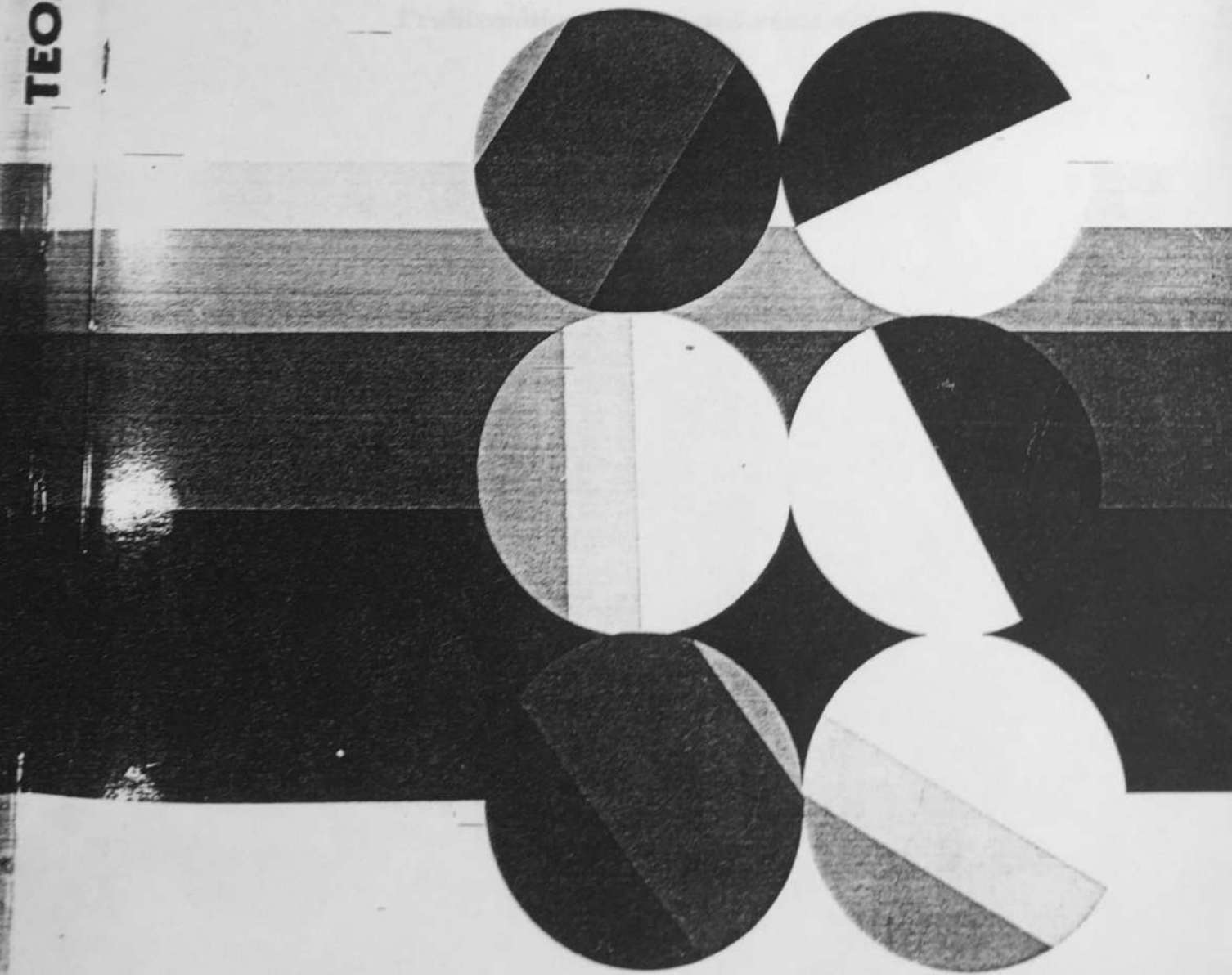
CINCEL-KAPELUSZ

TEORIA DE LA EDUCACION

Ricardo Nassif

TEORIA DE LA EDUCACION

Problemática pedagógica contemporánea



te, no sería transferible a la educación. Esta es presentada como el freno de todo cambio, y muchas socio-pedagogías de moda dan tal universalidad a ese principio poniéndose en contradicción con su propia teoría básica y general.

Resulta así que el reconocimiento de la fuerza creadora de la educación sea dejada al idealismo, que peca por no ver la otra cara de la medalla. Y esto no es el fruto exclusivo de una cierta inmadurez de las disciplinas pedagógicas, sino de una concepción restrictiva de la ley dentro de las ciencias humanas, como un simple registro de las regularidades dadas, sin tocar los aspectos *tendenciales* y *prospectivos* de la educación [38].

Si en la educación se reconocen los rasgos de un fenómeno dinámico, quedarse con el *ser* de la educación, supone el peligro de caer en la argumentación metafísica, o en la trampa de un determinismo mecanicista en lo teórico, y «quietista», en la práctica. No basta, pues, con dar cuenta del *modo de ser* de la educación, relegando su *modo de actuar* en el *devenir* social y personal. La noción dialéctica del hombre, enseña que éste «es un ser que no sólo consiste en lo que *es*, sino en lo que *quiere ser*» [39]. Justamente el *querer ser*, como perspectiva que se concreta dentro de las condiciones sociales reales, no elimina —no podría hacerlo porque también tiene importancia— el vapuleado *deber ser* que los pedagogos idealistas manejan con tanta insistencia. Pero lo pone, pedagógicamente hablando, en una dimensión distinta nacida de la creencia en la capacidad de los hombres de ir elaborando su propia vida social. Le quita su ropaje apriorístico y metafísico y lo convierte en un efectivo instrumento de activación de la sociedad y, por tanto, de la educación.

5. LAS FUNCIONES DE LA EDUCACION

Si aceptamos que la pedagogía requiere una mayor madurez para producir cuerpos orgánicos de leyes que capten la simbiosis del *ser* y del *devenir* dentro de la educación, puede avanzarse bastante mediante el tratamiento de la dinámica educativa hasta ahora expresada en las funciones que se asignan y cumple el proceso educativo.

El tema es de vieja data en los estudios pedagógicos, y sigue conservando su importancia, no obstante los dardos —a veces certeros— que le dispara Hernández Ruiz al inculparle la responsabilidad de una verdadera «página de camelística pedagógica» [40].

En razón de la antigüedad del tópico, es fácil encontrar muy a mano, en cualquier tratado de pedagogía, o de cualquier otra disciplina que estudie la educación, las más variadas actitudes ante las funciones de la educación y ante su ordenamiento y jerarquización. Pero si se examina discriminadamente la copiosa bibliografía que el asunto ha suscitado, puede afirmarse que, junto a un enfoque clásico —no del todo caduco— se desenvuelve uno más nue-

---

[38] No obstante la ambivalencia del término «tendencial», es imprescindible prestar atención cuando menta un proceso anunciador de posibilidades a desenvolver, esto es, de naturaleza eminentemente prospectiva.

[39] ANTONIO GARCÍA: *Atraso y dependencia en América Latina. Hacia una teoría latinoamericana del desarrollo.* El Ateneo, Buenos Aires, 1972, p. 52.

[40] *Pedagogía natural,* Tomo I, p. 24.

vo, que aunque no alcance a tocar la totalidad del fenómeno a que apunta, ha llamado la atención sobre aspectos de ese fenómeno que ya no pueden dejarse de lado.

5.1. El examen clásico de las funciones de la educación

Este tipo de tratamiento es —huelga decirlo— el que practican la mayoría de los tratados generales de pedagogía, motivo por el cual es casi innecesario insistir detalladamente en sus resultados. Bastaría con remitirse a algunas de esas obras, aunque —como un buen ejemplo de sistematización didáctica de diversas posiciones— Luis A. Lemus ofrece un buen cuadro de funciones según criterios varios de organización. Así pasa revista a la dicotomía entre las funciones «individual» y «social», que señala Hernández Ruiz; a las «vitales» y «espirituales», que propone Alfredo M. Aguayo; a las de «dirección», «preservación» y «correlación» del desarrollo, que ordena Pedro Alcántara; a las funciones «estimulativas», «ejercitativa», «guiadora», «instructiva» y «correctiva», expuestas por Domingo Tirado Benedí [41].

No nos preocupa explicar cada una de las clasificaciones existentes. Nos atraen más los criterios que, empleados para clasificar funciones, permitan ahondar en la estructura dialéctica de la educación. No deja de incidir en nuestra opción la creencia de que, en esta época, la teoría de las funciones no puede resolverse por la única vía de una nómina más o menos extensa de «tareas» correspondientes a la educación. Lo importante es concentrar la mirada sobre la posibilidad y la necesidad, y el tipo de relaciones de las funciones educativas, tanto como sus conflictos y su superación dentro de ciertos contextos históricos y socio-culturales, sin que se pierda de vista al hombre como sujeto de la educación. Estos conflictos o esas síntesis tienen peculiar trascendencia, no sólo por lo que representan en sí como motores de la historia educativa, sino porque su examen podría contribuir a establecer en qué medida las tensiones que sufre la educación están condicionadas únicamente por las circunstancias exteriores, o si, también es lícito sostener que —en el seno del mismo fenómeno educativo— se desplazan tendencias contradictorias que, según la sociedad y la época, predominan alternativamente o buscan complementarse y superarse dentro de nuevas formas de vida.

El planteamiento de esa cuestión hace insuficiente el tratamiento clásico de la funcionalidad del proceso educativo, y pone sobre el tapete las investigaciones que enfatizan el carácter ideológico, político y económico de la educación.

5.2. La «lectura» ideológica de la educación

La mayoría de los tratados generales de pedagogía parecieran conformarse con el enfoque clásico de las funciones educativas, aunque no faltan algunas excepciones que intentan compensar ese enfoque con otro más renovado [42].

---

41 *Ob. cit.*, Tema IV, Cap. 12.

42 Entre estas excepciones merecen mención el *Tratado de pedagogía*, de BOGDAN SUCHODOLSKI, la *Introducción a la pedagogía*, de GASTÓN MIALARET y la *Pédagogie rationaliste* y la *Iniciación en las ciencias de la educación*, de ARNOULD CLAUSSE.

El enfoque ideológico de la funcionalidad educativa, inseparable de la económica y la política, todavía se mantiene en ensayos o en libros polémicos armados en torno a una temática muy delimitada.

5.2.1. *La funcionalidad ideológica, política y económica de la educación*

En lo sustancial, este nuevo tipo de análisis se levanta sobre criterios sociológicos dentro de los cuales ocupa un puesto muy relevante la *praxis* política. Su raíz no es otra que la *naturaleza social básica* de la educación, y su condicionamiento por la estructura interna de la sociedad y las relaciones de fuerzas que la identifican en los distintos estadios de su desenvolvimiento histórico. De este modo se consigue un estilo diferente de enunciación de las funciones educativas recostado sobre los tres niveles que integrarían la sociedad como un todo complejo: el económico, el político y el ideológico.

El análisis encuentra su marco de referencia teórico en la concepción y la metodología marxistas, en general, y, en particular, en la interpretación que de ella hacen algunos pensadores contemporáneos como Louis Althuser. Este desenvuelve con preferencia la noción de «aparatos ideológicos», representados en la sociedad capitalista por la familia, la escuela, la iglesia, etc. [43]. Para Althuser y sus seguidores, la educación es un «aparato» del «estado represivo», que la emplea para reproducir las relaciones que aseguren el mantenimiento del poder político y económico en manos de la clase dominante.

La mencionada posición ha alimentado una serie de trabajos que ganan una difusión cada vez mayor. No otra es la que han empleado Bourdieu y Passeron, tanto como Ch. Baudelot y R. Establet en su libro sobre *La escuela capitalista en Francia* [44]. En la misma línea —aunque con inevitables matices distintivos, puede ubicarse la conocida *Tesis sobre la enseñanza*, de Rosana Rossanda y otros [45]. El criterio, determinante de lo que podría llamarse una «lectura ideológica» de la educación, ha encontrado eco en el examen de la problemática educativa de los países latinoamericanos.

Si se parte de los argumentos centrales de esta interpretación y si la educación constituye el medio reproductor de la estructura social y de las relaciones concretas que le son propias, no puede sino concluirse que «las funciones generales de la práctica educativa en la sociedad capitalistas» son: *a)* «mantener y perfeccionar el sistema productivo y las relaciones de producción vigentes, por medio de la preparación de mano de obra, formación de técnicos, científicos, investigadores, etc.»; *b)* «asegurar la conservación y la vigencia del sistema jurídico-político, especialmente por medio de la formación de trabajadores no manuales (empleados, funcionarios, profesionales, docentes, fuerzas armadas, etc.)», y *c)* «conservar y difundir las ideologías dominantes (...) tanto a través de los contenidos de la enseñanza en general como a través de

---

[43] Ver L. ALTHUSER: *La ideología y los aparatos ideológicos*. Nueva Visión, Buenos Aires.

[44] En castellano, editada con el título de *La escuela capitalista en Francia* (Siglo XXI, Madrid, 1976).

[45] Originariamente aparecida en el periódico italiano *Il manifesto*. Una versión castellana de la *Tesis...* en: *Juventud, estudiantes y proceso revolucionario* (Recopilación de Y. TIEFFEMBERG. Ediciones de La Larga Marcha, Buenos Aires, 1973, pp. 148-170).

los métodos y de la estructura y organización del sistema educativo mismo» [46]. En esta enumeración de las funciones de la práctica educativa en la sociedad capitalista, se observa con nitidez la secuencia de sus funciones económica, política e ideológica, aunque esta última ha de considerarse como la que —pedagógicamente hablando— involucra a las otras dos. Según lo expuesto antes, el económico, el jurídico-político y el ideológico constituyen, para el materialismo histórico, los tres niveles de análisis de la sociedad global. Las formas y las relaciones de producción hacen el basamento de lo jurídico-político y lo ideológico, ubicados en la superestructura. Pero, en términos educativos, las estructuras económicas y políticas se mantienen a través de la *difusión* de la ideología de la clase dominante.

En la sociedad dividida en clases, las funciones de la educación se presentan como eminentemente *selectivas, discriminatorias* (establecen distancia entre una élite dirigente y una mano de obra barata), y *promocionales,* en forma real para quienes tienen la posibilidad de acceder a todos los niveles educativos, e ilusoriamente, en la medida en que la educación se hace aparecer como el medio de acceso dentro de la escala social (lo que demostraría su claro contenido ideológico). Conclusiones como éstas explican el escaso valor que los partidarios de este tipo de análisis atribuyen a las definiciones generales de la educación desenvueltas por encima de las realidades sociales concretas.

Es innegable que el enfoque que pone en un primer plano las funciones ideológica, política y económica tiene un gran valor para aprehender la educación en su misma realidad y dentro de la estructura de las diversas sociedades. Valor que se acrecienta, al proporcionar un instrumento crítico de los sistemas actualmente vigentes, no sólo en los países altamente industrializados, sino también en los países considerados «en vías de desarrollo».

5.2.2. *Dos interpretaciones de la ideología*

La «lectura ideológica» de la educación, que, a la vez, pone de relieve su funcionalidad política y económica, está, como es obvio, apoyada en el concepto mismo de ideología. Cuando esa lectura lleva exclusivamente a la afirmación de la reproductividad del proceso educativo, la conclusión es fruto de la adhesión a uno de los sentidos que le dieron Marx y Engels al definirla como una «conciencia falsa de la realidad» al servicio de la supervivencia del sistema de clases de la sociedad capitalista [47].

Sin embargo, Louis Althuser, que —como se ha dicho— es la principal fuente para acentuar el poder represivo de la educación, ha dado una noción de ideología mucho más amplia, al presentarla como «un sistema que posee su lógica y su rigor propios, de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos, según los casos) dotadas de una existencia y de un papel históricos en el seno de una sociedad dada». Por otro lado, la distingue de la ciencia en la medida en que «la ideología es un sistema de representaciones (cuya) función

---

[46] GUILLERMO GARCÍA: «La educación como práctica social» (en: *Revista de Ciencias de la Educación,* dir. por J. C. Tedesco. Buenos Aires, N.º 8, agosto de 1972).

[47] Ver K. MARX y F. ENGELS: *La ideología alemana.* Vita Nuova, México, 1938, espec. pp. 15 y ss.

práctico-social es más importante que la función teórica o del conocimiento [48]. El profesor francés no se queda, pues, en la acepción meramente «peyorativa» del término, tal vez porque esa acepción no sea la única atribuible a la ideología, incluso dentro de la misma obra de Marx y de Engels. Más allá de lo meramente terminológico, la determinación de los significados posibles de la ideología tiene importancia para comprender no sólo la validez de la lectura ideológica de la educación, sino también para establecer sus límites, y el radio de maniobra que deja para dar a la educación un cierto grado de autonomía.

No somos, por cierto, los únicos ni los primeros en plantearnos el interrogante. Varios autores han analizado la problemática latente en el concepto de ideología. Justamente, la dificultad siempre presente en lograr un acuerdo sobre el significado de la ideología nace de «la coexistencia de dos acepciones básicas del mencionado término, aparentemente contrapuestas y contradictorias». Estas palabras pertenecen a José Luis Najelson, autor de uno de los estudios más claros sobre el asunto, a partir de la tesis de que ya en Marx y Engels «es claramente manifiesta esa doble acepción que persiste, de una u otra manera en el marxismo posterior hasta nuestros días: *a)* la ideología entendida como deformación y ocultamiento, o falsa conciencia de la realidad, y *b)* la ideología concebida como concepción del mundo y de la vida, y como orientación para la acción (es decir, de la *praxis* a todos los niveles y especialmente, la práctica política)» [49].

La distinción entre la ideología como *Weltanschauung* (concepción del mundo), y como «conciencia falsa de la realidad», se encuentra, pues, en las mismas fuentes, y es válida siempre y cuando —como bien lo dice Furter— la primera acepción no se tome como equivalente a la filosofía, sino como una interpretación que «es necesario someter siempre críticamente a la reflexión de manera de mantener su flexibilidad». El mismo autor caracteriza, en consecuencia a la ideología por su precariedad y su riesgo, en tanto es «*una* forma de comprender la realidad; *una* posibilidad entre otras (que) se elabora en función de objetivos concretos» [50]. El señalado por Furter es otro camino para diferenciar las ideologías, o para oponer a éstas (si se las ve sólo como disimulados enmascaramientos de lo real), las que Najelson llama «contraideologías», que al fin y al cabo son ideologías con otro signo. De donde es lícito pensar no sólo en ideologías dominantes, sino en ideologías contrarias que buscan orientar la práctica de la liberación, o sostener los procesos revolucionarios.

Sergio Hessen ha tratado la conexión entre concepción del mundo e ideología con otros cánones [51]. Oponiendo la concepción del mundo como «experiencia vital» a la ciencia —ilusoriamente «pura», «neutral» y «objetiva» para el liberalismo, el kantismo y el mismo positivismo—, aquélla se le presenta

---

[48] «Marxismo y humanismo» (en L. ALTHUSER y otros: *Polémica sobre marxismo y humanismo.* Siglo XXI, México, 1971).

[49] «Ideologías, contra-ideologías e ideologías revolucionarias. La ideología como "Weltanschauung" y como deformación o falsa conciencia» (en *Revista Latinoamericana de Ciencia Política.* Escuela Latinoamericana de Ciencia Política y Administración Pública de la FLACSO. Santiago de Chile, Vol. III, agosto 1972, pp. 241 y ss.).

[50] *Educación y reflexión,* Cap. 3.

[51] *Ideologia e autonomia dell'educazione e della pedagogia.* Armando Armando. Roma, 1962, espec. Cap. I.

como una determinada actitud frente a la realidad, variable según determinaciones históricas, sociales y personales. La concepción del mundo no está limitada al conocimiento del mundo «en su ser», sino que habría de entenderse «como el descubrimiento de su sentido íntimo y de los valores que en él se realizan». Para Hessen es una estructura «ateórica» o, más precisamente, «metateórica», que, si bien se consolida «en la personalidad del hombre y en la situación histórica», se caracteriza por su «tendencia a la universalidad y a la objetividad». Esto constituiría lo que el autor que nos ocupa denomina «la dialéctica de la concepción del mundo» en tanto implica el contraste entre «la particularidad del fundamento de su existencia y su tendencia a la universalidad». Pero, a la vez, la concepción del mundo, aunque próxima a la filosofía, carece de «la conciencia del no saber, el sentido de la inquietud por los problemas no resueltos». Por ello es superable por la filosofía que problematiza en función de «una certeza superior» y no meramente pragmática. Por el contrario, Hessen afirma que la ideología constituye una «degeneración» de la concepción del mundo: «la consolidación vital y la dependencia de la concepción del mundo —de la cual la filosofía desea liberarse— deviene en la ideología la completa sumisión de la imagen del mundo a las exigencias y a las necesidades de la acción».

Las tesis sustentadas por Sergio Hessen tienen la ventaja de brindar otro acceso a la relación entre la concepción del mundo y la ideología, con el agregado de que hace terciar el carácter problematizante de la filosofía. Mas no alcanzan a esclarecer el sentido histórico de la ideología, y toda la amplitud de su contenido en su necesaria vinculación con distintos tipos de *praxis* sociales. Por otra parte, parece cerrar a la filosofía toda posibilidad de ser lo que —al menos para nosotros— es en el fondo: una concepción crítica del mundo y de la vida de ningún modo separada de las necesidades de la acción.

5.2.3. *Ideología, «ideologismo» y educación*

Hemos señalado, con suficiente convicción, la necesidad y los valores de una «lectura ideológica» de la educación, justamente teniendo en cuenta nuestra creencia en una filosofía crítica de la educación. Pero ocurre que, con bastante frecuencia, esa «lectura» —correcta en tanto muestra el rasgo de variable dependiente del fenómeno educativo— no trasciende la afirmación del poder reproductor del proceso educador, salvo que «ya estuviese dada la revolución», en cuyo caso el sistema formativo estaría dirigido a consolidar un nuevo orden, conforme a las transformaciones producidas en la sociedad en nombre de nuevas interpretaciones de esa sociedad y de sus integrantes.

Mas no nos preocupa, sino tangencialmente, el asunto en relación con los países que han producido cambios radicales en sus estructuras, sino con aquellos de organización capitalista, sean hegemónicos o dependientes. Es con respecto a estos últimos países que interesa la discusión sobre la validez de una interpretación del proceso educativo como un simple aparato reproductor.

Es verdad que algunos autores que practican la «lectura ideológica» de la educación, no vacilan en reconocerle cierta capacidad para remontar sus funciones meramente repetitivas. El ya citado Guillermo García es uno de ellos, pues sabe que la realidad social, cualquiera que sea su modo de producción, «no es una estructura en el sentido de un sistema cerrado, y está-

tico, sino un juego orgánico, dinámico, de contradicciones», lo cual le permite pensar que en la educación hay una «función liberadora» (la de «formar») y otra «conservadora» (la de «informar» [52]). No obstante el valor de su ensayo y, tal vez preocupado por la crítica del sistema vigente, se tiene la impresión de que García se queda en la mitad del camino. Independientemente de nuestro desacuerdo con la tesis tajante que le lleva a concentrar el carácter conservador de la educación en la «información». Sin duda, es aquí donde se observa cómo un enfoque prometedor no llega al fondo del asunto, pues es muy evidente que la buena información ayuda a la formación, y que una de las características de una pedagogía represiva es, justamente, el ocultamiento de la información [53].

Lo cierto es que la timidez con la cual se muestra la «energía» renovadora de la educación —frente al rechazo indiscriminado de su función «conservadora» que no tiene por qué tomarse en su sentido meramente peyorativo— lleva a conclusiones un tanto contradictorias. Los investigadores que emplean ese criterio, consciente o inconscientemente, están partiendo de la necesidad de una concepción y una práctica diferentes de la educación, aún dentro del sistema capitalista, y, sin embargo, por lo general, caen fácilmente en la negación de la educación, o preparan el camino para ello. El mismo Paulo Freire, no siempre tomado con sentido crítico y en la profundidad de muchas de sus reflexiones —con lo cual pareciera condenárselo a ser nada más que «*l'enfant terrible*» de la pedagogía latinoamericana— ha insistido últimamente en lo que él mismo ha llamado la teoría de «los espacios libres», que no son más que aquellas brechas que aún dentro de los sistemas socio-educativos más cerrados, permiten la filtración de formas diferentes de educación y de vida.

La funcionalidad ideológica de la educación existe —en cualquier tipo de sociedad, y no sólo en la capitalista—, como existe la económica, con la misma realidad que tiene el principio de que esa educación es un asunto político, en tanto es un problema de poder. Esto es innegable. Mas de lo que se trata es de alcanzar una mayor consecuencia y coherencia en el análisis dialéctico de la educación y tomar la *prospectividad* como uno de sus rasgos definitorios. Una prospectividad que, dentro de ciertas fronteras, contribuye a la transformación de la vida humana.

La concepción socio-política y su trasfondo ideológico, cuando es exclusiva pone al investigador de la educación totalmente fuera de ella y lo lleva a no interesarse por sus condiciones propias, aun como fenómeno social. Es entonces cuando la contradicción se hace más neta, pues los críticos que ven sólo el costado imitativo de la educación, mediante argumentos generalizadores discutibles en su misma generalidad, suelen ser los que más exigen —particularmente dentro de sociedades alienantes— educación para todos, afirmando en la práctica lo que parecieran negar en la teoría. Nos referimos a quienes trabajan con una metodología que exclusiviza la funcionalidad política y social de la educación, sin tocar a quienes postulan la «desescolarización» absoluta, y que, desprendidos de la realidad concreta, lanzan olímpicamente teorías y soluciones que padecen del más agudo utopismo. Porque, y recurriendo a las pa-

[52] *Op. cit.*

[53] Al respecto es aplicable el argumento de Rodolfo Bohoslavski, según el cual en el acto instructivo de nivel universitario hay un permanente juego del profesor entre «enseñar» y «ocultar» el conocimiento (*Ob. cit.*, p. 49).

labras de Kurt Lenk, si «la ideología sirve a la defensa de lo que una vez devino, en contra de lo deviniente que pugna por nacer» [54], no está de más preguntarse por el papel que le compete a la educación en ese «deviniente que pugna por nacer».

El punto inicial de ese contradictorio principio de negativismo es, ni más ni menos, que el uso abusivo y parcializador del concepto de ideología. Fecundo e imprescindible —no importa la nueva reiteración— siempre y cuando no se lo aplique como un concepto definitivo y último, como un enunciado universal y esquemático que, por sí solo y automáticamente, puede explicar hasta el más íntimo de los elementos del proceso educativo o hasta el más oculto resquicio de todas y cada una de las doctrinas pedagógicas. Por esa vía se cae en un simplismo tan absoluto que, prácticamente, se obtiene el resultado contrario al propuesto, ya que se ocultan gran parte de las manifestaciones del proceso educativo, y se pierde el carácter poliédrico que, por lo común, caracteriza a las principales concepciones pedagógicas. Se frena la indagación pedagógica que, a la luz de ideas tan generales, parece vana porque ya se conocen sus conclusiones, o superficial, cuando se propone la modesta, pero importante función de orientar la tarea cotidiana del maestro. En nombre de supuestos universales y omniscientes, todos los momentos de la historia educativa tienen a la postre, el mismo criterio de comprensión, y el multifacético problema educativo pierde profundidad para alisarse, achatarse en la única dimensión de un plano, y caen en el mismo saco pensadores de muy distinta procedencia y variada perspectiva ideológica. En semejante tesitura los pedagogos que aplican solamente ese criterio terminan, como es lógico, saliéndose de la pedagogía, tal vez porque no han realizado el imprescindible trabajo de confrontar aquellos supuestos generales con las realidades singulares que estudian, con la misma praxis que realizan —por fortuna, siempre más rica que las teorías—, o de ajustarlos a las exigencias concretas de las diversas ciencias de la educación que cada uno de ellos cultiva. Dicho de otro modo, porque elevan un determinado criterio de explicación a un nivel netamente metafísico.

Se trata de una técnica reduccionista que no se percata de los matices diferenciales, y colocando en un único y exclusivo nivel a los hombres, las generaciones y los procesos, y que, en vez de hacer la real interpretación dialéctica de los hechos, se queda en uno o en otro campo, con uno o con otro de los términos de la contradicción. La «lectura ideológica» se convierte en un crudo «ideologismo» que puede llevar a creer, por ejemplo, en conclusiones tales como que en América Latina del siglo XIX, la idea de educación popular, obligatoria, gratuita y laica no era más que un pretexto para ocultar la preparación de nuevas formas de dependencia...

Poco a poco este cuestionamiento, al hacerse «ideologista» se ha separado de las fuentes mismas de su discurso pretendidamente revolucionario. O, más que «ideologista», se vuelve «ideocrático», en tanto el «ideologista» —empecinado en un reduccionismo que nada tiene que ver con la cabal interpretación de la ideología— se deja aprisionar por la idea, del mismo modo que el tecnócrata rinde exclusivo culto a la técnica. En verdad, en el ideologismo, la

---

[54] *Ob. cit.*, p. 27.

idea pasa a ser una técnica que cierra la perspectiva de un análisis realmente crítico como podría ser el generado por una «contraideología», o por la misma reflexión filosófica según el ya mencionado reclamo de Furter. Sergio Hessen entiende que la «ideocracia» es «el fruto que nace de una concepción del mundo que no se ha dejado superar». «En ella —sigue— la idea inmovilizada, rígida como una vara de hierro, debe dominar la vida.» [55]

[55] *Ideologia e autonomia...*, pp. 41-42. RAYMOND RUYER ha empleado el término con un sentido similar *(Perturbaciones ideológicas.* Emecé, Buenos Aires, 1973).

14

DIALECTICA DE LA EDUCACION

1. LA EDUCACION, CAMPO DE TENSIONES

La convivencia de fuerzas contrarias en el seno del fenómeno educativo ha sido reconocida desde hace algún tiempo. Autores de muy diversa conformación ideológica y científica la han reflejado en expresiones tales como «bipolaridad de la educación», «ambivalencia de la educación», «dualidad de la educación» o han explicado la educación como un «juego de antinomias» [1] o un permanente vaivén entre la heterogeneidad y la unidad. No obstante encontrarse allí el principio para una interpretación dialéctica de los procesos educativos, no siempre se ha dado importancia al enfoque, que, por otra parte y en la mayoría de los casos no pasaba de una especulación no correspondiente con las exigencias y posibilidades de la educación concreta.

Las tensiones y los encuentros y desencuentros de elementos y tendencias diferentes en la educación es fácilmente detectable en varios planos, como en el epistemológico, en el que guarda relación con los protagonistas personales de la educación y, primordialmente en el de la misma realidad del proceso y del fenómeno educativos.

En el plano epistemológico, la tensión se produce, por un lado, entre la *realidad* y la *idealidad,* los dos polos entre los que, inevitablemente, se mueven el pedagogo y la pedagogía; por otro, en el grado de *autonomía* o *dependencia*

[1] En América Latina, JUAN MANTOVANI difundió y desenvolvió la teoría antinómica de la educación, tan cara a los idealistas italianos M. Maresca y G. Gentile (Cfr. *Educación y plenitud humana.* El Ateneo, Buenos Aires, 1947, espec. Cap. II).

que el objeto de las disciplinas pedagógicas tiene respecto a los restantes fenómenos sociales y culturales; y, finalmente, entre la *teoría* pedagógica y la *práctica* educativa.

Según nos fue dado mostrarlo, en lo que hace a los protagonistas personales del proceso educativo, la tensión es visible desde dos ángulos: uno desde el que se visualiza la oposición, real o aparente, latente en la pareja «educando-educador» y, más a fondo, entre la *libertad* y la *autoridad*. Otro ángulo, típico de esta época que lo cuestiona implacablemente, es el que evidencia el conflicto que el educador experimenta, en su misma personalidad, entre la imagen de un ser que ayuda a otros a desarrollarse y un cierto sentimiento de culpa por un «sometimiento» de esos seres a pautas sociales estáticas repetitivas que enfrentan al educador a una imagen suya de represor.

Por último, si se toma la educación en su realidad y en su funcionalidad dentro de determinados contextos social-históricos, el conflicto estaría dado entre la *conservación* y la *renovación* personal y social. Este tipo de tensión contiene y explica todas las otras [2], y es la que presta el marco en el que la dialecticidad de la educación puede encontrar su significado nuclear.

2. DUALIDAD DE LA EDUCACION COMO PROCESO DIALECTICO

Las concepciones sobre la funcionalidad de la educación, tanto en la metodología clásica —predominantemente idealista—, como en la «lectura ideológica», se asientan en dos funciones generales que aparecen como fundamentales y condensadoras de todas las funciones particulares y cuya nómina podría extenderse al infinito, sin más topes que los criterios imaginables para clasificarlas.

Tales funciones generales —a primera vista contradictorias— son las de *conservación* (o de *reproducción*) y de *renovación* (más aún, de *transformación*) de la vida socio-cultural y del hombre, *agente* y *paciente* de esa vida. Una alternativa en la cual la advertencia sobre el hombre (ni un ente abstracto ni un ser mecánicamente social) es pertinente, ya que a menudo, o se pone el acento sobre un «espíritu» sin raíces, o la funcionalidad educativa viene tan cargada de connotaciones sociológicas, que ese hombre parece extraño a las estructuras dadas en el contorno que él mismo va creando [3].

Aún aceptando que la antinomia entre *reproducción* y *renovación*, nos enfrentase a una contradicción insalvable, es el ser humano quien da sentido a esas funciones. Si optásemos por la *educación-reproducción*, es el hombre quien ha de insertarse en un ambiente preestablecido. Si asignamos —como ya lo hemos hecho— a la educación la tarea de superar las acomodaciones pasivas, mediante la vigorización de la función renovadora, en ese proceso no sólo se configura la personalidad, sino que la misma función se canaliza a través de la activación de las capacidades humanas transformadoras.

---

[2] A. Canevaro ha trabajado los contrastes que, según él, son los mayores en la actual polémica pedagógica (transmisión generacional y reconocimiento de la creatividad personal) (Cfr. *L'illusione pedagogica*. Armando Armando, Roma, 1974).

[3] Michel Lobrot, en su citada *Teoría de la educación*, reconoce dos instancias educativas: la «creadora» y la «conservadora».

Sólo con esa salvedad, puede dilucidarse mejor el problema que nace del encuentro —o del desencuentro— de la *reproductividad* con la *creatividad*. Y esto es válido aun cuando ambas funciones se impliquen o se complementen, se sinteticen o se desequilibren bajo las presiones del grado de desenvolvimiento y de aspiraciones del conjunto de la sociedad y la cultura, tanto como de las concepciones y las ideologías que en ellas se desenvuelvan.

Hasta la mirada más superficial puede notar que las exigencias socio-culturales, las concepciones del mundo y de la vida y las ideologías acentúan una u otra de las funciones generales de la educación. Pueden hacerlo, justamente, porque *ambas funciones coexisten dentro de la educación como una tesis y una antítesis*, que una pedagogía cimentada en un *humanismo concreto* ha de tender a resolver en una *síntesis*: la del devenir del hombre en una sociedad que —también cruzada por contradicciones— se va «produciendo» en el tiempo, en razón de la «historicidad», como una de sus fuerzas inherentes [4].

Si esa mirada llega más hondo, revelará que esa relación dialéctica se cumple en dos planos: uno, que contiene la educación misma, como fenómeno humano con rasgos relativamente propios; otro, desplegado en el tipo de vínculos que ese hecho social tiene con la sociedad y la cultura globales. De donde hay una dialéctica *intrínseca* al proceso educativo y otra que podríamos denominar *externa*, que tiene en cuenta la forma de inserción y el papel de la educación en el conjunto de la sociedad. Si bien las dos «dialécticas» son inseparables, es factible y necesario reconocer su presencia y sus implicaciones mutuas, para eludir no sólo el sociologismo, sino también el pedagogismo.

La educación porta —si es que así puede decirse— por su misma estructura, *la fuerza reproductora y su negación*. Dicho de otro modo, constituye un proceso sólo aprehensible en su movimiento, que acontece en sujetos y en grupos que son modificados por su incidencia, y toma, a medida que avanza, un impulso cada vez mayor. El principio que aquí se propone se apoya en el hecho incontrovertible de que *la educación genera más educación, la estimula o la exige*. Los economistas que, en su propia jerga, hablan de ella como un «bien de consumo» han terminado por aceptar que, a diferencia de otros bienes de consumo, la educación no se desgasta. Por el contrario tiene efectos multiplicadores que, en algún grado, ensanchan las posibilidades de quienes la van poseyendo, aun cuando no sean esas las intenciones de quienes la regulen. Aun suponiendo que el propósito único de un sistema educativo sea reproducir fielmente las condiciones y las formas socio-económicas y culturales vigentes, la acción educadora entrega herramientas, despierta poderes intelectuales e incita criterios de valoración que, en determinadas coyunturas, pueden desempeñar un rol liberador. Es así factible una inversión del principio que pone todo el peso sobre la reproductividad de la educación, bastando con afirmar que es la energía creativa que la educación puede generar, la que se busca anular en los sistemas educativos de ciertas sociedades, naturalmente elaborados por los manipuladores del «arbitrario cultural».

Alain —no siempre merecedor del acérrimo tradicionalismo que algunos le endilgan— debe haber pensado en ello cuando en ~~sus~~ *Propos d'un normand*, preguntaba con su habitual ironía: «Si el niño empieza a dibujar a su manera y a discurrir por sí mismo, ¿cómo gobernaréis dentro de cincuenta

[4] Ver A. TOURAINE: *Ob. cit.*

años?» [5]. No se puede discutir que el interrogante del célebre maestro da por supuesta la factibilidad (universal y definitivamente negada por quienes ven en la educación un exclusivo poder de mímesis), de un «modo» de enseñar y de educar contrario a los intereses de la conservación social. Pero aún descendiendo a un hecho tan simple como el dominio del alfabeto, no es controvertible que ese dominio es, en cualquier sociedad, el «inicio» de un cierto tipo de autonomía [6]. De lo contrario no se explicaría la oposición de algunos sectores sociales —cada vez menos sostenible por la presión de los grupos que bregan por sociedades más justas— al efectivo ejercicio del derecho de todos los hombres al máximo de educación y de cultura. Si éstas fueran inofensivas para un determinado sistema social, ¿qué motivos podrían alegar los «dueños» del sistema para obstruir ese derecho? Aunque, también sería lícito formular la pregunta contraria: si la educación es sólo un medio reproductor y, por consiguiente, debe ser combatida por quienes dicen integrar los sectores progresistas de la sociedad, ¿qué más pueden esperar y desear aquellos «dueños» que se deje totalmente en sus manos el arma de la educación?

Lo hemos manifestado con machacona insistencia: la historia demuestra que la reproducción de las formas socio-culturales vigentes nunca es literal. Con lo cual no hace más que consolidarse nuestra creencia en la necesidad de contribuir a una progresiva y científica ampliación del concepto de la educación, para que éste vaya ganando algunos rasgos específicos que lo hagan concebible en un nivel más alto al que parecieran condenarlo las funciones *primarias* de *adaptación*, de *socialización* y de *endoculturación*.

No ponemos en tela de juicio que tanto la capacidad reproductora como la renovadora que pujan en la intimidad del proceso educativo, se ponen en marcha, cobran forma real y concreta dentro de la sociedad global en la cual, a la vez, chocan fuerzas que se interesan por incrementar una u otra de esas capacidades. No creemos que la educación sea *la causa* del cambio, adhiriéndonos a los que afirma Wilbur B. Brookover: al ser parte de la sociedad, la educación obra «como un medio de cambio *dentro de la estructura social y no como un agente externo*» [7].

La tendencia conservadora de la educación coincide con los intereses de quienes poseen, respaldan o entienden la autoridad pedagógica como una absoluta imposición. En consecuencia, una *pedagogía de dominación* buscará —cada vez con mayores limitaciones— vigorizar esa tendencia. Una *pedagogía liberadora*, por el contrario, procurará —también con restricciones inevitables— alentar su fuerza renovadora. Sobre el particular no está de más recurrir a

---

[5] Citado por ANDRÉ DE PERETTI: *Ob. cit.*

[6] Remarcamos «inicio» porque no creemos en la simple alfabetización como instrumento para cambiar el mundo. Sólo destacamos una destreza que, actualmente, no debiera serle negada a nadie, y de cuyo valor se tiene plena conciencia a través del conmovedor reportaje, hecho por Margueritte Duras, a una analfabeta en París *(El Correo de la UNESCO.* París, año XI, marzo 1959, p. 13).

[7] «La educación como proceso de control social: función conservadora y función innovadora» (en: LUIS PEREIRA y M. M. FORACCHI: *Educación y sociedad.* El Ateneo, Buenos Aires, 1970, p. 70). Ver el trabajo de SARA R. M. DE FINKEL sobre «Hegemonía y educación» *(Revista de Ciencias de la Educación,* dir. J. C. Tedesco. Buenos Aires, enero-septiembre 1975). Nosotros habíamos adelantado algunas ideas sobre el asunto en nuestro citado ensayo sobre «Apuntes para una crítica de la teoría de la desescolarización».

Paulo Freire: «La educación es (...) continuamente rehecha por la *praxis*. *Para ser, debe llegar a ser*. Su «duración» —en el sentido bergsoniano de la palabra— se encuentra en el *juego de contrarios*: *estabilidad* y *cambios*. El método *acumulativo* pone el acento sobre la estabilidad y llega a ser reaccionario. La educación problematizante —que no acepta ni un presente bien conducido ni un porvenir predeterminado— se enraíza en el presente dinámico y llega a ser revolucionaria» [8].

Los estímulos en una u otra dirección proceden del contexto socio-político y económico, el cual muestra, a la vez, grandes fisuras. Por eso no es inviable que la educación, como una de las formas de desarrollo humano, engendre actitudes opuestas a la dominación. Es aquí donde se comprueba la doble dialéctica de la educación: las contradicciones internas del fenómeno educativo reflejan las contradicciones de la sociedad, y están condicionadas por las mismas; pero, al mismo tiempo, la educación puede llegar a constituir —y de hecho lo constituye— un medio para que el sujeto tome conciencia de las contradicciones de su contorno.

Sucede que la llamada función «conservadora» de la educación no es negativa en sí, ni puede ser invalidada en bloque en relación con una funcionalidad creativa o individual y egoísta o desarraigada de la realidad de los diversos tiempos históricos del hombre, ni de la existencia real y el destino de la sociedad.

La reproductividad es negativa cuando no puede zafarse de los exclusivismos conservadores que taponan toda incursión en lo creativo. Más deja de ser negativa e, incluso, se convierte en necesaria, cuando proporciona a los hombres una «planta de lanzamiento» para su desenvolvimiento y su proyección futuros. Desde este punto de vista la educación juega el mismo papel que la crianza en el plano biológico, dado que también hay una supervivencia social, no sólo de la sociedad en sí, sino también de sus miembros que nacen y viven en un grupo que es su ambiente originario y con el cual han de entrar en un comercio dialéctico de modificaciones. Todavía más, es preciso no olvidar el remanido principio de la «economía de esfuerzos», en el acontecer histórico, factible por la trasmisibilidad de la experiencia milenaria de la humanidad. Entre los muchos que han expuesto este axioma, V. Gordon Childe lo ha hecho con suma sencillez. «Cultura —dice— es todo aquello que los hombres adquieren de la educación, de la sociedad humana, más que de la naturaleza o del medio infrahumano. Incluye el lenguaje y la lógica, la religión y la filosofía, la moral y el derecho, así como la fabricación y el uso de utensilios, ropas, casas e incluso la selección de los alimentos para comer. Los hombres tienen que aprender todo esto de sus semejantes. El niño tiene que aprender de sus padres y de los mayores (...). Todas estas normas pertenecen a la tradición colectiva, alimentada y conservada por la sociedad en la que nace el ser humano. Hubo que descubrir e inventar todo, pero la sociedad ha conservado los primeros descubrimientos e inventos, de manera que sus miembros no tienen que descubrir por sí mismos, a través de pruebas y errores» [9].

---

[8] *Concientización. Teoría y práctica de la liberación.* Búsqueda, Buenos Aires, 1974, página 88.

[9] *La evolución social.* Alianza, Madrid, 1973, p. 41.

La supervivencia de que hablamos no tiene por qué identificarse con un conformismo absoluto. El núcleo del argumento reside, pues, en el hecho de que la reproductividad no agota la funcionalidad de la educación. A ésta como tal, *como educación*, le corresponden otras funciones aparte de las adaptativas. Por ejemplo —y no importa si hay trabas para su ejercicio— a la educación le cabe también la *función crítica* o, para aprovechar los términos empleados hasta ahora, la función *crítico-creativa*. Esta función no excluye la tarea reproductora —inevitable y necesaria en la educación, aunque con las fronteras que, en cada caso correspondan. Debe ser aprovechada al máximo, aun en un contexto que se le oponga, convirtiéndose así ella misma en el límite de la reproductividad, y dando un significado diferente a las meras incorporaciones miméticas, insertándolas en la corriente del cambio.

No se nos oculta que al afirmar la función crítica de la educación, estamos postulando una determinada concepción del proceso educativo, diferente y opuesta a la que acentúa sólo su lado reproductor. Sin embargo, esta concepción no es sólo el fruto de una postura socio-política o filosófica que se aplica *sobre* la educación, sino que, además, está asentada en la índole misma de un fenómeno que, en sí, ofrece posibilidades como para pensar en la funcionalidad crítica, porque está dentro de esa naturaleza y es, por ello, explotable. Nuestra intención, por otra parte, no es resolver en todas esas dimensiones el complejo problema que se esconde en un planteamiento semejante. Empero, la idea no deja de tender un puente para salvar la distancia sideral que todavía media entre una ideología general liberadora que no reconoce diferencias entre los distintos sectores de la vida humana histórico-social, y una «ideología», o, si se quiere, una concepción, *directamente* referida al fenómeno educativo y a la regulación del proceso respectivo.

No la vemos tampoco como una concepción arbitraria. Pueden probarla la observación de los procesos históricos y de la forma que en ellos se inserta lo educativo, tanto como la reflexión filosófica y las conclusiones de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales que no sólo registran hechos, sino que también revelan perspectivas nuevas. Lo contrario es únicamente un discurso *sociologista* (de ningún modo equivalente al *sociológico*, del cual aquél es una deformación), tan erróneo como el también existente discurso subjetivista o individualista (por lo común *psicologista*), que prescinde de la *relación dialéctica entre los hombres* y la *sociedad*, sin percibir que el verdadero *punto de referencia de la educación*, y, por ende, de la pedagogía, es el proceso de *formación humana*.

La «formación», en su acepción más vasta, es la categoría básica de la pedagogía, del mismo modo que el hecho económico es la materia de la ciencia económica, o la evolución temporal de la humanidad el contenido de la historia. No ha de interpretarse que nos colocamos en contra de la corriente, cada vez más poderosa, de una ciencia social integrada. Pero esto plantea dos cuestiones básicas que cabe resolver a los epistemólogos: la primera relativa al grado de compatibilidad entre una ciencia integrada y el conocimiento especializado de las distintas «regiones» que la componen; la segunda, lleva a interrogar si la pedagogía es una «ciencia social», lisa y llanamente, o si merece la denominación más amplia de «ciencia humana». También queda planteado el no menos complejo problema del significado de la «individualidad» y la personalidad en la educación, y el intrincado asunto de la interrelación de los mo-

mentos del tiempo (pasado, presente y futuro) con la educación, y, como cuestión básica, la de sus conexiones con la sociedad. Ninguno de estos tópicos puede ser desenvuelto coherentemente si no se emplea un enfoque dialéctico.

Es el enfoque que aplicó la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación de la UNESCO, al considerar las relaciones entre la sociedad y la educación, considerando a ésta como «productor y factor» de aquélla [10]. En su informe la Comisión presenta cuatro concepciones sobre esas relaciones: la idealista, «que considera que la educación existe en sí y para sí»; la voluntarista, para la cual la educación transforma el mundo «independientemente de los cambios» sociales; la postura que, fundándose simultáneamente en el determinismo, el idealismo y el voluntarismo, postula, por una parte que la educación «reproduce necesariamente, o incluso agrava y perpetúa los vicios de las sociedades que (esa posición) denuncia, y que (estima) no existe remedio concebible fuera de una transformación radical de la sociedad», mientras que «por otra parte (contradictoriamente) sostiene que la educación puede ser la escena para una revolución interna anticipada que será el preludio de la revolución social»; y, finalmente, la cuarta concepción, que es la propuesta por el Comité Internacional, conforme a la cual «existe, en efecto una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socio-económico y las estructuras y las formas de acción de la educación, asignando a la educación el papel de contribuir funcionalmente al movimiento de la historia». Con ese criterio, el «Informe Faure» atribuye a la educación, «por el conocimiento que proporciona del ambiente» la capacidad de «ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y que, a condición de dirigir sus esfuerzos a la formación de hombres completos, comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual, ella puede contribuir, en gran manera a la transformación y humanización de la sociedad» [11].

3. LA FUNCION CRITICA DE LA EDUCACION

La función innovadora, transformadora y crítico-creativa es la segunda gran función general de la educación, en tanto proceso inherente a la vida humana y aún cuando esté bloqueada por determinadas estructuras sociales y económicas. Es por ello por lo que presenta rasgos muy especiales que, en tanto función, la distinguen de la de reproducción dada y comprobada en la realidad histórica. Por un lado, la función crítica *supone* o *requiere* la reproductividad, por otro, se convierte, a la vez, en un *límite* de la reproductividad (y viceversa, pues, de lo contrario, no podría hablarse de un juego dialéctico), y en su *superación* a través de una *síntesis* que expresa su *modo específico* de ser y de obrar.

En esa síntesis no desaparece la fuerza reproductiva de la educación. Queda contenida en ella como parte imprescindible de un proceso dinámico. De

[10] El informe es conocido por ese nombre («Informe Faure»), por haber sido Edgar Faure el presidente del grupo redactor. Se publicó con el título de *Aprender a ser*, tanto en la edición francesa original como en la inglesa, árabe y castellana. En Italia apareció con el título de *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (Armando Armando, Roma).

[11] *Ob. cit.*, pp. 115-116.

esta manera puede comprenderse que a la educación no le es dado prescindir de un cierto grado de reproductividad en la medida que ésta tiene en su interior la herencia cultural de la sociedad. Sin ella todo «criticismo» no traspone las fronteras de las formulaciones abstractas, de saltos en el vacío, sin contenidos ni puntos de apoyo, aun cuando las pautas o los conocimientos que se reproduzcan puedan ser rechazados, si a la educación se le dejan los resquicios suficientes para desenvolver su energía creadora.

No han faltado intentos, más o menos ingeniosos, para salvar la antinomia entre reproductividad y creatividad. Es el caso, por ejemplo, de Arnould Clausse que opone la *educación*, como un fenómeno «de continuidad», a la *cultura*, «fenómeno de variación», esto es, «revolucionario y herético» [12]. No obstante, en el mismo Clausse se esboza una línea diferente como puede constatarse al leer con detenimiento el excelente capítulo primero de su *Pedagogía racionalista* [13] en el cual ensaya la fundamentación dialéctica de una «dinámica cultural». Y, en efecto, aquella oposición no se justifica, porque educación y cultura no son conceptos ni realidades opuestas. Están en estrecha interrelación, sin contar con que si se aceptase literalmente la oposición que postulara Clausse en 1967, la educación quedaría como un proceso incompleto e inespecífico. En todo caso valdría más la pena adherirnos a la postura de Agulla que, a pesar de ser un sociólogo neto, distingue la «socialización» de la «educación», por considerar que ésta, a diferencia de aquélla, es un proceso de «transformación».

La funcionalidad crítica de la educación —y he aquí otro de sus rasgos— no se da, ni podría darse, de una sola vez y en las primeras instancias del proceso educativo si se lo aparea al acontecer temporal de la vida humana personal y social. La «reproductividad» es el acto primero de toda educación, en lo individual porque la superación de las mímesis y las simples adaptaciones requiere una madurez progresiva en el sujeto —a mayor madurez corresponde una disminución de la pasividad del acontecer formativo del hombre. Esto es también válido para las sociedades si se las mira en su despliegue temporal, aunque, en este caso no sea tan acertado hablar de una mayor madurez, sino de una mayor apertura, de un creciente desbloqueo que va permitiendo el acceso de un mayor número de hombres a la cultura, y, por tanto, una mayor conciencia respecto a su ubicación y sus posibilidades dentro de la sociedad global. Desde este ángulo de mira, hay un encuentro entre lo personal y lo social, pues la educación del sujeto en dirección crítica no puede sino llevarlo a asumirse como participante y transformador de una realidad que es la suya. Esto es, a tomar conciencia de sus potencialidades en relación con las de su prójimo para modificar su ambiente y organizar el mejoramiento de la existencia histórica.

La función crítica de la educación no se agota tampoco en el mero «análisis» de la realidad personal y social, sino que se realiza en niveles que van desde el *conocimiento crítico*, como el ejercicio del *pensamiento crítico*, a la *conciencia crítica* y a la *programación del futuro* personal y social. Se dan así tres niveles que, aunque apoyándose en las pautas sociales y en los cono-

[12] Citado por P. Juif y F. Dovero, en *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*. Presses Universitaires de France, París, 1972, p. 36.

[13] *Pédagogie rationaliste*, Cap. I.

cimientos existentes, terminan trascendiendo la mera «criticidad» teórica, para convertirse en una «conciencia crítica» aplicable a la praxis y ordenadora de la transformación de esa praxis.

La funcionalidad crítica no puede, pues, verse en un solo nivel o en un solo sector de la vida personal y socio-cultural, sino en varios niveles y sectores que entran, a la vez, en una dinámica interrelación. Los sectores no pueden ya ser sólo los del conocimiento o los de la aprehensión de determinados contenidos culturales, también incluyen los referentes a la totalidad de la vida socio-histórica, en las dimensiones del pasado, el presente y el futuro. Los niveles, como queda dicho, son fundamentalmente tres: el *pensamiento crítico*, la *conciencia crítica*, y la *programación del futuro*. La síntesis tantas veces reiterada por nosotros se produce cuando se da el pasaje de la *reproductividad* a la *criticidad*, y cuando sobre ésta puede fortalecerse la *creatividad* [14].

La preocupación mayor de pedagogos y no pedagogos se ha volcado sobre los dos primeros niveles, muchas veces identificados, cuando, en verdad, constituyen dos instancias diferentes, de las cuales, la referida al pensamiento crítico es más restringida que la conciencia crítica, a pesar de ser el medio para acceder a la apertura de la conciencia humana, como conciencia de su realidad presente, en tanto crítica y activa, engendra la *propectividad* (es *conciencia prospectiva*).

El ascenso a través de esos niveles implica un *estilo* y una *concepción* pedagógicos, y una *metodología* propia levantada sobre la creencia en la capacidad del hombre para crear su ambiente y, por ende, para crearse a sí mismo. El fundamento, a la vez que el resultado, de esa actitud no pueden ser sino las coordenadas principales de un humanismo pedagógico concreto que tiene en vista la realidad de la existencia de un contexto socio-político y económico, y las potencialidades humanas para transformar ese contexto juntamente con su propio desenvolvimiento.

3.1. El pensamiento crítico

Lo dicho: el pensamiento crítico es el modo de acceder a la verdadera conciencia crítica. A través de su desenvolvimiento —restituyendo a la *inteligencia* su significado más pristino: como capacidad para resolver problemas nuevos— se elabora la «metodología» sin la cual no sería factible alcanzar aquel tipo de conciencia.

Como tema de estudio, generalmente y hasta ahora, el proceso del pensamiento crítico y de la acción inteligente ha sido tomado con preferencia por la psicología en tanto forma y momento especial de la actividad mental, fundada en el juicio independiente y en el descubrimiento. Paralelamente, se construye una *didáctica* del pensamiento crítico, o, como gustan decir algunos, una teoría y una metodología de la *enseñanza crítica* o del desarrollo de la *aptitud creadora* [15]. Como proceso personal, el pensamiento crítico merece

[14] Nos referimos aquí a una creatividad consciente y madura, porque también hay formas espontáneas de creatividad altamente valiosas que no se fundamentan en un pensamiento crítico propiamente dicho.

[15] Sobre la «psicología» y la «didáctica» del pensamiento crítico, son valiosos los aportes de LOUIS RATHS y otros en *Cómo enseñar a pensar* (Paidós, Buenos Aires, 1971). Un análisis psicológico integral, en *Psicología de la aptitud creadora*, de MARÍA H. NOVAES (Kapelusz, Buenos Aires, 1973).

actualmente indagaciones cada vez más extendidas, que, no obstante, no se detienen en sus aspectos únicamente psicológicos, sino que tratan de explicarlo mediante una combinación de criterios científicos.

Un interesante ejemplo de esa combinación de criterios lo proporciona Robert H. Ennis, quien hace el examen psicológico del pensamiento crítico, pero aplicando las conclusiones de la filosofía analítica, o del lenguaje, centrada sobre los vínculos entre los «significantes» (signos, palabras, enunciados) y su «significado». Ennis llega por esa vía a definir al pensamiento crítico como «la correcta evaluación de enunciados» [16].

Ennis parte de la existencia de varias clases de enunciados y de relaciones entre los mismos, tanto como de sus fundamentos y estadios en el proceso de su evaluación. Con esa base enumera doce aspectos del pensamiento crítico: 1. Captación del sentido de un enunciado; 2. Determinación de la ambigüedad o univocidad de un razonamiento; 3. Establecimiento de la presencia de contradicciones en un enunciado; 4. Determinación del carácter necesario de una conclusión; 5. Reconocimiento de la especificidad de un enunciado; 6. Análisis de su aplicabilidad efectiva; 7. Determinación de la fidelidad de un «enunciado observacional», esto es, la coherencia entre la realidad observada y la forma como se la expone; 8. Juicio sobre la justificación de una «conclusión inductiva»; 9. Establecimiento de la pertinencia de la identificación de un problema; 10. Capacidad para saber si algo es o no una suposición; 11. Determinación del nivel de adecuación de una definición; y, 12. Determinación sobre «si el aserto de una pretendida autoridad es o no aceptada».

En esta nómina de rasgos del pensamiento crítico —el mismo Ennis lo manifiesta— quedan excluidos los ingredientes intuitivos y creadores, no porque el autor los considere desechables, sino porque los mencionados son factibles de evaluación dentro de la concreta labor educadora. Esto restringe la concepción de Ennis, aunque intencionalmente la hemos presentado como muestra de un modo de ver el pensamiento crítico y, en consecuencia, de tender —por lo menos en una primera instancia— a que la educación desenvuelva la capacidad de discernir la coincidencia o la disidencia entre lo que se expresa y la realidad que se expresa.

Es comprensible que, si bien el tratamiento psicológico del proceso del pensamiento crítico es insoslayable y necesario, no puede relegar sus potencialidades creadoras, ni olvidar sus conexiones con la vida social del hombre. La misma psicología ha buscado superar esas carencias, como puede comprobarse en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jerome S. Bruner, que se caracteriza por otorgar un gran valor a los factores sociales en el conocimiento [17].

Bruner introduce —legitimándola aún más, porque no ha sido el primero en proponerla— la categoría de *descubrimiento*, como meta del verdadero y completo desarrollo cognoscitivo, indicando así otro paso importante del

---

[16] «El concepto de pensamiento crítico: una propuesta de base para la investigación sobre la enseñanza y evaluación de la capacidad de pensar críticamente» (en: B. PAUL KOMMISAR y J. B. MACMILLAN: *Ob. cit.*, Cap. 10).

[17] Desde este punto de vista —además de condensar lo fundamental de su doctrina— es llamativo el libro de JEROME S. BRUNER: *The Relevance of Education* (W. W. Norton and Co., New York, 1971), que nosotros hemos trabajado en su edición italiana *(Il significato dell'educazione.* Armando Armando, Roma, 1973).

pensamiento crítico, con la ventaja de que no lo desprende de toda realidad, señalando todas sus limitaciones. La teoría bruneriana ha sido calificada por su mismo autor como una teoría sobre la «perfectibilidad del intelecto humano» encuadrada dentro de cuatro grandes condicionamientos «inherentes al ejercicio de ese intelecto: «la naturaleza misma del saber», observable en los hombres que buscan alcanzar el conocimiento; «la evolución del intelecto en los primates, incluidos el hombre»; el crecimiento del intelecto desde la infancia hasta la perfección del hombre; y, «la naturaleza del conocimiento tal como viene codificada y organizada por la sociedad de los hombres aculturados» [18]. En lo que a nuestros objetivos concierne, reviste especial interés su explicación del proceso educativo como un proceso de descubrimiento, que Bruner no concibe, inicialmente, más que como el aprendizaje a fondo «del arte de obtener y de utilizar información», ofreciendo a los alumnos, el material propicio que les permita «ejercitar su pensamiento con problemas ligados (a la materia aprendida)». Pero aún más allá, Bruner estima preciso «solicitar a los estudiantes que realicen descubrimientos por su propia cuenta». Para él es obvio que «los alumnos no descubren por sí solos todas las generalizaciones posibles», aunque lo deseable es que adquieran «una discreta habilidad» en ese tipo de operaciones. Por esa vía, podrán una y otra vez recorrer el mismo camino, a los efectos de detectar «las relaciones que se dan en la intimidad de la materia aprendida». De donde, el esfuerzo del educador ha de dirigirse primordialmente a «inculcar en el niño un sentido de respeto por su capacidad de pensar (y de actuar independientemente), de formular problemas válidos, de adelantar conjeturas interesantes» [19].

El descubrimiento, sin embargo, no es para el psicólogo norteamericano, la meta absoluta del proceso educativo, y mucho menos, alcanzable sin ningún tipo de esfuerzo previo. Problematiza el concepto de descubrimiento en razón del carácter mediador de la educación respecto a la cultura heredada por la sociedad. Sin olvidar el hecho, simultáneamente negativo y positivo de que una sociedad utilice al sistema educativo como uno de los medios para su propio sometimiento, Bruner lanza la hipótesis que otorga a la educación la tarea de «programar el desarrollo de capacidades instrumentales, y de dar (a los hombres), si se quiere, modelos de ambiente». De donde su prudencia: mientras, por un costado, reconoce el peso del contorno en el desenvolvimiento del ser humano y de sus capacidades, no abandona su fe en la tarea de asistirlo en su marcha hacia el descubrimiento, aun cuando éste pueda no ser «el modo principal por medio del cual el individuo capta sus propias condiciones ambientales». Implícitamente Bruner está percibiendo el juego dialéctico entre los modelos socio-culturales trasmitidos y adquiridos, y el descubrimiento como una meta de la educación en tanto es un proceso estimulante y coincidente con la perfección del intelecto, que resulta de la evolución del conocimiento, o, más aún, de las potencialidades cognoscitivas.

De este modo se consigue el equilibrio necesario dado que el pensamiento crítico y, en una etapa superior, el pensamiento creativo, no se logra sin el conocimiento previo de lo que ha de ser criticado y, eventualmente, modificado. O, como bien afirma Dearden, «ninguna persona sensata supone que

---

[18] *Il significato...*, p. 25.

[19] *Verso una teoria dell'instruzione.* Armando Armando, Roma, 1967, pp. 148-150.

los niños redescubran por su cuenta la totalidad de lo que necesitan saber» [20]. Más no por ello es válido creer que la formación del pensamiento crítico ha de hacerse sobre determinados contenidos concebidos como los únicos con fuerza como para desenvolverlo. El pensamiento crítico es una «capacidad» general del hombre, cultivable a partir de hechos y de conocimientos de la más diversa índole; una «habilidad» desenvuelta mediante el permanente ejercicio de una «metodología» que, progresivamente, va permitiendo al hombre ubicarse críticamente ante los conocimientos o ante la vida misma en toda su complejidad.

Coincidimos con el rumbo que toma John Passmore cuando estudia las dificultades para «enseñar el criticismo», y niega al pensamiento crítico-creativo el carácter de un «tema» curricular, «en el sentido en que lo son la química, el dibujo técnico, o la historia». Ese tipo de pensamiento «puede alentarse o coartarse, como parte de la enseñanza de cualquier tema, aún cuando algunos temas proporcionen mayores oportunidades de hacerlo que otros» [21], pero sin dejar de afirmar el valor permanente del conocimiento. El mismo Passmore sostiene: «Todos estamos de acuerdo en que un hombre educado debe tener independencia, sentido crítico, capacidad para enfrentar problemas. Pero estas cualidades, en tanto que son necesarias, no son suficientes (...). Ser educado —concluye— es estar en condiciones de participar en las grandes tradiciones del pensamiento crítico-creativo: la ciencia, la historia, la literatura, la filosofía, la tecnología». Y para participar en estas tradiciones es necesario primero estar instruido, aprender una disciplina. Es necesario *iniciarse* para emplear el término de Richard Peters [22].

Todo conduce, pues, a plantear —por ahora en el circunscrito terreno del par enseñanza-aprendizaje— la imposibilidad de levantar o de configurar el pensamiento crítico sin apoyo de lo dado, *sin que sufra la reproductividad de la educación,* imprescindible en este caso. La mayoría de las veces, mediante el aprendizaje, el sujeto recorre los caminos por los cuales transitaron el arte, la ciencia, la filosofía, la tecnología y todas las obras culturales, para encontrar allí los métodos que fundamentaron las creaciones del hombre y la sociedad. No para adherirse a ellas, sino para formarse progresivamente con ellas y desenvolver su capacidad de discernimiento, su autonomía intelectual. A través de ese acto, el sujeto y el grupo, no sólo recoge la herencia milenaria de la sociedad incorporándose a la corriente del tiempo y haciéndose un ser socio-cultural, sino que también penetra en la estructura de las obras humanas, en el proceso de su constitución, y se prepara para hacer su «lectura crítica». Por esa vía la enseñanza llega a ser no sólo una reproducción literal de conceptos ya establecidos o de pautas predeterminadas, sino una *actividad crítica* que, en una primera instancia, implica el desarrollo de la *capacidad de análisis,* y, en una segunda, una *capacidad de juicio,* o de *estimación,* que ha de avanzar hacia una independencia de criterio cada vez mayor.

---

[20] «Instrucción y aprendizaje mediante el descubrimiento» (en RICHARD S. PETERS y otros: *Ob. cit.*, p. 212).

[21] «La enseñanza del criticismo» (en R. S. PETERS y otros: *Ob. cit.*, pp. 312-313).

[22] *Ob. cit.*, p. 396.

Dentro de una percepción similar y con una teoría más que sugerente, se ubican Neil Postman y Charles Weingartner[23]. Para ellos «los mojones que jalonan el camino de nuestro desarrollo intelectual, señalan los puntos en que alguien desarrolló una nueva perspectiva, una nueva interpretación o una nueva metáfora». Remedando al novelista Ernest Hemingway —quien creía que «para ser un gran escritor debe tenerse un sentido innato, a toda prueba, de detección de mentiras»— convierten a ese «sentido» en «una estrategia esencial de supervivencia» en el mundo contemporáneo, que podría hacer de las escuelas «el principal instrumento para desarrollar en los jóvenes actitudes y técnicas de crítica social, política y cultural». La meta sería formar «expertos en detección del engaño», o —siguiendo a Riesman— ponerlos dentro de un enfoque «anticíclico» (acentuación de valores no cultivados por otras instituciones importantes). Conforme a esos criterios, a las instituciones educativas les compete funcionar —según quiere Norbert Wiener— como «sistemas de alerta *antientrópicos*». Si la «entropía» significa «la tendencia general e infalible de todos los sistemas del universo —naturales o creados por el hombre— a perder impulso, desintegrarse e inutilizarse» es posible que ese proceso sea demorado y controlado. Para que existan fuerzas antientrópicas, es imprescindible disponer de «sistemas de alerta» que indiquen el momento en que comienza la «regresión». Tales instrumentos no pueden ser otros que «personas educadas para reconocer tales cambios, sensibles a los problemas causados por éstos, y poseedores de la motivación y la valentía suficientes para dar la alarma cuando el proceso entrópico alcanza un grado peligroso de aceleración». Alrededor de esta tesis, Postman y Weingartner responsabilizan a la escuela de la tarea de construir «el instrumento más «subversivo» de todos: La perspectiva antropológica». La inserción en tal perspectiva permitiría al sujeto formar parte de su cultura y, a la vez, permanecer fuera de ella. «Contemplar las actividades del grupo —dicen—, observar sus ritos tribales, sus temores, su etnocentrismo, al modo de un antropólogo» para captar el instante en que «la realidad empieza a distanciarse excesivamente de la comprensión de la tribu».

Muchas y valiosas reflexiones pueden hilvanarse a partir de los puntos de vista de estos profesores norteamericanos. Empero, la lectura de toda su obra deja la impresión de que la «detección de engaños» fuese reservada a un grupo selecto que, sin dejar de integrar la «tribu», es capaz de separarse de ella para investigarla «al modo de los antropólogos». Postman y Weingartner hablan de una «conciencia social» implícita en la actitud detectora, mas no parecen tener en cuenta la necesidad de extender la mentalidad crítica a la mayor cantidad posible de hombres. Por ello, y sin olvidar la importancia de su aporte, terminan preocupándose más por una «didáctica» de la enseñanza crítica, que por una mayor penetración de sus efectos sobre la concepción misma de la educación.

Esa limitación es inevitable mientras la funcionalidad crítica de la educación no pase del examen psicológico, o se conforme con proposiciones didácticas. Lo que corresponde es considerar el *pensamiento crítico, creativo e independiente,* como una base para la ubicación consciente del sujeto dentro de la totalidad de su situación histórico-social y de su misma vida personal.

---

[23] *La enseñanza como actividad crítica.* Fontanella, Barcelona, 1973.

Para ello, el sujeto necesita de los recursos de ese tipo de pensamiento, pero aplicándolo a estructuras más complejas que las puramente mentales, y proyectándolo sobre la misma *praxis*. Pero ésta es una etapa posterior que, suponiendo la previa del desarrollo de la capacidad analítica y de valoración, toma la forma de la *conciencia crítica*.

3.2. La conciencia crítica

No es novedad decir que «con-ciencia» es más que «ciencia»; aquélla contiene a ésta, pero la rebasa. Sin preocuparnos más de lo necesario por una teoría completa de la conciencia, es útil verla —en su acepción más completa— como la respuesta del hombre frente al mundo y el medio de su relación con él (toda conciencia es «*intencional*», es decir que siempre es conciencia de algo», a la vez que una ubicación ante la realidad en toda su complejidad).

Si se parte de esa significación, la conciencia es necesariamente crítica, no sólo como *analizadora* de la realidad (para lo cual bastaría el pensamiento crítico) sino como fuente de *juicios de valor*, de *estimaciones* que superan el análisis intelectual y suscitan el *compromiso* con la realidad «de la cual *se toma conciencia*». Este compromiso engloba lo personal dentro de lo social y determina una praxis orientada en una o en otra dirección. La conciencia crítica supone un compromiso «existencial», siempre y cuando la existencia sea pensada como parte de un todo en el cual importa el destino del prójimo. Si se hace la transferencia al plano pedagógico, es obvio que la *formación de la conciencia crítica* está ligada a una *educación comprometida* [24].

Sin duda, el tratamiento más difundido —sobre todo en América Latina— del tema de la conciencia crítica en sus vinculaciones con la idea de la educación como *concientización*, es el efectuado por Paulo Freire, sus intérpretes y seguidores. Sus reflexiones no tienen siempre la coherencia filosófica deseable, pero son altamente esclarecedoras porque se construyen sobre una realidad concreta, por lo que denuncian sobre la realidad socio-educativa de gran parte de los países de América Latina, y también por lo que anuncian como perspectivas de la educación crítica.

La teoría freireana de la conciencia crítica surge como un paso insoslayable para dar sentido al proceso de «concientización», concebida como una meta de la educación, y sólo inteligible a partir del supuesto de toda la doctrina de Freire: la dimensión política de la educación; el hecho de que ésta sea «un asunto de poder», en estrecho lazo con la división de la sociedad en «opresores» y «oprimidos».

Esa división, así como el intento ya expuesto por nosotros, de construir una «pedagogía del oprimido», hace que Freire analice distintos niveles de la conciencia «crítica» [25]. Para movernos con mayor precisión dentro de la ter-

---

[24] Inmerso en una ética existencialista, ARNALDO GOMENSORO produjo un polémico libro titulado justamente *Hacia una educación comprometida* (Alfa, Montevideo, 1971), que, salvo un «Apéndice» sobre la educación popular, reproduce su anterior obra *Educación y crisis* (Cooperativa Obrera Gráfica, Montevideo, 1965). Una visión más completa de la función del compromiso en la educación puede encontrarse en las ya citadas obras de PIERRE FURTER: *Educación y reflexión* y *Educación y vida*.

[25] Ver el estudio de JULIO DE SANTA ANA: «De la conciencia oprimida a la conciencia crítica» (en JULIO BARREIRO y otros: *Conciencia y revolución. Contribución al pro-*

minología de Freire, los dos extremos de la conciencia serían los correspondientes a la conciencia «intransitiva» y a la «conciencia crítica».

La «conciencia intransitiva» refleja literalmente una situación en la cual el hombre está inmerso en una sociedad cerrada. Pero el mismo Freire reconoce que la «intransitividad» no implica un total encerramiento del hombre, aunque sea un oprimido. Para él, «el hombre, cualquiera sea su estado, es un ser abierto». La conciencia intransitiva es tan sólo «la limitación de su esfera de comprensión (...), la impermeabilidad a los desafíos que vengan desde afuera de la órbita vegetativa (y, por consiguiente) representa casi un no-compromiso del hombre con la existencia». Cuando el ser humano «amplía su poder de captación y de respuesta» exteriores, incrementa su capacidad para el diálogo, «no sólo con otro hombre, sino con su mundo». Emerge de la esfera vegetativa, su conciencia se hace transitiva y permeable. Deja de ser «objeto» para asumirse paulatinamente como «sujeto» comprometido con su existencia y la de los demás. La conciencia transitiva es, en un primer momento, «ingenua», lo que para Freire implica todavía «inclinación al gregarismo», «impermeabilidad para la investigación (...) y un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas». Esta distorsión de la conciencia, sólo podrá remontarse a través de la «transitividad crítica», a la cual Freire sólo cree posible llegar por medio de «una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, y caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas». El pasaje de la conciencia «transitivo-ingenua» a la «transitividad crítica» no es, para el educador brasileño, automático ni espontáneo, sino que, por el contrario requiere «un trabajo educativo-crítico». Desde este mirador, la educación ha de sustituir «las explicaciones mágicas por explicaciones causales», «comprobar los descubrimientos y estar dispuesta siempre a las revisiones», «despojar al máximo los pre-conceptos», «negar la transferencia de la responsabilidad», «negar el quietismo», «practicar el diálogo», abrir «la receptividad de lo nuevo y por la no negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos en cuanto a su validez» [26].

Cualquiera que sea la postura que se adopte frente a los fundamentos y objetivos de la concepción de Paulo Freire, lo cierto es que pocas veces es dado encontrar una descripción tan completa de los rasgos de la conciencia crítica, y una paralela caracterización del tipo de educación que podría hacerla posible.

Y, en efecto, esa conciencia crítica como meta de la educación, no es ni puede ser una mera conciencia teórica, o especulativa. Su verdadera fuerza reside en su proyección práctica en el sentido de la transformación de las condiciones de la vida actual, alienada y alienante para todos los hombres cualquiera sea su puesto en la escala social. Y, si de educación se trata, la conciencia crítica no podrá alcanzar toda su vigencia si no se monta sobre el pensamiento crítico como uno de sus ejes centrales. Si el hombre toma conciencia de sus poderes creativos (y la educación ha de conducir al hombre a ese primer nivel de «concientización»: saber con la mayor precisión cuáles son las posibilidades y las limitaciones de cada uno), ese poder ha de encauzarse mediante

---

ceso de concientización del hombre en América Latina. Ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire. Schapire-Tierra Nueva, Buenos Aires, 1974, pp. 35-36).

[26] *La educación como práctica de la libertad,* pp. 66 a 69.

el dominio de los instrumentos que permitan expresarlo, «actualizarlo». En una palabra, a través de la cultura que aquí pareciera dejar de ser una finalidad, para convertirse en un medio del desarrollo del hombre completo y libre. Nosotros interpretamos que Freire elabora tres modos, estrechamente ligados, de expresar la función crítica de la educación. La educación (una educación liberadora, se sobreentiende) puede ser en sí misma una «práctica de la libertad», que conduce a la transformación de la existencia personal y social, constituyéndose ella misma en «una interpretación del mundo y del hombre» [27].

4. LA EDUCACION COMO «PROGRAMACION» DEL FUTURO

La conciencia como tal, y en su nivel crítico, es activa y transformadora del mundo y, por ello mismo, *prospectiva.*

Esa prospectividad suya refuerza sus lazos con la educación que, por naturaleza, trabaja con el futuro. No tanto ya por ocuparse sólo de las primeras edades del hombre —creencia superada por el carácter vitalicio que hoy se le reconoce apuntalada por la necesidad creciente de la educación permanente—, sino por constituir siempre una «preparación para...», «una tendencia hacia...» fundada en el inacabamiento, la perfectibilidad, la educabilidad del hombre.

La noción misma de la educación como un proceso dinámico, dialéctico, se cimenta, pues, en su prospectividad, y permite pensarla como una *programación del futuro,* y como la *realización de un proyecto de hombre y de sociedad.*

4.1. Las concepciones educativas en el «continuo» temporal

No es la primera vez que, en estas páginas, tocamos la importancia del tiempo para llegar al significado más profundo de la educación. Un tiempo que, en la educación, es siempre el futuro, aunque como tal se postule el presente (mantenimiento del *statu quo*) o, el mismo pasado, cuando se lo mira nostálgicamente como el paraíso perdido que es urgente rescatar.

Muchos autores han utilizado el tiempo como «contenido» y como «carril» de la educación, para clasificar las distintas filosofías educativas. Entre esas clasificaciones tiene particular interés la esbozada por Theodore Brameld [28].

Brameld encuadra las filosofías pedagógicas, en cuatro grandes tipos o «modelos»: 1. Las «perennialistas», representativas de una «regresión cultural» y que —en una tesitura a-histórica— otorgan validez perenne a los valores elaborados por la antigüedad y el medioevo occidental; 2. Las «esencialistas», que siguen el camino de la «conservación cultural» de las formas dadas y experimentadas por una sociedad; 3. Las «progresivistas», de las cuales procede el mismo Brameld y que encuentran su mejor exponente en el pensamiento de John Dewey, experimentalista y evolucionista; y, 4. Las «reconstruccionistas», que siguiendo el camino de la «reconstrucción» radical, en las cuales Brameld ubica su teoría —al entender que «reconstruir» im-

[27] *Acción cultural para la libertad,* Cap. 3.

[28] *La educación como poder.* Trillas, México, 1967.