las escuelas griegas tomaron en cuenta esa cultura popular de masas. Cuando leí el libro de Snyders, me acordé de la escuela griega que utilizaba a Homero como contenido básico. *La Ilíada*, *La Odisea*, servían para el estudio de la lengua, de historia, de geografía, y hasta de cálculo matemático. Las obras literarias, por ser conocidas y declamadas por todos —los no esclavos—, servían de base para la enseñanza. Eran historias conocidas.

Snyders desarrolla otros temas fundamentales para comprender su proyecto de una escuela alegre. Entre ellos, el *amor*, el *optimismo*, y el *progreso*. Son justamente éstas las ideas más presentes en la cultura de masas. El propone que esos temas también formen parte de la curricula escolar, para mostrar que la escuela no es un caos, que avanza, que no es una sucesión de caprichos y casualidades, de ruidos. La historia de los hombres es productora de sentido.

"La historia posee una unidad, una coherencia, una continuidad. Forma un proceso total: los diversos órdenes de acontecimientos participan de un movimiento de conjunto. Ellos no se dispersan en una sucesión simplemente yuxtapuesta. Desde entonces hay una inteligibilidad posible en la transformación histórica y un dominio posible de los hombres sobre su transformación histórica. El mundo es tal como es y ofrece abordajes, puntos de apoyo, tanto para nuestra acción como para nuestro pensamiento."

(Snyders, 1988: 170)

Lo que tiene que mostrar la escuela entonces es esto: que hay

una continuidad en la historia, hay una dirección hacia el progreso.

4. El proyecto de una escuela no autoritaria

La dificultad, el esfuerzo estarán continuamente presentes en la escuela. Aprender *para* la satisfacción y no *por* la satisfacción, no excluye lo doloroso. Si la escuela quiere rivalizar con el ocio, con la distracción y el entretenimiento que la cultura de masas nos ofrece, siempre saldrá perdiendo. No es por la satisfacción, como insistía la escuela nueva, que se debe aprender, sino para la satisfacción. El saber elaborado nos ofrece una satisfacción intensa que es la *satisfacción cultural*.

La escuela se cansará en vano al querer equipararse a lo agradable de lo extra-escolar. No puede traer el modo de ser de la televisión dentro del aula. Cada una tiene su especificidad. ¿Dónde estaría la *especificidad de la escuela*? En lo *sistemático* y en lo *progresivo*, lo anticasual, como dice Snyders. La cultura primaria se da, muchas veces, por casualidad, por la convivencia en lo cotidiano, sin un programa de continuidad. Vas al teatro, al cine. La obra de teatro y la película se acaban. Pueden ser muy instructivas. Pueden entretener mucho, pero no tienen continuidad. La alegría de una fiesta no tiene continuidad. Acaba en la misma fiesta. Por el contrario, las actividades escolares son sistemáticamente organizadas, previsibles y continuadas: tal día, a tal hora ¡tengo matemática! Se sabe que aquel momento está reservado para eso. Entonces, hay una continuidad, hay una serie, se sabe que el conocimiento va progresando poco a poco, de forma sistemática. Eso es específico de la escuela.

La escuela no tiene el monopolio de la cultura elaborada. Nunca lo tuvo, y ahora menos que nunca. Fuera de la escuela, las múltiples formas de entretenimiento, de educación continuada y de autoformación plantean la presencia de una cultura en el mismo nivel que la cultura escolar: teatros, conciertos, museos, conferencias, experiencias científicas, televisión, cine, video, etc. La diferencia está justamente en la sistematización. Lo que me parece que caracteriza la escuela es una organización sistemática y continua de situaciones. Hay pre-requisitos, esto es, un grado de preparación considerado indispensable en lo que se hace. Y, por lo tanto, hay

una cierta homogeneidad de formación, de conocimientos, de la edad propia, etc. Se procede por etapas, paso a paso. Hay un programa progresivo. Pero la sucesión coherente y obligatoria no debe ser lo contrario de la alegría. Lo sistemático, lo difícil, lo obligatorio, todos esos planes evidentemente se aplican también a la escuela tradicional.

"El sueño de mi escuela no es suprimirlos absolutamente; deseo mantenerlos de una determinada manera, hasta ampliarlos, frente a ciertas tentaciones contrarias de muchos innovadores: mi escuela es el ajuste paradójico de imponer matemáticas tal día, a todos, inclusive a los que no la quieren, y modificar la situación, de modo que todos experimenten la satisfacción y sientan que progresan en dirección a la libertad."

(Snyders, 1988: 210)

Snyders valoriza al docente como a un profesional, un trabajador. El habla todavía de un docente que siente ganas de ser docente y esas ganas llegan hasta el ridículo. Lo ridículo de él es pretender lo imposible con su alumno, pretender que su alumno lo supere, mientras él, docente, necesita re-iniciar cada vez el mismo camino con un nuevo alumno. Eso es, para Snyders, lo "ridículo sublime" de ser un verdadero maestro. El alumno va a percibir el ridículo que el docente representa. Pero ese ridículo sublime, ese compromiso permitió que el alumno pudiese superarlo.

¿Cómo es posible construir una escuela alegre, con tantas exigencias que la sociedad pone sobre la escuela, con tantas obligaciones que no dependen de la libre elección de la escuela y del educador?

La cuestión de la relación entre libertad y obligación es, para nosotros, muy difícil de resolver. ¿Sabemos, por ejemplo, mantener una disciplina como libertad, con camaradería? ¿Cómo podría ser la escuela libre y, al mismo tiempo, mantener todas las obligaciones de los docentes y de los alumnos?

La libertad como conquista no significa que, en primer lugar, habría un interminable período de no libertad, y que sería preciso esperar transferirla para más tarde. En cada momento de la escuela hay, en proporciones diversas, libertad, independencia y progreso en dirección a una libertad mayor. Los métodos activos se centra-

ron en la tesis de la libertad de elección. Pero eso es sólo el comienzo. El hecho de escoger no significa que todas las opiniones sean válidas. Eso puede conducir al escepticismo. La idea de la elección libre, en que todas las opiniones parecen ser verdaderas, hace que el niño caiga en un escepticismo, es decir, que en vez de asumir una posición, acepte todas como verdaderas. El niño no es libre de elegir todo. Elegir ser racista, por ejemplo. Aunque la escuela deba ser el lugar de la libertad, un profesor jamás debería admitir la elección del racismo, pues esa elección hiere derechos humanos fundamentales.

Creo que Snyders está en la línea trazada por tantos otros educadores, como Bogdan Suchodolsky, Paulo Freire, Francisco Gutiérrez (1984), Amílcar Cabral (1977) y una serie de pensadores modernos que anticipan la visión de una escuela que sea síntesis superadora entre la *escuela tradicional* –religiosa, confesional, clásica– y la *escuela burguesa*, laica, en dirección a una escuela que llamo a veces socialista, a veces popular y que cada vez más llamo *escuela ciudadana*. No tengo un nombre definitivo. Suchodolsky la llama “escuela social”. El es socialista, pero prefiere hablar de una pedagogía social, de una escuela social. Amílcar Cabral, uno de los mejores educadores africanos, habla de una escuela de conversación. No importa el nombre que se le dé. Importa que el futuro sea buscado con ética y esperanza, que son los alimentos del educador. El educador progresista, a pesar de la crisis de la escuela y de la dificultad de su trabajo, será siempre optimista, pues cree en la historia como posibilidad. Por lo tanto, con equidad y autonomía para todos.

Como dice Paulo Freire (1992: 10):

“No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha para hacerla mejor, sin esperanza y sin sueño. La esperanza es necesidad ontológica [...]. No soy de tener esperanza por pura terquedad sino por imperativo existencial e histórico”.

Capítulo VII

Escuela ciudadana

La escuela, que está perdiendo su autonomía, también está perdiendo su capacidad de educar para la libertad. Esa es la tesis que pretendo defender en este capítulo. Discutir el tema de la autonomía es discutir la propia historia de la educación, en la medida en que podamos verla como la historia de la lucha por la autonomía intelectual e institucional de la escuela, asociada a la libertad de expresión y de enseñanza. Aunque no sea ése el término utilizado con frecuencia, su contenido esencial se encuentra en toda *historia de las ideas pedagógicas*.

1. Autonomía y naturaleza de la educación

El debate actual de la autonomía escolar está enraizado en el proceso dialógico de enseñanza de los orígenes de la filosofía griega. En el diálogo entre Sócrates y Menón al que ya hicimos alusión, acerca de la posibilidad o no de enseñar a alguien a ser virtuoso, en una plaza de Atenas el maestro Sócrates insistía que el esclavo Menón debía buscar la respuesta en él mismo. Educar significa, entonces, capacitar, potenciar, para que el educando sea capaz de buscar la respuesta de lo que pregunta. Significa formar para la autonomía. La escuela, en el ideal de Sócrates, debería instituirse toda ella en torno de la autonomía; y su método debería ser el diálogo. El discípulo es quien debe descubrir la verdad. Por lo tanto, la educación es *auto-educación*.

La palabra autonomía viene del griego *autos* (sí mismo) y *nomos* (ley). Significa capacidad de auto-determinarse, de auto-realizarse, autoconstrucción, autogobierno. La escuela autónoma sería aquella que se autogobierna. Pero no existe una autonomía absoluta; siempre está condicionada por las circunstancias. Por lo tanto, la autonomía será siempre relativa y determinada históricamente.

Podemos decir que el educador humanista italiano Vittorino Da Feltre (1378-1446) es un precursor de la escuela moderna anti-autoritaria. En su escuela llamada "La Casa Giocosa" (la casa alegre), en una época en que predominaban los métodos autoritarios de la escolástica, centrados en el maestro, Da Feltre proponía métodos activos con la participación directa de los alumnos. Del mismo modo, las críticas satíricas de François Rabelais (1495-1553) a los métodos escolásticos contribuyeron al desarrollo de las ideas de autogobierno en la pedagogía, ideas que influyeron a Montaigne (1533-1592), John Locke (1632-1704) y Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Para Montaigne, el problema central de la educación es el interés del alumno por los estudios, que será mayor cuanto mayor sea su participación en la elección de los contenidos.

El humanista checo Jean Amos Comenius (1592-1671), como otros educadores modernos, enfatizaba la importancia de la acción y de la auto-actividad del alumno. En Locke encontramos por primera vez en la historia del pensamiento pedagógico la expresión autogobierno (*self-government*), considerado al mismo tiempo como medio y como fin de la educación. El *self-government* de Locke tenía un sentido moral, de autodominio. Ya en Rousseau la expresión autogobierno tiene un sentido social educativo. La pedagogía de Rousseau se centra en la autonomía del niño: un ser completo y perfecto como el adulto, decía él.

El movimiento de la *escuela nueva* se forma en torno de un nuevo paradigma educativo, y encuentra en John Dewey (1859-1952) su exponente máximo, cuyos principios "aprender haciendo", "aprender por la vida" y "aprender para la democracia" permanecen vivos hasta hoy. Además de Dewey, las obras de María Montessori (1870-1952), Pistrak, Jean Piaget (1896-1980) y Celestin Freinet (1896-1966) consagraron los principios de la autonomía y auto-actividad del educando. Pero hay perspectivas diferentes entre ellos. La obra de Pistrak, por ejemplo, insistía más en la auto-organización de los alumnos, colocando la gestión de las actividades

educativas como un medio educativo fundamental.

Adolph Ferriere (1879-1960), gran maestro de la escuela nueva, y Jean Piaget dedicaron diversos estudios al tema de la autonomía de los estudiantes y de la escuela. En *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, después de un largo estudio de las comunidades de niños y adolescentes, y de presentar varios ejemplos de escuelas públicas que practican el *self-government*, Adolph Ferriere concluye afirmando que:

"La vida social, tanto como la moral, el sentido del bien y del mal en la vida colectiva, no pueden ser aprendidos, a no ser en la práctica."

(Ferriere, 1950: 143)

De ahí el papel importante de la autonomía (*self-government*) en el proceso de socialización gradual de los niños: "la autonomía es una preparación para la vida del ciudadano, tanto mejor cuanto más sustituyan en ella el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica a la lección teórica y verbal", afirma Piaget en su libro poco conocido *La autonomía en la escuela* (1950: 26). Piaget advierte que la autonomía puede tanto formar para la democracia parlamentaria como para la subordinación a los jefes.

Janusz Korczak (1878-1942), precursor de los derechos del niño y del adolescente, sustentaba que "el primer e indiscutible derecho del niño es aquel que le permite expresar libremente sus ideas y tomar parte activa en el debate concerniente a la apreciación de su conducta" (Korczak, 1983: 67), en una clara demostración de la defensa que hacía de una educación para la autonomía.

La discusión del tema de la autonomía tuvo un papel crítico y movilizador contra el poder instituido vertical y burocráticamente. Al centralismo se oponía una práctica social basada en la participación.

El movimiento antiautoritario en la educación no es reciente. Según Jesús Palacios (1984: 14) la oposición a las relaciones y métodos autoritarios "tiene como eje central la exaltación de la libertad del niño y del grupo en el cual el niño está integrado". La idea de autonomía está siempre asociada a la idea de libertad. El movimiento anti-autoritario en la educación inaugura la diferencia entre la escuela tradicional, centrada en el maestro, y la escuela nueva,

centrada en el alumno.

Uno de los más importantes pedagogos antiautoritarios es el educador español Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), fundador de la *escuela moderna*, racionalista y libertaria. Otro educador, el inglés Alexander Neill (1883-1973), con su experiencia de la escuela libre de Summerhill, llevó la libertad y la autonomía hasta las últimas consecuencias: en Summerhill toda la organización de la escuela era controlada por los alumnos. Según Neill, para que el autogobierno fuese posible, el profesor debería renunciar a toda forma de autoridad, a toda pretensión jerárquica, a todo tipo de dirigismo. Por otro lado, el terapeuta norteamericano Carl Rogers (1902-1987) transfiere a la enseñanza el principio de la psicoterapia centrada en el cliente. La enseñanza centrada en el alumno debería basarse en la empatía, en la autenticidad, confianza en las potencialidades del ser humano, en la pertinencia del asunto que tiene que ser aprendido, en el aprendizaje participativo, en la totalidad de la persona, en la auto-evaluación y en la autocrítica.

Fue la escuela nueva la que levantó la bandera más alta de la autonomía en la escuela, entendiéndola como libre organización de los estudiantes, autogobierno. Muchas experiencias pedagógicas fueron hechas en ese sentido, y la bibliografía existente sobre ese asunto es abundante. No obstante, el movimiento de la escuela nueva, que introdujo los métodos activos y libres en la educación, enfatizó más la autonomía como factor de desarrollo personal que como factor de cambio social. Ella tiene un mérito, sin embargo: el de evidenciar cómo la autonomía y el autogobierno forman parte de la propia naturaleza de la educación. Como dice Olivier Reboul:

“La autoridad es, sin duda, necesaria para impedir que el niño perjudique y se perjudique; pero la educación no comienza sino en el momento en que cesa la autoridad. La única coerción educativa es la auto-coerción.”

(Reboul, 1974: 52)

A partir de la segunda mitad del siglo, con las críticas a la educación como factor de reproducción social y el debate de la autogestión, el tema de la autonomía fue asociado a una concepción emancipadora de la educación.

La palabra *autogestión* aparece, a comienzos de los años 60,

en el lenguaje político, y principalmente en los medios intelectuales de la izquierda francesa, insatisfecha con las realizaciones concretas del socialismo burocrático, particularmente del soviético. El término autogestión traducía la palabra servo-croata *samoupravlje* –literalmente: *auto + gestión*– designando la experiencia político-económico-social de Yugoslavia de Josip Broz, denominado mariscal Tito (1892-1980), de gestión de las empresas por los propios trabajadores.

Autogestión no es *participación*, pues participar significa comprometerse en una actividad ya existente con su propia estructura y finalidad. La autogestión apunta a la transformación, y no a la participación. No es tampoco sinónimo de *co-gestión*, pues eso significa dirección conjunta de una empresa, manteniéndose la misma estructura jerárquica. La *cooperativa* ya es un caso más próximo a la autogestión, pues los derechos son remunerados por los propios trabajadores, superando parcialmente el antagonismo entre capital y trabajo.

En el campo de la educación, sobre todo en Europa, y en particular en Francia, el tema de la autonomía pedagógica fue asociado a la *autogestión social* a partir de los años 60. Autonomía significaba, por encima de todo, ruptura con los esquemas centralizadores. Se oponía la autonomía operaria a la burocracia estatal partidaria conservadora. Era una forma de repensar la práctica social, un movimiento esencialmente político, de rebeldía contra doctrinas políticas mecanicistas, especialmente los modelos socialistas que pregonaban una línea justa contra otras líneas que consideraban desviadas.

El tema de la autogestión es responsable por una discusión que se inicia en la década del 60 y que todavía continúa, asociando las *luchas sociales* con las *luchas pedagógicas*. Esas ideas encuentran su inspiración en los socialistas utópicos, entre ellos Charles Fourier (1772-1837): sus falansterios eran unidades autónomas de producción. Pero se considera padre de la autogestión a Pierre Joseph Proudhon (1809-1865). Como Rousseau y Mijail Bakunin (1814-1876), cada uno a su modo, proponía una sociedad constituida por productores asociados libremente. Las experiencias de sociedades basadas en ese principio se iniciaron ya en el siglo pasado con la Comuna de París (1871), y a partir de 1917, en Rusia, con los Comités de Fábricas, y particularmente con la experiencia de

Yugoslavia, iniciada en 1951 por el mariscal Tito.

En la autogestión, el trabajador no se hace representar; ejerce directamente su poder. Como dice Fernando Motta:

"Autogestión no es participación. Por autogestión se entiende un sistema en el cual la colectividad se autoadministra. Por lo tanto, no se trata de participar de un poder, sino de tener un poder."

(Motta, en Fischmann, 1987: 93)

No se trata de administrar mejor, en forma colectiva, un capital, para producir más y distribuirlo de manera más equitativa. La práctica de la autogestión en la empresa altera profundamente las relaciones de trabajo, y establece una profunda contradicción entre esas relaciones y las relaciones capitalistas de trabajo. Como dice Lucía Bruno, la autogestión...

"...como radicalización de las luchas autónomas, significa que sean los propios trabajadores los que administren la producción. Es una forma bastante avanzada de lucha, donde los operarios se reapropian del espacio y del tiempo, redefiniendo, destruyendo las jerarquías, eliminando la dualidad dirigidos/dirigidos, la división entre trabajo manual e intelectual."

(Bruno, 1990: 32)

La pedagogía autogestionaria busca realizar en la escuela lo que la autogestión hace en la empresa o, por lo menos, busca formar un espacio de libertad y de autonomía para que la escuela, a partir de la autogestión, pueda representar una contribución significativa en la transformación de las relaciones sociales en la misma dirección. El concepto de autogestión se tornó bastante amplio, pudiendo englobar experiencias contradictorias. Se habla indistintamente de autogestión como de autonomía, de libertad, de autoformación, autogobierno, etc.

No obstante, en el campo pedagógico la autogestión es un tema inseparable de una cierta comprensión de la sociedad. Es así que aparece tanto en las pedagogías libertarias como en las pedagogías activas, aunque en las primeras –sobre todo a partir de Lobrot– se hable más de autogestión, y en las últimas se trate de enseñar más al niño a ser autónomo. Para María Montessori (1870-1952), la verdadera educación debería consistir en formar al niño

libre, y no a la sociedad. Por eso se puede establecer una gran diferencia entre la autogestión entendida como la individualización del aprendizaje de Rogers, y la autogestión como embrión de autogestión social de Lobrot.

Las experiencias fracasadas de autogestión pedagógica evidenciaron tempranamente que las pretensiones de la pedagogía institucional eran demasiado idealistas. No tomaban en cuenta los límites de la educación, ni un contexto histórico en el cual ya había desaparecido el monopolio de la escuela sobre la adquisición y transmisión de hábitos y conocimientos. Se podría preguntar si la autogestión sería sólo posible cuando el conjunto de la sociedad también fuese regido por el principio de la autogestión. No obstante, si las técnicas sugeridas por la autogestión se revelaron insuficientes para alcanzar su objetivo, permanecen vivos, hasta hoy, los principios libertarios que la pedagogía institucional defiende. Además, si el concepto y su práctica se mostraron deficientes en la educación básica, fueron eficientes en la enseñanza superior, en particular en la educación permanente (Hartung, 1975).

2. Autonomía de la escuela en las recientes reformas educacionales

Europa está reformando sus sistemas de enseñanza, reorientando la escuela pública bajo la fórmula: profesores capacitados, autonomía de la escuela, y participación. El 9 de noviembre de 1990, el Consejo de la Provincia Autónoma de Trento –norte de Italia– aprobó la Ley Provincial Nro. 29, que establece las *Normas en materia de autonomía de las escuelas, órganos colegiados y derecho al estudio*. Por medio de esa ley fue reconocida para las unidades escolares autonomía organizativa, financiera y administrativa. Curiosamente, el acento no está dado en la autonomía pedagógica. Esta parece ser una conquista ya consolidada en el sistema educacional italiano.

Por *autonomía organizativa* se entiende la posibilidad de hacer convenios:

- 1) con otras escuelas, con la finalidad de realizar actividades de carácter educativo, formativo y deportivo;
- 2) con la provincia, entidades locales, centros de formación profe-

sional, institutos de investigación, actualización y experimentación educativa, universidades e institutos, así como empresas públicas o privadas, cooperativas y asociaciones, con la finalidad de contratar u ofrecer servicios, u organizar experiencias alternativas estudio-trabajo para los estudiantes de enseñanza media.

Por *autonomía financiera* se entiende la posibilidad de la unidad escolar de recibir recursos no sólo del Estado, sino también contribuciones de otras entidades públicas o privadas, o provenientes de convenios y prestaciones de servicios.

La *autonomía administrativa* comprende la gestión del consejo de escuela, de los fondos a su disposición para el funcionamiento administrativo y didáctico, quedando el servicio de contabilidad y custodia de los valores en manos de una institución financiera. Los pagos son efectuados por el propio director de la escuela. La ley establece todavía la posibilidad de creación de escuelas públicas con personalidad jurídica propia, que las hace aún más autónomas.

Queda claro que esta autonomía es posible gracias a un sistema de supervisión, acompañamiento y evaluación permanente de las unidades escolares, con la generalización de la información. Auxiliada por una institución financiera, la escuela somete anualmente un balance financiero a la Junta Provincial para evaluar su productividad. La Junta Provincial ejerce un papel de nivelación de oportunidades, para disminuir las diferencias entre las escuelas que tienen más capacidad financiera que otras por las posibilidades locales.

Es temprano aún para tener una idea exacta de las consecuencias en el nivel de la calidad de enseñanza de tales medidas. Sin embargo, se puede prever un gran incentivo en las iniciativas de las propias escuelas, que ciertamente establecerán diferencias mayores entre ellas, pero diferencias para arriba y no para abajo, premiando la calidad, y no la burocracia y la inercia del sistema. La autonomía permite mayor flexibilidad y responsabilidad para que la pluralidad no sea sinónimo de mala calidad, sino de transparencia, coordinación y organicidad.

Lo que está ocurriendo en Italia no es diferente de lo que viene ocurriendo en otros países de Europa. La última constitución española (1978) define un modelo de Estado basado en la autonomía regional. Las siete comunidades regionales españolas tienen plena competencia sobre asuntos educacionales. El proceso de descentra-

lización camina hacia la autonomía municipal y de las escuelas.

Lo mismo ocurre en Portugal. Afirma el Ministro de Educación de Portugal, Roberto Carneiro:

"Tenemos hoy un sistema educativo totalmente libre, democrático, la escuela es autónoma, la comunidad asumió su responsabilidad [...] La escuela tiene que reflejar a la comunidad y ser agente de la diferenciación y agente de afirmación de proyectos educativos plurales. Todo lo que es monolítico, uniforme, es violentador de la libertad, es opresivo."

(Carneiro, en Frare, 1991: 22-23)

En Portugal el consejo de escuela incluye también representantes de los empresarios.

Pero la mayor ganancia de tal sistema único y descentralizado es la ruptura con la improductiva disputa ideológica entre lo público y lo privado, que, como dice Mario Malossini:

"responde a un esquema obsoleto e inadecuado para explicar la realidad de hoy y responder a sus necesidades."

(Malossini, en Trento, 1990: 3)

La experiencia de Trento acerca la escuela estatal a la particular, dando la posibilidad al ciudadano de escoger entre la escuela pública y la privada no simplemente por una cuestión ideológica. El ciudadano puede participar directamente en la construcción de la escuela pública que desea para sus hijos —elección que sólo encontraba antes, parcialmente, en el sector privado—, superando el centralismo estatal del modelo anterior. El modelo trentino experimenta el pasaje de una escuela estatal a una escuela pública-privada-social. En Italia el número de escuelas privadas es insignificante.

Detrás de la propuesta trentina hay una política global de la Provincia, de buscar un futuro a partir de la valorización de la cultura de su propia comunidad, una "síntesis entre la historia que está en nuestros hombros y aquella que nos circunda", como dice Tarcisio Grandi (Grandi, en Trento, 1990: 6). Ampliar la autonomía de la escuela significa también estimular la creatividad y la inventiva social.

No se puede hacer un cambio profundo en el sistema de en-

señanza sin un proyecto social y un proyecto de escuela. Lo que Italia está experimentando hoy —no sólo en la Provincia de Trento— es resultado de un largo camino recorrido con muchos encuentros, debates, tentativas y confrontaciones políticas entre tesis opuestas. Se llegó a un buen término.

Obsérvese inclusive que la ampliación de la autonomía de la escuela no se opone a la unidad del sistema. Como dice Remo Albertini:

"Antes el sistema era unitario en el sentido de centralizado, y ahora el sistema continúa siendo unitario y homogéneo, pero en el sentido de descentralizado."

(Albertini, 1991: 61)

La reforma inglesa de la educación de 1988 —*Education Reform Act*— es una de las más abarcadoras y profundas ocurridas en este siglo en el campo de la administración de los sistemas de enseñanza. También constituye un ejemplo importante y actual de la aplicación del principio de la autonomía escolar. Es verdad, esa reforma centraliza el núcleo común del currículum, pero implanta la autonomía de las escuelas, sobre todo en las áreas financiera y de personal. En la práctica, eso reduce el papel del Estado a dos funciones básicas: otorgar los recursos directamente a las escuelas y evaluar su desempeño.

Esa reforma prevé la posibilidad de que cada escuela pública opte —*option out*— por el financiamiento directo del gobierno central, mediante convenio, liberándose del poder local y de la burocracia educacional. Esa opción depende de la decisión tomada en asamblea por el voto de la mayoría de los padres y profesores. Las escuelas que optan por ese nuevo sistema se tornan enteramente independientes y autónomas, como una escuela particular. Cada una de ellas pasa a tener su propio presupuesto, negociado anualmente con el gobierno central.

Sin privatizar la escuela pública, la reforma inglesa tiene el mérito de combinar la eficiencia de la escuela particular con la democratización de la enseñanza, la mayor conquista de la escuela pública moderna (Tedesco, 1991: 33). Las escuelas son incentivadas a buscar fuentes alternativas de recursos, y tienen libertad para aplicar concepciones pedagógicas propias, elaborar sus políticas de

gastos y de personal, y hasta hacer convenios con otras instancias sociales para diversificar sus fuentes de renta.

El nuevo sistema inglés tiene la gran ventaja de atribuir la responsabilidad de la enseñanza a los profesores, padres y alumnos, evitando el paternalismo del Estado y la burocracia. Todavía en proceso de implantación, esa reforma pone en jaque el viejo mito de que todas las escuelas públicas deben ser iguales. *Descentralización* y *autonomía* caminan juntas. Ese parece ser el camino irreversible de la escuela del futuro.

Los autonomistas son personas insatisfechas, no porque se sientan frustrados, sino porque la autonomía, como la libertad, es un proceso siempre inacabado, un horizonte en dirección al cual podemos caminar siempre sin alcanzarlo nunca definitivamente. La autonomía es real, sobre todo en el campo pedagógico...

"...pero a conquistar incesantemente [...]. Mucho menos es un dato a constatar que una conquista a realizar."

(Snyders, 1977: 109)

Snyders insiste en que esa autonomía relativa tiene que ser mantenida por la lucha, y en que...

"...sólo puede convertirse en realidad si participa en el conjunto de las luchas de las clases explotadas."

(Snyders, 1977: 109)

La lucha por la autonomía de la escuela se inserta en una lucha mayor por la autonomía en el seno de la propia sociedad. Por lo tanto, es una lucha dentro de lo instituido, contra lo instituido, para instituir otra cosa. La eficacia de esa lucha depende mucho de la osadía de cada escuela en experimentar lo nuevo, y no sólo de pensarlo. Pero para eso es necesario recorrer un largo camino en la construcción de la confianza en la escuela y en la capacidad que ella tiene de resolver los problemas por sí misma, de autogobernarse. La autonomía se refiere a la creación de nuevas relaciones sociales que se oponen a las relaciones autoritarias existentes.

Autonomía no significa uniformidad. La autonomía admite la *diferencia* y, por eso, supone el *compañerismo*. Sólo la igualdad en la diferencia y en el compañerismo son capaces de crear lo nuevo. Por eso, escuela autónoma no significa escuela aislada, sino en

constante intercambio con la sociedad. En este momento, luchar por una escuela autónoma –como la concebimos– es luchar por una escuela que proyecte, con ella, otra sociedad. Pensar en una escuela autónoma es luchar por ella y darle un sentido nuevo a la función social de la escuela y del educador, que no se considera un mero perro de guardia de un sistema inmutable, sino que se siente responsable también por un futuro posible con equidad.

El principio de la gestión democrática y de la autonomía de la escuela implica un completo cambio del sistema de enseñanza. El actual se asienta todavía en el principio de la centralización burguesa, en contraste con el principio social de la democratización de la gestión.

En América Latina, y particularmente en Brasil, la lucha por la democratización de la gestión de las escuelas públicas se tradujo, en los últimos años, en la creación de los *consejos de escuela*. La participación y la democratización de la gestión en un sistema público de enseñanza es la forma más práctica de formación para la ciudadanía. La educación para la ciudadanía se da en la participación en el proceso de la toma de decisiones. La creación de los consejos de escuela representa una parte de ese proceso. Pero ellos fracasarán si son instituidos como una medida aislada y burocrática. Sólo son eficaces en un *conjunto de medidas* políticas que apunten a la participación y a la democratización de las decisiones, dentro de una estrategia más amplia que supone:

1. *Autonomía de los movimientos sociales* y de sus organizaciones en relación a la administración pública. No se trata de establecer liderazgos o de adoptar actitudes paternalistas con los movimientos; se trata de hacer alianzas, acuerdos con base en la igualdad de condiciones, preservada la especificidad tanto del Estado como de la sociedad civil.
2. *Apertura de canales de participación* por la administración pública estatal. En efecto, no siempre la administración está dispuesta a dejar de lado su capacidad autónoma de decidir. Puede decidir tecnocráticamente. Es más fácil decidir con base en opiniones técnicas, pero eso ofrece riesgos, entre ellos el de tomar decisiones totalmente equivocadas y sin la menor adecuación a la realidad. Son las famosas decisiones de gabinete.

3. *Transparencia administrativa*, es decir, democratización de las informaciones. La población precisa efectivamente apropiarse de las informaciones para poder participar. Para ello, necesita comprender el funcionamiento de la administración –en particular, del presupuesto– y las leyes que rigen la administración pública y limitan la acción transformadora.

Para que los consejos de escuela sean implantados de manera eficaz es necesario que la participación popular, dentro y fuera de la escuela, se constituya en una estrategia explícita de la administración. Y para la participación es preciso ofrecer todas las condiciones. Se acostumbra convocar a la población para participar en horarios inadecuados, lugares incómodos, dificultades de acceso, etc., sin ningún cuidado previo. La población necesita sentir placer al ejercer sus derechos.

Sin embargo, de nada sirven todas las condiciones si la población es llamada para legitimar las decisiones que fueron tomadas en gabinetes. En la tradición política de la mayoría de las democracias modernas, la participación se ha convertido en instrumento de manipulación, en fastidiosas e interminables reuniones o asambleas en las que, a menudo, la única decisión consiste en marcar una próxima reunión.

En muchas municipalidades se confunde participación con creación de consejos. Se multiplican los consejos, pero disminuye la participación, limitada a las mismas personas en todos ellos. No se debe reunir un consejo para decisiones técnicas menores. Los consejos existen para crear políticas, y no para ejecutar esas decisiones como consejos. Esto es válido también para el consejo de escuela, el cual, con la participación de padres, profesores, alumnos y miembros de la comunidad, es el órgano más importante de una escuela autónoma. Debe deliberar sobre la organización del trabajo en la escuela, sobre todo el funcionamiento e, inclusive, sobre la elección de la dirección. Para que pueda realmente ir construyendo la autonomía de la escuela, debe deliberar sobre la curricula, sobre el calendario escolar, la formación de las clases, períodos, horarios y actividades culturales. En fin, sobre el gobierno de la escuela como un todo.

El consejo debe aportar soluciones a los problemas del conjunto de intereses propios de la escuela, tales como: aplicación de

los recursos, racionalización de los horarios de trabajo, elaboración del plan escolar, matrícula y funcionamiento en general de la escuela. En fin decidir sobre el proyecto político-pedagógico de la escuela. Cuantas más personas se comprometan con los asuntos de la escuela, mayor será la posibilidad de fortalecimiento del proyecto autónomo de ella.

La elección democrática de los miembros del consejo debe, en fin, atender a las necesidades específicas de cada escuela y de cada región, incorporando las prácticas democráticas más adecuadas a la realidad local. Sistemas de educación más complejos exigirán colegiados de consejos de escuela para perfeccionar los canales de comunicación entre la administración y las escuelas.

De nuestra experiencia, adquirida en la administración pública del sistema escolar, podemos afirmar que el director es el principal compañero e interlocutor del secretario de Educación, de tal forma que la comunicación entre ambos debería ser siempre directa. Como veremos más adelante, uno de los principios del sistema educacional construido sobre la base de la autonomía de la escuela debe privilegiar la comunicación directa entre el responsable por el órgano de enseñanza y el director de la escuela.

Esto no significa, sin embargo, que la propuesta del consejo de escuela elimina la tensión entre escuela y comunidad. El se constituye, sin duda, también en una escuela para los padres; ofrece la posibilidad de un aprendizaje de doble mano: la escuela extendiendo su función pedagógica a la sociedad, y la sociedad influyendo los destinos de la escuela.

El consejo es esa instancia de integración escuela/comunidad que no elimina riesgos: muchos padres tienen una visión equivocada de la escuela, pueden simplemente no representar cualitativamente al conjunto de la sociedad. Por eso insistimos en que el consejo de escuela no sea el único instrumento de democratización, sino que esté inserto en un plan estratégico más amplio.

3. Decálogo de la escuela ciudadana

Tomo prestada la expresión escuela ciudadana de Genuino Bordignon (1989) para, a partir de sus planteos y de su propuesta de una escuela pública única, responder sintéticamente a la pre-

gunta: ¿qué podría ser la escuela, en un sistema único de educación pública, liberada de la uniformidad? ¿qué sería una escuela ciudadana? Sería una escuela pública autónoma, sinónimo de escuela pública popular, integrante de un sistema único (público) y descentralizado (popular).

Veamos lo que significa eso, primero mediante un breve examen histórico de la cuestión. Contraponiéndose a la escuela tradicional, la escuela nueva comenzó con Rousseau, quien pensaba en separar la escuela de la sociedad porque sustentaba que ésta pervertía al niño, que había nacido bueno. Emile Durkheim (1858-1917), al contrario, sustentaba que sólo la sociedad podía tornar cooperativa y altruista a una criatura nacida egoísta.

Dewey propone la síntesis entre esas dos posiciones, aproximando escuela y vida para formar demócratas, ciudadanos activos en la sociedad. Gramsci suscribe la tesis deweyniana, pero con otro objetivo: formar gobernantes, el verdadero sentido, para él, de la preparación para la vida.

Pero no se puede formar gobernantes si no son sujetos intelectualmente autónomos. Lenin sustentó esta tesis, pero Stalin la suprimió en la práctica en su país. Así, el socialismo tuvo que recorrer un largo camino de estadolatría para descubrir una verdad bien simple: la escuela burocrática no forma gobernantes, sino gobernados.

Se trata, por lo tanto, de construir una escuela pública universal –igual para todos, unificada– pero que respete las diferencias locales, regionales, en fin, la *multiculturalidad*, idea tan cara y fundamental de la teoría de la educación popular. El gran desafío de la escuela pública está en garantizar un patrón de calidad para todos y, al mismo tiempo, respetar la diversidad local y socio-cultural.

La burguesía nacionalizó la escuela. Para construir la escuela pública popular se necesita unir lo nacional con lo regional, insertando lo popular en lo público, traspasando la escuela nacional y estatal para llegar a la escuela popular.

¿Cómo sería esa escuela? La escuela ciudadana es ciertamente un proyecto de “creación histórica” (Castoriadis, 1991), pero también puede ser considerada como horizonte, como creencia. Por eso no recelo en hablar de un decálogo. Un educador necesita creer en la escuela, en la posibilidad de ejercer su función, que es edu-

car.

1. La escuela pública autónoma es, antes que nada, democrática –para todos–, democrática en su gestión, democrática en cuanto al acceso y permanencia de todos. Es, además, popular, es decir, tiene un carácter social comunitario, espacio del público para la elaboración de su cultura.
2. Para ser autónoma no puede ser dependiente de órganos intermediarios que elaboran políticas de las cuales ella es mera ejecutora. Por eso, en el sistema único y descentralizado, los técnicos de los órganos centrales deben prestar servicio en las propias escuelas. Una escuela podría tener más de un predio o campo, como las universidades. Por lo tanto, todos en las escuelas.
3. La escuela ciudadana debe valorizar el contrato de dedicación exclusiva del profesor. Lo máximo de cuatro horas diarias de clase y cuatro horas de otras actividades en la escuela o en casa y sustituciones (equipo interdisciplinario). Valorizar la escuela significa no llevar trabajos a casa, a no ser que en la escuela no haya lugar adecuado. En este caso, el profesor debe utilizar en casa el horario que debería prestar en la escuela hasta que ésta ofrezca comodidades adecuadas para el trabajo docente extraclase. Es el fin del profesor temporal y la profesionalización.
4. Acción directa. Valorizar las iniciativas personales y los proyectos de las escuelas. El problema no está en la crisis de la escuela sino en la crisis del sistema, en la rutina que éste produce en la escuela, por su excesivo control. La crisis del sistema obliga a la escuela a la estandarización, bajo el pretexto de la democratización de las oportunidades.
5. La escuela autónoma cultiva la curiosidad, la pasión por el estudio, el gusto por la lectura y por la producción de textos, escritos o no. Aprendizaje creativo y no mecánico. Propone la espontaneidad y el inconformismo.
6. Es una escuela disciplinada. La disciplina que viene del papel específico de la escuela: lo sistemático y lo progresivo.

7. La escuela no es más un espacio cerrado. Su conexión con el mundo se da con el trabajo. La escuela autónoma intenta unirse al mundo exterior por los espacios sociales del trabajo, de las profesiones, de las múltiples actividades humanas. Es un laboratorio del mundo que la penetra.
8. La transformación de la escuela no se da sin conflictos. Se da lentamente. Pequeñas acciones, pero continuadas, son mejores en el proceso de cambio que eventos espectaculares, pero pasajeros. Sólo la acción directa de cada profesor, de cada clase, de cada escuela, puede hacer de la educación un proceso enriquecedor.
9. No hay dos escuelas iguales. Cada escuela es fruto del desarrollo de sus contradicciones.
10. Cada escuela debería ser suficientemente autónoma para poder organizar su trabajo de la forma que quisiera, inclusive contratando y exonerando, a criterio del consejo de escuela.

4. Administración pública y escuela ciudadana

La administración pública de la escuela puede fundarse sobre una visión sistemática, estrecha, que intenta acentuar los aspectos estáticos –como el consenso, la adaptación, el orden– o una visión dinámica que valoriza la contradicción, el cambio, el conflicto (Sander, 1984). En ese sentido, podemos hablar de un *sistema cerrado* y de un *sistema abierto*. El primero se constituye para camuflar las contradicciones y los conflictos. En un sistema cerrado de enseñanza, los usuarios –padres y alumnos– y los prestadores de servicios –los maestros y funcionarios– no se sienten responsables, por eso no participan.

Esos dos paradigmas contrarios del sistema de enseñanza no se encuentran en estado puro. En la práctica predomina el eclecticismo, la confrontación entre una *visión funcionalista* estática de la educación y una *visión dialéctica*, dinámica, del sistema. En esa confrontación de concepciones y prácticas, el sistema tiende a una síntesis superadora, un sistema único y descentralizado.

La administración de un sistema único y descentralizado de

enseñanza se apoya en cuatro grandes principios:

1) *Gestión democrática*. No entiendo gestión democrática como un complicado sistema de elecciones de representantes para todas las funciones del sistema. Al contrario, las elecciones deberían ser reservadas para la elección de dirigentes, allí donde los propios ciudadanos no pudiesen ejercer directamente la ciudadanía. Representación lo mínimo posible. Eso tampoco significaría un incremento en el sistema de enseñanza por un enorme cuerpo burocrático para ejercer el poder en nombre de los trabajadores de la educación. Al contrario, una gestión democrática que valore la escuela y el aula eliminaría la mediación entre la dirección de los órganos responsables para la educación y las escuelas.

Las actuales funciones de planeamiento y capacitación podrían ser dejadas a las propias escuelas. En rigor, no habría necesidad de un secretario o ministro de Educación, sino de un superintendente de las escuelas públicas. Cada vez que se habla de secretario, se sobreentiende planes y proyectos nuevos para las escuelas, y no de las escuelas. Cada nuevo secretario o ministro que entra quiere perpetuarse en el sistema e intenta imprimir su marca, justificando su paso político a través del cargo. Al contrario, un sistema único y descentralizado supone objetivos y metas educacionales claramente establecidos entre escuela y gobierno, apuntando a la democratización del acceso y de la gestión, y a la construcción de una nueva calidad de enseñanza sin que tenga que pasar por incontables instancias de poder intermediario.

La gestión democrática no debería limitarse a lo administrativo. Debería abarcar también el presupuesto y las finanzas. Se impone establecer reglas democráticas también en la elaboración del presupuesto y en su ejecución, garantizando la autonomía administrativa y financiera.

2) *Comunicación directa* con las escuelas. Si la escuela es el *locus* central de la educación, debe tornarse el polo irradiador de la cultura no sólo para reproducirla o ejecutar planes elaborados fuera de ella, sino para construir y elaborar la cultura, sea la cultura general, sea la cultura popular. El órgano responsable de la educación debería tener por principio básico la función de celar por la autonomía de la escuela. Hoy, la distancia entre órganos centrales, princi-

palmente los gabinetes de los secretarios, y las escuelas –fruto del poder de la tecnoburocracia– es una de las principales causas de nuestro atraso educacional.

La comunicación directa entre la administración y las escuelas tiene su corolario en la comunicación entre las escuelas y la población. Para poder participar, la población necesita estar bien informada. La escuela burocrática tiene miedo de la participación de los padres, en consecuencia, no utiliza sus propios alumnos para establecer un diálogo permanente con los padres. La escuela tiene una enorme potencialidad de comunicación que no fue todavía puesta al servicio de la participación y de la democracia.

3) *Autonomía de la escuela*. Cada escuela debería poder escoger y construir su propio proyecto político-pedagógico. Esto no quiere decir que cada una quedaría aislada de las otras. Autonomía también significa unidad y capacidad de comunicación. La escuela no es un predio, un único espacio o local. Es, como vimos anteriormente, un proyecto, pudiendo asociarse varias unidades escolares o predios, superando el temido problema de la atomización del sistema de educación. Escuela y gobierno elaborarían conjuntamente las políticas educacionales.

4) *Evaluación permanente del desempeño escolar*. Este es uno de los puntos cruciales de un sistema único y descentralizado de educación pública. Hoy las escuelas no son evaluadas, o son evaluadas sólo burocráticamente. Para que la evaluación tenga sentido emancipatorio debe ser incluida como parte esencial del proyecto de escuela. No puede ser acto formal y ejecutado sólo por técnicos externos a ella. Debe abarcar a la comunidad interna –maestros y alumnos–, a la comunidad externa –padres, comunidad– y al poder público. Así, el principio de la evaluación remite al primer principio, el de la gestión democrática.

En la organización del sistema de enseñanza aquí propuesto, las escuelas dejarían de estar subordinadas a órganos centrales, transformándose, por ejemplo, en cooperativas de maestros, como sugiere Claudio Weber Abramo:

“Algunas estarían formadas por escuelas individuales, otras

reunirían escuelas de una misma región. Con eso, los maestros estarían fijos en las diversas comunidades, posibilitando a éstas el ejercicio de una remuneración hoy imposible. De hecho, serían suprimidos todos los órganos centrales de gestión de la educación, como las Delegaciones Regionales de Enseñanza, cuya razón de existencia es, inclusive actualmente, inexplicable. El Ministerio de Educación y las Secretarías estatales se achicarían fantásticamente, pues su función pasaría a reducirse al pago de las escuelas."

(Abramo, 1991)

Abramo sugiere inclusive que no sean remunerados los maestros, sino las escuelas, con base en la población escolar. Según él:

"Cabría a cada escuela definir cómo pagar a sus maestros y cómo administrar los recursos recibidos, permitiéndoles inclusive captar dinero adicional en la comunidad, algo hoy vetado por la ley."

(Abramo, 1991: 3)

Los sistemas educacionales están formados por una *camada de burócratas* que frecuentemente propone desconcentrar las tareas educacionales, pero concentrando el poder de decisión, o propone la privatización de los servicios educacionales, haciendo recaer toda la responsabilidad en los individuos. En la oposición encontramos frecuentemente un *sindicalismo educacional* corporativista que se concentra casi exclusivamente en la lucha por mejoras salariales y en el fortalecimiento del Estado burocrático. Esas dos fuerzas, a pesar de apoyarse declaradamente en ideologías antagónicas, tienen propuestas de solución idénticas que, en gran parte, no escapan de las "trabas de la burocracia", como acostumbraba repetir el gran educador brasileño Anísio Teixeira (1900-1971).

¿Dónde, entonces, buscar una salida? En una *perspectiva utópica*, que es más fuerte que las ideologías, porque no tiene nada que esconder. Ella puede ser transparente, sin tácticas o estrategias ocultas. La utopía propone el retorno a la comunidad, donde surgió la escuela. Para realizarla es preciso que la comunidad la defienda como defiende el acceso a los electrodomésticos, al transporte, a las cloacas, al asfalto, a la vivienda, al trabajo... en fin, que defienda la educación como fundamental para su calidad de vida.

La cuestión esencial de la escuela hoy se refiere a su calidad (Glasser, 1990). Y la calidad está directamente relacionada con los pequeños proyectos de las propias escuelas. El proyecto político-pedagógico de la escuela es mucho más eficaz en la conquista de esa calidad que en grandes proyectos, pero anónimos, distantes de la cotidianidad de las escuelas. Eso porque:

- 1) sólo las escuelas, que conocen de cerca la comunidad y sus proyectos, pueden dar respuestas concretas a problemas concretos de cada una de ellas;
- 2) siendo así, pueden respetar las peculiaridades étnicas y culturales de cada región;
- 3) tienen menos gastos en burocracia;
- 4) la propia comunidad puede evaluar de cerca los resultados.

Esa nueva escuela ya está siendo construida en la resistencia concreta de muchos educadores, padres, alumnos y funcionarios. Escuelas donde los niños están sintiendo placer al ir, placer al estudiar, placer al construir la cultura elaborada, como dice Georges Snyders. Esa escuela no será abandonada por los niños. Porque nadie deja, nadie abandona lo que es suyo y le gusta.

Capítulo VIII

Diversidad socio-cultural y educación para todos

La universalización de la educación básica ha sido tema constante de los congresos de educadores en todo el mundo. La mayoría de las veces, no obstante, la cuestión es planteada a partir de una óptica extensionista de la educación. Se confunde universalización de la enseñanza con extensión de un conjunto preestablecido de conocimientos ya sistematizados, en una especie de uniformización cultural, llamada por Paulo Freire invasión cultural.

Para que se plantee la cuestión de la educación desde un punto de vista políticamente correcto para todos, sería necesario partir del respeto a la cultura primaria. Deberíamos preguntarnos, entonces, cómo desarrollar, a partir de la cultura, ciertas temáticas que permitan a las personas y grupos dominar mejor su itinerario educativo.

Sin pretender agotar el asunto, en este último capítulo –más interrogativo que prospectivo– me gustaría presentar algunas ideas, alimentadas en la práctica, para entender mejor la relación entre identidad cultural e itinerario educativo, en busca de la universalización de la educación básica.

1. Identidad cultural e itinerario educativo

Cuando me presento a alguien y le digo: “soy fulano de tal”, me estoy identificando. El otro, al decir: “mucho gusto, yo soy fulano de tal”, está tomando conocimiento de mí. A partir de ese

momento, va a llamarme por mi nombre. Nombrándome me reconoce. Reconocerse, nombrarse, decir "yo soy", manifiesta el fundamento existencial sobre el cual es posible construir un itinerario de vida y, por lo tanto, también un itinerario pedagógico. Todo comienza con el reconocimiento de la identidad. El primer acto educativo es el reconocimiento o rescate de la identidad del educador y del educando, como existencia propia.

Si es fácil entender lo que significa itinerario educativo, no ocurre lo mismo con la expresión identidad cultural. ¿Qué es *identidad cultural*? En primer lugar, deberíamos hablar de identidad étnico-cultural, pues tenemos que localizar la cultura en un determinado tiempo y espacio, y en el interior de un grupo étnico. Por primera vez, esa identidad estaría articulada a una identidad nacional y regional, determinada también históricamente.

El filósofo Roland Corbisier (1978) decía, algunos años atrás, que la identidad nacional brasileña comenzó a existir a partir del modernismo, es decir, a comienzos de este siglo. Antes, los brasileños existían apenas con una identidad transplantada.

Afirmar una identidad étnico-cultural es afirmar una cierta originalidad, una *diferencia*, y, al mismo tiempo, una *semejanza*. Idéntico es aquel que es perfectamente igual. En la identidad existe una relación de igualdad que cimienta un grupo, igualdad válida para todos los que a él pertenecen. Sin embargo, la identidad se define en relación a algo que le es exterior, diferente. Se puede decir que Brasil pertenece al Tercer Mundo —esa expresión cada vez más oscura— porque se diferencia del Primer Mundo. Pero la simple oposición al otro, la autodefensa en relación al Primer Mundo, por ejemplo, no constituye la identidad de una nación o de un pueblo.

Vivimos hoy en una época de *explosión de las diferencias*: étnicas, sexuales, culturales, nacionales, etc., que plantea la problemática del rescate de la identidad. Cada vez más nos preguntamos: ¿quiénes somos?

Frente a los bloques económicos del norte (América del Norte, Europa y Japón), nosotros, habitantes del sur, y en particular habitantes de América Latina, nos preguntamos quiénes somos los latinos ¿Qué es ser latino? ¿En base a qué identidad podemos realizar nuestra utopía, que es nuestra unidad latinoamericana? ¿En qué nos distinguimos de los otros países y bloques económicos?

Los brasileños somos una mezcla de afro-americanos, indios, blancos y asiáticos... pero ¿sólo eso? El poeta brasileño Carlos Drummond de Andrade decía que "ningún Brasil existe", y se preguntaba: "¿y acaso existen los brasileños?". ¿Qué es genuinamente nuestro? ¿Qué puede constituirse en nuestra identidad?

Jacques Lambert (1986) decía que existen dos Brasiles. Hay, tal vez, muchos Brasiles. No sólo los reales, sino los descriptos por sociólogos y filósofos. Por ejemplo, el Brasil del sociólogo Gilberto Freyre (1933) es muy diferente del Brasil del filósofo Alvaro Vieira Pinto (1960).

La identidad socio-cultural sería un concepto inocuo si tendiese a fijar patrones culturales sólo para preservarlos. La cultura es dinámica, y se transforma en el contacto con otras culturas. Hoy es cada vez más difícil reconocer una cultura que no esté en íntima interdependencia con otras. Una de las tendencias más notables, en este fin de siglo, es, sin duda, la *globalización de la economía y de las comunicaciones* (Naisbitt, 1990), que torna viable la aldea global. Paradójicamente, otra tendencia manifiesta hoy es el *multi-culturalismo*, la diversidad cultural; por lo tanto, la valorización de las culturas regionales, la afirmación de la identidad y de los valores de los pequeños grupos y etnias.

¿Cómo podemos articular la diversidad cultural con itinerarios educativos que se dirigen hacia la equidad? Supongo que no existe condición para reconocer la diferencia, si no se parte de la aceptación de la alteridad y de la igualdad. Para conocerme, necesito reconocer al otro como compañero. La identidad supone una relación de igualdad y diferencia, que puede ser antagónica o no. Sólo hay diálogo y compañerismo cuando la diferencia no es antagónica. El diálogo es una relación de unidad de contrarios no antagónicos. Entre antagónicos está el conflicto.

El tema de la relación entre la diversidad cultural y el itinerario educativo ya fue tratado por educadores como Paulo Freire y Georges Snyders. Cada uno a su modo, apuntan a una pedagogía basada en el respeto a la identidad cultural del educando.

Paulo Freire construye su pedagogía, su método, como es sabido, en un itinerario que va de la cultura popular a la cultura erudita y letrada, pasando por la formación de la conciencia crítica. El pensamiento de Paulo Freire tiene sus raíces más profundas en el debate político-cultural de fines de los años 50. Se trataba del deba-

te en torno de la construcción de una identidad nacional basada en el desarrollo político, social y económico que, según él, pasaba por la toma de conciencia de la realidad nacional. Ese proceso no podría darse sin una transformación en la estructura de la enseñanza y de la extensión de la educación para todos. Un proyecto de emancipación y construcción de una nueva nación brasileña pasa por la asunción de sus características de nación latinoamericana y tercermundista, al contrario de lo que las élites dominantes pensaban, que era crear, en Brasil, una nueva Europa o una nueva América.

De ahí que Paulo Freire insista en la cuestión de la invasión cultural, de la dependencia y de la conciencia alienada. Denunciando esa realidad nacional, Paulo Freire estaba anunciando, dialécticamente, su fin, e inaugurando entre nosotros un vigoroso movimiento en torno de un pensamiento pedagógico autónomo. Reintroduce la reflexión sobre lo social en el pensamiento educacional brasileño, comprometiéndose con ideas socialistas y democráticas.

Cultura popular, por lo tanto, es sinónimo de concientización, o sea, de toma de conciencia de la realidad nacional, para transformarla y crear nuevas formas de relaciones sociales y políticas; significa conciencia de derechos, posibilidad de crear nuevos derechos, y capacidad de defenderlos contra el autoritarismo, la violencia –simbólica o no– y el arbitrio.

En fin, cultura popular significa cultura de la ciudadanía. En la dedicatoria de su libro *Pedagogía del oprimido* estaban indicados ya los nuevos actores de esa transformación: “los harapientos del mundo y los que en ellos se descubren y, así descubriéndose, con ellos sufren, pero, sobre todo, con ellos luchan”. Por lo tanto, no solamente los harapientos del mundo son los actores de la historia, sino los que en ellos se descubren y los que con ellos luchan. Eso me recuerda lo que afirmaba Pier Paolo Passolini en una de sus películas: la solidaridad es un deber muy diferente de la piedad.

Ya la pedagogía de Georges Snyders, como vimos anteriormente, pretende operar una ruptura y una continuidad entre la *cultura primaria* –cuya modalidad más evidente es la cultura de masas– y la *cultura elaborada*, propia de la escuela, entendida como el lugar de lo sistemático y de lo progresivo, pero también el lugar de la alegría.

La escuela que negase la cultura de masas estaría contribuyendo al fracaso escolar de los niños de los sectores populares,

frente a los niños de las élites. La escuela precisa hacer la síntesis entre continuidad y ruptura, como dice Snyders, en relación a la cultura de masas, si se quiere respetar la identidad cultural de los niños de las clases populares. Lo inmediato, la cultura primaria, debe ser una convocatoria en dirección a lo elaborado.

Está claro que esto es válido en los países en los que la cultura de masas es hegemónica, pero no es tan evidente en relación a países en los cuales existen naciones y pueblos con gran diversidad cultural. El multiculturalismo, la diversidad cultural, es hoy una realidad cada vez más visible. Y no hay cómo establecer jerarquías entre las culturas. Sería estúpido decir que la cultura francesa es superior o inferior a la cultura africana.

En la medida en que crece el respeto por los derechos civiles de las minorías, crece también su importancia política y cultural. La diferencia se torna visible y puede molestar. Y puede ocurrir que aquellos que siempre encontraron enemigos externos para justificar la dominación, hoy, con la dificultad de encontrar esos enemigos, encuentren más fácilmente muchos argumentos para, internamente, discriminar negros, indios, inmigrantes, niños, pobres, etc., simplemente porque son diferentes.

La cultura elaborada no representa necesariamente algo superior para las necesidades vitales de todos los individuos. Depende del contexto histórico en que ellos viven. Puede hasta destruir su identidad por una especie de olvido o rechazo de la cultura primaria. Puede representar la alienación pura, el “discurso del otro”, en la expresión de Cornelius Castoriadis (1982), que, hospedado dentro de mí, acaba hablando por mí.

Es el caso, por ejemplo, del drama que hoy enfrentan algunas comunidades indígenas en Brasil. Acaban no siendo ni indios ni brasileños. La escuela de los blancos puede destruir la identidad indígena. Siendo, en este caso, el contacto con el blanco inevitable, lo que puede hacerse es crear escuelas bilingües y auxiliares a la formación de centros de cultura indígena. Ya existen seiscientas de esas escuelas en Brasil. Tienen el objetivo de preservar y fortalecer la organización social, la cultura, las costumbres, las lenguas, creencias y tradiciones de las comunidades indígenas.

El fracaso escolar, demostrado por los altos índices de deserción y de repetición, continúa siendo alarmante, inclusive en ciertos países que ya extendieron la educación básica a todos. Las res-

puestas dadas por los gobiernos han variado, de la promoción automática, división por ciclos, a la frecuencia en tiempo integral. Esas respuestas suponen una comprensión del problema que deja la responsabilidad en la llamada clientela, en los alumnos, principalmente en su condición económica. La escuela buscaría corregir defectos de la demanda escolar, sin cuestionarse a sí misma. Intentaría promover la igualdad de oportunidades, facilitando la ascensión escolar a los menos favorecidos, por medio de mecanismos formales y burocráticos, permitiendo la reprobación sólo en algunos grados, o haciendo que el niño permanezca el mayor tiempo posible en la escuela. Esas soluciones suponen que el problema está en el alumno, y no en la escuela. Me gustaría abordar el problema desde otro ángulo, que cuestionase primero la escuela, sin ignorar las dificultades que los pobres tienen para estudiar. Me gustaría trabajar el problema de la repetición de los alumnos como un problema escolar.

Las teorías del aprendizaje sustentan que la retención de conocimientos depende no sólo del esfuerzo, de la repetición, sino, sobre todo, del interés. Fijamos más fácilmente en la memoria lo que tenemos interés en conocer y lo que vivimos más intensamente. Verifiqué por intermedio de una investigación realizada en San Pablo (Gadotti, 1993) que los excluidos de la escuela tienen un alto concepto de ésta. Si pudiesen, volverían enseguida a ella. Reconocían que los maestros estaban mal pagados, que se ausentaban, y que la escuela no los trataba con respeto. Pero lo que más me llamó la atención fue que les gustaba la escuela, inclusive no hallando en ella lo que buscaban. No encontraban un saber que se correspondiese con sus intereses, que partiese de lo inmediato de sus necesidades. No se sentían incluidos en las actividades de la escuela. Aprender era, para ellos, más una obligación aburrida que algo esencial para su vida. No sentían necesidad de aprender lo que la escuela les enseñaba.

La escuela no resolvió la cuestión de la transmisión del conocimiento para los sectores populares; es decir, no consiguió hacer la síntesis entre la cultura elaborada y la cultura popular, la cultura primaria del alumno. A pesar de muchas investigaciones y estudios, la curricula no consiguió resolver adecuadamente la relación entre la *identidad cultural* y el *itinerario educativo* de los alumnos provenientes de los sectores populares. Nuestra curricula presenta

todavía a nuestros alumnos un paquete de conocimientos que deben aprender, tengan o no significado para ellos. Son evaluados —aprobados o reprobados— en función de la asimilación o no de ese paquete de conocimientos. No son evaluados en función del desarrollo de su capacidad de pensar con autonomía. Esto después de casi un siglo de haber aparecido la tesis de la escuela nueva.

2. Las promesas de la educación multicultural

La teoría de una educación multicultural, aunque todavía en desarrollo y llena de contradicciones, apunta a responder adecuadamente a esa cuestión, tomando en cuenta la diversidad cultural y social de los alumnos. La primera regla de esa teoría de la educación es el pluralismo y el respeto por la cultura del alumno. Tiene, por lo tanto, como valor básico, la democracia. Supone que la tarea de la educación es contribuir a instaurar la equidad y el respeto mutuo, superando prejuicios de toda clase, principalmente el prejuicio de raza y de pobreza, ya que los excluidos de la escuela son sobre todo los negros y los pobres. Sin ese principio no se puede hablar de educación para todos, o de mejoría de la calidad de la enseñanza.

Equidad en educación significa igualdad de oportunidades para que todos puedan desarrollar sus potencialidades. Y sólo podrá ser alcanzada cuando las clases populares entren y permanezcan en una escuela que les interese. Igual para todos no significa uniformidad monocultural. Educación para todos significa acceso de todos a la educación, independientemente de la posición social o económica, acceso a un conjunto de conocimientos y habilidades básicas que permitan a cada uno desarrollarse plenamente, tomando en cuenta lo propio de cada cultura.

La *educación multicultural* pretende enfrentar el desafío de mantener el equilibrio entre la cultura local, regional, propia de un grupo social o minoría étnica, y una cultura universal, patrimonio de la humanidad. La escuela que se inserta en esa perspectiva intenta abrir los horizontes de sus alumnos a la comprensión de otras culturas, de otros lenguajes y modos de pensar, en un mundo cada vez más próximo, intentando construir una sociedad pluralista e independiente. Es al mismo tiempo una educación internacionalis-

ta, que busca promover la paz entre los pueblos y naciones, y una educación comunitaria, valorizando las raíces locales de la cultura, lo cotidiano más próximo que hace a lo que pasa en la vida de cada uno.

Como una concepción emergente de la educación, esa teoría está poco difundida. Implica una *pedagogía de los derechos humanos* (Best, 1991) y de respeto por el medio ambiente, inserta en un gran movimiento cultural por la equidad, igualdad de oportunidades educacionales y calidad de vida, particularmente en relación a las minorías étnicas y a los sectores pobres de la población. Hoy, muchas personas no tienen acceso a la educación, ya sea por razones étnicas, de extrema pobreza, o por deficiencias de cualquier orden.

La educación multicultural pretende analizar críticamente la *curricula* monocultural actual, y formar críticamente a los maestros para que cambien sus actitudes frente a los alumnos más pobres y elaboren estrategias de instrucción para la educación de los sectores populares, buscando, antes que nada, comprenderlos en la totalidad de su cultura y de su visión del mundo. Por ejemplo, en la educación de jóvenes y adultos trabajadores, una estrategia de alfabetización, en una concepción multicultural, debería partir del relato de la experiencia de trabajo y de vida de ellos mismos, esto es, de la biografía de los propios educandos, y no del diseño de las letras, que es una técnica anticientífica.

Esa técnica fue aplicada con éxito en un programa de alfabetización en la ciudad de San Pablo (1989-1992). Los jóvenes y adultos se sintieron más abarcados en el proceso de alfabetización cuando percibieron la importancia que el maestro le daba a sus vidas. Como decía uno de ellos, antes él tenía vergüenza de contar su vida porque la consideraba un fracaso. Se atribuía a sí mismo ese fracaso, y no a una estructura social y económica injusta. Al contar lo que fue en la vida, él podía asumirla con más confianza, comprenderla mejor, buscar razones para una vida mejor. Si aprender le posibilitaba vivir mejor, daría todo de sí para continuar aprendiendo. Si la escuela era eso, era todo lo que buscaba. Se sentía feliz de estar en ella, mientras que en tantos lugares de trabajo se había sentido avergonzado.

La educación multicultural busca resolver los problemas creados por la diversidad cultural frente a la obligación del Estado de

ofrecer una educación igual para todos. Y al mismo tiempo, busca señalar estrategias de esos problemas.

La diversidad cultural es la riqueza de la humanidad. Para cumplir su tarea humanista, la escuela debe mostrar a los alumnos que existen otras culturas además de la suya. Por eso, la escuela tiene que ser local, como punto de partida, pero internacional e intercultural como punto de llegada. Autonomía de la escuela no significa aislamiento, encierro en una cultura particular. Escuela autónoma significa escuela curiosa, osada, en busca del diálogo 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. Como dice José Luiz dos Santos:

"Cultura quiere decir respeto a la humanidad como un todo y al mismo tiempo a cada uno de los pueblos, naciones, sociedades y grupos humanos."

(dos Santos, 1984: 8)

Teniendo como base la *antropología*, surgió, en 1787, una nueva disciplina...

"...destinada a reaproximar e incorporar datos que pertenecen a campos epistemológicos diferentes, pero que se refieren a entidades particulares de base étnica: tribus, pueblos, naciones o estados."

(Erny, 1982: 26)

Esa disciplina se llama *etnología*. Estudia las diferentes sociedades a partir de su propia cultura. Cada sociedad imprime en los individuos un modo específico de ser y de pensar, ajeno a la voluntad de cada uno. Cada cultura se constituye de determinada manera, según las creencias, mitos y modos de vivir de cada grupo. Cada cultura tiene su visión propia del mundo, que no puede ser juzgada por patrones que le son extraños o externos: "la diversidad cultural es irreductible de cualquier manera", dice Franz Boas (Franz Boas, en Erny, 1982: 26).

Pero no es muy fácil reconocer las *diferencias* entre las cultu-

ras sin sobrevalorarlas o subestimarlas. Por eso necesitamos una ciencia con métodos objetivos. La etnología trata de conocer y de analizar objetivamente la cultura de un pueblo. La *educación multicultural* va más allá de la ciencia etnológica, del puro conocimiento de las culturas, pues busca no sólo conocerlas, sino integrarlas, traspasando el simple respeto a la diversidad cultural, étnica, lingüística, nacional, etc.

Al fenómeno reciente de confrontación de culturas en un mismo territorio, posibilitado por el acceso urbano-industrial moderno –sociedad multicultural o democracia multiracial– lo denominamos *multiculturalismo*. Tuvo su inicio en la creación y la organización de movimientos llamados minoritarios, que cuestionaban la hegemonía del pensamiento blanco, masculino y occidental cristiano. Es un movimiento contra la discriminación racial, sexual, o contra los inmigrantes. La explosión de reivindicaciones de las minorías étnicas, el recrudecimiento de la xenofobia, la radicalización de los *lobbies* minoritarios son demostraciones de ese movimiento cultural que caracteriza este final de siglo.

La educación multicultural se presenta como la posibilidad de comprender ese fenómeno para una convivencia democrática y armónica. Se hace necesario no sólo en regiones donde concurren grandes masas de inmigrantes. Constituye un elemento fundamental de la educación integral de hoy. Por eso no pretende ser otra educación, paralela a la actual, sino una concepción de educación en que las minorías étnicas –entendidas cualitativamente como no dominantes– tienen la posibilidad de preservar rasgos característicos de su cultura, sin negar la necesidad de dominio de los instrumentos necesarios que posibiliten el acceso a la *cultura dominante*.

La educación multicultural puede ser enfocada hoy de dos maneras (Bennett, 1990):

1) Como *movimiento* en favor de igualdad de oportunidades educativas y de equidad, justicia y contra toda suerte de discriminación y prejuicio. El movimiento reciente de las llamadas ciudades educativas se encuentra en esa línea de actuación. Las ciudades educativas conscientes del papel y de la responsabilidad de las ciudades en lo que se refiere a la educación, además de desarrollar sus funciones tradicionales –económica, social, política y de prestación de servicios– intentan desarrollar una función específica-

mente educativa. Ese movimiento se basa en el hecho de que conocemos el mundo primero a través de nuestros padres, de nuestro círculo inmediato, y sólo después, progresivamente, ampliamos nuestro universo. El barrio, y luego la ciudad, son los principales medios educativos de los que disponemos. La ciudad educativa es una ciudad con personalidad propia, integrada a un país y al mundo, en un sistema complejo en constante evolución.

2) Como un *abordaje curricular*. En los recientes estudios en el campo de la educación comparada o internacional, el tema de la educación multicultural viene siendo abordado cada vez con más frecuencia. Hay una preocupación en Europa, por ejemplo, de salvar de la extinción numerosas lenguas habladas, pues los jóvenes prefieren la lengua usada por los medios antes que su lengua materna. La alfabetización bilingüe sería una forma de hacer frente a esa eutanasia cultural. De ahí la necesidad de una curricula multicultural frente a la curricula monocultural actual.

No se trata de negar el acceso a la cultura general elaborada, que constituye un importante instrumento de lucha para las minorías. Se trata de no matar la cultura primaria del alumno. En un mundo cada vez menor, más homogeneizado por la tecnología, puede tornarse cada vez más difícil la supervivencia de patrones no dominantes de cultura.

La educación multicultural, cuestionando básicamente el pensamiento blanco, masculino y occidental cristiano, reivindica la inclusión de otros legados en la curricula: lo africano, lo árabe, lo oriental, lo femenino, lo homosexual, etc. Por eso, implica cambios concretos en el sistema educacional que, llevados a las últimas consecuencias, pueden romper no sólo con la hegemonía de un tipo de conocimiento, sino que también pueden activar conflictos ocultos bajo el manto de la unidad social.

El multiculturalismo tiene una gran dosis de ambigüedad. Puede estimular, contradictoriamente, el desprecio por lo diferente, el racismo, el autocentrismo. Ejemplos de violencia racial son muy frecuentes. Eso significa que el multiculturalismo también puede ser divisionista, crear guetos, y puede ser utilizado como mecanismo de captación que busca integrar en un único principio unificador las diferencias culturales. Por eso la educación multicultural es

todavía un tema polémico. Existen pros y contras y, sobre todo, existen muchas dificultades para su efectiva realización.

¿Cómo tratar la diversidad étnica y cultural? ¿Integración o autonomía? Esa es la cuestión clave para la educación multicultural. En Estados Unidos, por ejemplo, ciertos grupos hispánicos y asiáticos prefieren adaptarse a la cultura dominante norteamericana, en la que encuentran mejores chances de ascender socialmente que si permanecieran fuertemente ligados a sus culturas de origen. Lo mismo puede decirse de los emigrantes del sur del Brasil, quienes acaban por olvidar su lengua materna. Esos grupos están contra un multiculturalismo que les negaría el acceso a la cultura dominante.

No hay duda de que la educación multicultural puede, contradictoriamente, causar la *separación*, el antagonismo entre grupos, y fragmentar la sociedad. Puede también generar conflictos, debido a la no reciprocidad de las diferencias culturales, posibilidad de aislamiento o de nacionalismos excluyentes. La radicalización de esos grupos étnicos y sociales favorece la segregación, y consecuentemente forma grupos aislados –tribus– que se distancian entre sí. La diferencia, necesidad básica para marcar la identidad cultural, se transforma en exclusión. Eso sólo puede superarse con una ética de base, el respeto a la diferencia, por lo tanto con una filosofía del diálogo.

Se corre también el riesgo de caer en el *eclecticismo*, que sería tratar varias culturas superficialmente, al mismo tiempo, pudiendo así desfigurarlas. El multiculturalismo puede ser la excusa para garantizar la hegemonía de una cultura o de un modo de pensar. No serviría para posibilitar que cada grupo actúe armoniosamente en la sociedad, sino para separar los grupos, debilitándolos, para después adaptarlos a las normas y costumbres del grupo dominante.

Existe todavía el riesgo de la sobrevaloración de una cultura en detrimento de otras. Es el *regionalismo*, el cual enfoca solamente la cultura local (particular) en detrimento del todo (universal).

El desarrollo de una educación multicultural depende fuertemente de cambios en el sistema educacional y, sobre todo, de la formación del educador. Siempre se dijo que los profesores deben respetar la cultura del alumno –su currícula oculta– pero pocos instrumentos fueron señalados para auxiliar a los maestros en esa ta-

rea. Todos los educadores reconocen el problema y las consecuencias de no respetar la cultura popular de los niños de las clases populares, pero generalmente nuestra enseñanza se dirige a un alumno medio que es una abstracción de un alumno real. La educación multicultural viene en auxilio del maestro para que desempeñe mejor su tarea de hablarle a un alumno concreto. Valoriza la perspectiva del alumno, abriendo el sistema escolar, y construyendo una currícula más próxima a su realidad cultural.

3. Significado y desafío de la educación básica

La Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, Tailandia (1990), desencadenó en todo el mundo una serie de iniciativas, sobre todo en relación a las necesidades básicas de aprendizaje (PNUD-UNESCO-UNICEF-Banco Mundial, 1991). El tema fue ampliamente discutido en varias reuniones preparatorias en muchas partes del mundo durante los años que la precedieron.

Una de las primeras consecuencias de la Conferencia de Jomtien fue desarticular el eje del debate educacional –principalmente en el llamado Tercer Mundo–, que pasó del tema de la alfabetización al tema de la educación básica. En cierta forma, la nueva visión de la educación propuesta por la Conferencia de Jomtien incluye la alfabetización en el concepto de educación básica y, de esta manera, da a ambas un nuevo significado. La educación comienza a tener un nuevo enfoque. La alfabetización deja de ser la principal preocupación de los países con altas tasas de analfabetismo. Los esfuerzos se concentran en la universalización de la educación básica.

¿Cuál es el significado de ese *nuevo enfoque*? En verdad, después de la Conferencia de Jomtien los excluidos de la educación básica continuaron siendo los mismos; los llamados analfabetos, continuaron analfabetos. Pero la nueva visión teórica puede cambiar sustancialmente la práctica educativa. ¿Existen realmente analfabetos? ¿No es verdad que el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje tienen su inicio con el nacimiento? ¿No es verdad que las experiencias más significativas son las que ocurren en la primera infancia? ¿No es verdad que los llamados analfabetos no se reconocen como tales, y que llamar a alguien analfabeto es llamarlo

ignorante? Nadie sabe todo, nadie ignora todo, acostumbra decir el educador brasileño Paulo Freire. Según esa tesis, no existen propiamente analfabetos: existen personas que, en edad apropiada, no tuvieron acceso a la educación básica.

El tema del significado de la educación básica y del desafío que ella representa hoy tiene especial relevancia, tanto teórica como práctica. El Documento de Referencia de la Conferencia de Jomtien, preparado por la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Inter-Agencias, publicado un mes después de la realización de la Conferencia, y titulado "Satisfaciendo las necesidades básicas del aprendizaje: una visión para los años 90" (UNDP-UNESCO-UNICEF-Banco Mundial, 1990), daba la siguiente definición de educación básica:

"La educación básica se refiere a la educación que tiene por objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; incluye la instrucción primaria o fundamental, en la cual debe estar basado el aprendizaje subsecuente; comprende la educación infantil y primaria (o elemental), así como la alfabetización, cultura general y habilidades esenciales en la capacitación de jóvenes y adultos; en algunos lugares incluye también la enseñanza media."

Las necesidades básicas de aprendizaje, según la misma fuente, se refieren...

"...al conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, desarrollen la calidad de sus vidas y sigan aprendiendo."

Esas definiciones merecen algunos comentarios:

- 1) La educación básica debe ser entendida como base, como piso y no como techo del desarrollo educativo de cada individuo.
- 2) Incluye el nivel primario o básico de la enseñanza formal, pero no se confunde con esa enseñanza.
- 3) No está destinada sólo a los niños, sino también a los jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación formal en la edad apropiada.
- 4) La educación básica, así comprendida, supone una articulación

entre la educación formal y la educación informal.

- 5) De ahí viene la necesidad de que la escuela formal articule nuevas alianzas con la comunidad.
- 6) Por la proximidad con la comunidad, el municipio es el actor fundamental de esas nuevas alianzas.

La Conferencia de Jomtien intentó dar una definición de educación básica, pero es imposible, frente a la *heterogeneidad de culturas y experiencias*, trabajar con un concepto uniforme. Cualquier definición tendría problemas. La nueva definición de educación básica debería, pues, ser al mismo tiempo flexible y operacional. Se intentó, entonces, dar una visión integral e integradora al concepto, pero que, al mismo tiempo, no fuese una definición vaga, pues no serviría para dar soporte a los planes de acción concretos. Por eso, la Conferencia de Jomtien intentó dar a la educación básica un nuevo enfoque, asociándolo al concepto de necesidades básicas de aprendizaje. Por ese nuevo enfoque, la escuela continuará siendo el principal canal de acceso a las necesidades básicas de aprendizaje. Pero tomará en cuenta otros vehículos de formación, como la radio, la televisión, clubes, bibliotecas y otras múltiples formas de educación comunitaria, formal o no formal, con una vasta gama de tecnologías educacionales apropiadas a esas modalidades de formación.

Al analizarse el significado de la educación básica, dos categorías esenciales y complementarias deben ser destacadas: equidad y autonomía. *Equidad* en educación significa, básicamente, justicia en presencia del derecho humano fundamental de acceso a la educación, por lo menos en el nivel básico. Obsérvese, sin embargo, que la equidad no debe ser entendida sólo en lo que se refiere al acceso a la educación, sino también a la permanencia y posibilidad de usufructuar los beneficios de la educación como un todo. En muchos países, hoy, el problema de la equidad no está situado tanto en el acceso a la educación, como en la calidad de la educación ofrecida: para unos pocos es de óptima calidad; para la mayoría es pésima.

La *autonomía*, tema poco tratado en Jomtien, es la capacidad de autodeterminación ante el derecho universal de acceso a la educación. Esos dos principios ponen en jaque muchos sistemas escolares actuales, incapaces de ofrecer una educación para todos de

calidad, o burocráticos, que inmovilizan la capacidad creadora de las escuelas y de las aulas.

Promover la equidad significa dar oportunidad a todos de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. Eso implica mejorar la calidad de la educación ofrecida hoy, y eliminar todos los estereotipos y prejuicios de color, raza, género, usos y costumbres, etc. Por eso, el concepto de autonomía es indispensable como complemento de la equidad. Afirmar la autonomía de la escuela significa que no existen dos escuelas iguales. Cada escuela es el resultado del desarrollo de sus propias contradicciones. Toda tentativa de uniformización de ese proceso significa disminución de la calidad de la escuela.

En la discusión de ese tema se suele caer en dos trampas opuestas: por un lado, el *regionalismo conservador*, y por el otro, el *universalismo alienado*. En el primer caso se cae en la ufanía de juzgar que existe una autonomía absoluta, exaltando lo particular y rechazando tanto el saber universalmente válido, como ideales y valores universales, tales como la democracia y el pluralismo. En el segundo caso, se desprecia la especificidad regional y la cultura local.

Esas dos tendencias son ingenuas. Están a contramano de la historia, pues hoy existe una clara tendencia, como vimos, a la globalización de la economía, por un lado, y a la valorización de la cultura local, por el otro. Y no son tendencias antagónicas, sino complementarias. En educación se traduce por aquello que antes llamamos sistema único y descentralizado, esto es, un sistema que toma en cuenta un conjunto de conocimientos universales, hoy disponibles, filtrados por la cultura local y por una escuela emergente, la *escuela ciudadana*. Escuela ciudadana es aquella que forma al ciudadano gobernante, y no al ciudadano para ser gobernado. En esa escuela de educación básica no hay lugar para falsas dicotomías entre saber universal y cultura local o cultura popular. Opera, así, la síntesis entre equidad y autonomía.

Una visión renovada del concepto de educación básica sugiere que la enseñanza fundamental sea la base para una *educación continuada*, integrada a todos los aspectos del desarrollo humano, e integrante, en la medida en que sirve para aproximar a los individuos en la comunidad, concentrando el proceso educativo en las personas, en sus necesidades y en su contexto.

La educación básica no debe ser entendida como un nivel separado de la totalidad de la educación. Su articulación con la enseñanza superior y la educación permanente es inherente al concepto aquí expuesto. Sólo una concepción burocrática de la educación dicotomiza niveles y secuencias de enseñanza. La educación básica encuentra significado en un todo orgánico, en un sistema educacional articulado, orientado por finalidades generales. Es sabido que muchos sistemas nacionales de educación no pasan de agregados de partes desigualmente tratadas. La enseñanza superior, preparando los docentes de la educación básica regular y recibiendo alumnos provenientes de la educación básica, está necesariamente articulada con ella. En esa articulación hay un aprendizaje mutuo.

No tendría sentido plantear la prioridad de la educación básica como opuesta a la *educación superior*. Son prioridades complementarias. No se trata de optar, en forma excluyente, por una de las dos opciones. Como dice Juan Carlos Tedesco:

"Resolver los problemas de la base del sistema es vital para garantizar el carácter democrático del desarrollo social. Fortalecer la capacidad científica, promoviendo la formación de recursos altamente calificados y la producción de conocimientos que permitan resolver los problemas sociales y productivos, es vital para garantizar el crecimiento y la disponibilidad de recursos."
(Tedesco, 1989: 18)

De la misma forma que no se debe promover la educación básica sacrificando el desarrollo de otras prioridades, como el desarrollo científico y tecnológico, tampoco se debe desarrollar la educación básica independientemente de su relación con el trabajo y la producción, sobre todo en la educación básica de jóvenes y adultos. Como insisten Daniel Morales-Gómez y Carlos Alberto Torres (1990), la promoción de la educación básica debe aprovechar las recientes experiencias históricas en educación en las regiones. Y destacan en América Latina la contribución original de la *educación popular*, particularmente en el campo de la educación de jóvenes y adultos, y de la educación no formal de los años 60 y 70. En los últimos años, la educación popular ha sido también desarrollada dentro del sistema escolar, en la llamada educación pública popular.

La educación básica deberá tener, en diferentes contextos, distintas metas y objetivos. Se trata de buscar y renovar siempre el sentido de la educación, y no fijarse en modelos teóricos inflexibles e incapaces de leer el gran libro que es la realidad, para aprender con ella. Las necesidades básicas de aprendizaje no pueden ser consideradas camisas de fuerza de la educación básica. Son indicaciones posibles, pero que merecen en cada sociedad un análisis concreto, y no una reproducción mecánica y abstracta.

Para que esa visión nueva de la educación básica sea eficaz necesita una *reorientación curricular* permanente y reflexiva, que dé consistencia teórica y práctica al aprendizaje, que elimine prejuicios, que reconozca el saber del educando y parta de él para construir un saber más elaborado. El educando es el sujeto del conocimiento, y su experiencia –sea él niño o adulto– es la fuente primordial de ese conocimiento. Es preciso enfatizar el proceso de construcción del conocimiento y de la adquisición de habilidades, más que la simple adaptación o adquisición, que se traduce en una concepción estática de los procesos de aprendizaje.

Todo ser humano es capaz de aprender y de enseñar y, en el proceso de construcción del conocimiento, todos los integrantes aprenden y enseñan. El proceso de enseñanza-aprendizaje es más eficaz cuando el educando participa, él mismo, de la construcción de su conocimiento, haciéndolo suyo, y no sólo aprehendiéndolo.

Un verdadero proceso educativo no se restringe a la adquisición de habilidades y de conocimientos, sino que presupone el desarrollo del individuo, para que le sea asegurado el derecho de participar activamente en el seno de la sociedad, en el trabajo, en el tiempo libre, en la cultura, etc. El conocimiento no se reduce al producto; es también proceso. Una cosa es asimilar conocimientos en la forma privada de apropiación; otra cosa es la construcción democrática del propio conocimiento.

Frente al atraso educacional en que se encuentran muchos países, crece la *responsabilidad de la universidad* de comprometerse en un movimiento de universalización de la educación básica. En muchas regiones, la universidad está por demás encerrada en sí misma, contemplando su propia crisis, cuando podría justamente buscar salidas en la educación básica para todos. En ese sentido, muchos serían los servicios que podría prestar:

1) rever teorías de aprendizaje y de desarrollo biopsíquico del niño

- y del adolescente;
- 2) ofrecer programas permanentes de capacitación del magisterio;
 - 3) asesorar el planeamiento de los órganos responsables de la educación básica;
 - 4) producir materiales didácticos e informativos;
 - 5) desarrollar centros de documentación e información, y difundir materiales didáctico-pedagógicos;
 - 6) definir y experimentar modelos de educación formal;
 - 7) desarrollar actividades de cultura y extensión universitaria. La universidad está en deuda en relación a la llamada extensión universitaria, esto es, en relación a los servicios que presta a la comunidad, debido a que está mucho más preocupada por la enseñanza y la investigación.

Como se ve, una *reconceptualización de la educación básica* implica también una reconceptualización de la enseñanza superior. Si quisiéramos enfrentar en forma renovada los desafíos de la educación básica, necesitaríamos renovar también nuestros instrumentos conceptuales. Trabajamos muchas veces con conceptos elaborados hace siglos, en un contexto histórico en que predominaban los intereses de las élites, que no se corresponde con las actuales exigencias de la democracia. La Conferencia de Jomtien dio un paso importante en dirección a la democratización de la educación, pero no indicó todo el camino, que precisa hacerse andando, tomando en cuenta cada contexto.

¿En qué consiste el *desafío* de la educación básica? La respuesta es simple: en su propia universalización, ya que estamos frente a un cuadro mundial de casi 1 billón de jóvenes y adultos analfabetos, y de más de 100 millones de niños sin acceso a la educación. Lo complejo es el cumplimiento de ese desafío en la práctica. Es preciso distinguir la enorme disparidad existente entre aquellos países que hace más de un siglo vienen desarrollando esfuerzos en favor de la educación básica, y que ya alcanzaron un alto grado de democratización de las oportunidades educacionales, y muchos otros países que iniciaron ese esfuerzo hace poco tiempo, o muy precariamente.

Es cierto que, en aquellos países donde existe un gran atraso educacional, la universalización de la educación básica no se dará sin la *voluntad política* de sus gobernantes. En la práctica, eso sig-

nifica que sólo el Estado puede atender el atraso educacional. En las condiciones socio-económicas en que vive la mayoría de la población en los países en desarrollo, es vital el compromiso de los poderes públicos en la universalización de la educación básica. Sin ese compromiso, pocas serán las garantías de éxito de las acciones privadas, si no fuesen articuladas con una política más global. En caso contrario, las iniciativas privadas corren el riesgo de ser atomizadas y de duración efímera.

No obstante, el Estado será impotente sin la participación de la sociedad. Un concepto clave dentro de esa tesis fue desarrollado en la Conferencia de Jomtien: se trata de la construcción de *nuevas alianzas*, o sociedades, integrando, por ejemplo, órganos públicos responsables de la enseñanza con movimientos organizados de la sociedad civil. La contribución de las *organizaciones no gubernamentales* dentro de esa política de nuevas alianzas es particularmente importante, en la medida en que facilitan el contacto directo con la comunidad local.

Otra evidencia es que la universalización de la educación básica de buena calidad sólo será posible por medio del *sistema regular de enseñanza* y de la escuela pública desburocratizada, es decir, con autonomía pedagógica, administrativa y de gestión financiera.

La experiencia nos ha demostrado, con raras excepciones, que es una ilusión pensar la universalización de la educación básica por intermedio de campañas eventuales o movimientos episódicos. Es necesario un *esfuerzo permanente*, que abarque tanto a los niños como a los jóvenes y adultos. En ese sentido, la educación básica debe ser pensada con metodologías apropiadas para cada edad. Es evidente que la educación básica de jóvenes y adultos trabajadores debe ser ofrecida mediante contenidos curriculares centrados en su práctica social y en el trabajo, y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas a la madurez y experiencia del alumno. De todas formas, la concepción metodológica es insuficiente si no es acompañada por inversiones consistentes en la educación básica en aquellos países donde la falta de acceso y los índices de evasión y repetición escolar son todavía muy altos.

En diversas reuniones internacionales viene tomando cuerpo la tesis de que los países con grandes deudas externas puedan transformar parte de esas deudas en fondos para el desarrollo de la

educación básica, bajo el control de ONGs. Otros recomiendan la creación de fondos regionales para canalizar nuevos recursos destinados a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que posibilitaría mutuo apoyo regional y cambio de experiencias. Así, además del esfuerzo interno de cada país, podrían ser creadas condiciones regionales para potenciar esfuerzos educativos comunes.

La disparidad de inversiones en educación es revelada por el costo-alumno. Hay países –según afirmó Federico Mayor, director general de la UNESCO, en el discurso de apertura de la Conferencia de Jomtien– que gastan, por alumno-año, U\$S 29, mientras otros gastan U\$S 1987. Y muchas veces se reproducen esas mismas disparidades en el interior de cada país. Por ejemplo, en Brasil, en 1987, el costo-alumno anual directo en las escuelas de enseñanza fundamental de la red estadual de Río de Janeiro fue de U\$S 306 mientras, en el mismo año, el Estado de Piauí invirtió por alumno sólo U\$S 32.

En ese sentido se desarrolla también la tesis de un *nuevo orden educacional* –como fue defendido en la VI Conferencia Mundial de la ICEA (International Community Education Association), realizada del 29 de julio al 2 de agosto de 1991 en Port of Spain (Trinidad y Tobago)–, un nuevo orden que posibilite una inversión de las prioridades en la educación actual (ICEA, 1991).

Uno de los mayores obstáculos a la universalización de la educación básica se encuentra en la distribución de los recursos financieros propios, que privilegian las aparatos administrativos, las funciones de planeamiento, supervisión, orientación y control, en detrimento de las actividades en el aula. En muchos casos, la pesada burocracia educacional ha dificultado la propia expansión de las oportunidades educacionales. En ese nuevo orden educacional se trata fundamentalmente de rescatar el papel del maestro en el aula y la función social de la escuela como *locus* privilegiado de la educación.

En la búsqueda del enfrentamiento práctico del desafío que representa la educación básica en muchos países, surge con una fuerza inédita una instancia educativa: el *poder local*, en particular de los municipios (Romão, 1992). Ese fenómeno está asociado también a la creciente vitalidad demostrada por el surgimiento de incontables organizaciones no gubernamentales y movimientos popu-

lares. En muchos lugares, el poder local emerge con la voluntad de interferir en la formulación de políticas para el sector, aunque acuse la sobrecarga de responsabilidades que le son impuestas por el aparato legal y por la dirección de las demandas sociales de la educación básica, además de demostrar inclusive fragilidad técnica y financiera. Es cierto que los países que consiguieron mejores resultados en la expansión de las oportunidades educacionales, además de la voluntad política de sus gobernantes, se apoyaron en la fuerza de la comunidad. Sistemas centralizados como el de Francia –aparato ideológico del Estado, en la formulación de Louis Althusser– o redes gigantescas de enseñanza –como la del Estado de San Pablo, en Brasil, con aproximadamente 6 millones de alumnos y más de 5000 escuelas– son ingobernables y se distancian sustancialmente de la población.

Por eso, los órganos municipales de educación son los más calificados –por la proximidad con los problemas locales– para planear y administrar la educación básica. La descentralización o municipalización es una necesidad, y en nada amenaza la desintegración de los sistemas nacionales de educación, si, en los diversos niveles y sistemas, se trabaja en régimen de colaboración, con vistas a objetivos comunes.

La formulación de políticas y la elaboración de planes sólo se tornan eficaces en la medida en que atiendan demandas concretas de la sociedad y ésta los legitime mediante la participación activa, asegurada por la difusión de las informaciones y por canales de comunicación abiertos por el poder público. La comunidad debe discutir, proponer y participar orgánicamente de la elaboración de la política educacional.

No creo en planes de educación elaborados en gabinetes cerrados, aunque sean elaborados por los mejores técnicos. Sólo ocurre algo nuevo en educación cuando la sociedad se moviliza, cuando prioriza la educación. Por eso, uno de los mayores desafíos de la educación básica está en la movilización social en torno de la valorización de la educación, de la escuela y del saber.

Es verdad que el Estado tiene el deber de ofrecer a todos la oportunidad de acceso a la educación. Pero, el sentido profundo que nos debe mover para promover la equidad frente a la educación es la promoción humana, el deseo profundo de hacer justicia y de construir una sociedad humana solidaria. La solidaridad no

puede ser considerada un concepto superado –como algunos insisten en sustentar– en un mundo de agresividad creciente. Es una actitud de profundo respeto por las diferencias y por las personas. Si los excluidos de la educación básica entran en nuestros cálculos, no lo hacen como números o metas, sino como personas. Nada les estamos donando. Estamos sólo promoviendo sus derechos.

Todos nuestros esfuerzos deben estar dirigidos hacia la mayor participación de los que deben beneficiarse con la educación básica. Por lo tanto, deben estar constantemente atentos y profundamente comprometidos para que la educación básica no sea un mero deseo de educadores bien intencionados. Debe ser, antes que nada, fruto del compromiso –llamen a eso movimiento popular o planeamiento participativo– de los propios individuos, que precisan tomar sus propias decisiones frente a la vida como un todo. Y, para eso, la educación básica es un instrumento indispensable.

Conclusión

La educación después de Marx

Hoy, después de la Perestroika y de los grandes movimientos sociales y políticos del Este europeo, después de la caída del muro de Berlín (Blackbrun, 1992), estamos llegando al final de la última década del milenio bajo el signo de la perplejidad y de la crisis de concepciones y paradigmas. Es un momento nuevo y rico en posibilidades. Por eso, aplicado a nuestro tiempo, no podemos hablar del futuro de la educación sin cierta dosis de cautela. Con esa misma cautela deberá el lector examinar algunas perspectivas aquí señaladas, que se apoyan en aquellos educadores y filósofos que intentaron, en medio de la perplejidad, a pesar de todo, señalar algún camino.

I

La educación tradicional, enraizada en la sociedad de clases esclavista de la Edad Antigua, destinada a una pequeña minoría, inicia su declinación ya en el movimiento renacentista, aunque sobreviva hasta hoy, a pesar de la extensión media de la escolaridad traída por la educación burguesa.

La educación nueva, que aparece más claramente a partir de la obra de Rousseau, se desarrolló en estos últimos dos siglos y trajo consigo numerosas conquistas, sobre todo en las ciencias de la educación y en las metodologías de enseñanza. Las técnicas Freinet, por ejemplo, son adquisiciones definitivas.

Pero, tanto la educación tradicional como la educación nueva

tienen en común el concepto de la educación como proceso de desarrollo individual. El rasgo más original de la educación de este siglo es la transferencia de enfoque, de lo individual a lo social, a lo político y 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, en este siglo, se tornó permanente y social.

Es verdad, existen todavía muchos desniveles entre regiones y países, entre norte y sur, entre países periféricos y hegemónicos. Pero existen también ideas universalmente difundidas; entre ellas, que no hay edad para educarse, que la educación se extiende por la vida, y que no es neutra.

II

En el inicio de la segunda mitad de este siglo, educadores y políticos educacionales imaginaron una educación internacionalizada, confiada a una gran organización, la UNESCO. 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 costos y elevaron los beneficios. La tesis de una educación internacional ya existía desde 1899, cuando fue fundado, en Bruselas, el Bureau Internacional de Nuevas Escuelas, por iniciativa de Adolphe Ferriere.

Como consecuencia de esas formas asociativas internacionales de país, profesores e investigadores internacionales, y de las teorías de la educación centradas en las ideas de la escuela única, unitaria, universal, etc. surgía, a comienzos de este siglo (1917), la Educación Comparada. Esa disciplina tenía como objetivo el estudio y la investigación de la comparación entre teorías, prácticas y sistemas educacionales a nivel nacional e internacional. La UNESCO dio un gran énfasis a la educación comparada, divulgando estudios e investigaciones que hoy son 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 el estudio de las teorías educativas, y la segunda el estudio de las prácticas y sistemas edu-

cacionales.

En el mismo año en que los estudiantes se rebelaron, proclamando la "imaginación al poder" y "prohibido prohibir" (1968), la UNESCO, en su XV Conferencia General, analizando la crisis mundial de la educación, propone una nueva concepción de la educación, llamada *educación permanente*: los sistemas nacionales de educación deberían estar orientados por el principio de que el hombre se educa a lo largo de toda su vida, y no sólo en la primera edad. Ese nuevo concepto de la educación era extremadamente amplio, pero era considerado —para la óptica de las Naciones Unidas— como una chance de construir una educación que también fuese un instrumento de paz, educando a los adultos para la convivencia.

Después de más de medio siglo de guerras mundiales, a todos parecía necesario que la educación fuese un baluarte de la paz. El principio de la educación permanente, retomado como concepto clave en el Año Internacional de Educación (1970), debería inspirar a nuevas políticas educacionales de los países miembros. Era inevitable, sin embargo, que un concepto tan amplio tuviese los efectos esperados. En la proclamación de que el planeamiento de la educación debería estar integrado en la planificación económica y social, aparecería la primera contradicción, ocasionada por la diferenciación entre los sistemas económicos, políticos y sociales. Difícilmente podría ese principio universal estar adaptado a las especificidades regionales.

Los esfuerzos de la UNESCO, aunque tuviesen por límite el hecho de no servir sino como recomendaciones, tuvieron algún impacto en los países del Tercer Mundo, sobre todo en aquellos que avanzaron en el camino de la democracia. De éstos recibieron mayor acogida, demostrando que sólo en una sociedad democrática la educación recibe el tratamiento que le es debido. Asimismo, a pesar de todos los esfuerzos internacionales, muchos países todavía no consiguieron eliminar siquiera el analfabetismo.

III

Las consecuencias de la evolución de las *tecnologías modernas* todavía no se hicieron sentir plenamente en la enseñanza —como

previniera McLuhan (1969)—, por lo menos en la mayoría de las naciones. La educación opera con el lenguaje escrito, y nuestra cultura actual dominante vive impregnada en un nuevo lenguaje: el de la televisión y la informática.

Los sistemas educacionales todavía no consiguieron evaluar el poder de la comunicación audiovisual y de la informática, sea para informar, sea para medir las mentes. Trabajamos todavía con recursos tradicionales que no tienen convocatoria para los niños y los jóvenes. Es necesario cambiar profundamente los métodos de enseñanza para reservar al cerebro humano lo que le es peculiar —la capacidad de pensar— en vez de aumentar la memoria. La función de la escuela consiste en enseñar a pensar críticamente. Para eso es preciso dominar el lenguaje, inclusive el lenguaje electrónico.

Japón es uno de los países que más desarrolló la tecnología en la educación. No obstante, llevado por el lirismo tecnológico, acabó construyendo un sistema educacional dominado por el miedo, sometido a una disciplina de tipo militar. Las escuelas se transformaron en máquinas de enseñar y de repetir ejercicios. El resultado es: mucha eficiencia del sistema en producir mentes enajenadas, acrílicas y frustraciones. Crece en los jóvenes el alcoholismo, para escapar del sistema que impone la obsesión del éxito, generando conformismo, servilismo a la orden mantenida por la violencia simbólica, por la agresividad y por la competencia. No es de extrañar que ese modelo educacional, que por un lado es tan eficiente, por el otro haya elevado el número de suicidios entre los jóvenes y hasta en los niños, lo que preocupa cada vez más a los educadores japoneses. Sin embargo, a pesar de las críticas que deben hacerse a esas máquinas de enseñar, es mejor eso que nada, que la falta de escuelas que caracteriza a los países del Tercer Mundo.

IV

Entre las nuevas teorías surgidas en estos últimos años, despertaron el interés de los educadores los llamados *paradigmas holonómicos*, todavía mal definidos. En esa perspectiva podemos incluir las reflexiones de Edgar Morin, autor de *Le paradigme perdu: la nature humaine* (1973), donde critica la razón productivista y la raciona-

lización modernas, proponiendo una lógica de lo viviente. Esos paradigmas sustentan un principio unificador del saber, del conocimiento, en torno del hombre, valorizando su ser cotidiano, su ser viviente, lo personal, la singularidad, el entorno, lo casual y otras categorías, tales como decisión, proyecto, ruido, ambigüedad, elección, síntesis, vínculo y totalidad.

Esas serían las nuevas categorías de los paradigmas llamados holonómicos. Etimológicamente, *holos* significa *todo*, en griego. Los nuevos paradigmas intentan centrarse en la totalidad. Más que la ideología, la utopía tendría esa fuerza de rescatar la totalidad de lo real, totalidad perdida. Para los defensores de esos nuevos paradigmas, los *paradigmas clásicos*, identificados con el positivismo y el marxismo, paradigmas ideológicos, lidiarían con categorías reductoras de la totalidad. Al contrario, los paradigmas holonómicos pretenden restaurar la totalidad del sujeto individual, valorizando su iniciativa, su creatividad, lo micro, la complementariedad, la convergencia. Para ellos, los paradigmas clásicos sustentan el sueño milenarista de una sociedad plena, sin aristas, donde nada perturba un consenso sin fricciones. Al aceptar como fundamento de la educación una antropología que concibe al hombre como esencialmente contradictorio, los paradigmas holonómicos permiten mantener, sin pretender superar, todos los elementos de la complejidad de la vida.

Los holistas sustentan que sólo lo imaginario, la utopía y la imaginación son factores instituyentes de la sociedad. Rechazan un orden que aniquila el deseo, la pasión, la mirada, el entendimiento. Los enfoques clásicos banalizan esas dimensiones de la vida porque sobrevaloran lo macro-estructural, el sistema, en que todo es función o efecto de las superestructuras socio-económicas o epistemológicas, lingüísticas y psíquicas. Para esos nuevos paradigmas, la historia es esencialmente posibilidad, en la que lo imaginario es lo que vale.

En verdad, esas categorías no son nuevas en la teoría de la educación, pero hoy son leídas y analizadas con más simpatía que en el pasado. Encontramos esas categorías en muchos intelectuales, filósofos y educadores: el sentido del otro (Paulo Freire), la tolerancia (Karl Jaspers), la estructura de recepción (Paul Ricoeur), el diálogo (Martin Buber), la autogestión (Celestin Freinet), el desorden (Edgar Morin), la acción comunicativa (Jürgen Habermas), la radi-

calización (Agnes Heller), la empatía (Carl Rogers), la esperanza (Ernest Bloch), la alegría (Georges Snyders), la unidad del hombre contra las unidimensionalizaciones (Herbert Marcuse), etc.

Evidentemente, no todos estos autores aceptarían encuadrarse en los paradigmas holonómicos. No podemos negar las divergencias existentes entre ellos. Así y todo, indican una cierta tendencia, o mejor, una perspectiva de la educación. Los que sustentan los paradigmas holonómicos intentan buscar en la unidad de los contrarios y en la cultura contemporánea una señal de los tiempos, una dirección del futuro, que ellos llaman pedagogía de la unidad.

V

Por otro lado, el paradigma de la *educación popular*, inspirado originalmente en el trabajo de Paulo Freire en los años 60, encontraba en la concientización su categoría fundamental. La práctica y la reflexión sobre ella llevó a incorporar otra categoría no menos importante: la de organización. Al final, no basta con estar consciente; es necesario también organizarse para poder transformar.

En los años 80, la educación popular traspasa el nivel de la comunidad y del poder local, la educación de los adultos y la educación no formal, para influir directamente en los sistemas educativos públicos y establecerse como educación pública popular. Esa tendencia de la educación popular (Gadotti, 1990, y Torres, 1990) se afirma cada vez más en América Latina –con los gobiernos democráticos y con la conquista de partes importantes del poder por los partidos populares–, en África, en Asia y en numerosos países, no sólo en el Tercer Mundo.

Otra corriente importante dentro de la educación popular de hoy es la educación popular comunitaria (Poster-Zimmer, 1992). Basada en la misma racionalidad política vigente en la educación popular, la educación comunitaria está más inserta en las nuevas alternativas de producción, pero no sólo allí. Está inserta también en la educación de los movimientos sociales y populares, en la lucha por los derechos civiles y contra todo tipo de discriminación.

Con la educación comunitaria, la categoría producción entró definitivamente en lo referencial de la educación popular. La educación popular comunitaria, trabajando con la categoría de produc-

ción, busca formas de aprender produciendo, tomando en cuenta la realidad de las poblaciones marginadas, excluidas del modo de producción dominante. Los campos de acción de la educación popular comunitaria pueden ser tanto la escuela formal como la no formal, las organizaciones económicas y populares, las escuelas productivas, o inclusive las micro-empresas.

En los últimos años, los educadores que permanecieron fieles a los principios de la educación popular actuaron, principalmente, en dos direcciones, ya señaladas: en la educación pública popular –en el espacio conquistado en el interior del Estado– y en la educación popular comunitaria, predominantemente no gubernamental.

Si antes se ponía un enorme énfasis en la transformación de la educación mediante la conquista del Estado por los sectores populares –ilusionados por la política populista–, ahora la educación popular –sobre todo la no formal– dispersa en millares de pequeñas experiencias, pierde unidad y gana en diversidad, al mismo tiempo que constituye mecanismos de democratización, en los que se reflejan los valores de solidaridad y reciprocidad, y nuevas formas alternativas de producción y de consumo. Los años 90 se caracterizan por un pensamiento post-marxista y post-moderno, por el cuestionamiento de las tesis socialistas ortodoxas y burocráticas, y la afirmación de la subjetividad en la política (Mc Laren, 1986), que se expresa por medio de movimientos sociales más preocupados en cuestiones inmediatas que en una utopía distante, como pensábamos en los años 60.

Frente a ese cuadro, la educación popular, como modelo teórico reconceptualizado, puede ofrecer grandes alternativas para los años 90. Entre ellas está la reforma de los sistemas de escolarización pública. La vinculación de la educación popular con el poder local y la economía popular abre, también, nuevas e inéditas posibilidades para la práctica de la educación popular.

El modelo teórico de la educación popular, elaborado en la reflexión sobre la práctica de la educación durante varias décadas, se tornó, sin duda, una de las grandes contribuciones de América Latina a la teoría y a la práctica educativa a nivel internacional. La noción de aprender a partir del conocimiento del sujeto popular, la noción de enseñar a partir de los temas generadores, la educación como acto de conocimiento y de transformación social, la política de la educación, son sólo algunos de los legados de la educa-

ción popular a la pedagogía crítica universal (Gadotti-Torres, 1992).

VI

Al comienzo del siglo XXI y de un nuevo milenio, la educación se presenta ante una doble encrucijada: por un lado, el desempeño del sistema escolar no ha tenido en cuenta la universalización de una educación básica de calidad; por otro lado, las matrices teóricas clásicas y nuevas no presentan la consistencia global necesaria para señalar caminos realmente seguros en una época de profundas y rápidas transformaciones. En ese contexto, sea cual fuere la perspectiva que tome la educación contemporánea, una educación de cara al futuro será siempre una educación contestataria, superadora de los límites impuestos por la sociedad. Por lo tanto, una educación mucho más dispuesta a la transformación social que a la transmisión cultural. En ese sentido, la *pedagogía de la praxis*, en sus varias manifestaciones, puede ofrecer una referencia general más segura que las pedagogías centradas en la transmisión cultural.

La educación, tal cual la conocemos hoy, está profundamente marcada por la modernidad. Modernidad y post-modernidad están hoy en conflicto, pues la post-modernidad significa al mismo tiempo más modernidad y antimodernidad (Bosi, 1992). Desde los años 50 se habla de post-modernismo, cuando, por convención, se clausura, por lo menos en literatura, el modernismo (1900-1950). El post-modernismo es un nombre aplicado a los cambios ocurridos en las ciencias, artes y en las sociedades avanzadas, en las últimas décadas. En los años 70, el post-modernismo ganó un gran impulso con la crítica dirigida por la filosofía a la cultura occidental. Hoy el post-modernismo no es considerado sólo como una moda, en el cine, en la música, en las artes y en lo cotidiano, sino como un movimiento de indagación sobre el futuro. En verdad no tiene una identidad propia, a no ser la negación del modernismo. No existe una definición clara de lo que es el post-modernismo.

Entre los elementos reveladores de la post-modernidad está la invasión de la tecnología electrónica, de la automatización y de la información, que causan cierta pérdida de la identidad en los indi-

viduos. La post-modernidad se caracteriza también por la crisis de paradigmas. Faltan referencias. En ese sentido, una *educación post-moderna* sería aquella que toma en cuenta la diversidad cultural, por lo tanto una *educación multicultural*. El post-modernismo 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.

El hombre moderno se dirige hacia la participación de las masas en la política, que muchas veces trajo como resultado la guerra, mientras que el hombre post-moderno intenta dedicarse a su cotidianidad, a su mundo, se rodea de las minorías, las pequeñas causas, con metas personales y de corto plazo. El hombre moderno es el hombre cimentado en lo social. El hombre post-moderno busca su afirmación como individuo, frente a la globalización de la economía y de las comunicaciones.

La educación post-moderna pretende rescatar la unidad entre historia y sujeto que fue perdida durante las operaciones modernizadoras de deconstrucción de la cultura y la educación. La educación post-moderna aparece íntimamente ligada a la cultura: es multicultural y permanente. No prioriza la apropiación de los contenidos del saber universal, sino el proceso de conocimiento y sus finalidades. En verdad, antes de conocer, el hombre se pregunta, está interesado en conocer. La teoría de la educación post-moderna se preocupa por ese interés fundante de la educación. Para ella el conocimiento tiene un carácter prospectivo.

El post-modernismo 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. Procediendo así, la educación post-moderna puede permitir un cambio de contenidos en la educación tornándolos significativos para el estudiante. Trabajando con la noción de poder local, en pequeños grupos, valora el movimiento, lo inmediato, lo afectivo, la relación, la intensidad, el entorno, la solidaridad, la autogestión, contra los elementos de la educación clásica moderna, que valora el contenido, la eficiencia, la racionalidad, los métodos y técnicas, los instrumentos. En fin, que prioriza los objetivos por sobre la finalidad de la educación. Su base filosófica es neo-humanista. En ella encontramos también los temas de la alegría, lo bello, la esperanza, el ambiente saludable, la producción, etc. En síntesis, se podría decir que la educación mo-

derna trabaja con el concepto clave *igualdad* para eliminar las diferencias, y que la educación post-moderna trabaja con el concepto clave *equidad*, buscando la justicia y la igualdad sin eliminar la diferencia.

Para cumplir su tarea humanista, la escuela necesita mostrar a los alumnos que existen otras culturas además de la suya, otras perspectivas de vida, otras ideas. Por eso, como vimos, la escuela tiene que ser local, como punto de partida, pero internacional e intercultural, como punto de llegada. La escuela moderna, uniformadora, no fue capaz de construir lo universal a partir 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 educacional está en el hecho de no haber tomado en cuenta la diversidad cultural en la construcción de una educación para todos.

De modo general, se puede decir que la categoría filosófica más cara de la pedagogía moderna ha sido *hegemonía*. Se trataba de tornar hegemónica una cierta concepción del mundo y de la vida, por medio de la educación, sea el cristianismo, el liberalismo, o el socialismo. La categoría más cara de la educación post-moderna emerge de la idea de la *autonomía* del individuo y de la escuela. Como vimos, autonomía de la escuela no significa aislamiento, encierro en una cultura en particular. Escuela autónoma significa escuela curiosa, osada, que busca dialogar con todas las culturas y concepciones de mundo a partir de una cultura que se abre a las demás.

En verdad, esas ideas no son nuevas. Lo nuevo brota de lo viejo. Si una educación post-moderna fuera posible mañana es porque hoy, en el interior de lo moderno, en el seno de su crisis, los elementos de una nueva educación están surgiendo. El desafío que estamos dejando a los lectores en esta despedida —sobre todo a los jóvenes— es que sean inquietos, miren tanto hacia el pasado como hacia el futuro y, marchando hacia adelante, intenten identificar lo nuevo en lo viejo, sea lo que fuere, tenga el nombre que tenga. En ese sentido el marxismo, como *filosofía de la praxis*, renacido de éxitos y fracasos de experiencias concretas, todavía es un paradigma válido para fundar la teoría de la educación. ¡Siempre que sea concebido en forma crítica!

Bibliografía

- ABRAMO, C., 1991, "Uma saída para a educação", *Jornal Folha de S. Paulo*.
- ALBERTINI, R., 1991, "L'autonomia di forte alla scuola". *Rivista Il Trentino*, Trento, ano XXVIII, nro. 170, pp. 56-65.
- ALTHUSSER, L., 1979, *A favor de Marx*. Río de Janeiro.
- ARROYO, M., 1986, "Contra a escola", *Jornal Leia*. San Pablo, Letra Viva.
- BENNETT, C., 1990, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston, Allyn and Bacon.
- BEST, F., 1991, *Education, culture, droits de l'homme et compréhension internationale*. París, Unesco.
- BALCKBRUN, R. (comp.), 1992, *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. San Pablo, Paz e Terra.
- BORDIGNON, G. y OLIVERA, L. Macedo de, 1989, "A escola cidadã: uma utopia municipalista", *Revista Educação Municipal*. San Pablo, Cortez/Undime/Cead, nro. 4, pp. 5-13.
- BORNHEIM, G., 1977, *Dialética: teoria e práxis: ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética*. Porto Alegre, Globo.
- BOSI, A., 1992, *Dialética da colonização*. San Pablo, Companhia das Letras.

derna trabaja con el concepto clave *igualdad* para eliminar las diferencias, y que la educación post-moderna trabaja con el concepto clave *equidad*, buscando la justicia y la igualdad sin eliminar la diferencia.

Para cumplir su tarea humanista, la escuela necesita mostrar a los alumnos que existen otras culturas además de la suya, otras perspectivas de vida, otras ideas. Por eso, como vimos, la escuela tiene que ser local, como punto de partida, pero internacional e intercultural, como punto de llegada. La escuela moderna, uniformadora, no fue capaz de construir lo universal a partir 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 educacional está en el hecho de no haber tomado en cuenta la diversidad cultural en la construcción de una educación para todos.

De modo general, se puede decir que la categoría filosófica más cara de la pedagogía moderna ha sido *hegemonía*. Se trataba de tornar hegemónica una cierta concepción del mundo y de la vida, por medio de la educación, sea el cristianismo, el liberalismo, o el socialismo. La categoría más cara de la educación post-moderna emerge de la idea de la *autonomía* del individuo y de la escuela. Como vimos, autonomía de la escuela no significa aislamiento, encierro en una cultura en particular. Escuela autónoma significa escuela curiosa, osada, que busca dialogar con todas las culturas y concepciones de mundo a partir de una cultura que se abre a las demás.

En verdad, esas ideas no son nuevas. Lo nuevo brota de lo viejo. Si una educación post-moderna fuera posible mañana es porque hoy, en el interior de lo moderno, en el seno de su crisis, los elementos de una nueva educación están surgiendo. El desafío que estamos dejando a los lectores en esta despedida –sobre todo a los jóvenes– es que sean inquietos, miren tanto hacia el pasado como hacia el futuro y, marchando hacia adelante, intenten identificar lo nuevo en lo viejo, sea lo que fuere, tenga el nombre que tenga. En ese sentido el marxismo, como *filosofía de la praxis*, renacido de éxitos y fracasos de experiencias concretas, todavía es un paradigma válido para fundar la teoría de la educación. ¡Siempre que sea concebido en forma crítica!

Bibliografía

- ABRAMO, C., 1991, "Uma saída para a educação", *Jornal Folha de S. Paulo*.
- ALBERTINI, R., 1991, "L'autonomia di forte alla scuola". *Rivista Il Trentino*, Trento, ano XXVIII, nro. 170, pp. 56-65.
- ALTHUSSER, L., 1979, *A favor de Marx*. Río de Janeiro.
- ARROYO, M., 1986, "Contra a escola", *Jornal Leia*. San Pablo, Letra Viva.
- BENNETT, C., 1990, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston, Allyn and Bacon.
- BEST, F., 1991, *Education, culture, droits de l'homme et compréhension internationale*. París, Unesco.
- BALCKBRUN, R. (comp.), 1992, *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. San Pablo, Paz e Terra.
- BORDIGNON, G. y OLIVERA, L. Macedo de, 1989, "A escola cidadã: uma utopia municipalista", *Revista Educação Municipal*. San Pablo, Cortez/Undime/Cead, nro. 4, pp. 5-13.
- BORNHEIM, G., 1977, *Dialética: teoria e práxis: ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética*. Porto Alegre, Globo.
- BOSI, A., 1992, *Dialética da colonização*. San Pablo, Companhia das Letras.

- BRAVERMAN, H., 1977, *Trabalho e capital monopolista*. San Pablo, Zahar.
- BROCCOLI, A., 1977, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México, Nueva Imagen.
- BRUNO, L., 1985, *O que é autonomia operária*. San Pablo, Brasiliense.
- BUBER, M., 1977, *Eu e tu*. San Pablo, Moraes (original, 1923, tradução del alemán).
- CABRAL, A., 1977, *Obras escolhidas de Amílcar Cabral*. Lisboa, Ceara Nova, 2 tomos.
- CASTORIADIS, C., 1982, *A instituição imaginária da sociedade*. San Pablo, Paz e Terra.
- CASTORIADIS, C., 1991, *A criação histórica: o projeto da autonomia*. Porto Alegre, Palmarinca.
- CATANI, D. y otros (orgs.), 1986, *Universidade, escola e formação de professores*. San Pablo, Brasiliense.
- CHAUÍ, M., 1986, *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. San Pablo, Brasiliense.
- CHEPTULIN, A., 1982, *A dialética materialista*. San Pablo, Alfa-ômega.
- CORBISTIER, R., 1975, *Filosofia, política e liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- CORIAT, B., 1976, *Ciência, técnica y capital*. Madrid, Blume.
- DOMMANGET, M., 1972, *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenine*. Madrid, Fragua.
- DURAND, J., 1980, "Empresas e escola", *Jornal Folha de São Paulo*.
- ERNY, P., 1982, *Etimologia da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- FERRIERE, A., 1950, *L' autonomie des écoliers dans les communautés d' enfants*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FISCHMANN, R. (comp.), 1987, *Escola brasileira*. San Pablo, Atlas.
- FOULQUIE, P., 1974, *A dialética*. San Pablo, Publicações Europa-América.
- FRARE, J., 1991, "A Europa contrói a escola do século XXI", *Revista*

- Nova Escola*. San Pablo, año VI, nro. 51, pp. 18-23.
- FREINET, C., 1974, *A educação pelo trabalho*. Lisboa, Presença, 2 tomos.
- FREIRE, P., 1975, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P., 1992, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, A., 1989, *O analfabetismo no Brasil*. San Pablo, Cortez.
- FREIRE, M., 1983, *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P., 1979, *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREYRE, G., 1969, *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro, José Olympio, 14ª. ed., 2 tomos.
- FRIEDMAN, M. y R., 1982, *Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico*. Rio de Janeiro, Record.
- GADOTTI, M., 1981, *A educação contra a educação: o esquecimento da educação permanente*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GADOTTI, M., 1990, *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis, Vozes.
- GADOTTI, M., 1993, *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. San Pablo, Ática.
- GADOTTI, M., y PEREIRA, O., 1989, *Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores*. San Pablo, Cortez.
- GADOTTI, M., y TORRES, C., 1992, *Estado e Educação popular na América Latina*. Campinas, Papirus.
- GLASSER, W., 1990, *The Quality School: Managing Students Without Coercion*. Nueva York, Harper Collins.
- GOLDMAN, L., 1979, *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GORBACHOV, M., 1987, *Perestroika: novas idéias para o meu país e o mundo*. San Pablo, Best Seller.
- GRAMSCI, A., 1968, *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

- GRAMSCI, A., 1978, *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, A., 1978a., *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRUPPI, L., 1978, *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro, Graal.
- GUILLERM, A., y BOURDET, Y., 1976, *Autogestão: uma mudança radical*. Rio de Janeiro, Zahar.
- GUSDORF, G., 1963, *Pourquoi des professeurs?* Paris, Payot.
- GUTIERREZ, F., 1984, *Educación como praxis política*. México, Siglo XXI.
- HABERMAS, J., 1972, *Théorie et pratique*. Paris, Fayard, 2 tomos.
- HARTUNG, H., 1975, *Le temps de la rupture: éducation permanente et autogestion*. Neuchâtel, A la Baconnière.
- ICEA (International Community Education Association), 1991, *Report of the Sixth World Conference*. Coventry, ICEA.
- JUDT, T., 1992, *Past Imperfect: Franch Intellectuals, 1944-1956*. Berkeley, University of California Press.
- KONDER, L., 1980, *Lukács*. Porto Alegre, L&PM.
- KONDER, L., 1981, *O que é dialética*. San Pablo, Brasilense.
- KORZCAK, J., 1983, *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- KOSIK, K., 1969, *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- LABORIT, H., 1973, *Société's informationnelle: idées pour l' autogestion*. Paris, Cerf.
- LALANDE, A., 1960, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris, PUF.
- LAMBERT, J., 1986, *Os dois Brasís*. San Pablo, Nacional.
- LAO-TSE, 1967, *Tao tö King*. Paris, Gallimard.
- LEBRUN, G., 1981, *O que é poder*. San Pablo, Brasilense.

- LEFEBVRE, H., 1974, *O marxismo*. San Pablo, Difel.
- LEFEBVRE, H., 1975, *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- LENIN, V., 1973, *Cahiers philosophiques*. Moscú, Ed. de Progrés; y París, Ed. Sociales.
- LOBROT, M., 1972, *La pédagogie institutionnelle: l' école vers l' autogestion*. Paris, Gauthier-Villars.
- LOBROT, M., 1974, *Pour ou contre l' autorité?* Paris, Gauthier-Villards.
- LOMBARDI, F., 1971, *La pédagogie marxiste d' Antonio Gramsci*. Toulouse, Privat.
- LÖWY, M., 1978, *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- LUKACS, G., 1969, *Historia e consciencia de classe: estudos de dialética marxista*. México, Grijalbo.
- LUZURIAGA, L., 1934, *A escola única*. San Pablo, Melhoramentos.
- LUZURIAGA, L., 1958, *História da educação pública*. San Pablo, Nacional.
- MACCHIOCCI, M., 1976, *A favor de Gramsci*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MANACORDA, M., 1969, *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona, Oikos Tam.
- MANACORDA, M., 1977, *El principio educativo en Gramsci*. Salamanca, Síngueme.
- MANDEL, E., 1978, *Introdução ao marxismo*. Porto Alegre, Movimento.
- MARCOVIC, M., 1968, *Dialética de la praxis*. Buenos Aires, Amortu.
- MARCUSE, H., 1964, *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston, Beacon Press.
- MARX, K., 1979, *Sociologia*. San Pablo, Ática.
- MARX, K., 1980, *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6 tomos.

- MARX, K. y ENGELS, F., 1977, *Cartas Filosóficas e outros escritos*. San Pablo, Grijalbo.
- MARX, K., 1977a, *Obras escolhidas*. San Pablo, Alfa-ômega, 3 tomos.
- MARX, K., 1977b, *A ideologia alrmâ*. San Pablo, Grijalbo.
- MARX, K., 1978, *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes.
- MARTURANA, R., 1992, *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Hachete, CED.
- MC LAREN, P., 1986, *Schooling as a Ritual Performance*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- MC LUHAN, M., 1969, *Mutations 1990*. París, Mame.
- MENDEL, G., 1971, *Pour décoloniser l' enfant: sociopsychanalyse de l' autorité*. París, Payot.
- MELLO, G., 1986, *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. San Pablo, Cortez.
- MENDEL, G. y VOGT, C., 1973, *Le manifeste éducatif: contestation et socialisme*. París, Payot.
- MORALES-GOMEZ, D. y TORRES, C., 1990, *Education for All: Prospects and Implications for Latin America in 1990s*. Los Angeles, School of Education, UCLA.
- MORIN, E., 1973, *Le paradigme perdu: la nature humaine*. París Seuil.
- MORIN, L., 1976, *Os charlatões da nova pedagogia*. Lisboa, Publicações Europa-América.
- MORTIMER, J., 1984, *A proposta Paidéia*. Brasília, UnB.
- NAISBITT, J. y ABURNE, P., 1990, *Megatrends 2000: dez novas tendências de transformação da sociedade nos anos 90*. San Pablo, Amana-Key.
- NICOL, E., 1965, *Los principios de la ciencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- NOGUIERA, M., 1986, "Debate aberto: o desafio da constituinte". *Revista da ANDE*, San Pablo, nro. 10.
- PALACIOS, J., 1978, *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona, Laia.

- PARANHOS, A., 1984, *Dialética da dominação: dominação ideológica e consciência de classe*. Campinas, Papirus.
- PINKEVICH, A., 1941, *Las modernas teorías pedagógicas y la nueva educación en la URSS*. México, Fuente cultural.
- PISTRAK, E., 1924, *Fundamentos da escola do trabalho*. San Pablo, Brasilense.
- PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990. Versión portuguesa de Carmen Emilia Pérez, José Eustaquio Romão y Moacir Gadotti.
- POLITZER, G. y otros, 1970, *Principios fundamentales de filosofía*. San Pablo, Hemus.
- PONCE, A., 1937, *Educação e luta de classes*. San Pablo, Cortez y Autores Asociados, 1981.
- PORTELLI, H., 1977, *Gramsci e o bloco histórico*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- POSTER, C., y ZIMMER, J., 1992, *Community Education in the Third World*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- POULANTZAS, N., 1978, *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Río de Janeiro, Zahar.
- PRADO, Jr. C., 1952, *Dialética do conhecimento*. San Pablo, Brasilense.
- REBOUL, O., 1974, *Filosofia da Educação*. San Pablo, Melhoramentos.
- REICH, W., 1976, *O que é consciência de classe?* Porto, H. A. Carneiro.
- REIMER, E., 1983, *A escola está morta*. Río de Janeiro, Francisco Alves.
- ROMÃO, J., 1992, *Poder local e educação*. San Pablo, Cortez.
- ROSSI, W., 1978, *Capitalismo e educação*. San Pablo, Cortez y Moraes.
- ROSSI, W., 1981, *Pedagogia do trabalho*. San Pablo, Moraes.
- SALM, C., 1980, *Escola e Trabalho*. San Pablo, Brasilense.
- SANDER, B., 1984, *Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. San Pablo, Pioneira.

- SANTOS, J. dos, 1984, *O que é cultura*. San Pablo, Brasilense.
- SAVIANI, D., 1980, *Educação: do seno comum à consciência filosófica*. San Pablo, Cortez y Autores Asociados.
- SAVIANI, D., 1983, *Escola e Democracia*. San Pablo, Cortez y Autores Asociados.
- SAVIANI, D., 1984, *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. San Pablo, Cortez.
- SCHMIED-KOWARZIK, W., 1983, *Pedagogía dialéctica: de Aristóteles a Paulo Freire*. San Pablo, Brasilense.
- SNYDERS, G., 1974, *Où vont les pédagogies non directives?* París, PUF.
- SNYDERS, G., 1977, *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes.
- SNYDERS, G., 1988, *A alegria na escola*. San Pablo, Manole.
- STEINBECK, J., 1982, *As vinhas de ira*. San Pablo, Abril.
- SUCHODOLSKI, B., 1966, *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo.
- SUCHODOLSKI, B., 1972, *A pedagogía e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, Horizonte.
- TEDESCO, J., *La situación educativa regional y las estrategias en marcha frente a la Conferência Mundial Educación para Todos*. Consulta de Quito, 28 de noviembre al 1 de diciembre de 1989.
- TEDESCO, J., 1991, *Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina*. Quito, Instituto Fronesis.
- TOCQUEVILLE, A., 1969, *A democracia na América*. San Pablo, Nacional.
- TORRES, C., 1990, *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. Nueva York, Praeger.
- TRENTO, Provincia autonoma di, 1990, "Per la scuola di qualità", Número especial de *Il Trentino*, Año XXVII, nro. 113, noviembre.
- TSE-TUNG, M., 1979, *A filosofia de Mao Tsé-Tung*. Belem, Boi tempo.
- UNDP, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 1990, *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s* (Background Document). Nue-

va York, UNICEF House.

- VIEIRA PINTO, A., 1960, *Consciência e realidade nacional*. Río de Janeiro, ISEB.
- VIEIRA PINTO, A., 1969, *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- VILLALOBOS, A. y otros, 1978, *Classes sociais e trabalho produtivo*. Río de Janeiro, Paz e Terra.

tado de San Pablo (1983-1984) y de la Fundación Wilson Pinheiro (1982-1986), del Partido de los Trabajadores.

Actuó como asesor técnico de la Secretaría Estatal de Educación del Estado de San Pablo (1983-1984) en la gestión de Paulo de Tarso Santos, y fue jefe de gabinete de la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo (1989-1990) en la gestión de Paulo Freire.

Actualmente es director regional para América Latina de ICEA (Asociación Internacional de Educación Comunitaria) y director del Instituto Paulo Freire.

Publicó 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 integrada* de la educación. Entre ellos: *Pensamiento pedagógico brasileño* (1987), *Invitación a la lectura de Paulo Freire* (1988), *Marx: transformar el mundo* (1989), e *Historia de las ideas pedagógicas* (1993).

Se terminó de imprimir en el mes de julio de 1996
en los Talleres Gráficos Nuevo Offset
Viel 1444 - Capital Federal

Instituto Paulo Freire
Consejo Internacional de Asesores

Adriana Puiggrós (Argentina); Adriann Nogueira (Brasil); Ana Maria Freire (Brasil); Antonio Faúndez (Suiza); Antonio Monclús Estella (España); Arturo Ornelas (México); Bartolomeo Bellanova (Italia); Birgit Wingenroth (Alemania); Budd Hall (Canadá); Carlos A. Arguello (Brasil); Carlos Rodrigues Brandão (Brasil); Celso de Rui Beisiegel (Brasil); Donalddo Macedo (Estados Unidos); Eduardo Demenchonok (Rusia); Elizabeth Protacio-Marcelino (Filipinas); Francisco Gutiérrez (Costa Rica); Francisco Vio Grossi (Chile); Frank Youngman (Botswana); Genoio Bordignon (Brasil); Henry Giroux (Estados Unidos); Hiroyuki Nomoto (Japón); Ira Shor (Estados Unidos); Isabel Hernández (Argentina); João Francisco de Souza (Brasil); José Eustáquio Romão (Brasil); Jürgen Zimmer (Alemania); Luis Eduardo Wanderley (Brasil); Marcela Gajardo (Chile); Marcos José de Castro Guerra; Michael Welton (Canadá); María Teresa Sirvent (Argentina); Martin Carnoy (Estados Unidos); Olga Goldenberg (Costa Rica); Orlando Fals Borda (Colombia); Peter McLaren (Estados Unidos); Peter Park (Estados Unidos); Rosa María Torres (Ecuador); Sergio Martinic (Chile); Sylvia Schmelkes (México); Torbjön Stockfelt (Suecia); Virginia Guzmán (Perú); Wálter Esteves Garcia (Brasil).

I P F
INSTITUTO
PAULO FREIRE



Miño y Dávila Editores