

F-324

7904

ALFONSO CAPITAN DIAZ

Catedrático de Historia de la Pedagogía

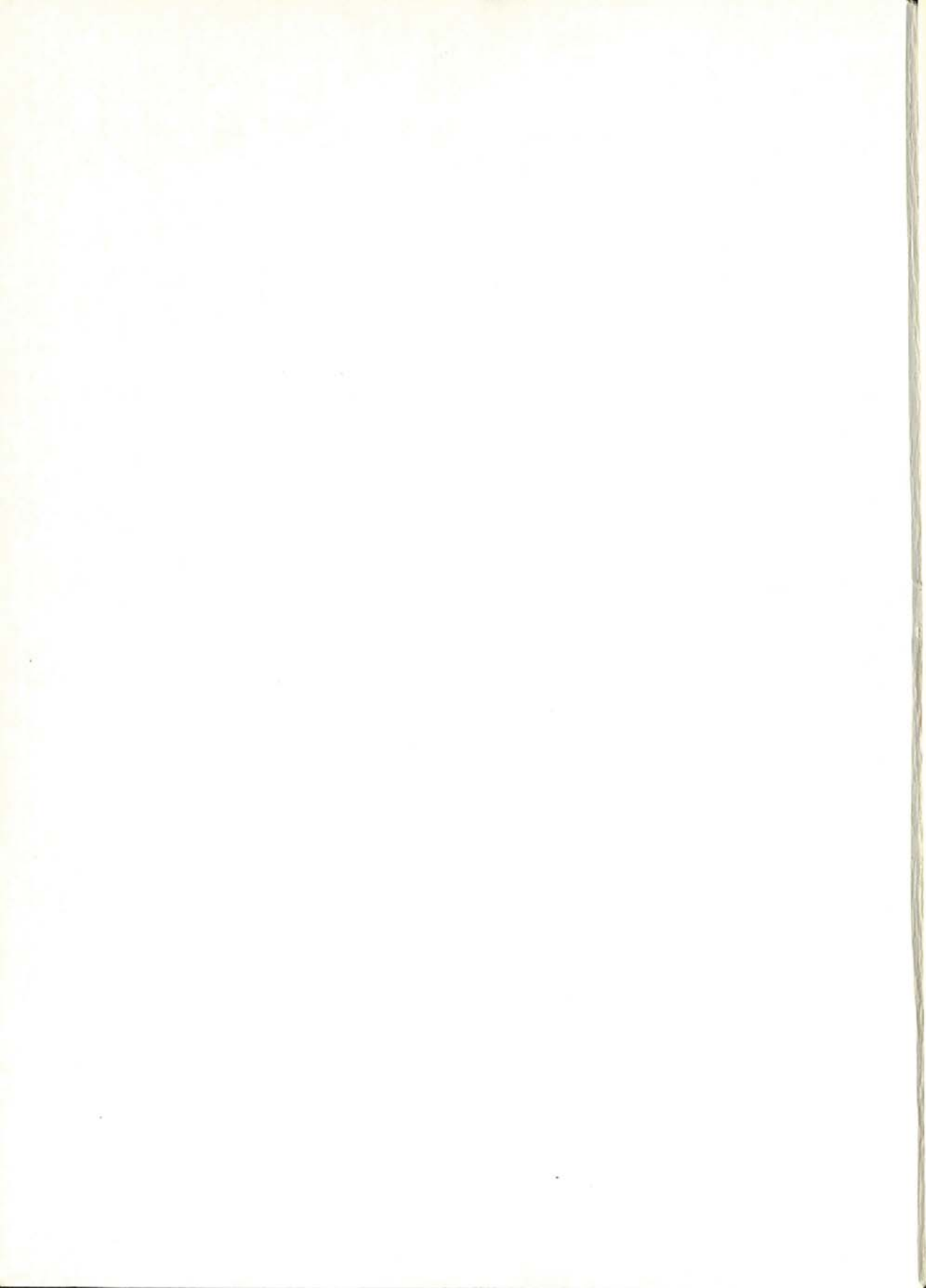
HUMANISMO Y PEDAGOGIA DE
NUESTRO TIEMPO (ANALISIS
DIALECTICO)

LECCION INAUGURAL
DEL CURSO ACADEMICO 1987-88

UNIVERSIDAD DE MURCIA
Biblioteca General
de Espinardo

OPT
85
518

SECRETARIADO DE
PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA
1987

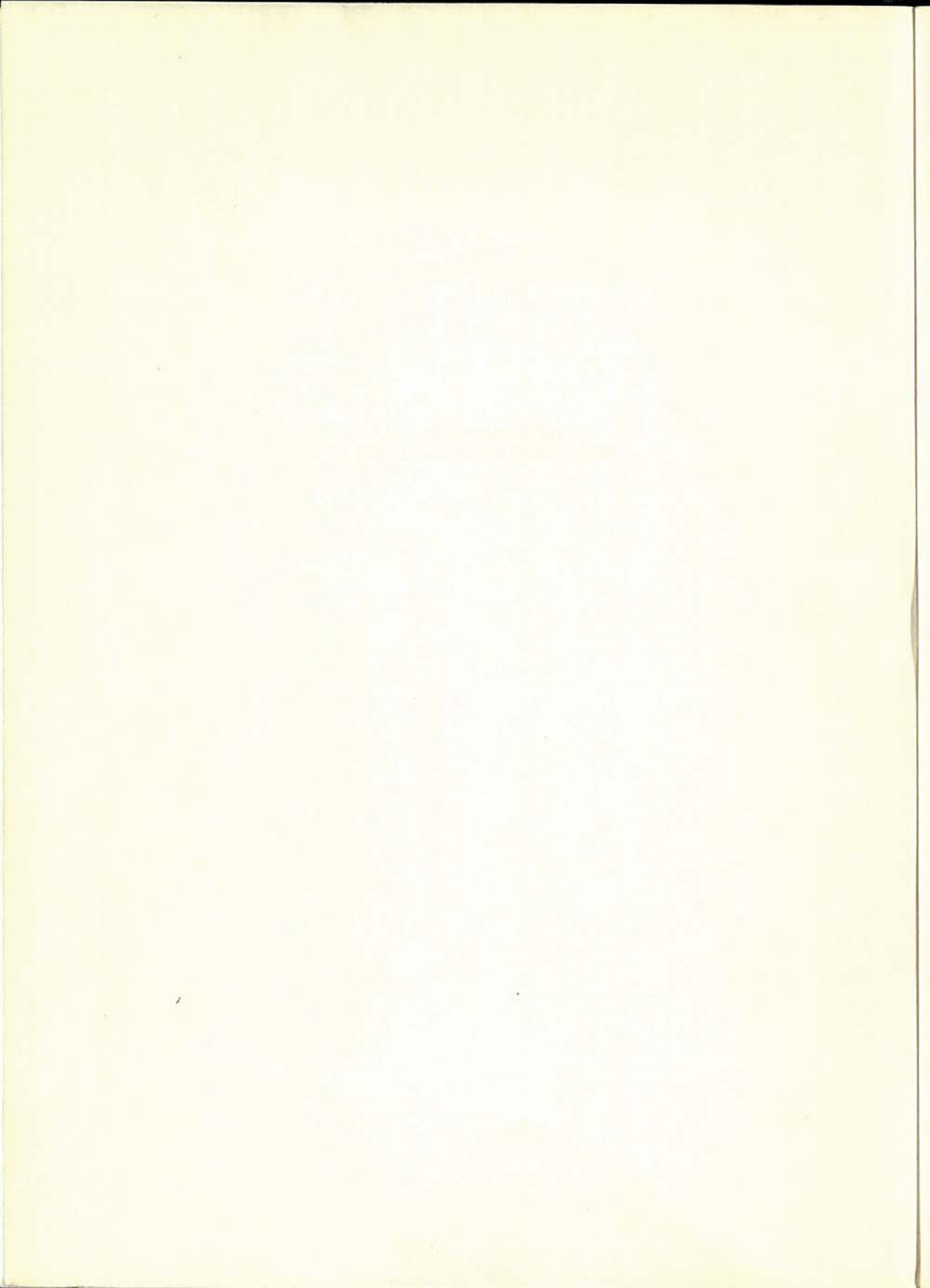


H04-2326

H04



LECCION INAUGURAL
DEL CURSO ACADEMICO 1987-88



ALFONSO CAPITAN DIAZ

Catedrático de Historia de la Pedagogía

F-324-7904

UNIVERSIDAD DE MURCIA



1250774



37
CAP
num

65055

HUMANISMO Y PEDAGOGIA DE NUESTRO TIEMPO (ANALISIS DIALECTICO)

LECCION INAUGURAL
DEL CURSO ACADEMICO 1987-88



U.N.I.V.E.R.S.I.D.A.D. DE MURCIA	
Facultad de Letras	
BIBLIOTECA	
Departamento	H 04
Registro	28146

SECRETARIADO DE
PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

1987

R.M. 926

UNIVERSITY OF CALIFORNIA
LIBRARY

HUMANISMO Y PEDAGOGIA DE
NUESTRO TIEMPO (ANÁLISIS
DIALÉCTICO)



UNIVERSITY OF CALIFORNIA
LIBRARY

31122



UNIVERSITY OF CALIFORNIA
LIBRARY



Humanismo y Pedagogía de nuestro tiempo (análisis dialéctico)

*Excelentísimos e Ilustrísimos Señores,
Profesores y Alumnos,
Señoras y Señores:*

I

Con la muerte de HEGEL (1831) el idealismo europeo parecía haber llegado a sus últimas secuencias. En reacción contra idealismos y racionalismos que negaban —«filosofía negativa»¹— la realidad «irracional», es decir, no implícita ni explícita en el despliegue dialéctico de la *idea*, se perfilarán con precisión ya en plena segunda mitad del siglo XIX los diversos *positivismos*² y las diferentes corrientes *materialistas*. Tanto el positi-

1 «Se daba por sentado que la filosofía positiva había de superar enteramente a la filosofía «negativa», es decir que eliminaría toda subordinación de la realidad a la razón trascendental. Además, había de enseñar a los hombres a considerar y estudiar los fenómenos de su mundo como objetos mentales, gobernados por leyes universalmente válidas. Esta tendencia se hizo particularmente importante en la filosofía social y política. HEGEL había considerado al Estado y a la sociedad como la obra histórica del hombre, y los interpretaba bajo el aspecto de la libertad; por el contrario, la filosofía positiva estudiaba las realidades sociales según el modelo de la naturaleza y bajo el aspecto de la necesidad objetiva. La filosofía positiva, pues, se esforzaba por contrarrestar el proceso crítico que encerraba la «negación» filosófica de lo dado y por reintegrar a los hechos la dignidad de lo positivo». MARCUSE, H. (1981) (6.^a). *Razón y revolución*, Madrid, Alianza Edit., págs. 316-317.

2 *El curso de Filosofía positiva* (1830-42) de COMTE, *La Filosofía del derecho en una visión histórica* (1830-37) de STAHL, *La Filosofía positiva* (a partir de 1827) de SCHELLING... abren el camino del positivismo desde puntos de partida dispares y en oposición a doctrinas o sistemas filosóficos

vismo como el materialismo, principales fluencias por donde transcurren los antiidealismos, conciben el mundo como realidad «fuera de la idea» o «más allá» de su eficiencia, como algo que está ahí delante de nosotros, que es realidad dada, afirmada, «positum» (de ahí *positivismo*) y cuya esencia y naturaleza es materia o devenir material (*materialismo*).

La educación —hechos y fenómenos educativos—, cuya referencia esencial se dice con respecto a la realidad humana, recibió también un tratamiento positivista. Aunque Auguste COMTE (1798-1857), Herbert SPENCER (1820-1903), Alejandro BAIN (1818-1903), John STUART MILL (1806-1873), Emile DURKHEIM (1858-1917)... no fueron pedagogos en sentido propio, teorizaron, sin embargo, sobre cuestiones educativas de tanta importancia como, por ejemplo, las derivadas del análisis de la dinámica procesual de la educación desde la biopsicología o desde la sociología. Las aportaciones del positivismo a la pedagogía contemporánea pueden registrarse, a mi entender, en relación a estas dimensiones de la *educación*: a) como realidad «positiva», dada, «actual» (de acto); b) como objeto del saber pedagógico (dimensión científico-epistemológica); y c) como devenir, susceptible de «comprensión» histórica.

- a) Para COMTE la educación es progreso científico; orden moral natural y universalmente útil; orden social; solidaridad y amor entre los pueblos... fenómenos que sólo podrán darse en la moderna sociedad industrial. STUART MILL la concibe como fundamento de una comunidad política liberal y tolerante; como cultura o nivel de madurez de un pueblo, que se trasmite por la tradición; y, a la vez, como «sabiduría práctica» (prudencia) de la ciencia del carácter (*etología*) que fomenta el desarrollo de los sentimientos altruistas o sociales. SPENCER añade a estos rasgos el carácter evolutivo y progresivo de la educación puesto que ésta «se repliega»

distintos: COMTE contra el racionalismo cartesiano y de la ilustración; STAHL y SCHELLING contra el hegelianismo en su versión de teoría política. MARCUSE ve a COMTE (filosofía positiva de la sociedad), a STAHL (filosofía positiva del Estado), y a LORENZ von STEIN (transformación de la dialéctica en sociología) como a los que contribuyeron desde diferentes lugares a la fundamentación de la sociología positiva.

a la dinámica de la evolución natural del hombre, en lo biopsicológico como en lo sociológico, asumiendo el sentido progresivo y jerárquico de la vida humana; entonces, el proceso educativo se halla condicionado remotamente por los «primeros principios» de la evolución —de lo simple a lo compuesto, de lo indefinido a lo definido, de lo heterogéneo a lo homogéneo— y, próximamente, por los principios de espontaneidad, de lo empírico a lo racional, de la heteronomía a la autonomía... En DURKHEIM la educación deviene «socialización», en un proceso que incluye la acción ejercida por unas generaciones adultas sobre otras que no lo son: *lo social*, «instancia» y «circunstancia», que cada individuo asume voluntariamente, y su implicación con lo *naturalmente humano*, que cada uno es, conforman la realidad educativa.

- b) En cuanto al conocimiento científico-pedagógico del hecho educativo, BAIN y DURKHEIM trataron aspectos de interés sobre la ciencia de la educación (COMTE, STUART MILL y SPENCER... ni se plantearon el carácter científico de la pedagogía). BAIN —*La ciencia de la educación* (1878)— intentó la sistematización del saber pedagógico a partir de la Psicología de la inteligencia y de la lógica del método intelectual, asignándole a la Pedagogía un contenido propio: la *cultura intelectual*, que responde a la unidad vital del hombre, entendimiento y sentimiento, y la *educación moral*. La Pedagogía es para DURKHEIM teoría práctica de la educación; por eso, es «una cosa intermedia entre el arte y la ciencia»; como conjunto de teorías se acerca a la ciencia, como sistemas de ideas, que se refieren a la práctica educativa, se aproxima al arte; la Pedagogía investiga las leyes que dominan la evolución de los sistemas educativos, el sentido y las causas del proceso de la educación, sus fines y medios; mas, como «la sociedad es la que ha elevado al tipo humano a la dignidad del modelo, que el educador tiene que esforzarse en reproducir, y ella (la sociedad) es la que lo constituye y modela según sus necesidades», el saber pedagógico queda subsumido por el saber sociológico, y la Pedagogía determinada por la Sociología. DURKHEIM arriba finalmente a un *sociologismo pedagógico*.

- c) El análisis histórico de lo que el positivismo aportó a la pedagogía contemporánea arroja las siguientes conclusiones: la *implicatoriedad dialéctica* (o «dialéctica de implicación») permite definir la dinámica de las relaciones de los elementos entre sí —y con respecto al todo educacional— que constituyen la realidad «positiva» de la educación; biopsíquicos, culturales, morales, sociales... La consideración de la naturaleza humana como evolución, como realidad «in fieri», cuyo rasgo esencial consiste en «estar constituyéndose», morir y vivir, permaneciendo viva, autoriza transmitir tal modo de ser a la educación y sus contenidos de valor. El verdadero sentido de la educación como «proceso de socialización» surge en la relación dialéctica de implicación entre lo individual y lo social.

Entre los materialismos interesa aquí hacer referencia, aunque breve, al materialismo marxista: la educación se concibe como «praxis» referida al *trabajo* y a los *modos de producción*, y, por tanto, a la estructura social: no sólo hay que «conjugar la educación con el trabajo fabril»³, pensaba ENGELS, y educar mediante el trabajo, sino también que por la educación los niños y los jóvenes sean más útiles a las necesidades de la comunidad. En el *Manifiesto del Partido Comunista* (1848) MARX y ENGELS perfilarán los caracteres de la educación comunista: *educación pública y gratuita de todos los niños; abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy; régimen de educación combinado con la producción material*⁴. Si la formación integral de la clase trabajadora será el medio eficaz para la creación del mundo socialista, la educación consistirá en: «educa-

3 En los *Principios del comunismo* (1847) ENGELS sostiene la relación de educación y trabajo: «La educación dará a los jóvenes la posibilidad de asimilar rápidamente en la práctica todo el sistema de producción y les permitirá pasar sucesivamente de una rama de la producción a otra según sean las necesidades de la sociedad o sus propias inclinaciones. Por consiguiente, la educación los liberará de ese carácter unilateral que la división actual del trabajo impone a cada individuo». Vid. ENGELS, F. y MARX, C. (ed. 1981): *Obras escogidas*, Moscú, Progreso, t. I, pág. 95.

4 *Manifiesto del partido comunista*, en *Obras escogidas* (ed. 1981), t. I, pág. 12. (Se dice *educación pública* y no «a cargo del Estado». MARX daba por supuesto que el Estado deberá ocuparse de los recursos de la escuela y de sus condiciones materiales, así como del marco legal... pero, ¿«nombrar al Estado educador del pueblo»? Eso es inadmisibile, comentará en uno de los puntos de la *Crítica del programa de Gotha*.)

ción mental; educación física, como la que se da en los gimnasios y mediante los ejercicios militares; *educación tecnológica*, que da a conocer los principios generales de todos los procesos de producción, e inicia a la vez, al niño y al joven, en el manejo de los instrumentos elementales de todas las industrias»⁵. De este modo, la formación politécnica es exigencia contra la división del trabajo —y, por ende, contra las diferencias de clase— en favor de una gestión comunista de la producción, que suprima la propiedad privada: «la educación dará a los jóvenes la posibilidad de asimilar rápidamente en la práctica todo el sistema de producción y les permitirá pasar sucesivamente de una rama de la producción a otra, según sean las necesidades de la sociedad o sus propias inclinaciones»⁶. Para lograr esta formación serán necesarias una *instrucción tecnológica* (technologycal training), una *formación científico-natural* y el aprendizaje del manejo y utilización de los *instrumentos de producción*.

Ahora bien, ¿cuál es el fin que se pretende alcanzar? La educación para MARX y ENGELS es un proceso que culmina en la *omnilateralidad* del hombre, que en su aspecto negativo significa *desalienación* del ser humano en cuanto a lo que en el orden económico, social, político, religioso... lo esclaviza; en sentido propio, la educación omnilateral pretende solventar los antagonismos habidos en el hombre por su radical modo de ser dialéctico y superar la antinomia trabajo manual/trabajo intelectual, ciencia/producción⁷... La *razón dialéctica de complementariedad* entre escuela y trabajo, que dejan de ser realidades alternativas y contradictorias, para convertirse en elementos constitutivos, «en tensión», de una misma realidad, la *formación omnilateral del hombre*, o, si se prefiere, la *creación del hombre omnilateral*.

5 «Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional», en *Obras escogidas*, II, pág. 81.

6 *Principios del comunismo*, ob. cit., pág. 95.

7 Puesto que la cultura es unidad estructural de la ciencia y de la producción, exige un nuevo tipo de formación del hombre, acorde con aquella, y, por tanto, un modo de hacer la escuela, que despierte en el individuo su «conciencia social» y lo «instale» realmente en su existencia comunitaria. Lo que podrá realizarse cuando la escuela llegue a ser un *todo único* donde se coordinen dialécticamente el trabajo como necesidad natural («reino de la necesidad») y el trabajo como actividad personal que se realiza con libertad («reino de la libertad»).

teral, debe ser un fundamento primigenio de la «comprensión» histórica de la educación en el pensamiento marxista.

* * *

El positivismo y el materialismo marxista inspiraron con el tiempo, y en virtud de otras inspiraciones e incidencias más concretas y de mayor complejidad, estrictamente pedagógicas, un modelo de escuela diferente, que si bien en su amanecer (inicios de los años veinte) tenían entre sí grandes semejanzas, con el tiempo divergieron: la *Escuela Nueva*, con vocación occidental; y la *Escuela Unica del Trabajo*, que encontró asentamiento propicio en el desarrollo de la revolución leninista.

El principio general y fundamento de la Escuela Nueva —de la «nueva educación», de la «educación progresiva»...— se cifra en que la escuela y la vida constituyen la *experiencia educativa* siempre que, primero, haya interacción entre ellas de modo que la escuela enseñe para la vida y la vida sea una «circunstancia» continua de educación (*principio de interacción*): y, segundo, que la escuela capacite «a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva» (*principio de continuidad*). De tales principios, de DEWEY, se derivan connotaciones teórico-prácticas de sumo interés: que la enseñanza se base en la experiencia, y que la teoría suceda a la práctica (y no a la inversa); que el «espíritu crítico» del alumno se despierte por la aplicación a los hechos de los métodos científicos (observación, hipótesis, comprobación, ley...); que la libertad, fin de la educación, se inscriba en la experiencia personal, habida de la comunicación, o interacción del individuo con la sociedad, pues aunque la libertad signifique «autodominio» y «autocontrol» necesita de la autoridad de la sociedad, del maestro, como elemento dialogante que favorece y refuerza la libre elección y ejecución de los «propósitos»...

La implicatoriedad dialéctica de escuela y vida se define desde otra perspectiva por el concepto de *educación funcional* de E. CLAPAREDE. El hombre es un «todo funcional»; si estructuralmente puede analizarse su ser intelectual, afectivo, y social, funcionalmente es un *todo* de elementos, que conforme a unas necesidades busca unos fines, *se interesa* por ellos. Para CLAPAREDE la armonización de *instrucción* —«ampliar la ex-

perencia del niño» con determinados conocimientos que sirven para la cultura del espíritu— y de *educación*, «que se ocupa del niño en tanto que éste es un ser afectivo y social», y la correspondiente interrelación de problemas— de desarrollo, de provisiónamiento, de técnicas de trabajo...— constituyen la clave de la educación funcional, en la que tienen lugares preferentes los *intereses y las necesidades, el juego, la actividad, el desarrollo natural, la vida real* del niño, sus sentimientos, inclinaciones, moralidad, trabajo intelectual...

Otros reformadores y teóricos de la educación nueva —FERRIERE, PAULSEN, OESTREICH, KERSCHENSTEINER...— encontraron en la *actividad creadora* y a través del trabajo productivo la circunstancia y el camino, idóneos, para la formación del carácter. Tanto FERRIERE, quien conjuntaba en su *Escuela Activa* la actividad manual, la social, y la intelectual, basándose en los principios psicológicos del «impulso vital espiritual del hombre», del «progreso», de la «biogénesis humana», y de los «tipos psicológicos de los individuos», como OESTREICH, presidente del *Bund Entschiedener Schülreformer* (Liga de los Reformadores Radicales de la Escuela), en 1919, quien en un manifiesto famoso proclamaba su postura radical a favor de una cultura nacional, basada en la implicación de trabajo y espíritu, criticaban el carácter «intelectualista» y «cerrado» de la escuela tradicional propugnando una «escuela para la vida y para la comunidad». Justamente, desde esta perspectiva, KERSCHENSTEINER en su *Die Arbeitsschule* (1913) sostiene que la «escuela de trabajo» es un proceso de identificación entre comunidad escolar y comunidad de trabajo; la referencia esencial de tal identificación es la *formación del carácter*, que implica: por un lado, la capacitación para el trabajo, la formación moral por medio de éste, y el perfeccionamiento moral de la comunidad; por otro, la formación de un ciudadano útil a esa comunidad. Creo que el principio de la actividad escolar determina la dialéctica escuela/vida en la relación escuela/trabajo, haciendo de la escuela un laboratorio de pedagogía práctica, y del trabajo una ocasión continua y única de formación integral.

La *Escuela Unica del Trabajo* nace en los albores mismos de la revolución soviética; la conjunción *escuela y trabajo*, de cuño marxista, proyectada sobre las coordenadas de lo económico y lo socio-político, será la referencia esencial para asumir la «omni-

lateralidad» de la doctrina marxista de la educación como el ideal apropiado y único en la formación del hombre comunista —«vivir comunismo»—, y, por tanto, en la construcción de una sociedad comunista. La escuela no tiene otra razón de ser que el trabajo, teoría y «praxis» del «rol» social; el fin de la escuela se identifica con el fin del trabajo. LUNACHARSKI, POZNER, BLONSKIJ, PISTRAK, KRUPSKAIA (la mujer de LENIN), y otros, políticos relacionados con el «Narkomprós» (Comisariado de instrucción pública) fueron conformando los primeros ensayos de la *Escuela Unica del Trabajo*. La Escuela comunista del Trabajo no se ajusta a otros tratamientos afines en la escuela de corte europeo-occidental, aunque se deje influir por ellos, por estimar que tales concepciones no conceden al trabajo el papel eminente y exclusivo que ha de tener; no basta con que sea principio fundamental en la metodología escolar (KERSCHENSTEINER, NATORP, SEIDEL...) o con que el trabajo manual se incluya como un método más, si bien necesario (LAY, SHARRELMANN); ni con que el trabajo productivo motive la acción escolar (DEWEY) o constituya el fundamento de la actividad escolar (KROPOTKIN, ROBIN, SHATZKY...). El trabajo —viene a decir BLONSKIJ en *Die Arbeitsschule* (1919)— es un modo de ser de la dialéctica hombre/naturaleza; por aquél el hombre transforma y domina la naturaleza mediante unos instrumentos que lo definen y sitúan históricamente: el «homo sapiens» es en esencia «homo faber»: «la educación del trabajo es la educación del hombre para dominar la naturaleza»⁸.

En el III Congreso de las Juventudes comunistas de Rusia (2 de octubre de 1920) LENIN insiste en la finalidad sociopolítica de la integración escuela/trabajo de modo que la educación por el

8 «El objetivo de la educación por el trabajo consiste en que el niño desarrolle la habilidad (aptitud) para conseguir a partir de cosas y de fuerzas, naturales, objetos útiles para la humanidad. La esencia de la educación para el trabajo consiste en que el niño poco a poco tome posesión de las herramientas y de las técnicas de trabajo. El método consiste en una actividad laboral a través de la práctica organizada y planificada del niño. El sentido es la educación de un hombre fuerte que está en posesión de los instrumentos que le permitan el dominio sobre la naturaleza en favor de la humanidad». BLONSKIJ, P. P. (1921): *Die Arbeitsschule*, Berlín (trad. alemana de Hans RUOFF), pág. 10 (el texto castellano es traducción directa de la versión alemana).

trabajo se inscriba en la formación política del pueblo: es preferible que la escuela haga comunistas trabajadores que trabajadores comunistas. Durante el período stalinista la radicalización de escuela y trabajo es una realidad bajo los auspicios totalitaristas del Estado; los contenidos curriculares —*naturaleza, trabajo, sociedad*— se articulan a modo de síntesis en la formación política del trabajador. Con la Reforma educativa de 1958 —«Ley sobre la consolidación de la relación de la escuela con la vida y sobre la prosecución del desarrollo del sistema educativo popular en la URSS», de 24 de diciembre de 1958— bajo el liderazgo de KRUSCHEV, se recalca más aún, si cabe, la formación *por, en, y para* el trabajo, sobre todo para el «trabajo socialmente útil».

II. LA CRISIS

La *Escuela Nueva* y la *Escuela comunista del trabajo* llenan décadas de plena confianza en la escuela, en la educación que imparte, sin que nadie ponga en tela de juicio que es fuente de progreso cultural, social, y económico, y de igualdad para todos, porque todos tienen las mismas oportunidades para saber y para desempeñar un puesto de trabajo; por medio de ella el hombre y la comunidad alcanzan su grado de perfección moral, incluso su madurez política... Este optimismo pedagógico se refuerza con un optimismo didáctico porque con las innovaciones metodológicas —de la mano de DECROLY, WHASBURNE, H. PARKHURST, KILPATRICK, MONTESSORI...— y otras nuevas técnicas en el trabajo escolar, la escuela se torna ambiente luminoso, grato, alegre, eficaz⁹... No faltaron en este período, sin embargo, algunos ensayos de escuela, muy concretos, como, por ejemplo, la *Comunidades escolares de Hamburgo*, a partir de 1919 y hasta 1930, de carácter libertario, o la escuela de «Summerhill», que se abre hacia 1921, aunque no será famosa hasta la publicación del libro con tal título, en 1960, que crecieron al margen de las escuelas convencionales de la nueva educación.

9 Al «Congreso Internacional para la educación nueva», celebrado en Calais en 1921 —donde se redactaron los treinta puntos o caracteres de la «escuela nueva»— siguieron los de Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Elsingors (1929), Niza (1932), en el que se refundieron dos puntos y se añadió el punto último sobre la preparación del niño como «futuro ciudadano, capaz de cumplir no sólo sus deberes para con la patria, sino también para la comunidad».

Pero, a partir de mediados de la década de los años sesenta, coincidiendo con el magnífico progreso de la industria y de la tecnología en los más variados ámbitos de una sociedad de consumo, y con el inicio del malestar ético-social del mundo occidental, saltaba a la luz la grave cuestión de si la educación, que se recibe en la escuela, es en realidad la adecuada al hombre actual, si es auténtica formación o acaso una gran falacia, a base de mitos, que no hacen sino engañar al hombre, y si sirve para hacer de la sociedad una comunidad igual, justa, libre, humana... A tales interrogantes los escritos de GOODMAN, REIMER, ILLICH, HOLT, BOURDIEU, PASSERON, BAUDELLOT, ESTABLET, PIVETEAU, y otros, coincidían en una respuesta: la escuela, como institución educadora, no es sino ocasión, circunstancia, y agente propicio para «deseducar», para «reproducir» las desigualdades sociales y culturales, que caracterizan a la sociedad industrial y de consumo, preocupada más por alcanzar un alto índice de productividad que un grado aceptable de convivencialidad. Por otro lado, en la vida misma de la Universidad, en la calle, los movimientos de sindicatos estudiantiles, en su mayoría de la nueva izquierda europea —como por ejemplo, la NUS (National Union for Students), la ULS (Union of Liberal Students), la NALSO (National Association of Labour Students Organisations) en Gran Bretaña; el ESU (Etudiants Socialistes Unifiés), el MAU (Mouvement d'Action Universitaire), el UEC (Union des Etudiants Communistes), la UNEF (Union Nacional de los Estudiantes de Francia), en Francia; la LSD (Liberaler Studentenbund Deutschlands), la SDS (Sozialistischer Deustcher Studentenbund), el ASTA (Allgemeiner Studenten Ausschuss) en la República Federal Alemana —manifestaban también su opinión en los años 1965, 1966, 1967, 1968¹⁰... contra la política educativa de la Escuela, contra su burocratización, contra sus estructuras académicas, su infraestructura...

10 «Recuérdese el mayo francés de 1968. Con el cierre de la Universidad de Nanterre (2 de mayo de 1968), y, al día siguiente, de la Sorbona, la «respuesta» de los estudiantes, dirigida por la UNEF y el SNE-Sup (Sindicato Nacional de Enseñanza Superior), comenzaba a tomar gran virulencia, y los enfrentamientos y manifestaciones se producían en todo París, si bien el epicentro estaba en el barrio Latino y alrededores de la Sorbona; se levantaron barricadas —10 de mayo, la «noche de las barricadas»— y días después se convocaba la huelga general al sumarse a la revuelta las centrales sindicales del mundo obrero; a las reivindicaciones estudiantiles se añadían las salariales, y el gobierno, la patronal y los sindicatos iniciaban negociaciones entre el

Por los planteamientos teóricos de la crisis de los sesenta entiendo que toda la problemática puede circunscribirse en torno a tres núcleos temáticos, cuyo tratamiento dialéctico es sobremanera clarificador: la dialéctica *libertad/autoridad*; la dialéctica *convivencialidad/productividad*; la dialéctica *escuela instituida/escuela instituyente*; o si se prefiere en términos más conocidos en las aulas de pedagogía, «pedagogía libertaria», la anti-escuela («la escuela ha muerto»), la pedagogía institucional (autogestio-naria).

* * *

Libertad/autoridad. Si la comunicación educativa exige entre la libertad y la autoridad una relación dialéctica de reciprocidad, o de implicación (en términos de GURVITCH), o de interacción (en los de WALLON), cualquier solución (ruptura) de dicha relación armónica, equilibrada, «tensa», falsea la verdadera comunidad pedagógica: el autoritarismo es tan condenable en la escuela como el libertarismo; por una sola razón, su razón dialéctica. Las «escuelas libertarias» surgen contra el autoritarismo del maestro, de la familia, de la institución... que se manifiesta en todas las áreas de formación, sobre todo en materia de sexualidad, de conducta moral, de pautas sociales de religión; la libertad es lo que importa realmente; «lo que sostengo —dice NEILL, el artífice de «Summerhill»— es que la educación sin libertad da por resultado una vida que no puede ser vivida plenamente». Sin embargo, es de notar que la «escuela libertaria» use y abuse de la palabra *liberación* (sexual, social, económica...) más propensa a identificarse con *libertad de* que con *libertad para*, con lo que, obviamente, la libertad proclamada por la pedagogía libertaria se vacía gravemente de contenido. En «Summerhill», uno de los modelos más genuinos de «escuela libertaria», NEILL mantuvo, gracias a su personalidad de edu-

25 y 27 de mayo, sin llegar a un acuerdo; De GAULLE disolvía la Asamblea Nacional el 30 de mayo para celebrar nuevas elecciones. A partir de esta fecha la situación política comienza a normalizarse; a mediados de junio la universidad parece recobrar el pulso perdido, y las elecciones de 23 de junio dan la victoria a los gaullistas y sus aliados, frente a las izquierdas. La crisis había terminado». Vid (1986) mi *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* (II) *Pedagogía contemporánea*, Madrid, Dykinson, págs. 666 y ss.

cador, en la práctica de cada día la dialéctica *libertad de/autoridad*; pero, a nivel teórico (al menos en sus escritos sobre «Summerhill») corrió siempre el riesgo de «deshacerla» por la constante traslación del concepto de *autoridad del maestro* al alumno mismo, y de éste a la comunidad escolar, mientras que el concepto de libertad lo situó exclusivamente en el ámbito del niño, pues es a éste a quien corresponde el derecho a decidir *su* propia conducta, a vivir *su* vida, a elegir *sus* valores y ser consecuente con ellos...: «en nuestra escuela —alega NEILL— libertad quiere decir poder hacer todo lo que uno quiera en tanto no se interfiera en la libertad del prójimo; pero, en un sentido más profundo nosotros procuramos que los niños aprendan a ser libres en su interior, libres de todo miedo, de toda hipocresía, del odio, de la intolerancia».

* * *

La dialéctica *convivencialidad/productividad*, que podría formularse, sin identificar, con otros rótulos como *comunidad libre/sociedad tecnológica*, contemplando el modo de ser de la sociedad como horizonte que se proyecta *por* la escuela o *desde* ella, como dialéctica «*anthropos*»/«*cibernanthropos*»¹¹, o, forzando al máximo, como *razón vital/razón instrumental*... acoge en su seno una riqueza tal de consideraciones pedagógico-culturales y de reflexiones en torno a los humanismos de nuestro tiempo —aportando, incluso, principios a la «praxis» didáctica— que aquí nos daremos por contentos con hacer algunas sugerencias. Formulo estas relaciones binómicas para mostrar una vez más (como lo vengo haciendo a lo largo de esta lección): primero, que la crisis de la escuela (y cuando decimos escuela nos referimos a las instituciones educativas a nivel primario, medio y universitario) vino con la ruptura de estas relaciones dialécticas reforzando, por ejemplo, el elemento, *productividad* (contra *convivencialidad*), *sociedad tecnológica* (contra *comunidad libre*), «*homo technicus*» (contra «*homo theoreticus*»), «razón instru-

11 Con el título *Vers le cibernanthrope (Contre les technocrates)* (trad. cast. *Hacia el cibernantropo. Una crítica de la tecnocracia*. Barcelona, 1980), Henri LEFEVRE publicaba en 1971 un ensayo sobre las alternativas del mundo actual provenientes del «antropo» o del «cibernantropo». (Nosotros no hablamos de «alternativa» al referirnos al «cibernantropo».)

mental» (contra la «razón vital»), *el medio de comunicación* (contra el contenido de la misma)¹², *cibernanthropos* (contra «anthropos»)....; segundo, que el hacer tal denuncia no supone rechazar la productividad, la sociedad tecnológica, la razón instrumental, etc., sino, por el contrario, admitir tales realidades en relación justa con sus correspondientes antagónicas (relación que para mí es esencialmente *dialéctica*, como he sostenido en *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* (t. II) *Pedagogía contemporánea*).

Pues bien, ¿en qué términos, se ha proclamado el fracaso de la institución escolar, su ineficacia educadora, y, por tanto, la necesidad de su desmantelamiento para crear una escuela nueva acorde con las exigencias del hombre actual? De todos los movimientos surgidos contra la escuela la mayoría se localiza en torno al CIDOC (Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca), en México (1961), al que acudían expertos en cuestiones culturales, socioeconómicas, y educativas (aunque no pedagogos, en sentido estricto) como GOODMAN (Paul), REIMER, ILLICH, HOLT, CARNOY, FITZPATRICK, FREIRE, PIVETEAU... y en otro grupo formado por sociólogos franceses, como BOURDIEU, PASSERON, BAUDELLOT, ESTABLET... quienes cuestionan las estructuras educativas de su país como propias de un régimen capitalista.

He aquí algunas de las tesis más comunes contra la escuela:

- La escuela es medio principal y decisivo de selección del papel social conforme a los designios de la sociedad, en que se inserta, inculcando ésta con «su autoridad» unos valores definidos, que da por buenos, y haciendo que la educación

12 Para Mc.LUHAN —*The medium is the message*— no importa tanto en la comunicación humana lo que se dice en el mensaje, su contenido, cuanto el medio o modo de comunicarlo. Esta sobrevaloración de la comunicación tecnológica (lo que autores como S. FINKELSTEIN han llamado «el antihumanismo de Mc. Luhan») tiene desde luego su razón de ser, pues «los nuevos medios de comunicación son nuevos lenguajes con un nuevo y único poder de expresión» (*El aula sin muros*), pero, a la vez, tiene también su sinrazón al identificar sin más «el mundo real» con el ambiente que cada medio crea.

sea mera transmisión de conocimientos y enseñanza de destrezas cognitivas. Entonces, la igualdad de oportunidades, la libertad, el progreso, y la eficacia, que la escuela pretende conseguir, se tornan mitos, y la escuela, institución «mitopoyética» (REIMER, E. (1970): *School is dead*).

- Los sistemas educativos actuales son «instrumentos de condicionamiento, poderosos y eficaces, que producirán en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios resignados». La escuela conduce al fracaso social porque es *antidemocrática* —el principio de «una escuela igual para todos» ya es por sí mismo antidemocrático—; es ocasión permanente de *empobrecimiento del nivel cultural* del pueblo; es una institución cuya finalidad esencial consiste en dar títulos y diplomas; en definitiva, la escuela está perdiendo su legitimidad política, económica y pedagógica (ILLICH, I. (1971): *Deschooling Society*).
- La escuela reproduce las estructuras (*cultural y social*) de los distintos grupos sociales, mediante la *inculcación* de los valores, que convienen a las clases dominantes, y de su cultura arbitraria, aunque «legitimada» por aquélla; la *selección* de grupos en virtud del grado de interiorización o asimilación de dicha cultura; y, por tanto, la *designación*, desigual e injusta, de los herederos «de hecho» de tales valores culturales (BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1964): *Les héritiers*; (1970): *La reproduction*). La institución escolar pone en marcha los mecanismos, medios y circunstancias, que son determinantes para encauzar a los escolares, ya desde sus primeros años, y sin opción a que ellos elijan libremente, por alguna de las dos «redes»: la primaria profesional (PP) y la secundaria superior (SS). La cultura es adoctrinamiento ideológico que se transmite a los alumnos de la SS, en tanto que lo que se comunica a los de la PP es subcultura o subproducto cultural. La perpetuación de la división antagónica de la clase capitalista y la clase obrera está, pues, garantizada por la escuela. BAUDELLOT, CH, y ESTABLET, R. (1971): *L'école capitaliste en France*).
- La escuela es lugar de «monólogos y silencios» donde falta comunicación y sobra competitividad; el trabajo escolar

provoca con demasiada frecuencia el hastío, la desesperanza, el dolor ... la falta de libertad, hasta el extremo de que el alumno no decide nada por sí mismo, ni siquiera manifiesta lo que quiere aprender, cuándo y cómo quiere aprenderlo y hasta qué punto lo está aprendiendo bien («HOLT, J. (1969): *The Underachieving School*»).

Estas y otras tesis similares que hablan de la escuela como adoctrinamiento, como habituación dirigida desde los poderes fácticos, hacia unos valores y productos «de consumo», como dominación imperialista de unos pueblos industriales sobre otros menos «civilizados» (CARNOY, M. (1974): *Education as cultural imperialism*)... han sido completadas, de modo poco sistemático y con desigual acierto, por soluciones que los mismos autores han sugerido desde la mera reflexión teórica: se ha proclamado la necesidad de hacer de la escuela una *institución convivencial* (no manipulativa), de sustituir lo que entendemos hoy como escuela por «redes de objetos educativos y redes de educadores profesionales», de que la escuela forme a hombres «lentos de esperanza», «epimeteicos» (y no «prometeicos») —«el humanismo de la esperanza»—, de que se preocupe menos por una sociedad tecnológica a cambio de una educación para la *libertad*, la *dignidad*, el *respeto* a la persona..., en fin, no faltan soluciones parciales, con frecuencia «ingeniosas», y posibles remedios a una escuela, que no educa «humanamente», todas ellas de espaldas a la necesidad de otros cambios de orden social, económico, político..., lo que permite sin minusvalorar el esfuerzo sincero y los buenos propósitos de sus autores, considerarlas impracticables y faltas de rigor.

* * *

Escuela institución hetero-instituida / Escuela institución auto-instituyente. Las pedagogías institucionales, o la autogestión pedagógica, o la pedagogía no directiva... (influidas por las teorías de ROGERS, FREINET, LEWIN, LAPASSADE, WEBER, y otras aportaciones quizás menos precisas, como, por ejemplo, la psicoterapia institucional) han criticado a través de sus portavoces —LOBROT, OURY(F), VASQUEZ, MICHAUD, LOURAU,

GENTIS, PAIN, TOSQUELLES...— la incapacidad educadora de la Escuela por su estructura misma, urdida de disciplina autoritaria, de códigos acabados de valores y normas de conducta, de obediencia, de falta de libertad..., todo ello consecuencia inmediata de su *modo de ser radical*, a saber, el ser *institución hetero-instituida* por lo que le viene de fuera —reglas, decretos, programas, normas de aprendizaje (es decir, la «burocracia pedagógica») — sea de parte del Estado, sea por un organismo, que se erige superior con respecto a quienes lo integran, y, en todo caso, como reflejo de la «organización social»¹³. Los efectos de esta burocracia escolar se dejan sentir, dice LOBROT, en la escuela misma y van más allá de sus paredes: en primer lugar, aunque en el dominio de los automatismos —aprendizaje del cálculo, lectura, ortografía...— los resultados sean positivos, en la formación intelectual, en el saber, los efectos son negativos; la escuela «burocratizada» tiende a la información y se apoya en la memorización, sin crear un clima de interés o de inquietud por la verdadera sabiduría o por la investigación del conocimiento de la realidad; en segundo lugar, «la pedagogía burocrática no sólo no logra crear aprendizajes duraderos sino que modifica las necesidades fundamentales del sujeto, impidiéndole toda adquisición de un saber duradero y todo el enriquecimiento del espíritu»; finalmente, el alumno tiende a la «pasividad y la sumisión», que le acompañará siempre, no sólo en su vida profesional, y le llevará a una proclividad a actitudes de dependencia. «La escuela es el principal sostén de la burocracia».

13 «La organización social es una «colectividad instituida» —comento en *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* (II) a propósito de LAPAS-SADE— con miras a objetivos definidos, tales como la producción, la distribución de bienes, la formación de hombres. La burocracia, según MAX WEBER, es un sistema de organización racional, o, de otro modo, la organización que tiende a la racionalidad integral; en cambio la doctrina marxista sostiene que la burocracia es un «sistema racional», profundamente «irracional»; es la «desrazón»; así lo atestiguan, aunque con profundas diferencias, LENIN, TROTSKY, Bruno RIZZI y DJILAS, para quienes la burocracia es una nueva «clase dominante» que utiliza al Estado y al partido para asegurar su dominación; para LUKACS —*Ensayo sobre la cosificación*— supone la introducción de la inercia en la vida social, la cosificación («reificación») de las relaciones humanas y de las organizaciones (es el mundo de *El Castillo* de KAFKA; el mundo sartreano de lo práctico-inerte). Ob. cit., págs. 685-686.



III. HACIA UNA EDUCACION HUMANISTA

La crisis escolar no se ha cerrado ni las denuncias contra ella desisten¹⁴. Como la educación se entrefiera en las estructuras económicas y sociopolíticas de la comunidad, la cuestión escolar corre en cierto modo una suerte «correspondiente» a las cuestiones de dichas estructuras; ello comporta una grave dificultad y no menos grave limitación cuando el pedagogo —teórico, o planificador, o técnico en «currículum»— o el político, o el economista... ensayan cada uno por sí solo su propia reforma educativa o pergeñan soluciones prácticas unilaterales a la crisis educativa. Llegamos ahora a un punto, en el que no es posible demorar por más tiempo una pregunta, que está en el ánimo de todos: ¿Hay actualmente, movimientos pedagógicos, o tendencias, o sistema educativo alguno, que aporten soluciones a esta crisis o que propongan una vía esperanzada hacia una escuela mejor o una educación nueva, que responda a las exigencias del hombre de hoy?

a) Una de las tendencias de nuestro tiempo que de modo un tanto difuso, con éxito desigual, y casi siempre llena de matizaciones y relatividades en su aplicación a la realidad escolar, es la *autogestión pedagógica*, que en ocasiones se reviste como *pedagogía de la no-directividad* (y a la que se le ha denominado alguna vez con sentido peyorativo e inexactitud como «pedagogía sin normas»). Su planteamiento teórico, sin embargo, tiene su razón de ser: las directrices de una escuela autogestionaria se refieren a la estructura y funcionamiento de una institución escolar, que eduque para la libertad y la comunidad de sus individuos mediante la creación por sí misma de su propia dinámica educativa, en un movimiento *siempre inacabado* de conductas instituyentes, y que, mediante el análisis de las instituciones ex-

¹⁴ Varios años después de la publicación de *La escuela capitalista en Francia* (1971), uno de sus autores, H. BAUDELLOT, decía en una conferencia en la Universidad de Granada (mayo de 1983): «creo que las tesis principales (de mi libro) siguen siendo esencialmente válidas. La función de la escuela de producir esa división se mantiene claramente. En todo caso ha habido algunos cambios cuantitativos; la red de escolaridad que llamamos secundario-superior, la que produce la élite, se ha visto ligeramente ampliada sobre un 2% en cuanto a la cantidad de sus usuarios».

ternas (programas, planes de estudio, y otros elementos de la «burocracia pedagógica») organice su autogestión pedagógica (LAPASSADE, 1974: *Groupes, organisations, institutions*). La autogestión pedagógica, piensa LOBROT, responsabiliza a los alumnos de la decisión sobre la organización del trabajo escolar, sus actividades, las relaciones entre ellos, y de otras facultades que constituyen la *institución interna* del propio grupo-clase. La autogestión pedagógica ha de sintonizar necesariamente con la autogestión política, social, y «terapéutica» (LOBROT, 1966, *La pédagogie institutionnelle*). De esta forma, la escuela, como institución *instituyente* está siempre en camino de perfección y renovación, inventando sus propios valores, en un dinamismo tal que sólo el análisis institucional puede conocer y calibrar a fondo (LOURAU, 1971: *Analyse institutionnelle et pédagogie*).

b) Dadas sus estructuras política y socio-económica, en la URSS no ha habido crisis manifiesta; por lo que, el *carácter tecnológico y politécnico* de la escuela se ha consolidado con éxito como fundamento de la formación omnilateral de la juventud rusa a partir del IX Plan quinquenal (1971-1975); los tres principios de su sistema educativo —*escuela, trabajo, sociedad*— inspiran las tareas de formación del hombre comunista, declaradas en la *Constitución* de 1977: «Las tareas principales del Estado socialista de todo el pueblo son: crear la base material y técnica del comunismo, perfeccionar las relaciones sociales socialistas y transformarlas en comunistas, educar al hombre de la sociedad comunista, elevar el nivel material y cultural y de vida de los trabajadores, garantizar la seguridad del país, contribuir al fortalecimiento de la paz y al fomento de la cooperación internacional». Porque la *Constitución*, sin perder la interferencia esencial *escuela-trabajo*, inserta la instrucción pública, y la educación en un sistema de coordinadas de principios de más amplia referencia: principio económico, *el trabajo, socialmente útil*; principio socio-cultural, *la convivencia, participación activa en la homogeneidad social*; principio político, *igualdad de derechos y deberes para la libertad*. La *Constitución*, pues, contempla la educación integral y un sistema único de instrucción: «En la URSS existe y se perfecciona un sistema único de instrucción pública que asegura la formación cultural y la capacitación profesional de los ciudadanos, sirve a la educación comunista y al desarrollo espiritual y físico de la juventud, preparándola para el trabajo y la actividad social» (art. 25); aunque es la única ocasión



en que se hace referencia expresa a una «educación integral», sin embargo, el articulado sobre «ciencia, educación y cultura», diseña una formación completa, omnilateral e integral, siempre según la concepción del hombre desde el humanismo marxista. En efecto, la instrucción pública, hecha de ciencia y trabajo productivo, atiende al desarrollo multilateral (físico, y espiritual) del hombre; la educación física y el deporte, la preparación intelectual y cultural (exigencia concorde con el desarrollo científico y económico de la sociedad soviética), la formación estética, artística y moral, la capacitación profesional de acuerdo con la vocación, el adoctrinamiento socio-político (incluido el patriótico)... conforman las diversas perspectivas de la creación del hombre comunista, y, por tanto, su educación integral.

Con los planes quinquenales de la década de los setenta se intensificó la creación de centros y complejos politécnicos en todas las repúblicas socialistas de la URSS. En el XXVI Congreso del PCUS (celebrado del 23 de febrero al 3 de marzo de 1981) se programaba como objetivo primordial del XI Plan quinquenal (1981-85) «acrecer el nivel de vida de los soviéticos sobre la base del desarrollo estable y progresivo de la economía, de la aceleración del progreso científico y técnico, de la intensificación de la economía, de una utilización más racional del potencial de producción del país, de obtener la economía máxima de todas las fuentes, y de la mejora de la calidad del trabajo». Con la reforma educativa de enero de 1984 se buscaba el desarrollo de una tecnología más avanzada y una más cualificada formación científica de los estudiantes, cuidando con atención la vocación profesional; no aportaba grandes novedades con respecto al sistema vigente. Pero, es pronto para valorar sus resultados; Mijail Gorbachov parece estar dispuesto a llevar a cabo la renovación, propuesta ya en 1983 bajo el liderazgo de Yuri Andropov. Con la «Perestroika» —o apertura cultural— pueden esperarse nuevos horizontes de reforma en el ámbito de la educación y la cultura.

c) *Hacia una educación humanista.* El nominador común de una gran mayoría de posturas y movimientos pedagógicos, que desde la reflexión o desde la «praxis» educativas buscan soluciones válidas a la formación integral y real del hombre de nuestro tiempo, es su marcado *carácter humanista*, tan complejo, plural, y de tantas connotaciones, que este nuevo humanismo

pedagógico no excluye necesariamente algunas de las directrices a que he aludido antes. Hay, en efecto, indicios significativos y datos fiables en la investigación teórica y en el ámbito de experiencias concretas y puntuales que permiten predecir —con todas las limitaciones y dificultades propias de la falta de perspectiva histórica— que la crisis educativa que se viene padeciendo desde la década de los sesenta podrá superarse cuando los *sistemas educativos se inspiren en una concepción humanista contrastada por las exigencias del hombre de nuestro tiempo, se constituyan por contenidos de valor que optimicen el desarrollo pleno e integral de las posibilidades del ser humano, como persona, e impriman un sentido humano a lo que el hombre es y hace como individuo y comunidad.* (No se trata de revivir humanismos pasados, cuya excelencia y acabado alcanzan cotas de sublimidad, como, por ejemplo, en Erasmo, o en nuestro Vives ¹⁵.)

Por lo que, procediendo con cierto rigor, es necesario: 1) definir los caracteres que conforman el concepto de *educación humanista*, hoy, caracteres que emanan, directamente, del análisis del hombre como «realidad dialéctica» que es por naturaleza ¹⁶,

15 En las últimas páginas *De diciplinis* (1531) Vives concluye su doctrina pedagógica en un diseño, definitivo, del hombre perfecto; lo titula «Vida y costumbres del humanista»; es una pieza singular, magistralmente diseñada en su contenido; en ella el ilustre valenciano habla de la búsqueda entusiasta de la sabiduría, la actitud humilde y de admiración del sabio, participación en el bien común, carácter crítico, identidad de quienes «hablan como viven, y viven como hablan...».

16 Los «estructurales», o elementos constitutivos del ser humano, muestran la *genuidad dialéctica de la persona*, su *agonía* (ἀγωνία de la misma raíz que ἀγων, lucha, concurso), su radical modo de ser y de existir, que condiciona la naturaleza de la educación, pues, por ésta el hombre llega a ser la persona que es «sub specie humanitatis». Es frecuente encontrar entre las expresiones, que intentan describir los aspectos fundamentales del ser humano, aquellas que denuncian este sentido dialéctico de la persona; en efecto, definir al hombre, *alma incorporada*, referirse a su esencia como *unidad de espíritu y materia*, o *naturaleza e historia*, caracterizar la libertad humana, como *libertad limitada y comprometida*, o la sociabilidad del individuo como *capacidad de ser los demás sin dejar de ser uno mismo*, o la vida humana como *experiencia incardinada en el yo y mi circunstancia; palabra y silencio; razón y fe; mito y realidad...* y otras muchas relaciones duales, no son sino una alusión continua a la *agonía dialéctica de la persona*. ZUBIRI —«El hombre, realidad personal», (1963)— enseña que la persona es ante todo el carácter de la sustantividad humana, de la corporeidad anímica, y que la unidad del cuerpo y el alma no es causal ni de mero paralelismo sino una

e indirectamente, de aquellos estudios filosófico-antropológicos¹⁷ con cuyas conclusiones ha de contar críticamente el pedagogo para su propio acervo científico; 2) «comprender» —la historia es siempre «comprensión»— el mensaje humanista, que algunos personalismos de claras notaciones educativas manifiestan; 3) justipreciar el sentido y el alcance de los esfuerzos realizados por organismos e instituciones de ámbito internacional —la UNESCO, la CEE...— cuyos programas, informes y recomendaciones sobre educación (los *informes* de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, de la UNESCO, o el *Programa Europeo de Educación* (1976) de la CEE, por ejemplo) están inspirados por lo que denominan *Humanismo científico*.

1. Un sistema educativo de carácter humanista tiene que dar razón de perfección de todos y cada uno de los «estructurales», que constituyen la realidad del hombre y que definen los distintos ámbitos de valores, objetos de educación; tales «estructurales» determinan a su vez «los modos de ser y de operar» de la persona —libertad, apertura, convivencia, trabajo...— susceptibles de ser expresados por sus correspondientes relaciones dialécticas.

- libertad: la dialéctica naturaleza/libertad
- apertura: las dialécticas ensimismamiento/alteridad; inmanencia/trascendencia
- convivencia: la dialéctica individuo/sociedad/Estado
- trabajo: la dialéctica propiedad privada /comunidad de bienes

Libertad. La libertad del hombre es libertad *con límites*, es decir, «mensurada» a su propia humanidad y «situada» en la dialéctica naturaleza/libertad; es libertad «encarnada»; quiero decir que los límites en el ejercicio de la libertad —venidos de su

unidad estructuralmente formal, *unidad formal estructural*, por la que «el alma es estructuralmente corpórea», es decir, formalmente *versión a un cuerpo* (en *Rev. de Occidente*, n.º 1, año I, 2.ª época),

17 Pienso ahora en TEILHARD DE CHARDIN, P. RICOEUR, GEORGE LUCAS, CL. LEVI-STRAUSS, MAX SCHELER, F. EBNER, E. MOUNIER, K. RAHNER, E. BLOCH, X. ZUBIRI, P. WUST, TH. HAECKER, B. FR. SKINNER, J. ORTEGA, J. MARIAS...

constitución bio-psíquica, del ambiente social, de su «ethos», de sus «razones de fe»— no sólo no suponen restricción alguna, sino que determinan con justeza y precisión lo que es *libertad humana*. Positivamente, es capacidad de *autorrealización personal* por la decisión y elección; y de esta dialéctica, el hombre como libertad y el hombre como naturaleza, emana su «historicidad». Educar para la libertad significa educar para la *responsabilidad*, la *obligación* y el *compromiso*.

- La responsabilidad es posibilidad de elección de respuesta a un estímulo del mundo; por eso, el hombre libre *crea en cierto modo su mundo*, porque éste no se le da hecho. Es la connotación primera que distingue la conducta del hombre del comportamiento animal, es la diferencia entre «responsabilidad» y «respuesta», aunque ambos términos tengan la misma raíz: el animal tiene una respuesta fija para cada estímulo de su entorno; esta atadura le permite estar adaptado al mundo; «su» mundo está hecho de nexos y conexiones determinadas implícitamente y constantes en su naturaleza animal; nada queda a la libre respuesta y sólo el azar incontrolado puede en alguna ocasión improvisar una respuesta inadecuada; en cambio, el hombre es un animal capaz de reorganizar y crear una respuesta nueva a una situación inédita.
- La obligación confiere a la libertad su valor objetivo; lo que HEGEL denomina «libertad vacía» es precisamente una libertad sin obligación, una falsa libertad, porque ésta no es mera indeterminación, o excepción de alguna necesidad, o falta de «obligación para»; un hombre puede «no estar determinado» y, sin embargo, no ser libre; mientras que el ser libre —lo sentimos en nuestra propia carne— implica obligación para lo que hemos «libremente» elegido.
- El compromiso es ligazón con el mundo de valores, que el hombre *re-crea* al descubrirlo por la libertad; «estar comprometidos no es otra cosa que estar dispuestos a aceptar nuestra responsabilidad para obrar en la situación vital en que nos hallamos» (PAUL NASH (1966): *Libertad y autoridad en la educación*). Por libertad cada hombre crea sus propios valores, los objetiviza y los trasciende con su vida; el hombre «convive» (de *convivium*, banquete) con los va-

lores, con un mundo de bienes-realidades, que valen, y que, a su vez, se dicen respecto al hombre; el valor es trascendente en cuanto a su objetividad, valente y trascendente en cuanto que el hombre estima su «valiosidad».

La educación para la libertad reclama un intexto y contexto de libertades garantizadas por la comunidad civil y política; tales garantías manifiestas casi siempre en la directrices fundamentales, que inspira la filosofía de todo sistema educativo, emanan de los derechos humanos proclamados en las *Constituciones* o *Leyes fundamentales*. Por ejemplo, en la *Constitución* de la URSS (1977) se garantiza la libertad de creación científica, técnica y artística (art. 47), el derecho a la crítica («está prohibida la persecución por ejercitar la crítica», se dice en el art. 49), la libertad de conciencia, «es decir, el derecho a profesar cualquier religión o a no profesar ninguna, a practicar el culto religioso, o a hacer propaganda abierta... se prohíbe excitar la hostilidad y el odio en relación con las creencias religiosas...» (art. 52). La Constitución Francesa (4 octubre 1958), que asume la «Declaración de derechos del hombre y del ciudadano» (26 de agosto de 1798), cuyo artículo 11 proclama: «La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciados del hombre; todo ciudadano puede, por tanto, hablar, escribir e imprimir libremente, salvo la responsabilidad que el abuso de esta libertad produzca en los casos determinados por la ley». En la Ley Fundamental de la Alemania Federal (23 de mayo 1949) se declara: «Todos tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad siempre que no vulneren los derechos de otro ni atenten al orden constitucional o a la ley moral... (art. 2); «La libertad de creencia y de conciencia y la libertad de profesión religiosa e ideológica son inviolables...» (art. 4); «Todos tienen el derecho de expresar y difundir libremente su opinión por medio de la palabra, por escrito y por la imagen, y de informarse sin trabas en las fuentes accesibles a todos...». «El arte y la ciencia, y la investigación y la enseñanza son libres. La libertad de enseñanza no exime de la fidelidad a la Constitución» (art. 5). Y se podría aportar otros muchos textos, similares, de otras *Constituciones*. Baste con aludir a la *Constitución Española* (1978), que en materia de libertades es tan explícita y detallada como la alemana; me refiero a los artículos de la sección 1.^a —«De los derechos fundamentales y de las libertades públicas»— del cap. II, sobre todo a los artículos veinte y veintisiete.

Apertura. Por el peculiar «modo de operar» de la naturaleza humana el hombre es capaz de comunicación; el hombre es *vocación hacia los otros, alteridad*¹⁸; y la convivencia personal, libremente querida y aceptada —consistente en comunión de valores— discurrirá en un proceso dialéctico entre el yo y los otros, como fines en sí mismos. Con otras palabras, la educación que hace del hombre un «ser abierto a» incide necesariamente en la tensión dinámica de *ensimismamiento/alteridad* y en la de *inmanencia/trascendencia*.

- El *ensimismamiento* —encontrarse consigo mismo— consiste en asumir el mundo (*circunstancia*) que pretende despersonalizarme, hacerme una cosa más entre las demás, que es tentación para dejar de ser yo y ser gente, como dice ORTEGA. El hombre se rebela ante este riesgo de ser «*mundano*», y busca su propia autonomía; es que la *capacidad de soledad* (ser solo y estar solo) indica, a su vez, la *capacidad de comunidad*; ciertamente, no está formado para quien «el infierno son los otros» —como dice el personaje sartreano de *Huis Clos*— sin posibilidad de huir de los demás; «el mantener intacta nuestra singularidad —canta Rabindranath TAGORE— es realmente el deseo del universo que se manifiesta en nosotros». Alteridad es darse al mundo, comunicar en él y con él, en una entrega de valores; «humanizar» el mundo es *recrearlo* desde la apertura íntima del ser del hombre; comunicarse en los demás es ser uno mismo e integrarse en la comunidad; dicho en relación dialéctica: *ser los otros sin dejar de ser uno mismo*; por lo que cualquier solución de esta armonía —egotismo o alienación— frustrará el proceso de ser persona.

18 Conviene distinguir *alteridad* y *alienación*. Alteridad viene de *alter*; y *alter* significa el *otro entre dos*; decir *dos* significa que el otro no es simplemente, sino algo más: una afección mía; el otro como *alter*, sólo tiene sentido en cuanto «lo personifico», le doy vida; y esto sólo puede tener realidad en la medida en que para mí —y sólo para mí— el otro (a pesar de ser no yo) es alguien; *alter* implica relación, cercanía al yo. En cambio alienación viene de *alius*, que significa el otro entre muchos, el otro en la masa, en el anonimato, que además de ser no-yo (en esto coincide con *alter*) ni siquiera es *mi* no-yo; no me pertenece; el *alius* supone un constante y continuo atentar contra mi libertad, contra mi propia entidad.

- La *trascendencia* se halla inserta «en el seno mismo de la existencia personal», dice MOUNIER. Hay a) una trascendencia que impele al hombre a salir de la realidad en la que se encuentra encarnado (encarnación/trascendencia espiritual); b) una trascendencia que da sentido a la comunicación con el otro; «el tú es aquel en el que nosotros nos descubrimos y por el que nos elevamos»; y c) una trascendencia en relación a la propia entidad personal, que «mueve» a la persona hacia un más allá («plus être»), sin perjuicio de que ella haciendo uso de su libertad, acepte o rehúse «el camino hacia», inherente a su condición ontológica. La trascendencia en cualquiera de tales acepciones —espiritual, comunitaria, ontológica— como «movimiento hacia» se halla en relación dialéctica con la inmanencia, que con frecuencia definimos como «interioridad». Para los personalismos de signo cristiano la trascendencia alcanza la dimensión de lo absoluto; expresiones como la agustiniana «in interiore homine habitat Veritas» reflejan con precisión la dialéctica inmanencia/trascendencia de la persona.

Convivencia. El orden jurídico-político de la sociedad ha de proponer modelos de convivencia en los que la dignidad humana-soberanía del sujeto individual se afiance *en* y *con* la soberanía del Estado que, a su vez, es secuencia de la soberanía del pueblo. Hay, pues, una dual relación dialéctica que mantiene el orden político social: *persona soberana / Estado soberano; soberanía popular / soberanía del Estado*. Los principios operativos indicadores de este orden son:

- El Estado vela por el desarrollo de la dignidad humana y protege el ejercicio de los derechos humanos, fomentando el respeto entre los hombres, aunque disientan en materia de fe y opinión.
- La ordenación de la comunidad exige la participación de todos —aún de los menos privilegiados— tanto más plena y más cualificada cuanto el desarrollo cultural, económico, y social sea más complejo.
- La concienciación, realmente humana, que el Estado debe promover en relación al bien común, pasa por la interiorización personal del sentido de justicia, de benevolencia, y

de servicio a los demás, y por el recto proceder de quienes detentan los poderes públicos.

- El Estado, en relación al bien común —razón primigenia y fundamental que justifica su legitimidad— procura los medios, no sólo materiales, que favorezcan las condiciones económicas, sociales y culturales, para que cada individuo logre libremente el bien completo —su perfección integral— al que está llamado.

Luego, si la relación recíproca entre persona y Estado se cifra en la *participación* libre (y responsable) de la persona en la comunidad democrática, y, desde el Estado, en la *acción* que propicia la plena integración (con la madurez más valiosa posible) de aquélla en dicha comunidad, las tareas educativas que se ordenan correspondientes a estas finalidades serán: la *educación política* y la *democratización educativa*.

La *educación política* es educación para la práctica política, es decir para participar, mediante el diálogo creativo con los demás, en la vigencia y promoción del bien común; no es la formación política un proceso de ideologización, de acomodación, de adaptación... sino un quehacer libre y comunitario, convergente desde los diversos y plurales «lugares» de la estructura social¹⁹. Es el sentido del ζῶν πολιτικόν de Aristóteles. La *democratización educativa* exige, por principio, dar a cada uno la oportunidad de desarrollar las aptitudes y actitudes, que conforman su personalidad, exigencia que no sólo ha de realizarse a través de las instituciones escolares²⁰ sino también, por otros

19 «... se confunde con frecuencia el adoctrinamiento ideológico o político con la preparación para una libre y amplia reflexión sobre la naturaleza de los poderes, sus componentes y fuerzas que actúan *en y a través de* las instituciones; el despertar de la conciencia política y el desarrollo de las virtudes del hombre democrático se ven sustituidos por la formación amañada del ciudadano; se contentan con inculcar nociones políticas en vez de formar hombres para comprender las estructuras del mundo, en las que están llamados a vivir, a cumplir los cometidos reales de su existencia, y, finalmente, a no caminar ciegos por un universo indescifrable». FAURE, E. y otros (1973): *Aprender a ser*, Madrid, Unesco, Alianza Edit., pág. 230.

20 «Educación = escuela: este es el dogma fundamental de los sistemas educativos modernos... Tal identificación de escuela y educación persistirá en tanto no se implante la idea de una educación que impregne el devenir de los individuos en forma más o menos continua o prolongada, o a intervalos, a lo

medios y a cualquier edad. Mas, no ha de identificarse democratización de la educación con la escolarización plena de un pueblo; con frecuencia, en las llamadas «campanas de alfabetización», o de universalización de la enseñanza, se ha confundido la igualdad de acceso a la institución —Escuela, Liceo, Universidad— con la igualdad de oportunidades para un empleo (y ello es grave en lo pedagógico, en lo social, en lo político..., aún sin tener en cuenta las posibles razones «ocultas», a pesar de la buena voluntad). La educación sólo es democrática cuando por ella todo individuo puede participar integralmente y de pleno derecho en la comunidad de bienes y valores, que es la sociedad.

El *trabajo*, medio de crear valores económicos, es un factor esencial en el proceso de ser persona y ser comunidad; y, sólo es «castigo divino» cuando por las razones que sean se convierte en ocasión para atentar contra la justicia social; en tal caso, el individuo tiene la sensación de ser una mera «pieza mecánica» de la estructura social, de estar desconectado de la unidad espiritual y cultural, que informa la comunidad, y de vivir una vida sin contenido realmente humano. Desde otra perspectiva: en una comunidad en la que la rentabilidad económica del individuo no redunde en el bien común sino, únicamente, en la propiedad privada de una minoría, tal rentabilidad no sólo no coopera a la integración social (a nivel de autointegración de quien la produce con su trabajo, y a nivel de heterointegración de los demás) sino que además es causa eficiente de desarraigos y disensiones en el seno de la sociedad ²¹.

Entre el bien común y el bien privado existe relación de primacía, no de exclusividad; la propiedad privada (el tener co-

largo de toda su existencia, al mismo tiempo que irá apareciendo cada vez con mayor nitidez la imagen de la educación como proyecto continuo de toda la sociedad, con sus escuelas, pero también con sus medios de producción, y de transporte, sus múltiples modos de comunicación y la masa organizada, diversificada y articulada de sus ciudadanos libres». *Ibidem*, pág. 148.

21 La situación límite, a la que alguna juventud llega por su adicción a las drogas y al consumo de alcohol presenta una etiología compleja y varia, de orden moral, social, económico, educativo, incluso político. Mas, no es el factor económico el que en menor grado ha podido contribuir a este deterioro social que arrastra riesgos inevitables, como la delincuencia, la agresividad, la marginación social. La capacidad de consumo de la juventud actual era prácticamente imposible en la estructura económica de la sociedad anterior a los años sesenta.

sas propias) sólo tiene sentido humano cuando es *participación* del bien común, no cuando es *posesión* de una parte del bien común de la que quedaría excluida la propiedad de los demás ²². Participar del bien común significa gestionar «por sí mismo», mas no «tan sólo para sí mismo». «El uso comunitario de los bienes privados es susceptible, en principio, de diversas formas y su esencia consiste en que la libre iniciativa sobre ellos trascienda, en su sentido y su intención, el beneficio particular de quien la ejerce» ²³. La «solución» radical de la tensión dialéctica entre propiedad privada y el bien común no encaja en una concepción humanista de la propiedad. La idea está perfilada ya en el humanismo de Vives con un criterio realista, válido para todo tiempo; y la clave se halla en la diferencia entre *De subventione pauperum* (1525) y *De la comunidad de bienes* (1535) (escritos no contradictorios, sino complementarios), es decir, entre la interpretación radical de la caridad cristiana y la relatividad según la circunstancia y modo de practicarla.

La educación con respecto al trabajo persigue una doble finalidad: la *rentabilidad* del valor económico y la integración del sujeto en la comunidad (*integración social*). Con la educación «económica» de un pueblo se pretende que el hombre saque mayor rendimiento a su trabajo para el bien común; de ahí que la planificación del trabajo personal y comunitario, la programación

22 «Dos cosas atañen al hombre en su religión con lo que le es externo, la primera de las cuales consiste en la potestad de procurar y dispensar; y, en lo que a esto concierne, es lícito que el hombre tenga cosas propias. Ello es necesario para la vida humana por tres razones: en primer lugar, porque cada cual es más solícito para procurar lo que a él sólo le compete que lo que le es común con todos o con muchos, ya que, rehuyendo el trabajo, cada uno abandona a otro lo común, tal como sucede cuando son muchas las personas que tienen a su cargo una misma tarea; en segundo lugar, porque las cosas humanas son tratadas más ordenadamente si a cada hombre le incumbe el respectivo cuidado de procurar una determinada cosa, pues habría confusión si, de un modo indistinto, todos se ocupan de todo; y en tercer lugar, por haber más paz entre los hombres cuando cada cual se limita a su cometido... Y lo otro que atañe al hombre respecto a las cosas exteriores es el uso de ellas; y en lo que a esto respecta, el hombre no debe poseer esas cosas como propias, sino como comunes, de manera que en caso de necesidad esté pronto a comunicarlas a otros hombres. SANTO TOMAS: *Sum. Theol.*, II, q. 66, a.2.

23 MILLAN PUELLES, A. (1974): *Economía y libertad*, Madrid, Conf. esp. de Cajas de Ahorro, pág. 384.



de sus objetivos, la ordenación según su modalidad y dificultad, la previsión y provisión de los puestos necesarios, su promoción... constituyan funciones codeterminantes de creación del valor económico, el cual o como *objeto* y *fin* de la actividad creadora, o como *medio* o *instrumento* para alcanzar otros valores, ha de ser *principio incentivo de autorrealización personal* ²⁴.

* * *

2. Las pedagogías personalistas, fundamentadas por las doctrinas de MARITAIN, MOUNIER, MARCEL, JASPERS, RENOUVIER, NEDONCELLE, RICOEUR, EBNER..., se incluyen plenamente en las corrientes humanistas de la educación actual; propugnan una educación integral del hombre, como proceso de «acabamiento total de la persona». Educar no es simplemente poner en ejercicio un conjunto de quehaceres técnico-pedagógicos (aunque éstos sean necesarios) ni aplicar unos esquemas teórico-científicos (por importantes que sean) a un grupo de alumnos; es ordenar correctamente, mediante la formación científica, de aptitudes, y de valores, el proceso de madurez personal que cada hombre ha de procurar en el acontecer de su vida cotidiana para el bien suyo (la felicidad) y el de la comunidad: «la educación de mañana —MARITAIN en *La educación en este momento crucial* (1947)— debe proveer al *common man*, al hombre corriente, de los medios necesarios para su perfeccionamiento personal, no sólo en cuanto a su trabajo, sino en cuanto a sus actividades sociales y políticas en la comunidad civil, y en cuanto a las actividades en sus tiempos libres» ²⁵.

24 En aquellas regiones o áreas de población en las que existe una renta «per cápita» inferior a la normal, se evidencia además un nivel inferior de cultura que es con frecuencia irreversible y acelerable concorde al aumento de su pobreza; y el hombre se hunde más y más en su analfabetismo y con él aparece un sentimiento de autofracaso, de esclavitud, de infrahumanidad. El empobrecimiento de Iberoamérica, cada día mayor, hay que buscarlo, en primer lugar, en su «mentalidad» de pobres, provocada (y provocante) por y de un proteccionismo económico, herencia permanente y secular de un colonialismo que no cesa. Otras causas de orden político, social y también económicas (por ejemplo, sistemas tributarios inequitativos) ahondan las diferencias entre países desarrollados y países en vías de desarrollo en materia de educación, de cultura, de condiciones de vida...

25 MARITAIN, J. (1947): *L'éducation à la croisée des chemins*; trad. cast. (1981): *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires, Club de Lectores, pág. 111.

En sus cimientos —filosofía y teoría de la educación— tienen lugares de preferencia el *humanismo integral* de J. MARITAIN, el *personalismo* de E. MOUNIER y otros, el *personalismo educativo* de L. STEFANINI...

- «Este nuevo humanismo —*humanismo integral*— sin común medida con el humanismo burgués y tanto más humano cuanto no adora al hombre, sino que respeta, real y efectivamente, la dignidad humana y reconoce derecho a las exigencias integrales de la persona, lo concebimos orientado hacia una realización social-temporal de aquella atención evangélica a lo humano que debe no sólo existir en el orden espiritual, sino encarnarse, tendiendo al ideal de una comunidad fraterna»²⁶. Entre el ateísmo puro del humanismo antropológico y postura cristiana pura del humanismo teocéntrico medieval, MARITAIN centra su atención en lo que él llama *santa libertad* de la criatura, en la convivencia democrática de la ciudad²⁷. La teoría de la «educación integral» no es sino consecuencia pedagógica de su «humanismo integral»; por aquélla podrá superarse el individualismo burgués y el totalitarismo o colectivismo de la «colmena» humana, y surgirá «una civilización personalista y comunitaria fundada sobre los derechos humanos», que dará satisfacción a las aspiraciones y a las necesidades sociales del hombre.
- El personalismo de MOUNIER —y otras doctrinas personalistas, de MAX SCHELER (personalismo ético), NEDONCELLE (personalismo metafísico), RENOUVIER

26 MARITAIN, J. (1946): *Humanisme integral*; trad. cast. (1966): *Humanismo integral*, Buenos Aires, Carlos Hohlé, pág. 15.

27 Los caracteres de esta «ciudad democrática» se refieren al: *pluralismo*, que permite la unidad temporal y la tolerancia civil; *autonomía de lo temporal*, es decir, «que lo profano y lo temporal tengan plenamente su función y su dignidad de fin y de agente principal, aunque no de fin último ni de agente principal supremo»; *libertad de la persona*, que es autonomía y dignidad personal, en el marco de la ley civil, pues ésta no constriñe la libertad sino que la reglamenta por la justicia y por la autorregulación progresiva; *unidad de «raza social»* o «paridad de esencia entre el dirigente y el dirigido»; *fraternidad*, que define la verdadera relación persona/comunidad: por un lado, la persona se *subordina* a la obra común, a la vida política; por otro, la persona se *supraordina* a esa obra y determina su finalidad.

(personalismo relativista), LACROIX (personalismo comunitario), EBNER (personalismo espiritualista)...— han enfocado su análisis hacia las diversas dialécticas de la persona: libertad, amor, vocación, comunicación, praxis... «Una persona —dice MOUNIER— es un ser espiritual constituido como tal por una mera relación de subsistencia y de independencia en su ser; conserva esa subsistencia por la adhesión a una jerarquía de valores libremente aceptados, asimilados y vividos por un compromiso responsable y una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad, y desarrolla, además, a impulso de actos creadores, su vocación singular»²⁸. MOUNIER la describe como «existencia incorporada», «experiencia comunitaria», «vocación», «rebeldía y fidelidades», «libertad, condicionada y comprometida», «trascendencia»... La educación es un proceso de *personalización* (presencia de THEILARD, BERGSON, PEGUY...) —en el sentido de «despertar» la persona, no de «hacerla»— que acontece en cada uno, en quien se citan «desde la más humilde condición material a la más alta posibilidad espiritual»; la «praxis» educativa es *quehacer en y para la libertad*. Mas, la *personalización* tiene lugar en un contexto de estructuras sociales, políticas y económicas²⁹; y la educación se inviste de su radical carácter social; MOUNIER habla de la necesidad de una *escuela pluralista*, en la que puedan educarse niños pertenecientes a distintos grupos en cuanto a ideología, clase social, creencias...

A nivel de experiencias, proyectos e intenciones son muchos los ejemplos, que de modo no sistemático pueden incluirse en la fluencia personalista de la pedagogía actual; su variedad y plura-

28 MOUNIER, E.: *Manifeste au service du personnalisme*; (1961): *Oeuvres*, I, Paris, Seuil, pág. 523.

29 «La trascendencia de la persona implica que ésta no pertenece sino a sí misma; el niño es sujeto, no es *res societatis*, ni *res familiae*, ni *res ecclesiae*. Sin embargo, no es sujeto puro ni sujeto aislado; inserto en colectividades, se forma en ellas y por ellas. Así, la familia y la nación, ambas abiertas a la humanidad, y a las cuales el cristiano agrega la Iglesia, si bien no son con respecto a él poderes omnímodos, son medios formadores naturales». *El Personalismo*, Buenos Aires, Eudeba, pág. 64 (V.O. *Le personnalisme en Oeuvres*, III).

lidad de matices y distinguos obligan sólo a espigar algunos modelos-tipo, diferentes, como recurso de aproximación a su estudio. En nuestro país pueden citarse aquellos ensayos— sobre todo a nivel primario y secundario— que siguen en mayor o menor grado las directrices de la *educación personalizada*, de la que es inspirador el profesor GARCIA HOZ, de la Universidad Complutense. Desde otra perspectiva muy diferente, y con otros horizontes, Paulo FREIRE ha hecho de su reflexión humanista y personalista de la educación —*La educación como práctica de la libertad*, 1969; *Pedagogía del oprimido*, 1969; *Acción cultural para la libertad*, 1975; *Concientización y liberación*, 1975...— un preludio necesario que da a entender la razón de su pedagogía: la «praxis» cultural y alfabetizadora de los pueblos (brasileño, chileno, y, en general, toda hispanoamérica) como medio para labrar su emancipación y la verdadera libertad. Finalmente, las intenciones de reforma en la enseñanza de Pierre FAURE en Francia, en técnicas escolares y actitudes, que respondan a un modo de educación integral de la persona, constituyen un ejemplo típico de los esfuerzos individuales y aislados, cuyo resultado se difumina para acabar siendo asumido por movimientos similares (aunque la doctrina pedagógica, que los sustenta, permanezca en sus escritos; como, en el caso de FAURE, sus artículos de la revista *Pédagogie*, que fundara en 1946).

- El fin de la *educación personalizada* es «la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida; tal proyecto no es forma vacía de contenido, sino que se constituye realmente de valores y trascendencia; el proceso de educación es proceso de «valoración», en el que el individuo recibe la llamada de unos valores, responde a ellos, elige unos, los realiza comprometiéndose personalmente con ellos, y a partir de ellos conforma su propio «mundo» personal. Por la educación, pues, la persona afianza su *singularidad, autonomía y apertura*³⁰ o capacidad de comunicación.

30 «La singularidad de cada persona se refiere no a la esencia del hombre, que es la misma en todo ser humano, sino a las partes integrantes que vienen a unirse a las esenciales no para constituir el ser, sino para constituirle de un modo determinado»... «La autonomía confiere una peculiar dignidad según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de puros objetos que le rodea»... «De aquí la necesidad —aper-



- Para FREIRE la educación es proceso de «concientización» de la sociedad, que ha de superar los niveles de «conciencia intransitiva» (o mágica) y de «conciencia ingenua» para tener «conciencia crítica» —«la que es propia de sociedades libres»— de la realidad. La educación será revolución cultural permanente, por la que el pueblo luche contra las instituciones autocráticas, la tecnocracia alienante, el colonialismo cultural... buscando su propia liberación... entonces, la educación será «liberadora» frente a «la concepción bancaria» de la misma. Contra cualquier visión idealista, esencialista, intemporal y materialista del hombre, FREIRE diseña un humanismo que parte del «estar en el mundo», del hombre «aquí y ahora», de su inserción en la realidad social, de su «cosificación» en las estructuras que lo manipulan... para proclamar con esperanza crítica que los hombres pueden hacer y rehacer, transformando, el mundo —un mundo justo y de libertad— por la educación y revolución cultural³¹. La nueva acción cultural no será ya motivo de opresión —mediante la conquista de los oprimidos, la división de las masas, la manipulación con falsas promesas y la inversión cultural— sino de liberación, dialógica, por la *colaboración* (encuentro de hombres), la *unión*, la *organización de las masas* (disciplina, orden, decisión...), y la *síntesis cultural*, que no es ni ruptura con el pasado ni inmovilidad cultural; la dialéctica *permanencia/cambio* es la que fundamenta el verdadero sentido histórico de la síntesis cultural.

* * *

tura— de educar al hombre para este tipo de convivencia que se realiza como operación común en el campo del trabajo, de la vida económica, de la vida política, de la vida social en conjunto». GARCIA HOZ, V. (1970): *Educación personalizada*, Madrid, C.S.I.C.; post., a partir de 1972, Valladolid, Ed. Miñón; págs. 22-24 (reimpresión de 1977).

31 «La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuridad revolucionaria. De ahí que sea profética, y, como tal, esperanzada. De ahí que corresponda a la condición de los hombres, como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos —como «proyecto»— como seres que caminan hacia adelante... Para la educación problematizadora, en tanto que hacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación, luchen por su emancipación... superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador «bancario», superando también la falsa conciencia del mundo». (1969). *Pedagogía del oprimido*, Madrid. Siglo XXI, pág. 99.

3. Con el título «Hacia un humanismo científico» la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación³² nombrada por la UNESCO en 1972 presentaba una de las conclusiones de su informe. El humanismo de nuestra época no puede prescindir del saber científico y tecnológico del hombre, porque por él penetra en la realidad misma de las cosas; el espíritu científico —frente al espíritu dogmático— se convierte en uno de los objetivos principales de los sistemas educativos humanistas, pues el hombre a educar es «un hombre concreto, históricamente situado, que surge del conocimiento objetivo, pero de un conocimiento esencial y resueltamente dirigido a la acción, al servicio en primer lugar del hombre mismo»³³. La afirmación —tópica y fácil— de que la ciencia y la técnica «deshumanizan» al hombre, además de ser falsa, descalifica de hecho el saber científico y técnico que no es auténtico. El humanismo científico pretende abrir nuevos caminos a la vocación universal del hombre con respecto a su *creatividad*, al *compromiso social*, y a su *educación integral*:

- La ciencia incentiva la *creatividad* y capacidad de invención, a la vez que facilita la aceptación crítica y personal de normas y modos de trabajo, que con frecuencia él mismo «recrea» para su propio uso³⁴.

32 La Comisión estaba presidida por Edgar FAURE; la formaban Felipe HERRERA, ex-presidente del Banco Interamericano de Desarrollo; Abdul-Razzak KADDOURA, profesor de Física nuclear en Oxford y Damasco; Henri LOPES, ministro de Asuntos Exteriores de la República Popular del Congo, Arthur V. PETROVSKI, miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la U.R.S.S., Majid RAHNEMA, ex-ministro de educación del Irán; y Frederick CHAMPION WARD, consejero de Educación Internacional en la Fundación Ford. (El texto del «informe» está en FAURE, E. y otros (1973): *Aprender a ser*, ob. cit.).

33 *Ibíd.*, pág. 225.

34 «La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. El reconocimiento de sus complejas tareas en esta materia es una de las tomas de conciencia más fecundas de la psicopedagogía moderna. Estas tareas pueden enunciarse así: preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renunciar a insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión, propias, sin fomentar su egotismo; estar apasionadamente atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo. *Ibíd.*, pág. 229.

- La educación implica en esencia *compromiso social*; la escuela y la cultura del entorno despiertan el «espíritu cívico, pero descuidan la formación práctica»: se habla de educación política en vez de practicar la educación *para la política* «en busca de mejora y perfección de las estructuras sociopolíticas»³⁵.
- La educación humanista integral ha de atender a las exigencias del hombre actual, que posee cada día más medios y sofisticados procedimientos para comprender el mundo, analizarlo racionalmente (incluso lo que pueda haber de «irracional» en su propia conciencia psíquica y moral), y «vivir en él» sin considerarse un extraño.

El humanismo científico tiene en cuenta que aunque el hombre es un ser inacabado, «que está en camino», su grandeza está en la inquieta vocación (*llamada a*) a su «completud», que le lleva a elegir en un acto continuo de libertad, aquellos valores con los que constituir su personalidad; y en este proceso es necesario el consenso —es decir la corresponsabilidad aceptada libremente— de quienes intervienen de algún modo, a nivel individual o a nivel de instituciones, en ese universo humano. «De estas elecciones y de este consenso es de lo que depende el papel que la educación está llamada a desempeñar en este momento histórico, según que ella oriente el pensamiento de los hombres hacia el pasado o hacia el porvenir, hacia el inmovilismo o hacia la mutación, hacia la búsqueda de la falsa seguridad, por la resistencia al cambio o hacia el descubrimiento de la verdadera seguridad por la «adhesión al progreso»³⁶.

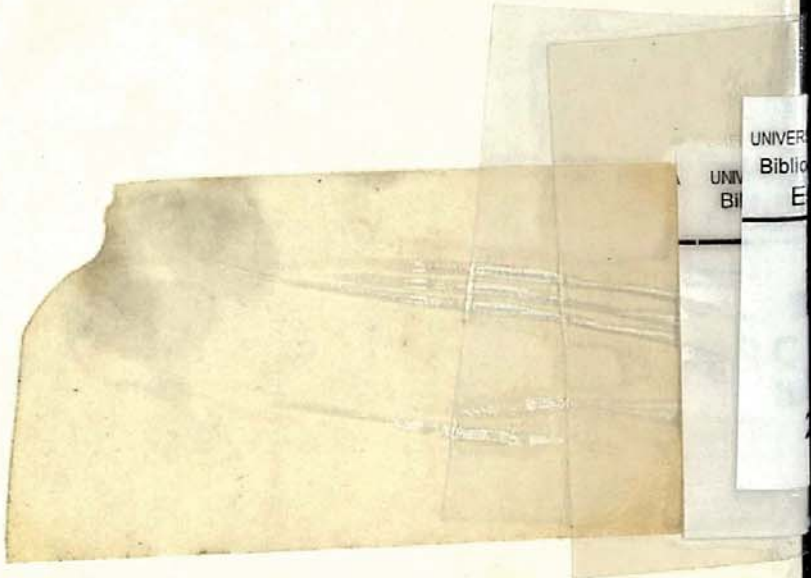
35 «Mediante el aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad, y, cuando es preciso, mediante el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas, es como el individuo adquiere la plenitud de sus dimensiones sociales». *Ibidem*, pág. 230.

36 *Ibidem*, pág. 239.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J. (1983): *La escuela española ante la comunidad europea*. Madrid, Fragua.
- ALTHUSSER, L. (1980): *Filosofía y lucha de clases*. Madrid, Akal.
- BLONSKIJ, P. P. (1921): *Die Arbeits-Schule*. Berlín (trad. alemana de Hans RUOFF).
- CAPITAN DIAZ, A. (1977): *Teoría de la educación*. Granada, ICE Universidad de Granada.
- (1980): *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*. Granada, Universidad de Granada.
- (1981): *Escuela y Trabajo. Apuntes sobre la evolución de la escuela marxista en la URSS*. Granada, Universidad de Granada.
- (1984-86): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid, Dykinson, 2 vols.
- CIRIGLIANO, G.; FORCADE, H. e ILLICH, I. (1973): *Juicio a la escuela*. Buenos Aires, Humanitas.
- COOMBS, Ph. (1974): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and Education*. New York, MacMillan trad. cast. (1967 6.^a), Buenos Aires, Losada.
- DIAZ, C. y MACEIRAS, M. (1975): *Introducción al personalismo actual*. Madrid, Gredos.
- DIEZ-HOCHTLEINER, R. (1977): *La reforma educativa española y la educación permanente*. París, Unesco.
- DUMOV, A. (1984): *El proyecto soviético de reforma escolar*. Moscú, Novosti.
- ERMOLENKO, D. (1974): *La revolution scientifique et technique et les relations internationales*. Moscú, Novosti.
- FAURE, E. y otros (1973): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza-Unesco.
- FUHR, Ch. (1979): *Educación y enseñanza en la República Federal Alemana*. Bonn, Hanser Verlag.
- GARCIA GARRIDO, J. L. (1984): *Sistemas educativos de hoy*. Madrid, Dykinson.
- GARCIA HOZ, V. (1970): *Educación personalizada*. Madrid, C.S.I.C.
- GURVITCH, G. (1968): *Dialectique et Sociologie*. París, Flammarion.
- GUERIN, J. C. (1983): *Le nouveau collègue enfin?* París, Syros.
- HABERMAS, J. (1968): *Erkenntnis und interesse*. Frankfurt. Trad. cast. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- HAVEMANN, R. (1980): *El comunismo en libertad*. Barcelona, Laia.
- KRUPSKAIA, N. K. (1978): *La educación comunista*. Madrid, Nuestra cultura.
- LOBROT, M. (1973): *Priorité à l'éducation*. París, Payot.
- LOURAU, R. (1969): *L'instituant contre l'institué*. París, Anthropos.
- MARCUSE, H. (1981 6.^a): *Razón y Revolución*. Madrid, Alianza Edit.
- MARITAIN, J. (1936): *Humanisme integral*. París, Aubier.
- REGUZZONI, M. (1966): *La réforme de l'enseignement dans la CEE*. París, Aubier-Montagne.
- RÖD, W. (1974): *Dialektische Philosophie der Neuzeit*. Trad. cast. (1977): *La filosofía dialéctica moderna*. Pamplona, Eunsá.
- ROGERS, C. (1972): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Paidós.
- (1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- SCHMID, J. R. (1936): *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. París, Delachaux-Niestlé.
- Trad. cast. (1973): *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona, Fontanella.
- SCHWARTZ, B. (1977): *Une autre école*. París, Flammarion.
- SNYDERS, G. (1975): *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Barcelona, Planeta.
- SPAEMANN, R. (1977): *Zur Kritik der politischen Utopie*. Stuttgart. Trad. cast. (1982): *Crítica de las utopías políticas*. Pamplona, Eunsá.
- SUCHODOLSKI, B. (1976): *Fundamentos de Pedagogía socialista*. Barcelona, Laia.





UNIVER
Bibli
E