

BIBLIOTECA DE PSICOLOGIA Y EDUCACION — N.º 9  
SERIE: EDUCACION DE NUESTRO TIEMPO

RICARDO NASSIF

# TEORIA DE LA EDUCACION

Problemática pedagógica contemporánea

*Alfonso*  
*MARIN*

CINCEL - MAPILUEN 

Prólogo .....	13
Introducción: <i>Los accesos al estudio global de la educación</i> .....	17
1. El problema .....	17
2. Objetividad y compromiso .....	18
3. Niveles y criterios de análisis .....	19
3.1. Intencionalidad e intencionalidad educadoras .....	20
3.2. Macro y micro-educación .....	21
3.3. Idea y realidad de la educación .....	22
3.4. Los criterios sistemático e histórico .....	23
3.5. Conceptualización «nominal» y análisis «contextual» .....	24

## PRIMERA PARTE

### LAS PERSPECTIVAS CONTEXTUALES

1. <i>La educación en la perspectiva de la naturaleza</i> .....	27
1. Naturaleza y cultura .....	27
1.1. El hombre, constructor de su ambiente .....	27
1.2. Primera distinción entre naturaleza y cultura .....	28
2. La naturaleza y sus significados .....	29
3. Ambiente natural y educación .....	30
3.1. Naturaleza y educación sistemática .....	31
3.2. Naturaleza y educación clave .....	32
4. La adaptación, un concepto clave .....	33
4.1. Adaptación y educación en las doctrinas sobre la evolución .....	33

Primera reimpression: Abril de 1983  
 Segunda reimpression: Mayo de 1984  
 Tercera reimpression: Agosto de 1984

Revisión realizada por Benito Bueno Pascual

Todos los derechos reservados por  
 © 1980, EDITORIAL CINCEL, S.A.  
 Alberto Aguilera, 32, Madrid-15  
 I.S.B.N.: 84-7046-160-5  
 Depósito legal: M-24399-1984  
 Compuesto en Fernández Ciudad, S.L.  
 Impreso en OFFRGRAF  
 Naraujos, 3 - Zona Industrial La Hoya  
 San Sebastián de los Reyes (Madrid)  
 Impreso en España - Printed in Spain

4.2. De la adaptación pasiva a la dinámica .....	36
4.3. La educación, adaptación al medio .....	37
5. Adaptación, herencia, desarrollo y educación .....	38
5.1. Herencia y condicionantes orgánicos en la adaptación .....	39
5.2. Educación y desarrollo biológico .....	40
5.3. La educación, «dirección» del desarrollo .....	40
2. <i>La educación en la perspectiva sociológica</i> .....	43
1. Sociedad y cultura .....	43
2. La sociedad como un hecho pedagógico .....	44
3. La educación, función y necesidad sociales .....	46
4. Educación y medio social .....	47
5. Valor y límites de los conceptos sociológicos de la educación .....	48
6. La educación como proceso social y su universalidad .....	49
7. Educación y socialización .....	51
8. Educación, política y estado .....	54
8.1. Educación y política .....	54
8.2. Pedagogía política y política educacional .....	55
8.3. El estado y la regulación política de la educación .....	57
8.4. Educación «pública» y educación «social» y «política» .....	58
9. Economía y educación .....	59
10. Desarrollo y educación .....	61
10.1. Desarrollo «lineal» y desarrollo «circular» .....	61
10.2. Educación «para», «con» y «por» el desarrollo .....	63
3. <i>La educación en la perspectiva cultural general</i> .....	65
1. El enfoque culturalista de la educación .....	65
2. Corrientes del culturalismo y ciencias educativas .....	66
2.1. Brevisima incursión histórica .....	66
2.2. La filosofía de la cultura .....	67
2.3. La línea científica .....	67
2.4. La educación, impulsora de la culturelogía .....	68
3. Algunas precisiones en torno al concepto de cultura .....	69
4. La cultura, ¿es sólo social? .....	71
5. La educación como proceso cultural .....	72
5.1. La educación-transmisión .....	74
5.2. La educación-asimilación .....	75
5.3. La educación-creación .....	75
6. La educación, sistema cultural .....	76
6.1. La educación, bien de cultura .....	78
6.2. La educación, síntesis de cultura .....	78
7. Ensayo de un esquema integrativo .....	78
8. Educación y cultura personal .....	79
4. <i>Hacia una pedagogía de las subculturas</i> .....	87
1. Cultura y subculturas .....	87
2. Pedagogía «cultural» y pedagogía «subcultural» .....	88

SEGUNDA PARTE

EDUCACION Y SOCIO-CULTURAS PARTICULARES

3. El fenómeno de la aculturación .....	89
3.1. Conceptualizaciones liminares .....	90
3.2. ¿Una versión pedagógica de la aculturación? .....	91
4. Una temática para la pedagogía subcultural .....	92
5. <i>La educación y las generaciones sociales</i> .....	95
1. El concepto de «generaciones» .....	95
2. Elementos para un análisis pedagógico de las generaciones .....	96
3. En torno a la cultura y la educación juveniles .....	97
3.1. Un poco de historia .....	98
3.2. Las condiciones principales del «hecho» juvenil .....	99
3.3. Una metodología múltiple para un fenómeno múltiple .....	100
3.4. Algunas interpretaciones sobre la juventud .....	101
3.5. «Cultura juvenil» y «contracultura» .....	102
3.6. Pedagogía y «antipedagogía» .....	105
3.7. Educación para la participación .....	106
6. <i>Educación y clases sociales</i> .....	107
1. Concepciones sobre las clases sociales .....	107
2. ¿Dos «educaciones»? .....	109
3. Una «pedagogía de los oprimidos» .....	112
4. La cultura y la educación populares .....	114
4.1. Advertencias históricas y metodológicas .....	114
4.2. Consideraciones sobre la cultura popular .....	115
4.3. Sobre la educación popular .....	118
4.3.1. Educación popular, educación pública y educación nacional .....	118
4.3.2. La educación popular en una nueva perspectiva .....	120
7. <i>Educación y cultura nacionales</i> .....	121
1. Un tema impetuoso .....	121
2. La «pedagogía nacional» .....	123
3. La cultura nacional .....	124
4. La educación nacional .....	128
5. Humanismo, internacionalismo y educación .....	130
5.1. Sobre el humanismo .....	130
5.2. La política educativa en la dimensión internacionalista .....	133
5.3. ¿Educación «internacional»? .....	134
8. <i>El sujeto de la educación</i> .....	139
1. El «drama» pedagógico .....	139
2. Las individualidades en la educación .....	140
3. Criterios para el estudio del sujeto de la educación .....	140
4. La educación genética y sus fundamentos .....	142
4.1. La validez de un viejo principio .....	142
4.2. Pedagogía y «Andragogía» .....	143
5. Variaciones sobre el concepto de madurez .....	144
6. La educación individualizada y sus fundamentos .....	146

TERCERA PARTE

EDUCACION E INDIVIDUALIDAD

## EL PROCESO EDUCATIVO Y SU DIALECTICA

6.1.	Sobre la noción de individualidad .....	146
6.2.	Individualidad y sociedad .....	147
6.3.	La personalidad .....	148
6.4.	La formación de la personalidad .....	150
6.4.1.	La «educación personalizada» .....	150
6.4.2.	Educación y teoría histórica de la personalidad .....	151
9.	<i>El educador y sus imágenes</i> .....	153
1.	El educador y los «poderes educadores» .....	153
2.	El educador como objeto de estudio .....	154
3.	Pasado y presente de las «imágenes» del educador .....	155
3.1.	El «esclavo» .....	155
3.2.	El «soberano» .....	157
3.3.	El «misionero» .....	158
3.4.	El «coltivado» .....	160
3.5.	El «culpable» .....	161
4.	Un modelo histórico acumulativo .....	164
5.	A la búsqueda de una nueva imagen .....	165
5.1.	De lo tangencial a lo específico .....	166
5.2.	La tendencia a la profesionalización .....	167
5.3.	Sobre la formación profesional del educador .....	168
5.4.	Una formación básica común .....	169
5.5.	La formación permanente de los educadores .....	171
10.	<i>Condiciones y riesgos del educador</i> .....	173
1.	Las condiciones del educador .....	173
1.1.	La interpretación por «direcciones espirituales» .....	173
1.2.	Modelos de educadores y modelos de formación .....	175
1.3.	Un «lector de personalidad y cultura» .....	176
1.4.	Viejos y nuevos trabajos educadores .....	177
2.	La «vocación» educadora .....	178
3.	La madurez del educador .....	179
4.	Los «riesgos» de la actividad educadora .....	183
11.	<i>La relación educativa</i> .....	187
1.	Bipolaridad de la educación .....	187
2.	La relación educativa en las pedagogías del siglo xx .....	188
2.1.	La relación educativa en la unidad del acto espiritual .....	189
2.2.	Relación educativa y «amor pedagógico» .....	190
2.3.	La «solidaridad de conciencias» .....	191
2.4.	La «pareja educativa» en la concepción «existencial» .....	192
2.5.	Una doctrina evolutiva de la relación pedagógica .....	193
2.6.	Relación educativa y teoría de la comunicación .....	195
2.7.	La relación educativa «dialogal» .....	197
2.7.1.	La perspectiva pedagógica .....	198
2.7.2.	La perspectiva socio-política .....	199
2.8.	La relación educativa en el no-directivismo .....	200
3.	Las «patologías» de la relación educativa .....	202
4.	Autoridad y libertad en la relación educativa .....	204
4.1.	La autoridad en la educación .....	204
4.2.	Libertad, responsabilidad y disciplina .....	206
5.	Los métodos en la relación educativa .....	208
12.	<i>El proceso educativo</i> .....	213
1.	Consideraciones previas .....	213
2.	Educación y acción educadora .....	214
3.	«Procedimiento» y «proceso» educativos .....	214
4.	Sobre la sustantividad y la temporalidad de la educación .....	215
4.1.	La educación, ¿sustancia o accidente? .....	216
4.2.	La temporalidad de la educación .....	218
5.	Los momentos del proceso educativo .....	219
13.	<i>Fines, leyes y funciones de la educación</i> .....	221
1.	Los fines del proceso educativo .....	221
1.1.	Un tema que no se agota en sí mismo .....	221
1.2.	Evolución del problema teleológico .....	222
1.2.1.	Aparición y primacía del problema .....	222
1.2.2.	La «desacralización del «teleologismo» .....	223
1.2.3.	Una «dispersión» beneficiosa .....	224
1.3.	Fines y funciones de la educación .....	225
1.4.	Fines y factores de la educación .....	226
2.	Finalidades, funciones y leyes educativas .....	227
3.	Las leyes de la educación .....	227
3.1.	¿Hay «leyes» pedagógicas? .....	227
3.2.	Las leyes según la pedagogía científico-espiritual .....	229
3.2.1.	La propuesta de Roura-Parella .....	230
3.2.2.	La reducción «fenomenológica» (Krieck) .....	231
3.2.3.	Las leyes de los «efectos colaterales» (Spranger) .....	232
3.2.4.	Un aporte latinoamericano (Larroyo) .....	233
3.3.	La contribución de la antropología cultural .....	234
3.4.	La teoría de la «violencia simbólica» (Bourdieu-Passeron) .....	236
4.	Un balance intermedio .....	237
5.	Las funciones de la educación .....	238
5.1.	El examen clásico de las funciones de la educación .....	239
5.2.	La «lectura» ideológica de la educación .....	239
5.2.1.	La funcionalidad ideológica, política y económica de la educación .....	240
5.2.2.	Dos interpretaciones de la ideología .....	241
5.2.3.	Ideología, «ideologismo» y educación .....	243
14.	<i>Dialéctica de la educación</i> .....	247
1.	La educación, campo de tensiones .....	247
2.	Dualidad de la educación como proceso dialéctico .....	248
3.	La función crítica de la educación .....	253
3.1.	El pensamiento crítico .....	255
3.2.	La conciencia crítica .....	260
4.	La educación como «programación» del futuro .....	262
4.1.	Las concepciones educativas en el «continuo» temporal .....	262
4.2.	Educación y utopía .....	263
4.3.	Educación y esperanza .....	264
4.4.	Condiciones y alternativas de la educación para el futuro .....	266

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

15. <i>Sistema y subsistemas educativos</i> .....	273
1. De la función a la institucionalización y al sistema .....	273
2. La sectorización del sistema educativo .....	275
2.1. Educación «formal», «no formal» e «informal» .....	275
2.2. Educación escolar y educación «extraescolar» .....	276
16. <i>La educación escolarizada y su cuestionamiento</i> .....	279
1. Las escuelas, células del sistema educativo formal .....	279
2. Escuela y educación .....	280
3. La escolaridad cuestionada .....	282
3.1. La «descolarización» como «crítica radical» .....	282
3.2. Las tesis centrales de la descolarización .....	282
3.2.1. La ideología «concurrential» .....	283
3.2.2. Las «redes del saber» y la «convivencialidad» .....	284
3.3. Razón y sinrazón de la descolarización .....	285
3.3.1. Las negaciones negadas .....	285
3.3.2. En los senderos del utopismo .....	287
4. Las razones de la escolaridad .....	288
17. <i>Los niveles de la escolaridad</i> .....	293
1. Los niveles en su generalidad .....	293
2. De la educación primaria a la educación básica .....	295
2.1. De la opción a la profundización .....	296
2.2. La escuela primaria se supera a sí misma .....	297
2.3. Fines, contenidos y métodos de la educación básica .....	298
2.4. Las limitaciones del modelo .....	299
2.4.1. Los límites individuales .....	299
2.4.2. Los límites socio-culturales .....	300
3. La educación media desde dentro .....	302
3.1. Los determinantes de la tradición .....	303
3.2. Los determinantes del <i>status</i> .....	304
3.3. Las determinaciones del sistema educativo .....	306
3.4. Las determinaciones epocales .....	306
3.5. Las determinaciones pedagógicas y su significado .....	307
4. Universidad y educación superior .....	309
4.1. Hacia una pedagogía de la Universidad .....	310
4.2. Educación superior y educación universitaria .....	312
4.3. Las misiones de la Universidad y sus tipos de formación .....	314
4.3.1. Los modelos históricos de Universidad .....	314
4.3.2. «Misiones» y «formaciones» universitarias .....	315
4.3.3. Enseñanza e investigación en la Universidad .....	317
4.3.4. Universidad y desarrollo .....	318
18. <i>Contenidos y sectores de la escolaridad</i> .....	321
1. Sobre los contenidos de la educación escolar .....	321
1.1. Planteamiento del problema .....	321
1.2. Los contenidos y el bagaje cultural .....	322

1.3. Los contenidos como «experiencias» .....	323
1.4. De los planes de estudio al currículo .....	323
1.4.1. El concepto de currículo .....	324
1.4.2. Implicaciones de los conceptos de lo curricular .....	324
1.4.3. Currículo y desarrollo del currículo .....	325
1.4.4. Los componentes del desarrollo del currículo .....	326
1.4.5. Los «modelos» de currículo .....	327
1.4.6. El currículo globalizado y la relatividad de las opciones curriculares .....	329
2. Sobre los factores formativos de la escolaridad .....	330
2.1. De la acumulación a la selección de sectores formativos .....	331
2.2. Educación general y educación profesional .....	332
2.2.1. Del «entrenamiento» a la «formación» profesional .....	333
2.2.2. Educación y cultura generales .....	334
19. <i>La educación no formal</i> .....	337
1. El problema de su ubicación .....	337
2. Los determinantes de la educación no formal .....	338
3. Las actividades educativas no formales .....	341
4. El caso de la educación de adultos .....	342
4.1. Un subsistema en expansión .....	343
4.2. Orientaciones y problemas de la educación de adultos .....	344
4.3. Funciones de la educación de adultos .....	344
4.4. La alfabetización funcional .....	346
5. El marco de la educación permanente .....	346
5.1. Educación permanente y educación de adultos .....	347
5.2. Educación permanente y educación recurrente .....	347
5.3. Concepción y concepto de la educación permanente .....	348

## PROLOGO

Este libro es una prolongación y, en muchos aspectos, una profundización de nuestra *Pedagogía general*<sup>1</sup>, el resultado de una largamente reiterada exigencia suya. Por eso la permanente referencia a ella, y la conservación de los propósitos fundamentales que guiaron aquel primer intento nuestro de aproximación sistemática a la problemática educativa mayor. Sólo que aquí llevados a un plano en el cual el pensamiento —sin sujetarse demasiado a esquemas docentes— pueda moverse más libremente en el acercamiento de elementos para redimensionar los principios pedagógicos básicos.

El carácter general de la obra explica su título, aunque su contenido lo limite. Es así una obra de teoría de la educación, pero no referida a la de cualquier tiempo, sino expresamente a la que la época actual construye y requiere. Esa ubicación permite, a la vez, comprender el constante movimiento del discurso en torno a un tema central, a la búsqueda —no por la vía del aislamiento, sino, contrariamente, por la de los enfoques globales e integra-dores— de la *especificidad* o la *autonomía* —ciertamente que relativa— de los procesos educativos en la doble dialéctica de sus relaciones con la sociedad y de las fuerzas de reproducción y de innovación que conviven en el seno mismo de esos procesos.

Seguir ese movimiento —más de una vez circular— tiene motivaciones y justificaciones precisas para el autor, independientemente de que éste consiga o no sus objetivos, asunto sobre el cual únicamente los lectores pueden dar juicios definitivos.

<sup>1</sup> NASSIF, R.: *Pedagogía general*, Kapelusz, Buenos Aires, 1958, y Cíncel, Madrid, 1975.

La primera motivación se monta en una visión subyacente de la situación histórica de las disciplinas pedagógicas en el contexto de las ciencias del hombre; una situación que, a primera vista, se presenta contradictoria. En un sentido, dichas disciplinas muestran un sugestivo avance y una prometedora apertura a una temática muy rica, con un ritmo, si no equivalente, por lo menos similar al de las restantes ciencias humanas. Mas, en otro sentido, las ciencias educativas están sometidas a un extendido «revisionismo», que no sólo niega factibilidad al conocimiento y a la reflexión pedagógicas, sino que postula olímpicamente la vaciedad de toda educación y, particularmente, la muerte de la educación institucionalizada.

Puestos en el centro de esa situación, la construcción y el mantenimiento de un «criterio pedagógico» para el análisis de la realidad global y educativa parece sencillo, si la mirada no se detiene más que en los llamativos pros y contras de los estudios sobre la educación. Pero no lo es tanto cuando quien pretende «hacer pedagogía» es también blanco del cuestionamiento que toca por igual a todas las ciencias humanas.

En ese clima, el análisis pedagógico está obligado a desenvolverse entre la realidad de las contradicciones, latentes o manifiestas, de la educación como práctica social y la voluntad —teóricamente cimentada— de formular o reformular elementos que permitan hablar de «pedagogía». Todo esto sin cortar de cuajo las posibilidades de un pensamiento coherente sobre la educación, en todas sus expresiones, e integrado en las múltiples aristas de la vida del hombre, ni olvidar el valor de un accionar conjunto para la construcción de sociedades más justas.

Como cultivadores de las disciplinas pedagógicas a lo largo de más de veinte años, debimos asimilar los impactos procurando evolucionar con ellos. Pero sin renunciar a la tarea de distinguir lo fundamental de lo accesorio, que un universalizado *snobismo* se complace en mezclar acriticamente. Por ello —en medio de las muchas e inevitables dudas que acosan a quienes, de un modo u otro, intentan «pensar» este siglo— nos pareció imprescindible buscar y transitar caminos racionales de explicación, aun cuando en la empresa viéramos caer principios que si bien nunca de modo inmutable, alguna vez habíamos mantenido.

El resultado fue positivo, por lo menos en el plano personal, ya que concluimos que, como cauce y orientación en una verdadera maraña de concepciones y de opiniones, y hasta como estímulo para mejores e innovadores pensamientos, seguía siendo posible y necesario diseñar «puntos de vista pedagógicos», integrables en un «sistema» que, a esta altura de los tiempos, ni en ésta ni en cualquier otra disciplina sobre el hombre, puede ser cerrado ni rígido.

En lo que a estilo y a «metodología» se refiere, nuestra obra da preeminencia a la *problematicación* sobre las soluciones, y a la *conceptualización* que, aun con el riesgo de las reiteraciones, tiene el propósito de esclarecer términos sobre cuyo significado no hay siempre acuerdos satisfactorios. Una problematicación y una conceptualización que tratamos de colocar al servicio de una permanente indagación de hechos nuevos y de nuevas tendencias que si bien pueden no ser perceptibles para la mayoría, todo pedagogo encuentra en su constante vaivén entre la realidad y la idealidad, determinado por la naturaleza de su disciplina y de su material temático.

En el proceso de búsqueda y de revisión o de afirmación que subyace en toda la obra, nuestras cátedras de Pedagogía General y de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata fueron, entre 1958 y 1975, un irremplazable «laboratorio»; y, como siempre, el contacto con los jóvenes estudiantes y los profesores asistentes, aún en la disidencia —formativa cuando se da en el diálogo franco y cordial—, una permanente incitación. A ellos mi agradecimiento, entre tanto de los que este trabajo es deudor. Aunque no pueda menos que dejar constancia de mi reconocimiento al Profesor Vicente Brumen quien, con su habitual tacto, supo indicarme inconsecuencias y excesos que, sin su ayuda, habrían permanecido imperturbables en estas páginas. Igualmente a mi esposa, con la cual discutí muchas partes del libro y que, sobre todo, comprendió y estimuló ese aislamiento en el que se sumergen todos aquellos que pretenden realizar una empresa intelectual sistemática.

## Introducción

# LOS ACCESOS AL ESTUDIO GLOBAL DE LA EDUCACION

## I. EL PROBLEMA

Podría decirse que explorar el mundo de la educación, en toda su anchura y complejidad, y al amparo de propósitos unificadores y totalizadores, es «entrar en un territorio donde la señalización escasea», en un área todavía «no cartografiada» suficientemente<sup>1</sup>.

No es que falten aportes muy significativos, sobre todo en esta época, gracias a los cuales —a través de un trabajo de síntesis progresivas y un constante ejercicio de crítica y de creatividad— es factible diseñar un mapa conceptual de aquel vasto territorio. No otra cosa intentaremos, conscientes de la dificultad de la empresa, pero convencidos de que la búsqueda de ideas claras sobre la educación en el cruce de sus más variadas expresiones y direcciones es una de las maneras de armar un enfoque específicamente pedagógico, y de que el pedagogo generalista se acerque a una visión integral de los dominios que le competen. La medida en que tal aproximación sea importante para configurar un enfoque específico está dada por el supuesto de que cuanto más nítidamente pueda perfilarse un determinado ámbito de la realidad, más rico será el bagaje de elementos que sustenten criterios de organización de las disciplinas que lo estudian, y más aún, para detectar aspectos de interés para esas disciplinas en otros sectores de la realidad.

<sup>1</sup> Las palabras enunciadas han sido tomadas del ensayo de RICHARD S. PETERS «¿En qué consiste el proceso educacional?» (En R. S. PETERS y otros: *El concepto de educación*. Paidós, Buenos Aires, 1969, p. 13).



Aquí es donde adquiere singular relieve la diferencia entre la educación como un *objeto* de análisis y las *disciplinas* encargadas de efectuar ese análisis y de regular los procesos correspondientes. Sin dominios propios no es posible ciencia alguna o, si se quiere, la existencia real de un fenómeno, su desenvolvimiento dentro de la realidad global (en nuestro caso, particularmente humana), genera enfoques diferenciados con los cuales no sólo se puede dar cuenta del campo que los engendra, sino también ingresar en otras esferas vitales.

En las disciplinas pedagógicas, la historia trabaja en favor de la validez de esa tesis, ya que el proceso educativo, difuso en las sociedades primitivas, se va distinguiendo —sin aislarse— de las restantes funciones de la comunidad. Dentro de las inevitables relatividades, cuanto más se recorta el círculo de lo educativo, más viable es un sistema de reflexiones y de conocimientos unidos por un *interés* específico que lo defina y lo individualice frente a otros vectores de la realidad.

## 2. OBJETIVIDAD Y COMPROMISO

Si las ciencias pedagógicas deben legitimarse a partir de una delimitación cada vez más afinada de sus dominios (los procesos educativos, cualquiera sea el lugar en que se desplieguen), al pedagogo le cabe la ardua tarea de adentrarse en la peculiaridad de ese mundo, reconociendo sus rasgos, sus proyecciones y sus límites, así como su puesto y su función en el complejo humano. Pero con sólo intentarlo le saldrá al paso la primera característica de la educación que es su *humanidad*.

En la educación, el hombre es, simultáneamente, autor e intérprete, juez y parte, y, de algún modo, en ella juega su destino individual y social. A él le compete pensar, proyectar y regular su formación en una sociedad dada o en la prospectiva de una sociedad nueva, deseable y posible. Y si del animal se dice que es «adestirable» y «domesticable», del hombre se afirma que es «educable», con lo que no se está emitiendo un simple y arbitrario juicio de valor, sino constatándose una diferencia cualitativa de este ser privilegiado, aunque nunca acabado, en la escala de la vida universal.

En la indagación pedagógica, al igual que en todas aquellas en que el hombre-investigador se superpone al hombre-investigado, la humanidad del pedagogo tropieza con la humanidad de la educación. Entonces, su afán de objetividad conceptual sufre el impacto de sus compromisos epocales, ideológicos y personales, mas no por ello ha de abandonar el buceo, si no de conceptos absolutamente objetivos, por lo menos de nociones comprensivas y orientadoras.

Nuestro tiempo contiene una obstinada persecución de lo concreto, que —obvio es recordarlo— puede no entenderse en toda su riqueza si los cazadores de realidades no son capaces de elevarse a niveles conceptualizadores que no tienen por qué estar plagados de formalismos y de formalismos vacíos. Cuando la pretensión de lo concreto alcanza grados obsesivos, se incurre en un grave error metodológico, cómodamente recostado sobre la renuncia a construir o a emplear principios orgánicos para comprender los hechos educativos y para diagramar las investigaciones pedagógicas básicas.

La lucidez sobre los inconvenientes de la reflexión y el conocimiento pedagógicos debe verse como positiva y es el primer logro de la objetividad en pedagogía y en todas las ciencias sociales y humanas. Las realidades singulares que vulgarmente se toman como vallas insalvables para acceder a la objetividad, no son sino notas integrables a las categorías pedagógicas como parte de los rasgos generales de la educación, precisamente tipificable por su *realidad*, su *historicidad* y hasta su *ideologicidad*. De la misma manera, la identificación de las cosmovisiones o de las ideologías subyacentes bajo la cáscara de lo fáctico, se brinda como instrumento para comprender la coexistencia de ideas disímiles de la educación. Tocar las raíces de esa diversidad y transfor-marias en componentes de las conceptualizaciones pedagógicas, es echar a andar por los caminos de la objetividad, al menos de la permitida y factible en las ciencias humanas.

Sólo una actitud objetiva puede darnos cuenta del «objeto» tal cual es, en sí y en sus conexiones con otros objetos. Si ese objeto está histórica e ideológicamente condicionado, tales condicionamientos han de insertarse en las conceptualizaciones pedagógicas. Por eso éstas son «objetivas», aunque no tengan que ser indefectible y totalmente «neutrales».

## 3. LOS NIVELES Y LOS CRITERIOS DE ANALISIS

Una visión pedagógica con aspiraciones totalizadoras comienza por reconocer que la educación no se manifiesta en una sola dirección, ni posee un único rostro, ni se mueve siempre en los mismos planos y niveles.

Según la dirección que se imprima a las indagaciones, o los aspectos que que las mismas se focalicen, la educación aparecerá como una *realidad* que se experimenta como tal tanto en la existencia individual como en la socio-histórica, o como un *proceso* inherente a la condición humana en su bilateralidad personal y colectiva; o como una *actividad* que cumplen determinados hombres y grupos (profesionalmente o no) con intención configuradora; o como un conjunto de *influencias* imponderables del ambiente; o como una serie de *efectos* registrables en ciertos logros formativos sobre los sujetos; o como un *sistema* instituido por la sociedad; y hasta como un *proyecto* de vida ligado a la construcción del futuro.

Tales son —en un superficial pantallazo— las principales manifestaciones del *hecho* o del *fenómeno* educativo, polifacético y multiforme, y que sólo en la interrelación de esas manifestaciones puede erigirse en un verdadero objeto de las disciplinas pedagógicas. No quedan así invalidadas las exploraciones de facetas y aspectos particulares de la educación, pero sí se afirma la necesidad de que, en alguna instancia, tales facetas se vean en su correlación. Dificilmente la actividad educativa es inteligible en profundidad, si no se la ubica en el marco de la realidad mayor en que se da, o no se la vincula con el dinamismo del proceso en que se explicita, o se prescinde de sus alcances y resultados formativos, o se la aleja de una determinada prospectiva existencial. Cada faceta de la educación contiene a los demás, aunque no siempre con la misma intensidad ni idéntica evidencia. Y esta es la razón por la cual el pedagogo ha de sentirse impelido a penetrar sectores que, en principio, por hábito o por prejuicio, puedan parecer ajenos a su cometido. En este adentramiento encon-

trará elementos incógnitos y aprenderá a manejar los recursos de otras ciencias y de otras formas de pensamiento para el mejor conocimiento de su sector específico, sin ser invasor ni sentirse invadido.

### 3.1. Intencionalidad e inintencionalidad educadoras

Si el análisis pedagógico debe ser tan polidrico como la misma educación, es claro que aquél no puede conformarse con ver únicamente la educación intencionada, dejando a un costado los procesos educativos no intencionales. Ha de apuntar por igual tanto a la educación *formal*, expresión máxima de la educación intencionada, como a la llamada educación *funcional* en la cual caben las relaciones educativas no deliberadas<sup>2</sup>.

La educación *funcional* contiene los procesos que se dan bajo la influencia de los factores o elementos del mundo (de ahí, el nombre de «educación cósmica», hoy en desuso), de todo lo que rodea a los hombres, sin que tal influencia sea primariamente deliberada, o pueda tener la intención de ejercerse o de ser recibida. Esta educación es, pues, una educación *inconsciente* (no hay conciencia de la acción coactiva y, correlativamente, de la recepción), *asistémica* (no está ordenada, ni es orgánica), *ametódica* (carece de metodología predefinida dada la ausencia de objetivos preestablecidos), *espontánea* y *refleja*. Obra por acción de presencia y por impregnación, como sucede, por ejemplo, con la lengua hablada que se aprende escuchándola y hablándola, o de ciertas pautas de conducta que se nos van imponiendo en la relación con nuestro prójimo. En general, y aparte de las *relaciones* sociales y humanas, todo *ambiente*, natural y socio-cultural, cumple una *función* educativa que se involucra en la educación *funcional*. De allí deriva su nombre y la educación se presenta, a su través, como una función inherente a los ambientes y a las relaciones entre los hombres.

La educación *formal* es, en cambio, más restringida que la *funcional*. Es la educación *sistematizada* o *sistémica* que puede llegar a institucionalizarse en la escuela (en cualquiera de sus niveles), pero que no tiene por qué darse sólo en «establecimientos docentes». Supone la *voluntad* o el *propósito* de educar o de educarse, abarcando tanto la influencia de los educadores (personales o no), como la apertura intencional del hombre hacia aquello que pueda formar o perfeccionarlo. Distinguiéndose de la educación inintencionada, la educación formal es *consciente*, *metódica* y *artificial*, en tanto ha sido deliberadamente «construida» para regular y producir un determinado tipo de formación.

La educación *funcional* predominó notoriamente en los primeros estadios de la historia humana, aunque aún en estos estadios existieron contactos educativos «sistémicos». Pero la «formalización» y la «institucionalización» de la educación, son tardíos y toman verdadero cuerpo con la aparición de las escuelas en las cuales la sociedad concentra la «función» educativa que le es propia, formalizándola y someténdola a determinados objetivos y métodos. No por ello desapareció la educación funcional, que aún hoy tiene grandes po-

<sup>2</sup> La dicotomía «educación funcional-educación formal» no es, para nosotros, definitiva. Más adelante haremos precisiones a través de la trílogía de la «formalidad», la «no formalidad» y la «informalidad» educativas. (Ver en la Quinta Parte, los párrafos dedicados al asunto.)

deres precedentes, coexistentes y subsiguientes en relación con la educación sistematizada. Por otra parte, una educación sistematizada con total prescindencia de las influencias que se dan en el ambiente, no sería concebible, salvo que se piense en la educación formal como el reino del anacronismo y la vacuidad<sup>3</sup>.

### 3.2. Macro y micro-educación

Tal como viene presentándose, un enfoque pedagógico totalizador debe combinar y dosificar la visión «microscópica» y la «macroscópica», indicadoras de dos niveles de análisis que permiten la toma de contacto con la «micro-educación» y la «macro-educación».

Desde un cierto ángulo, el juego de la educación funcional y de la formal es ejemplificador de esos dos niveles de análisis. Sin la acentuación de un enfoque macroscópico, la educación funcional no sería suficientemente visible, mientras que la educación formal parecería más a mano mediante un examen microscópico. No obstante, el significado de los niveles micro y macro no es explicable únicamente con el ejemplo de las dos grandes formas educativas distinguidas por la presencia o ausencia de la intención educadora, sin contar con que, en ambas formas, ninguno de los tipos de análisis puede estar ausente.

A través del análisis microscópico, la educación se muestra como un proceso de formación personal e interpersonal, en sí mismo, y en algunas de sus proyecciones sobre el sistema y las instituciones educativas específicos. En algunas de sus manifestaciones, el sistema educativo y sus instituciones son, sin embargo, objeto de análisis macroscópico que, en lo primordial, es el encargado de detectar lo educativo como un fenómeno y un proceso participante en las grandes coordenadas de la sociedad y la cultura.

Según M. B. Lourenço Filho, se está en una perspectiva microscópica, o de «micro-educación», cuando se estudian «las condiciones del proceso educativo en un niño, o un joven o un adulto, o un grupo limitado de ellos, con características similares, de manera tal que puedan inferirse relaciones funcionales entre hechos y situaciones (procediendo) a una indagación en pequeña escala, o en la menor escala posible del proceso». En cambio, según el mismo autor, o en las investigaciones de «macro-educación» laboran «con grupos grandes y variados por su comportamiento global, o de masa»<sup>4</sup>.

Por su parte, y trabajando más la idea de lo macro-educacional, J. M. Pa- redes Grosso estima que «el punto de partida del análisis macro-educacional tiene que ser necesariamente la configuración de una imagen de funciona-

<sup>3</sup> «Uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales. Cuando la adquisición de información y la destreza intelectual no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos «ingeniosos», es decir, especialistas egoístas» (JOHN DEWEY: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Losada, Buenos Aires, 1946, p. 37).

<sup>4</sup> Ver MANUEL B. LOURENÇO FILHO: *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Kapelusz, Buenos Aires, 1964, pp. 143-144 y 275-276.

miento de la educación en la sociedad». En este sentido, dicho autor afirma que el análisis macroscópico es aplicable a tres grandes sectores: la «sociedad-población», el «sistema educativo», y el «compuesto por los distintos sistemas o esquemas de funcionamiento social en los cuales concurre el carácter de como sumidores, utilizadores o empleadores de grados educacionales», tales como el sistema económico, el sistema político y el mismo sistema educativo<sup>5</sup>.

Las pequeñas diferencias de concepciones sobre los aspectos a los cuales es aplicable una u otra visión, proceden de que los conceptos mismos de «micro-educación» y de «macro-educación» son relativos, según sea el «universo» en que se muevan las investigaciones. Sin duda, la mirada microscópica toma mayor distancia con respecto al fenómeno educativo y lo capta en sus dimensiones mayores, mientras que la visión microscópica entra más en el proceso educativo mismo. Pero por encima de matices que no tocan ni afectan al fondo de la cuestión, lo que efectivamente importa es que todo enfoque pedagógico globalizador ha de combinar los dos niveles de análisis, por lo que corresponden a los dos grandes niveles en que la educación se da en su multilateralidad. El grado de acentuación de uno o de otro nivel dependerá, finalmente, del campo y de los objetivos de la investigación y la reflexión pedagógicas.

### 3.3. Idea y realidad de la educación

Otra alternativa que se encuentra a medida que se avanza en la exploración del mundo educativo es la visión de la educación como una *realidad* y como una *idea*<sup>6</sup>. Consciente o inconscientemente, el pedagogo maneja siempre esos dos planos, separándolos, interrelacionándolos y, en muchas ocasiones, sin demarcar sus fronteras.

Ese ir y venir entre los planos de la idealidad y la realidad es otra de las típicas características del trabajo pedagógico al tratar con un proceso *prospectivo* (la educación es siempre «formación hacia», «preparación para»), y que no deja de provocarle conflictos. Si el pedagogo se adhiere excesivamente a la realidad, es criticado por ello, como lo es cuando se queda en las instancias de la idealidad. Lo que en verdad sucede es que ambas instancias se conectan dialécticamente porque, de una o de otra manera, la educación obra como intermediaria entre una realidad y una idealidad.

No obstante, la incursión sucesiva o simultánea en los dos planos, no alcanza a ocultar la diferente textura de cada uno de ellos. En un caso, la educación se manifiesta como un *hecho* concreto, prendido en la trama de las condiciones sociales e históricas; en el segundo, no importa tanto la realidad de la educación, como una determinada idea o una cierta concepción de la misma. En el plano de la *realidad*, la educación se nos muestra como es, y está históricamente condicionada; en el de la *idealidad* como lo que *debe ser* y que, por tanto, no está todavía dado en la realidad.

<sup>5</sup> Ver J. M. PAREDES GROSSO: *Macroeducación*. Cincel, Madrid, 1974, Cap. I.

<sup>6</sup> GUSTAVO F. J. GRIEGLIANO ha hecho muy buenos aportes a la comprensión de las ideas de la educación como «hechos» y como «concepto» (*Análisis fenomenológico de la educación*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, Paraná, 1962. (Ver especialmente la «Introducción».)

Los planos de la realidad y de la idealidad nos ponen respectivamente en la vía *científico-positiva* y en la *filosófica*, como recursos para encontrar vías de acceso a la problemática pedagógica. La primera nos proporciona los instrumentos de las *ciencias positivas* (aquí no identificables sólo con las ciencias humanas y sociales), mientras que la segunda nos entrega la metodología de la *reflexión filosófica* sobre la educación.

En su significado más general, la *visión científica* de la educación se tiene en el examen de los factores componentes e incidentes del proceso educativo real. Distinguiéndose de aquélla, pero sin desligarse totalmente de la misma, la *visión filosófica* se despliega en los grandes interrogantes sobre los fundamentos de lo educativo y su dirección final en el conjunto de concepciones unitarias del hombre, el mundo y la vida. Pero también estas visiones no tienen sentido separadamente, importando que se entrelacen en la tendencia a aprehender lo educativo como una peculiar síntesis de las ideas del hombre con las realidades del hombre en proceso de configuración constante. Ambos enfoques no son globalizadores por sí —a pesar de las ventajas del método filosófico para las concepciones unificadoras—, sino que alcanzan a serlo en su interrelación.

### 3.4. Los criterios sistemático e histórico

Contenidos en los enfoques ya vistos del mundo educativo, los puntos de vista sistemático e históricos tienen un valor muy especial que lleva, en determinadas circunstancias, a considerarlos como verdaderos *criterios globales* para el ahondamiento de la problemática educativa general.

Lo típico de un criterio sistemático es tratar su objeto, primero mediante un acto que podría considerarse, figuradamente, como «inmovilizador», con el propósito de distinguir sus elementos y variables componentes, pero terminando por «rehacerlo» en su funcionalidad. La actitud sistemática aplicada a la educación no se reduce, pues, a la «anatomía» de este fenómeno, sino que también procura visualizarlo en su «fisiología», en sus modos de funcionamiento.

El criterio sistemático admite una gran variedad de procedimientos de indagación. Dentro de él es factible aplicar una técnica *normativa* que capta a la educación en sus finalidades, o bien una *descriptiva* que puede o no llegar a ser *explicativa*.

La técnica normativa produce resultados menos generales y objetivos que la descriptiva y la explicativa. Si se identifica la normatividad pedagógica con la teleología educativa, es sabido que los fines están históricamente e ideológicamente condicionados. En cambio, la descripción toma el objeto en sí y aprehende sus rasgos y componentes quedándose en el círculo del objeto educativo, dejando a la explicación el establecimiento de los vínculos del hecho educativo con causas y determinaciones tanto internas como externas.

La validez del criterio histórico se apoya, precisamente, en la temporalidad del fenómeno educativo y de las doctrinas pedagógicas. En estos dos aspectos están los dos caminos del enfoque histórico: uno sigue a la educación conforme a los caracteres que la misma ha tenido en cada época y en cada pueblo; el otro, recorre las concepciones sobre el hombre y su destino (sean o no

doctrinas pedagógicas). Ambos caminos corresponden a un criterio que podría llamarse «histórico-objetivo» y a otro denominable «histórico-doctrinario»<sup>7</sup>.

La aceptación del enfoque histórico implica el reconocimiento previo de la relatividad de su valor, en base a las diferencias que hay entre «conceptos» y «concepciones» de la educación. El concepto es el resultado de una abstracción que establece notas propias de la realidad que mente. La concepción, en cambio, supone una «doctrina», esto es, una tona de posición ante los hechos, una interpretación de los mismos. Y aquí hay nuevas barreras para la conceptualización pedagógica, que mucho tienen que ver con las «concepciones» muy diversas que hay sobre la educación. A la vez, la gran variedad de «conceptos» de y sobre la educación, es consecuencia de aquella variedad de concepciones. Pero, en cualquiera de sus direcciones, la óptica histórica se muestra fecunda porque puede producir un vivo acercamiento a las formas cambiantes de la educación en su enlace con las épocas y las sociedades particulares. Además tiene valor hasta para el pedagogo más experimentado que, con frecuencia, debe confrontar sus propias conclusiones con el itinerario histórico de la educación o con la versión que de la misma ha sido plasmada en las grandes doctrinas pedagógicas.

### 3.5. Conceptualización «nominal» y análisis «contextual»

Anteriormente se han visto las diferencias entre una conceptualización pedagógica por la *idea* y otra por la *realidad de la educación*. Esta última corresponde a lo que podríamos llamar análisis *contextual*, para distinguirlo de las conceptualizaciones *nominales* y de las *especulativas* que examinan significaciones (como sucede en la filosofía analítica de la educación) o proceden por reducciones fenomenológicas.

Sin negar importancia a las conceptualizaciones nominales y especulativas, cuyos beneficios, nosotros mismos hemos experimentado<sup>8</sup>, lo cierto es que éstas tienen alcances limitados. Tarde o temprano, la nota de «realidad» de la educación reclama sus derechos, y las conceptualizaciones nominales deben ser complementadas y alimentadas por la contextual.

La «metodología» de análisis contextual no hace más que apoyarse en la tesis que afirma que la educación no puede comprenderse en abstracto, sino en sus relaciones con la realidad humana compleja inagotable en la mera individualidad e imposible de cubrir con la exclusiva especulación filosófica ni el exclusivo trabajo filológico. Si nos dejásemos tentar por la especulación o nos demorásemos en un cerrado subjetivismo, se nos escaparían las venturas más prolíficas del hecho educativo, y la progresión de sus nociones, el sucesivo enriquecimiento de sus rasgos en la escalada por los estratos que conforman el ambiente humano natural y socio-cultural.

Cierto es que el análisis por la contextualidad requiere —y allí reside su dificultad, a la vez que su desafío— una permanente toma de posición sobre la validez y la estructura de los contextos humanos. Búsqueda comprometida que, sin embargo, premia el esfuerzo al entregar una haz de categorías educativas, en cuya unidad el pedagogo puede aprehender las especificidades de los hechos y los procesos formativos.

<sup>7</sup> Los dos caminos distinguidos sirven de base a la «historia de la educación» y la «historia de la pedagogía», respectivamente.

<sup>8</sup> *Pedagogía general*, Cap. I.

## Primera Parte

# LAS PERSPECTIVAS CONTEXTUALES

# LA EDUCACION EN LA PERSPECTIVA DE LA NATURALEZA

## I. NATURALEZA Y CULTURA

### I.1. El hombre, constructor de su ambiente

«Desde que los hombres hemos merecido llamarnos tales vivimos en un ambiente construido por nosotros mismos. Nos hallamos circundados y condicionados por un territorio específicamente nuestro, por un medio físico y socio-cultural, que hoy definimos como *ambiente humano*». Y, en efecto, la coexistencia de lo natural con lo socio-cultural, acarrea siempre una especie de dualidad que el hombre lleva consigo, aunque el tiempo la haya ido borrando para dar paso al «ambiente humano» de que habla Maldonado. El hombre emerge de la naturaleza, *es naturaleza*, pero, a la vez su superador gracias a la capacidad para crear *cultura*<sup>1</sup>. Mas los dos círculos que envuelven su existencia son inseparables, cosa que puede entenderse si se sigue el milenario proceso de *humanización* que, en un determinado instante histórico, determinó el salto cualitativo que puso distancia entre el hombre y el animal.

En la primera etapa de la marcha hacia la «hominización», las leyes biológicas tuvieron absoluto predominio, hasta que comenzaron a apuntar ciertas formas de trabajo y de producción que terminaron por condicionar ese desarrollo. Sin embargo, el equilibrio de lo biológico con lo social e histórico,

<sup>1</sup> TOMÁS MALDONADO: *Ambiente humano e ideología. Notas para una ecología crítica*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1972, p. 13.

<sup>2</sup> Por ahora incluimos la «sociedad» dentro de la «cultura». Mas adelante, nos ocuparemos de sus diferencias y de sus relaciones peculiares.

no fue la última fase de la evolución, como sostienen los partidarios del positivismo spenceriano. Hay una fase ulterior que es la de la aparición del «homo sapiens», a la cual se llega a partir de una primera etapa de «preparación del hombre», en lo biológico, con los *australopithecus*, animales gregarios, de posición erecta y manipuladores de toscos instrumentos. Después vendría el estadio del «paso al hombre», extendido desde el surgimiento del *pithecanthropus erectus* hasta el del *homo neanderthalensis*, y en el cual lo importante fue la fabricación de utensilios y el esbozo de algunos modos primarios de trabajo y de sociedad que suscitaron cambios sustanciales en la estructura anatómica (cerebro, sentidos, manos y órganos vocales) <sup>3</sup>.

El hombre alcanzó jerarquía de tal cuando, como consecuencia del incremento de su actividad creadora, productiva, se zafó de la tiranía de lo biológico. Como bien escribe Merani, el hombre «perteneció a la naturaleza, pero la hominización es un fenómeno propio de las transformaciones que la determinaron» <sup>4</sup>.

El hombre no escapa a las leyes que regulan la vida del cosmos, más su desenvolvimiento social e histórico ya no está condicionado predominantemente por aquellas leyes. Es un ser de naturaleza pero, a la vez y por excelencia, un ser de cultura. Modificador y creador de ambientes que, en permanente interacción con él, vuelven a modificarlo en una larga serie de corrientes transformadoras y re-transformadoras. Ser bifronte, tendido entre la naturaleza —su cuna, su escenario, su propio organismo— y la cultura, su obra.

Su superioridad cualitativa respecto al animal se comprueba en la diversa consistencia del ámbito de éste y el humano. «Los animales tienen sólo un ambiente, mientras que los hombres poseen un ambiente-artefacto». Los primeros se mueven en un mundo circundante (*Umwelt*), pero no tienen un mundo (*Welt*), de naturaleza instrumental, «tejido de utensilios-artefactos, recíprocamente dependientes y condicionantes, y de símbolos-artefactos» <sup>5</sup>.

### I.2. Primera distinción entre naturaleza y cultura

El hombre vive, pues, en un «mundo» en el cual, con el cual y frente al cual entra su existencia, es inseparable de ese mundo, y ambos no pueden explicarse si no es en su interacción.

No obstante, si queremos analizar ese mundo, pronto descubriremos que no es homogéneo ni único. Reincidimos un tanto en las afirmaciones del inciso precedente, aunque ya no con intención histórica sino con un enfoque sistemático que facilite la conceptualización de cada uno de los «sub-mundos» que, en sus líneas más gruesas, son los de la naturaleza y la cultura.

Naturaleza y cultura no se oponen; se distinguen. Sus diferencias capitales están bien captadas en las clásicas definiciones de Heinrich Rickert: Naturaleza es «el conjunto de lo nacido por sí, oriundo de sí y entregado a su propio crecimiento»; cultura, en cambio, es «lo producido por el hombre según

<sup>3</sup> Ver A. N. LEONTIEV: «El hombre y la cultura» (en A. N. LEONTIEV y otros: *El hombre y la cultura*. Grijalbo, México, 1969, pp. 11-15).

<sup>4</sup> ALBERTO J. MURANI: *Naturaleza humana y educación*. Grijalbo, México, 1972, p. 17.

<sup>5</sup> T. MALDONADO: *Ob. cit.*, p. 105.

fines valorados y, si la cosa existe de antes, como lo cultivado intencionalmente por el hombre en atención a los valores que en ella residen» <sup>6</sup>.

La espontaneidad es la nota fundamental de la naturaleza, mientras que la artificialidad lo es de la cultura. En la naturaleza no interviene el hombre; la cultura se define por esa intervención, y es lo producido, fabricado o creado por el hombre en o con la naturaleza, o por encima de ella.

## 2. LA NATURALEZA Y SUS SIGNIFICADOS

De la teoría de la cultura nos ocuparemos luego. Ahora interesa ahondar en el significado de la naturaleza. No en aras de un afán precicista de agotar sus acepciones, sino para destacar aquellas que hagan factible el entendimiento de sus relaciones con la educación, y los caracteres y misiones de ésta a la luz de esos vínculos.

«Naturaleza» es término polisémico: Hay quienes prefieren verla como lo que es propio de algo, lo que, esencialmente, constituye, una cosa o una idea. Por ello —y paradójicamente— se habla de la «naturaleza histórica» del hombre, o de que la empresa misma de detectar el sentido íntimo de la educación no es más que la búsqueda de «su naturaleza». Con este criterio, «naturaleza» es una especie de categoría metafísica, ontológica, ya que trata de expresar la «esencia» de un fenómeno, de un hecho o de un proceso.

Ocasiones hay en que «naturaleza» designa una categoría ética o se toma como el fundamento de la personalidad, tal cual puede observarse en la doctrina filosófica y pedagógica de Jean Jacques Rousseau, reivindicatoria de la dignidad de la naturaleza humana <sup>7</sup>.

Las dos acepciones anotadas apenas quieren ser ejemplos de la diversidad de sentidos que el término ha asumido a lo largo de la historia. Si bien algunas de las dadas tienen resonancia pedagógica, nos preocupan más otras que puedan acercarnos, inmediata y objetivamente, a sus conexiones con la educación, como sucede con las que presentan a la naturaleza como ambiente y como soporte orgánico de la vida humana.

Cuando decimos «naturaleza-medio», la referencia es al ambiente físico, al escenario de la existencia humana. Pero aparte de ser un ambiente —o una parte del ambiente humano— la naturaleza está en la *contextura orgánica del hombre*, es su *andamiaje bio-psíquico* originario.

<sup>6</sup> HEINRICH RICKERT: *Ciencia cultural y ciencia natural*. Trad. M. García Morente. Espasa-Calpe, Madrid, 1965, p. 46.

<sup>7</sup> Rousseau da varias significaciones al término «naturaleza», como cimiento de su teoría de la educación natural, expresando con él tanto lo «originario» como lo «perfecto» y lo «espontáneo», esto es, lo intocado por los convencionalismos. Cfr. R. NASSI: «La doctrina pedagógica de Rousseau» (en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, 3.ª época, n.º 4, 1962, p. 65). Muy importante, la interpretación de RODOLFO MONDOLFO en Rousseau y la formación de la conciencia moderna (EUDEBA, Buenos Aires, 1964, Cap. II). Una revisión de las múltiples acepciones de la palabra «naturaleza» se encuentra en *Tratado de pedagogía general*, de RENÉ HUBERT (Sexta edición revisada y actualizada por G. Mialaret, El Ateneo, Buenos Aires, 1970, Primera parte, Cap. 1.º, parág. 1).

### 3. AMBIENTE NATURAL Y EDUCACION

Por lo general, suele considerarse «ambiente» al medio que rodea a los individuos y a los grupos en el cual éstos están inmersos. En esta idea caben por igual interpretaciones amplias y restringidas. En la amplia se ubican Car-cavallo y Plencovich al hacer del ambiente «el medio geográfico, con todo lo que contiene», para restringirlo luego al «ámbito que rodea al individuo en todo momento»: Sintetizando esas sucesivas precisiones, el ambiente involucra «la totalidad de las circunstancias externas al individuo o a las comunidades que actúan como estímulos sobre los mismos, y ante los cuales reaccionan, se adaptan, responden o mueren».

Hoy es prácticamente imposible pensar el ambiente en estado de naturaleza pura. Pues al hombre ya casi no le es dado sin la mediación de sus propias obras o, lo que es lo mismo, la influencia de la naturaleza ambiental no es tan decisiva como lo fue para el hombre originario. No obstante —y dejando de lado (como supuesto de indagación) el proceso de humanización que se le ha incorporado y superpuesto— el ambiente natural sigue siendo una especie de «sostén» incluso de la sociedad y la cultura. Un sostén físico que «se integra con la realidad geográfica, la latitud, el relieve, los recursos hídricos, el suelo, el clima», y otro, *biológico*, abarcativo de «todos los seres vivos, tanto virus y bacterias, como plantas y animales, uni y pluricelulares»<sup>8</sup>. La conclusión no puede ser sino que también el ambiente natural se presenta como un medio complejo y viviente, dotado de un cierto dinamismo, que el hombre debe enfrentar, no importa a través de qué membranas de mediación.

La naturaleza ambiental (cuna y escenario primigenio de la vida humana) actúa sobre el hombre favoreciendo o trabando su desarrollo. De esta manera, y según lo ven algunos pedagogos comparatistas, la naturaleza se identifica con el «marco geográfico» y éste constituye un «factor modelador». Es la tesis que, entre otros, explicita Friedrich Schneider al incluir, en ese marco, «la forma, situación y extensión de un país, la constitución de su suelo (comprendidos sus productos), el modo de trabajar y la fisonomía de la región, la irrigación, el clima, en el más amplio sentido, el número de habitantes, la densidad de población y la índole de su asentamiento».

El ambiente natural posee, sin lugar a dudas, una fuerza educadora, que debe reconocerse sin que para ello sea inevitable encerrarse en un determinismo geográfico absoluto. Si se optase por este determinismo, no sólo se estaría negando la construcción histórica de lo humano, sino también a la misma educación como proceso y práctica socio-culturales. En tanto fuerza pedagógica, la categoría de *naturalez(a)-ambiente* resulta muy rica para el pedagogo si la examina desde las perspectivas de su conexión con la educación funcional y con la intencional.

<sup>8</sup> RODOLFO U. CARCAVALLO y ANA R. PLENCOVICH: *Ecología y salud humana*. Editorial Intermédica, Buenos Aires, 1973, pp. 10-11.

<sup>9</sup> *La pedagogía de los pueblos. Introducción a la pedagogía comparada*. Herder, Barcelona, 1964, Cap. II. Ver también *Educación comparada. Estudio de los factores y tradiciones educacionales*, de NICOLAAS HANS (Nova, Buenos Aires, 1953), en cuya primera parte trata de los factores «naturales» de la educación que, para el autor incluyen los factores «racial», «geográficos», «económicos» y «lingüísticos».

### 3.1. Naturaleza y educación asistemática

Si se tienen en cuenta las formas de la educación según la presencia o ausencia de la intención educativa, la naturaleza aparece como un conjunto de estímulos comprendidos dentro de la educación refleja. Este es un hecho verdadero, que vale por sí mismo, aun cuando no sea totalmente explicable fuera de la relación dialéctica con el ambiente y, por ende, con la capacidad de modificar y modificarse que tienen los hombres.

Aun cuando se insista en la dificultad de separar el medio natural del socio-cultural, no puede negarse la influencia del marco geográfico. El ya citado Schneider ha efectuado un interesante rastreo de los estudios sobre el tema. A partir de la muy antigua creencia de que «la índole caracterológica de un pueblo depende de la tierra en que vive», sigue el hito de las conclusiones de los cultivadores de la geografía humana<sup>10</sup>, como Ratzel y su precursor Ritter; de los psicólogos como Wilhelm Wundt y, posteriormente, Willy Hellpach; de los historiadores, especialmente de los de la cultura y sus filósofos<sup>11</sup>. El panorama histórico que traza Schneider alcanza hasta el momento en que el problema se incorporó a la pedagogía misma, que, al extender su campo y el mismo concepto de la educación, no tuvo ya necesidad de tomar al factor geográfico «como un 'coeducador oculto' y casi de contrabando»<sup>12</sup>.

Es exacto que la exageración de la influencia del factor geográfico en la configuración humana, individual y colectiva, llevó, poco a poco —sobre todo en algunas orientaciones filosóficas y pedagógicas germanas— a ciertos nacionalismos telúricos deformantes, científicamente injustificados y humanamente inaceptables como impulsores de la creencia en una pretendida superioridad de algunos pueblos sobre otros. Pero no es menos exacto que el reconocimiento del justo valor del ámbito natural en la construcción de la vida humana —con las limitaciones impuestas por la realidad de esta vida como acontecer histórico que libera al hombre del predominio absoluto de las ataduras biológicas y telúricas— es imprescindible para lograr ideas integrales e integradoras de la educación.

El tema de los lazos de la educación con la naturaleza ambiental, entró en la pedagogía, primero por la vía de la pedagogía experimental, para desenvolverse después con mayor libertad dentro de la pedagogía comparada. Ese proceso se produjo paralelamente con la extensión de la pedagogía misma que, no conforme con una total soberanía de lo normativo, o del deber ser, se convirtió «en ciencia del ser, en ciencia óptica, de modo que su objeto de investigación ya no es sólo la *educación como tarea*, sino también la *educación como realidad*»<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> SCHNEIDER estima que esa geografía humana llevó a concebir la tierra como «el gran centro de educación del género humano», o que «el terruño habitado, con su clima y sus modalidades especiales forma al hombre que será establecido en él» (*Op. cit.*, página 94).

<sup>11</sup> Aunque SCHNEIDER no lo registre, cabe recordar a Eduard SPRANGER preocupado por constituir una «ciencia de la tierra natal» («estudio del medio») y por «la función unificadora del ambiente geográfico» (en «Der Bildungswert der Heimatkunde», conferencia dictada en Berlín en 1923 y vertida al italiano en un libro que, con el agregado de un ensayo de Salvatore VALTURRI, se publicó con el título de *Ambiente, patria, nazione* (Armando Armando, Roma, 1959).

<sup>12</sup> *Op. cit.*, p. 97.

<sup>13</sup> *Op. cit.*, p. 98.

No está todo hecho, quedando todavía sectores de indagación nada despreciables, si es que realmente el propósito es el adentramiento en toda la complejidad del fenómeno educativo. Tampoco son fáciles las soluciones ante una gran diversidad de interpretaciones que van desde la concesión de la primacía a la fuerza configuradora de la herencia, hasta la que correspondería al contexto. En esta temática, las salidas no pueden sino seguir la línea de los relativismos. No como simples compromisos, sino como la consecuencia de la captación nítida de una serie de elementos que conforman la estructura humana, y sin perder nunca de vista su naturaleza histórica.

### 3.2. Naturaleza y educación sistemática

En este par se encuentra la segunda fuente de cuestiones que le salen al paso al pedagogo en el examen de la relación que nos ocupa. No se trata ahora de la energía modeladora del medio natural, sino del influjo del mismo sobre la educación sistematizada e institucional así como sobre la teoría pedagógica misma.

Vincular la naturaleza con la educación intencional es más simple que hacerlo con la sistemática. Sus contactos son más visibles, menos controvertibles. Esa evidencia puede patentizarse, en primera instancia, en el hecho de que la naturaleza-ambiente proporciona a la educación sistemática un conjunto importante de contenidos: directamente, en el estudio del medio y sus componentes (la tierra, el agua, la atmósfera y el clima, la vida, en fin); indirectamente, mediante la sistematización y la trasmisión de las conclusiones de las ciencias naturales.

La naturaleza y las ciencias que sobre ella se organizan, pasan a ser, algo así como «instrumentos» del proceso educativo metódico al constituir parte importante de los materiales de información y de formación. Pero la presencia de la naturaleza, como uno de los condicionantes para la educación sistematizada, no se reduce a la formación del individuo o del grupo en contacto con los recursos naturales, o a su incorporación a un *currículum* previa mentalización y selección. No pueden olvidarse las condiciones del ambiente natural como factores de la organización de los sistemas y las instituciones educativas específicas. Desde este punto de vista, el marco natural puede ser favorable o desfavorable para el desarrollo cabal de uno u otro tipo de estructuración o de reforma del sistema escolar.<sup>14</sup>

Nicholas Hans —uniendo el factor geográfico con el económico— cree que ambos «imponen condiciones y limitan, con obstáculos naturales, el ansia de innovación del reformador educacional». Y aún sin pensar en la geografía, como valla o estímulo para la transformación de los sistemas, el mismo Hans escribe que «es obvia su influencia sobre los sistemas escolares». «La estructura del sistema escolar —manifiesta—, los edificios y equipos escolares, los medios y métodos de transporte de los escolares, el límite de edad de asistencia obligatoria, son, a menudo, determinados por el clima y la configuración del país.» Como ejemplo muy a mano, el comparatista inglés recuerda que «la colonización de América y los países del hemisferio sur por europeos, exigió la adaptación de los sistemas escolares del país a las nuevas condiciones climáticas y

geográficas, lo que condujo inevitablemente a una divergencia con los modelos europeos»<sup>15</sup>. Con lo cual se está proporcionando cierta legitimidad a las pedagogías regionales y nacionales acercando el principio de que la primera resistencia contra la importación «literal» de sistemas y de concepciones educativas, radica en la misma geografía dentro de las cuales quiere injertarlos.

Aparte del positivismo spenceriano, que daba tanta trascendencia al medio como modelador de la vida humana, la pedagogía experimental hizo un valioso aporte a esta materia. Cabe recordar especialmente a Wilhelm Lay, con un intento de elaborar una «pedagogía natural». Como justificación de sus propósitos el pedagogo alemán confronta una pedagogía de alcances y validez universal («pedagogía universal») con otra «individual», planteando un interrogante sobre los límites de «la educación general humana, aparte de toda cultura determinada», e involucrando en la pedagogía individual «las disposiciones naturales de la especie humana», las referidas a «la raza y la familia» o a «las normas de cultura de pueblos y linajes». Lay estima que «la perspectiva en el terreno de una futura pedagogía mundial, se ensancha y profundiza al dirigir nuestra atención a aquellos estímulos que emanan de la parte natural de la comunidad vital del educando»<sup>16</sup>.

## 4. LA ADAPTACION: UN CONCEPTO CLAVE

Un examen más hondo de las cuestiones que surgen de la conexión de la naturaleza-ambiente con la educación, halla el concepto nuclear de la *adaptación*. Desde el mirador pedagógico, el punto crítico no reside tanto en los innegables vínculos entre el hombre y su medio natural, como en el tipo de relación y sus verdaderos alcances, esto es, en la manera en que el hombre se incorpora al medio y al grado de influencia que éste ejerce. El tratamiento del tópico pasa por la antinomia *adaptación-superación* del medio, y —según sea el polo al cual se reconozca mayor gravitación— variará la concepción de la educación, tanto en el elevado plano de lo teleológico, como en el más concreto de la metodología y la práctica educativas.

### 4.1. Adaptación y educación en las doctrinas sobre la evolución

El asunto no debe ser encarado únicamente de acuerdo con una determinada concepción de la educación, sino particularmente, en función de la que se tenga sobre el medio como condicionante del desarrollo filogenético y ontogénico de la vida humana, y del proceso de adaptación. Este es el motivo por el cual se encuentra un material muy rico en las distintas doctrinas sobre los orígenes y la evolución de las especies y, dentro de ellas, de la humana. Tales doctrinas proponen soluciones relativas al tipo de vinculaciones de los seres vivos con el medio, a sus encuentros y desencuentros.

En un libro inexplícitamente poco difundido, Santiago Hernández Ruiz<sup>17</sup> logra una muy buena y sistemática presentación de esas doctrinas —desde

<sup>15</sup> *Ob. cit.*, p. 71.

<sup>16</sup> *Pedagogía experimental*. Labor, Barcelona, 1935 (espec. Caps. I y II).

<sup>17</sup> *Ob. cit.*, Cap. I. Consúltese también de Michel Lonkor: *Teoría de la educación*. Fontanella, Barcelona, 1972, Cap. I.

<sup>14</sup> SANTIAGO HERNÁNDEZ RUIZ hace un completo análisis del asunto en *La escuela y el medio* (Herrero, México, 1957, Cap. II, referido a «la escuela y el medio-cósmico»).



un *proceso natural*; 3) «El progreso de la idea 'pre-adaptacionista' condujo al principio pedagógico de la autoeducación, realizada por el sujeto siguiendo sus tendencias espontáneas. La educación tiene por objeto *eleva al sujeto al estado de mayor perfección posible según su naturaleza* (...). La educación, mejor dicho la *asistencia* de los adultos a los niños, se justifica por una cierta insuficiencia funcional de éstos, que ellos mismos conocen (...). El maestro no tiene más que esa *función de ayuda* y, acaso, la de *vigilancia*. La dirección del proceso positivo de desenvolvimiento de las energías físico-psíquicas, y de aplicación de esas energías a objetos adecuados, pertenece enteramente al educando»<sup>19</sup>.

Las derivaciones pedagógicas deducibles del darwinismo —como concepción general no limitada sólo a la teoría particular de Darwin, sino también a la de algunos de sus seguidores— resultan útiles ya que permiten destacar tres posiciones importantes en la historia de la pedagogía. La primera tiene que ver con el *pesimismo pedagógico*, de raigambre biológica —o, mejor dicho, «biologista»— bastante difundido en el siglo XIX paralelamente con el auge de las teorías sobre la herencia. En la segunda aparece la idea de la educación como *recapitulación*. A la tercera corresponde la definición de la educación como *asistencia y vigilancia* que, sin las exageraciones del preadapacionismo, se practica en beneficio de un desarrollo bio-psíquico autónomo que, al fin y al cabo, hace de la acción educadora una *ayuda* para ese desarrollo.

Para el darwinismo, la adaptación es posible por un condicionamiento hereditario y, cuando es necesario, bajo la «asistencia» de la educación, destinada a cubrir insuficiencias funcionales del hombre en sus primeras edades. Por eso, más que Lamarck, trae con mayor fuerza el problema de las *posibilidades* respecto a la *maduración* que implica, o determina, la *adaptación*.

Con Darwin quedó sólidamente asentado el principio de la evolución. Pero su tesis sobre la *adaptación al medio* —a pesar de algunas diferencias— es común con la del transformismo lamareckiano. Su teoría, según señala Calzetti, apenas alcanzaría para mostrar «cómo se *mantienen* ciertas especies, no cómo se *transforman*». «La adaptación —prosigue el pedagogo argentino— podrá explicar algunos hechos de la vida, pero no su indudable evolución ascendente»<sup>20</sup>. Afirmación que nos es preciso inventariar para comprender, más adelante, el verdadero valor de la educación respecto a la adaptación.

Las grandes zonas que Darwin no alcanzó a esclarecer, determinaron la aparición del *vitalismo* (de las «desviaciones vitalistas del darwinismo») si nos atuviéramos a la expresión de Hernández Ruiz). Esta corriente, entre cuyos representantes se cuenta J. von Uexküll, conduce a lo que podría llamarse una concepción «selectiva» del medio: cada especie tiene un mundo propio, hace su propio ambiente conforme a sus necesidades e intereses. El célebre axioma de Ortega y Gasset: «Yo soy yo y mi circunstancia», entiende la «circunstancia» como el fruto del haz de necesidades, tendencias e intereses de cada ser. Cada especie tendría, así, su medio particular; cada hombre, su propio paisaje<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> *Ob. cit.*, pp. 21-23.

<sup>20</sup> Hugo CALZETTI: *Biología y educación*. Instituto Social, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 1932, pp. 18 y 20.

<sup>21</sup> *Ensayos filosóficos (Biología y Pedagogía)* (en *Obras Completas*, 2.ª edición. Revista de Occidente, Madrid, 1950. Especialmente «El Quijote en la escuela», pp. 297-307).

la del *vitalismo creacionista* hasta el *neolamarckismo soviético*, pasando por las teorías de Lamarck y de Darwin, y las posteriores expresiones de esta última concretadas en el *vitalismo* de Weissmann y de De Vries (concepciones del «plasma germinativo» y del «mutacionismo», respectivamente) en sus proyecciones pedagógicas. Sin que nos detengamos en la explicación detallada de cada una de esas doctrinas<sup>18</sup>, bastará una escueta indicación de cómo las mismas postulan determinadas ideas de la educación, o permiten derivarlas.

Según el *vitalismo creacionista* —vigente hasta principios de siglo XIX— los seres vivos estarían en un medio ya *dispuesto* para ellos. Es una concepción «fijista» que no problematiza la relación hombre-medio porque no encuentra problema en ese vínculo. Los elementos que componen el ambiente no obran como condicionantes de la vida, y el hombre sería el absoluto dominador de ese medio, sólo inferior a la omnipotencia divina, productora de las catástrofes como ensigo a quienes desconocen esa voluntad todopoderosa. Más que de una explicación científica, se trata de una cosmovisión religiosa y ética. La educación no desempeña en ella papel alguno en lo concerniente al contacto del hombre con su medio. Cuanto más podría ser una preparación para aceptar la omnisciencia y la omnipotencia de Dios, y el cultivo de normas morales concordes con las virtudes de la divinidad y la dependencia de los humanos de esa fuerza sobrenatural.

Distinto es el planteamiento de Jean Baptiste Lamarck (*Philosophie zoologique*, 1809), quien representa el primer intento científico y sistemático para explicar la *variación de las especies*, aspecto que el fijismo no podría resolver. El zoólogo francés establece la correlación entre la variación de las especies y las *variaciones del medio*, y hace depender la primera de la segunda. En esta doctrina, el medio es el determinante absoluto de la evolución de los seres vivos, y la conclusión pedagógica es obvia: la supervivencia de las especies está condicionada por la *adaptación al medio*; la educación no es más que «el proceso de *formación de hábitos*, el principal de los cuales es el que pudiéramos llamar hábito de hábitos: el de adaptarse».

Charles Darwin (*The origin of species*, 1859), partió de Lamarck y devolvió su célebre y popular teoría de la *selección natural de las especies*. Su problema primordial ya no son las especies, sino los individuos, de cuya capacidad de adaptación y de lucha con el medio depende su supervivencia. Cada generación hace su selección natural, y las condiciones de superioridad vital se transmiten por la herencia. En consecuencia, esta última, juntamente con la selección natural por reacción frente al medio, pasan a explicar la evolución.

Hernández Ruiz ha sistematizado con precisión las «tendencias pedagógicas» que emergen del darwinismo: 1) «La educación *no tiene poder para modificar en lo más mínimo la constitución general del individuo*, que es el elemento decisivo, y acaso la tenga para coartar la espontaneidad de los fuertes, debilitándolos»; 2) «El *desarrollo individual es la reproducción exacta, pero abreviada, del desarrollo de la especie* y, por tanto, en la educación natural y cultural es preciso seguir, paso a paso, el curso de la historia natural y cultural del hombre. Sólo así la educación será eficaz, porque sólo así constituirá

<sup>18</sup> Aparte del buen resumen que hace Hernández Ruiz en la obra antes citada, es conveniente consultar la *Biología*, de CHAMON VILLER (EUDEBA, Buenos Aires, 1965, Cap. XXXIII), y *El sentido de la evolución*, de G. G. SIMPSON (EUDEBA, Buenos Aires, 1961).

De esta manera se está, en realidad, trascendiendo una consideración meramente biológica del medio humano para tomarlo como un complejo de componentes naturales y sociales. Es lo que con claridad se percibe en la fórmula de John Dewey, para quien, «el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo». «El agua —aclara el pedagogo norteamericano— es el medio ambiente de un pez porque es necesaria para sus actividades, para su vida. El polo norte es un elemento significativo para un explorador ártico, tenga o no éxito en su empresa, porque define sus actividades y hace de ellas lo que característicamente son. Precisamente, porque la vida no significa una mera existencia pasiva (suponiendo que pudiera haber tal cosa), sino un modo de actuar, el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso.»<sup>22</sup>

#### 4.2. De la adaptación pasiva a la dinámica

No podemos, ni queremos, dilatar el tratamiento de la cuestión fundamental, la de la *adaptación* como uno de los posibles objetivos de la educación y uno de los elementos claves para su correcta conceptualización.

Es innegable que la relación hombre-ambiente existe; que esa relación siempre supone una especie de tensión; que la educación es un instrumento para superar esa situación que, en vista de la necesidad que el hombre tiene de un cierto grado de adaptación para sobrevivir, le hace cumplir una de sus *funciones primarias*.

En esta instancia el interrogante capital ha de apuntar al sentido que realmente tiene la adaptación y a aquel que debería tener, en el marco de un concepto general renovado de la educación y en la jerarquización de sus misiones.

Actualmente la adaptación y la delimitación de sus campos constituye un controvertido tema de análisis desde muy distintos ángulos.<sup>23</sup> El concepto de adaptación ha logrado una riqueza que, lógicamente, no tuvo en el siglo XIX que le dio a luz con un predominante matiz biológico y al amparo del evolucionismo. Hoy es considerado un concepto «relativo» que, además, no está vinculado únicamente con el tipo de conexión de un ser vivo, o de toda una especie, con su medio natural, o con la totalidad de un organismo, sino también con cualquiera de los órganos de aquel ser. Por otra parte, el concepto tiene validez tanto en el campo de la biología como en el de la psicología y, como veremos posteriormente, también en el socio-cultural.

Si, en general, la adaptación es «la armonía del propio sujeto con otro punto de referencia, los campos de adaptación vendrán determinados por las relaciones que el sujeto puede establecer con lo que, en un sentido o en otro, es exterior a él». Aparecen, entonces, zonas o estratos diferentes de la adaptación («subjetiva» y «objetiva») para García Hoz o «tipos» variados de la misma, como pueden serlo la adaptación «abierta» que admite adaptaciones

<sup>22</sup> *Democracia y educación*, p. 20.

<sup>23</sup> Consultar: *Los procesos de adaptación*, de JEAN PIAGET, JOSEPH NURTIN y otros (Prota, Buenos Aires, 1970), y «El concepto y los campos de la adaptación», de VÍCTOR GARCÍA HOZ (*Archivos de Ciencias de la Educación*, Dir. R. Nassif, Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, 3.ª época, n.º 2, 1961, pp. 30-41).

sucesivas o la adaptación «cerrada» que las traba (Francis Meyer)<sup>24</sup>, o las adaptaciones «estática» o «pasiva» y la «dinámica» u «ofensiva» (Munizaga Aguirre)<sup>25</sup>.

La construcción de una «tipología» de adaptaciones responde a la necesidad de superar el simple nivel de la *acomodación* (propio de las adaptaciones «estáticas» y hasta de las «cerradas»), sin dejar de asignarle la importancia básica que tiene, siempre y cuando no se crea que la vida humana se reduce a ella. Hay error en el biologismo, que al exagerar la postura darwinista, niega los caracteres específicamente humanos, tanto como en ciertos espiritualismos que rechazan las influencias bio-psíquicas. Postular la supremacía de la animalidad del hombre o negar el progreso y las leyes históricas en nombre de la «lucha por la vida», como principio constante de una sociedad dominada por el egoísmo y la agresividad (según puede constatar en algunas direcciones del positivismo spenceriano), es desnaturalizar —las palabras pertenecen a C. I. Gouliane— «la realidad compleja, biológica e histórica del hombre, la estructura jerárquica de la persona y su fundamento socio-cultural»<sup>26</sup>.

#### 4.3. La educación, adaptación al medio

La exposición precedente ha de proveernos de los cimientos para establecer el sentido y los alcances de la muy común idea de la educación como una *adaptación al medio*, dentro de una noción amplia, progresiva y renovada de la tarea educadora.

En primer lugar disponemos de un concepto de la adaptación que no la reduce a una simple y pura acomodación. El hombre se incorpora al medio, porque en éste encuentra tierra firme para subsistir. Pero al contactar con el medio lo transforma y se transforma él mismo, en una interrelación dialéctica.

A este tipo de adaptación «dinámica» ha de corresponder la idea de la educación como una asistencia para *superar el medio*. Aunque parezca contradictorio, a la educación le compete buscar una *adaptación superadora*<sup>27</sup>. Para conseguirlo el educador tiene que operar con las adaptaciones «abiertas» que sólo son inteligibles por su *prospectividad*. Lo expresa rotundamente Meyer: «Para el psicólogo está claro que ciertas adaptaciones afectivas o comportamentales a los diversos estadios de la infancia engendran la inadaptación en los posteriores estadios del desarrollo. Se dirá verosímilmente, que tales adaptaciones son 'malas' adaptaciones. Se procurará eliminarlas o evitar su formación, abriendo así, hacia la duración y más allá de una situación dada, el marco de referencia donde debe captarse la realidad de la adaptación. *Dentro de la perspectiva pedagógica, dentro de la programación de*

<sup>24</sup> «El concepto de adaptación» (J. PIAGET y J. NURTIN: *Ob. cit.*, pp. 15-16).

<sup>25</sup> *Principios de educación*, 3.ª edición. Edit. Universitaria, Santiago de Chile, 1965, página 34.

<sup>26</sup> *El marxismo ante el hombre*, Pontanella, Barcelona, 1970, pp. 63-64. El autor —Director del Instituto de filosofía de Bucarest— encabeza este libro con una sugestiva cita de Pascal: «Es peligroso el exceso en hacerle ver al hombre que es igual a las bestias, sin mostrarle además su grandeza. También es peligroso el exceso en hacerle ver su grandeza sin recordarse su baja. Aún es más peligroso dejarle en la ignorancia de la una y de la otra.»

<sup>27</sup> Ver H. CALZETTI: *Op. cit.*, pp. 12-13.

los aprendizajes, la consideración del valor prospectivo y abierto de las adaptaciones aparece, evidentemente, como fundamental»<sup>24</sup>.

En síntesis —y sin olvidar las salvedades hechas sobre las membranas de mediación entre el hombre y su ambiente natural, y la relación dialéctica entre ambos— es legítimo definir *primariamente la educación como una ayuda adaptativa al medio*.

## 5. ADAPTACION, HERENCIA, DESARROLLO Y EDUCACION

La tesis que obliga a ver la adaptación como algo más que una pura, cerrada y pasiva «adaptación» al medio, y que, en este terreno condiciona la tarea educadora, tiene también un basamento biológico.

El hombre no se enfrenta al medio totalmente falto de caracteres propios. Aparte de la capacidad creadora que le convierte en un modificador de su ambiente posee —biológicamente hablando— una cierta carga hereditaria, junto con algunos condicionantes orgánicos, por un lado, y, por otro, una necesidad de desarrollo, de crecimiento.

### 5.1. Herencia y condicionantes orgánicos en la adaptación

El hombre es capaz de una serie de «reacciones generales de adaptación», derivadas en su dotación hereditaria, la cual se manifestará «con mayor o menor intensidad según las condiciones de interacción del individuo con el ambiente». En otros términos —y si fuera posible (que no lo es, salvo por razones de claridad expositiva) aislar totalmente, en el proceso adaptativo, la creatividad cultural del hombre que lo separa del animal— la adaptación al medio natural encuentra un cierto límite en el equipo hereditario que porta el organismo. Y si este equipo es un límite —aunque no absoluto— para la adaptación, también ha de serlo para la educación. Y esto va dicho, sin tener en cuenta lo que algunos autores han llamado «medio interno», constituido por la «regulación endocrina» y el «condicionamiento nervioso»<sup>25</sup>.

Tampoco aquí el interrogante se hace esperar y tiende a desentrañar las dosis que cada individuo tiene de «hereditario»<sup>26</sup> y de «adquirido». Es prácticamente imposible conseguir la medida precisa, motivándose una interminable polémica. Sin entrar en ésta, puede afirmarse que las influencias ambientales —en su sentido más general, y como presiones configuradoras— tienen peso en el despliegue o en la atenuación del equipo hereditario, y en la diferenciación individual, que resulta del comercio individuo-medio.

<sup>24</sup> *Op. cit.*, pp. 15-16.

<sup>25</sup> MANUEL B. LOURENÇO FILHO: «El educando, unidad funcional de vida» (en: F. LARROYO y otros: *Fundamentos de la educación*, EUDEBA, Buenos Aires, 2.ª parte, Cap. I, par. 1).

<sup>26</sup> Lo «hereditario» no es siempre lo «innato», si con este término se entiende aquello que el individuo trae al nacer. Un replanteamiento de la relación entre el significado de ambos términos en KONRAD LORENZ: *Evolución y modificación de la conducta* (Siglo XXI, México, 1971).

El educador no puede moverse dentro de un concepto restringido de la herencia, principal responsable de los pesimismos pedagógicos. Necesita de un concepto amplio que le permita visualizar al hombre, no sólo como el fruto de una fecundación sexual, sino como un punto de cruce de factores de muy diversa índole. Por una parte están las propiedades «genotípicas» (congénitas, hereditarias) y, por la otra, las «fenotípicas» (no hereditarias). La herencia no consiste en la copia fiel de los caracteres paternos, aunque siempre se dan algunos rasgos generales del tipo específico, con tendencia al tipo medio («ley de recesión» de Galton). Mas esas cualidades no son nunca caracteres fijos, inmutables, definitivos, sino disposiciones, tendencias o aptitudes que pueden manifestarse de muy diferente manera según las fuerzas que les salgan al paso. Precisamente la educación es uno de los tantos poderes que pueden condicionar el desarrollo de algunas aptitudes, el ocultamiento o la sublimación de otras.

En suma, y aún siendo repetitivos, el problema no puede, tampoco aquí, ser resuelto con criterios mecanicistas. Por el contrario, reclama un enfoque dinámico que abarque la evolución en su totalidad. Si se aplica, por ejemplo, el método de K. Koffka, esa evolución se muestra, simultáneamente como «crecimiento» o «desarrollo» y como «aprendizaje». En tanto crecimiento y desarrollo, el curso de la evolución «pertenece a las peculiaridades hereditarias de un individuo». En cambio el aprendizaje representa «una variación en la capacidad de rendimiento que se construye sobre operaciones definidas, individualmente especificadas». Conforme a esta doctrina, el crecimiento es la evolución «dominada por leyes inmanentes, y en muy escasa dependencia de las operaciones del individuo»; el aprendizaje es una «evolución» producida por «la influencia decisiva de las operaciones individuales, de las «experiencias» sobre la capacidad funcional»<sup>27</sup>.

Mas no por ello ha de creerse que el crecimiento queda librado totalmente a las leyes biológicas inmanentes. La «forma» del crecimiento sufre condicionamientos diversos que pueden ser simplemente físicos (externos, como la alimentación, e internos, como las secreciones glandulares), o sociales (vigilancia, cuidado del ser en desarrollo, condiciones socio-económicas). Entre estos factores sociales se ubica la educación sistemática e institucional, también ella causante, en más de una oportunidad, de deformaciones en el desarrollo infanto-juvenil.

### 5.2. Educación y desarrollo biológico

El desarrollo del hombre se cumple en el juego dialéctico con el medio (natural y socio-cultural). Pero si insistimos en movernos dentro del plano biológico, nos será dado detectar con facilidad el papel que le cabe a la educación en ese desarrollo.

No constituye novedad alguna que, dentro de la escala zoológica, el hombre es el animal más desamparado en sus primeros años, y el que tiene un período de crecimiento más extenso que le supone casi un tercio de su vida. Esta extensión está ligada a la mayor perfección de su aparato orgánico bio-psíquico y, correlativamente, a la mayor complejidad de su medio.

<sup>27</sup> *Bases de la evolución psíquica. Una introducción a la psicología infantil*. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1941, pp. 45-47.

El crecimiento biológico es un proceso cuya meta es la *maduración*, esto es, el logro del peso, la talla y el volumen del ser adulto. Pero, según se ha visto, el hombre necesita apoyo para alcanzar la madurez, ya que si se le deja abandonado al nacer, no tiene otro destino que la muerte. La protección le es, pues, imprescindible para cumplir su ciclo vital normalmente. Aquí es, justamente, donde la educación se brinda como una *necesidad vital*, como *crianza* (alimentación, abrigo, cuidado).

Se comprende, entonces, la extensión «vertical» de la educación. No el solo cultivo de las más altas cualidades del espíritu, según suele creerse vulgarmente. Si un proceso que abarca la vida entera del hombre, desde su nacimiento —y aún durante su gestación en el seno materno— hasta su muerte. Modesta, pero necesariamente, comienza por ser una *crianza* —en el plano biológico— que asegura el cimiento imprescindible para que el ser humano trepe a las altas cumbres de la autoeducación y la deseable inserción crítica en el contexto social y cultural.

Entendida como *crianza*, como *necesidad vital*, la educación es algo así como la herramienta que permite a la sociedad el mantenimiento de la especie y que, a la vez, le garantiza su propia conservación. Tanto el nacimiento como la muerte, insoslayables para cada uno de los integrantes de la sociedad, están entre los condicionantes de la necesidad de la educación. «De una parte —escribe Dewey— se halla el contraste entre la madurez de los miembros recién nacidos del grupo, sus únicos representantes futuros, y la madurez de los miembros adultos que poseen el conocimiento y las costumbres del grupo. De otra parte, existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no sólo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros; caso contrario, cesaría en el grupo su vida característica»<sup>31</sup>.

Al concebir lo educativo en la simbiosis de la necesidad de supervivencia biológica con la social, el pedagogo norteamericano incita a no postergar más el estudio de las relaciones de la educación con la sociedad, poniéndonos en su mismo umbral. No obstante, el asunto merece todavía algunas apreciaciones sobre la estructura de la educación y su rol en el desarrollo bio-psíquico del hombre e, incluso —en la misma medida de su inseparabilidad— de su desarrollo social.

### 5.3. La educación, «dirección» del desarrollo

Es bastante frecuente la «confusión» (generalmente involuntaria) o la «fusión» (casi siempre deliberada por razones de principios) entre «educación» y «desarrollo» individual y personal. No es difícil registrar, en la teoría y la práctica pedagógicas actuales, una gran variedad de «espontaneísmos», por ejemplo, en algunos determinismos biológicos o en ciertos naturalismos idealistas y románticos que caen en individualismos extremos. Pero también, y sobre todo, están en boga «pedagogías» que conducen —consciente o inconscientemente— a formas no naturalistas de paidocentrismos.

No importa la posición que se examine, puesto que lo efectivo es que todas terminan negando el valor de la educación, en nombre de una sobreesti-

mación de las reales posibilidades del sujeto como agente de su desarrollo, o autolimitador de su propia formación. De ahí la expansión de «demagogias pedagógicas», sin respaldo científico serio, que dejan librado al sujeto a sus propias fuerzas, no sólo en el desenvolvimiento de sus potencialidades naturales —que nadie puede negar— sino también en el proceso del aprendizaje que pareciera poder transformarse, mágicamente, en autoaprendizaje.

La educación no es «el» desarrollo biológico, psicológico y socio-cultural, ni se *identifica con él*. Es la *dirección del desarrollo*. De lo contrario, vana sería la educación que, por esencia, se define como «conducción» o «guta», en un sentido, y, en otro, como «influencia».

La elaboración de una actitud renovadora dentro de la pedagogía no está en la negación de la función directiva de la educación, sino en su ensanchamiento, o en la redefinición del término «dirección».

Por lo pronto, una pedagogía «directiva», en el mejor significado de la palabra, consciente de sus bases científicas y sociales, aquí y ahora, debe montarse sobre la aceptación de la existencia, en los sujetos, de capacidades, de intereses propios y, hasta de sus deformaciones. Debe reconocer su naturaleza y trabajar en función de ella, pero, a la vez, comprender las exigencias del contorno y de la época, y las situaciones críticas que éstos atraviesan. Debe *acompañar* al sujeto en el proceso de su formación, organizando los estímulos que susciten su desarrollo corporal y espiritual, insertarlo en la «disciplina» de la cultura, y contribuir a desplegar su inteligencia crítica.

Pero es muy distinto reconocer en el hombre —como individuo y miembro de una época y de un grupo humano— un conjunto de fuerzas propias, de posibilidades (o de imposibilidades y limitaciones), a dejarlo librado a un desenvolvimiento espontáneo. El error de las pedagogías «autoritarias» (entendidas como desviaciones de las pedagogías «directivas» científicamente construidas) consiste en creer que la inmadurez es un rasgo negativo, un defecto, una carencia, cuando, en verdad puede definirse positivamente como una «posibilidad» (desde Rousseau ya no puede prescindirse de esa idea de la inmadurez). La falacia de las pedagogías «no directivas», reside, por el contrario, en partir de la inexistencia de la inmadurez, desconociendo, no sólo la arquitectura de la vida humana, sino también una de las funciones primordiales de la educación como es la de facilitar el pasaje de la inmadurez a la madurez. No hay razón para que ese pasaje se haga a través de un puente rígido o de un único puente, ni para que la asistencia y la conducción educadoras tengan que desplegarse con la fuerza o la arbitrariedad.

Finalmente, y aquí está el *quid* de la cuestión, *la educación no es un proceso natural*, sino un proceso socio-cultural que debe cumplirse *conforme* a la «naturaleza» humana<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> ANGEL GONZÁLEZ ALVAREZ postula, casi como una ley, que «el proceso educativo es un proceso según naturaleza». Con metodología y terminología escolástica, el filósofo español distingue los «procesos por naturaleza» de los «procesos según naturaleza» (*Filosofía de la educación*, 2.ª edición. Troquel, Buenos Aires, 1967, p. 98).

<sup>32</sup> *Democracia y educación*, pp. 10-11.

## LA EDUCACION EN LA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA

### 1. SOCIEDAD Y CULTURA

Queda dicho que el ambiente humano es, predominantemente, de índole socio-cultural. También la naturaleza es un ambiente, pero, diferenciándose de ella, la *sociedad es un medio construido por los hombres*, el fruto de su actividad creadora y, por tanto, un *producto cultural*<sup>1</sup>.

Estamos desplazándonos con la acepción más vasta de la cultura, que ubica en ella las más diversas expresiones humanas: desde el rudimentario trabajo de los antiguos alfareros y tejedores, o las más sencillas canciones del pueblo, hasta la que —por lo menos en una determinada escala de valores— es tenida por la más alta creación estética; desde la técnica, en todos sus grados, hasta la ciencia y la filosofía; desde las formas primitivas de la interacción social hasta las más complejas de la organización política o económica.

La sociedad es, pues, parte de la cultura, aunque sus vínculos tengan la singularidad de constituir una relación circular o de «envolvimiento»<sup>2</sup>. Al

<sup>1</sup> Este capítulo se separa del dedicado a «Educación y cultura» por la importancia que hoy se da a la educación como práctica e institución sociales y que —sin que se llegue a formas sociologistas extremas— justifica un tratamiento especial. Otro motivo, para nosotros capital, es que el análisis del par «educación-sociedad» permite manejar y seguir la *complejidad progresiva del concepto de la educación*. Pero ambos capítulos deben ser tomados en conjunto o como dos accesos a una misma cuestión, y muchos puntos que aquí pueden parecer oscuros o incompletos, se verán mejor y más acabados en el capítulo siguiente.

<sup>2</sup> Ver FRANCISCO ROMERO: *Teoría del hombre* (Losada, Buenos Aires, 1952, 1.ª parte, cap. III, parág. b). Por su parte, MELVILLE J. HERSKOVITS sostiene: «Una cultura es

mismo tiempo, la sociedad es el territorio en el cual crece y se sustenta la cultura. Esta «manifiesta» la sociedad, pero no puede vivir sin ella.

Los lazos que unen la sociedad y la cultura son reconocidos por la gran mayoría de sus tratadistas. Están convencidos de esa relación envolvente los idealistas de la clásica filosofía cultural, del mismo modo que los seguidores del materialismo histórico y dialéctico fundado por Karl Marx y Friedrich Engels. En esta doctrina, la sociedad viviente en la trama de las relaciones y los modos de producción es puesta en el nivel de la «infraestructura», correspondiendo a la «superestructura» los «aparatos ideológicos», las instituciones jurídico-políticas, los sistemas morales, las creencias religiosas, la ciencia y el arte. La «infraestructura» (relaciones y formas productivas) condicionaría la existencia y la dirección de los sectores superestructurales. Sin embargo, no se identifica por ello la relación de «envolvimiento», puesto que los mismos marxistas no sólo admiten que la «superestructura» puede influir sobre la «infraestructura»; también saben que las formas y los vínculos productivos son expresiones culturales, generadas por el trabajo, en tanto es la actividad humana por excelencia.

## 2. LA SOCIEDAD COMO UN HECHO PEDAGÓGICO

«Sociedad» es palabra muy genérica que designa una realidad sumamente compleja y muy heterogénea. De ahí las agudas controversias que se suscitan en cuanto se pretende definirla.<sup>3</sup> Pero cualquiera que sea la posición que se asuma o se siga en la controversia, es evidente la multiplicidad de círculos sociales que explican lo social por el grado y los modos de interacción entre sus miembros.<sup>4</sup>

Pero no se trata sólo de una relación de dominio o de preponderancia de la sociedad con respecto a la educación. Las vinculaciones son tan diversas que no siempre resulta descabellado preguntarse por la posibilidad de dar, incluso, una definición «pedagógica» de la sociedad.

La pregunta parece no tener sentido. Y, ciertamente, una respuesta afirmativa sin la previa inteligencia de sus límites, llevaría a un «pedagogismo» deformante de la realidad social, tanto como el «sociologismo» que unilateraliza la realidad educativa. Por consiguiente, no se trata sólo de preocuparse por la validez del interrogante, sino de eludir una interpretación que reduzca la complejidad de lo social a un *exclusivo dato pedagógico*.

Formulada la reserva, el interrogante adquiere un cierto valor, derivado del hecho relacional en que consiste la sociedad. Una relación que se logra mediante la *comunicación* y —más todavía— mediante la *participación* de los miembros de los grupos en actividades de interés común. Con esa perspectiva, la sociedad es, de alguna manera, un fenómeno pedagógico, justamente porque

<sup>3</sup> El modo de vida de un pueblo; en tanto que una sociedad es el *agregado organizado de individuos* que siguen un mismo modo de vida» (*El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. Fondo de Cultura Económica, México, 1952, Cap. III, párrafo 1).

<sup>4</sup> Ver nuestra *Pedagogía General*, Cap. XV, págs. 245-252.  
<sup>5</sup> Una visión de las variadas concepciones de la sociedad en el *Tratado general de sociología*, de Luis Recaséns Siches (Porrúa, México, 1960, pp. 100-108 y 158-160).

no es un conglomerado de hombres, una suma de individuos, sino un todo integrado en torno a ciertos tipos de vínculos. La sociedad no está en la mera adición de miembros, sino en la *relación* que los mismos entablan, en su *comunicación*.

Dewey ha desarrollado singularmente el punto al atribuir carácter educativo al hecho mismo de la convivencia. Todavía más, hace un sugestivo, aunque aparente, juego de palabras cuando recuerda que «comunicación», «comunidad»<sup>5</sup> y «común» tienen una única raíz. La «comunidad» implica la «comunicación» de algo que es «común». La sociedad se define en esa *comunicación*, y no por estar físicamente juntos sus miembros. «No sólo la vida social —escribe Dewey— es idéntica a la comunicación, sino que *total comunicación* (y, por tanto, toda vida social auténtica) es *educativa*. Ser receptor de una comunicación, es tener una experiencia ampliada y alterada. Se *participa* en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que, de un modo restringido o amplio, *se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica* (...). La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido (...). Puede muy bien decirse, por consiguiente, que *toda organización social, que siga siendo vitalmente social, o vitalmente compartida, es educadora para quienes participan en ella*. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo»<sup>6</sup>.

Las posiciones de Dewey son muy directas. No lo son tanto, las que construye Ernst Krieck, quien también puede situarse en la tendencia a definir «pedagógicamente» la sociedad. El pedagogo germano caracteriza a ésta mediante dos notas integrables en una sola idea. La sociedad es, en primer término, «convivencia y proximidad espacial»; en segundo, «sujeción a una norma superior, a un ideal» válido no sólo para los hombres que viven en un mismo tiempo, sino también para los que lo hacen en distintas épocas. Ambas características reunidas pueden darnos el siguiente concepto de sociedad: *convivencia, proximidad y sujeción a una serie de pautas que unen las generaciones pasadas con las presentes*<sup>7</sup>.

Si reflexionamos sobre esta noción de sociedad, daremos con la presencia simultánea de un cierto concepto de educación. Desde lo social, ésta se propone, en una primera instancia, la asimilación de las generaciones jóvenes a las formas de vida de la generación adulta, o la elevación del ser inmaduro a un tipo medio de hombre considerado el propio de una sociedad que buscará durar en el tiempo<sup>8</sup>. De ello se concluye que uno de los mecanismos fundamentales inherentes a cada sociedad, es eminentemente educativo, tanto en la

<sup>5</sup> Dewey toma aquí la palabra «comunidad» como sinónimo de «sociedad».

<sup>6</sup> *Democracia y educación*. Cap. I, párr. 2.

<sup>7</sup> Ver ERNST KRIECK: *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Trad. L. Luzuriaga. Losada, Buenos Aires, 1952.

<sup>8</sup> En esta oportunidad cabe recordar la noción de «personalidad social básica», descrita por ABRAHAM KANDINER (*El individuo y su sociedad*, F. C. E., México, 1945) que expresa «un fundamento psicológico común a todos los miembros del grupo sobre el cual se insertan los rasgos individuales, y que puede ser descrito haciendo abstracción de esos rasgos» (Véase MICHEL DURENNE: *La personalidad básica: un concepto sociológico*. Paidós, Buenos Aires, 1969).

dirección transversal (*cohesión social*) como en la longitudinal (*continuidad social*). Con lo cual ingresamos en uno de los núcleos de la relación educación-sociedad, capaz de acercarnos a una serie de rasgos —¿por qué no de conceptos?— de la educación.

### 3. LA EDUCACION, FUNCION Y NECESIDAD SOCIALES

Si la convivencia educa por sí misma, la educación es una función social «básica». Este es el principio de la inherencia de la educación respecto a la vida social. Aun partiendo del supuesto (ésta no es más que una «demostración por el absurdo») de que pudiera no existir la escuela, o cualquier otra institución, encargada de «concentrar» esa función educativa.

No estamos hablando de la educación sistemática e institucional, sino de la educación como parte de la interacción humana, de la educación *funcional* —y ahora se entiende la razón del adjetivo—, importante como influencia intencionada del medio natural, pero primordialmente dentro de la vida social, encuadre específico de la existencia humana.

Todavía es posible insistir en el punto, con otro criterio. Para completar su ciclo normal de maduración orgánica o biológica, el ser reclama cuidado, protección, crianza. También la sociedad podría ser tomada como un organismo. Sin necesidad de caer en el «organicismo» sociológico, la sociedad es una estructura desplegada en el tiempo y espacialmente asentada, que no puede sobrevivir sin la transmisión de las pautas que la configuran. Y si se piensa más en su transformación que en su supervivencia tampoco puede realizarse sin un fundamento histórico.

Durkheim fue uno de los primeros en ver la educación como «la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social». Según dicho sociólogo, la meta de la tarea educativa es «suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado»<sup>9</sup>.

La fórmula durkheimiana apunta, esencialmente, a la educación sistemática, ya que la socialización es, en el caso, *progresiva y metódica*. Mayores alcances tiene la opinión de Dewey quien, sin dejar fuera la educación funcional, puede afirmar que «la educación es la suma de procesos por los cuales una sociedad, grande o pequeña, transmite sus poderes adquiridos con el fin de asegurar su subsistencia y su continuo desarrollo»<sup>10</sup>.

Tanto Durkheim como Dewey, dan cuenta de la educación como una *necesidad social* apuntalando así el segundo «nivel» de la necesidad de la educación, correspondiendo el primero al de la *necesidad vital* (plano biológico). Y aquí cabe una aclaración importante: en cualquiera de sus niveles de necesidad, la *instrumentación* tendiente a satisfacerla es de *índole social*, o mejor dicho, *socio-cultural*. La sociedad requiere, antes que nada, la supervivencia biológica de sus miembros. Sin ésta no hay sociedad posible, pero los proce-

<sup>9</sup> *Educación y sociología*. Trad. A. Peñaña. La Lectura. Madrid, s/a. p. 71.

<sup>10</sup> «Educación», en *Enciclopedia de la educación moderna*, dirigida por Harry N. Rivlin y Herbert Schuster (Trad. I. y C. Luzariaga. Losada, Buenos Aires, 1946. Tomo I, página 289). Ver, también de Dewey, *Democracia y educación*, Cap. II.

dimientos que regulan la crianza son de origen y de naturaleza social. Esto explica que cada sociedad particular tenga métodos propios de crianza y de cuidado de los sujetos en proceso de maduración.

Presentar la educación como una necesidad biológica y social, y reconocer carácter social a las técnicas que satisfacen esa doble necesidad, es suficiente para sostener que la función educativa de la sociedad no es transitoria ni arbitraria, sino permanente e inevitable.

### 4. EDUCACION Y MEDIO SOCIAL

Las consideraciones anteriores tienen validez para el examen de la sociedad como un haz de procesos interrelacionales. Corresponde ahora tomar la faz «institucional» de la sociedad, el tejido de hechos sociales, cristalizados en estructuras más o menos fijas, pero con poder coercitivo sobre los integrantes del grupo.

La sociedad es también, y por excelencia, el marco dentro del cual se desenvuelve la vida humana, un escenario creado por el hombre, pero que no por ello pierde su carácter de ambiente. Un encuadre de las individualidades que son coaccionadas por la totalidad de las instituciones, los sectores y los círculos sociales, simultánea y sucesivamente.

¿En qué modos se da la relación del hombre con la sociedad, en tanto ésta se ha ido constituyendo, históricamente, en el *ambiente objetivo*, en cuyo seno transcurre la existencia de aquél?

El medio social tiene una fuerza educadora sin duda más profunda, más vasta y más persistente que la asignada al ambiente natural. Tampoco aquí debemos dejarnos arrastrar hacia un determinismo mecanicista, pero la realidad de esa coacción es innegable cualquiera que sea el grado de gravitación que se le reconozca. Podrá el hombre rebelarse contra una u otra influencia, pero esa influencia siempre juega su papel, aunque sea tan sólo el reactivo. Además, la función educativa de la sociedad no se restringe a una mera interacción entre individuos, al contar con el poderío de sus instituciones, sus estratos y sus grupos para hacer sentir su energía-configuradora. *Función educativa y acción educadora* de la sociedad, son, al fin y al cabo, la misma cosa, sólo que enfocadas desde ángulos diferentes: las *interacciones* entre los miembros de la sociedad, en uno, y, en otro, la fuerza formativa de la sociedad como encuadre *supraindividual*.

En este terreno, y como ya hicimos con la naturaleza-ambiente, el examen de la sociedad-ambiente debe efectuarse conforme a: 1) su relación con la educación asistemática; y 2) sus lazos con la educación sistemática.

A esta altura de nuestras disquisiciones, es casi innecesario insistir en la primera de las vinculaciones. El sentido común —aparte de lo que, sobre el particular, hemos venido insistiendo implícita o explícitamente— descubre, sin muchos rodeos, que la sociedad es un factor primordial de la educación refleja y que, en gran parte, somos lo que somos por la acción persistente, muchas veces sutil e invisible, del medio específicamente humano.

Con respecto a la educación sistematizada, no importa únicamente la potencia formadora del ambiente social, sino lo que la educación sistematizada (institucionalizada o no) recibe o extrae de ese medio para el cumplimiento de

sus objetivos y misiones. La sociedad, y todos sus componentes, llega a constituir una fuente irremplazable de los contenidos de la educación formal, directamente o por intermedio de las enseñanzas derivadas de las ciencias sociales y humanas. Más allá de los límites curriculares, también hay que tener presentes los distintos sistemas de organización social como condicionantes de los sistemas educativos. Si el marco geográfico es limitante o estimulante de las reformas educativas, o de una u otra organización escolar, mucho más ha de computarse el tipo de sociedad para entender las coordenadas propias de los sistemas educativos correspondientes. Este condicionamiento se produce porque la sociedad —como la naturaleza— no provee de contenidos únicamente a la educación sistematizada e institucional, sino también de fines y objetivos, que, realizados, prepararán el tipo de hombre adecuado a las expectativas, si no de la sociedad «en general», por lo menos de los grupos que tienen el predominio en el manejo del sistema educativo.

## 5. VALOR Y LÍMITES DE LOS CONCEPTOS SOCIOLOGICOS DE LA EDUCACION

La funcionalidad educativa de la sociedad, así como la necesidad que ésta tiene de la educación para mantenerse en la historia, son una consecuencia de la observación de hechos y de procesos muy evidentes, aunque no por ello dejan de requerir explicación.

Hay autores que han dirigido demoleadoras críticas a esas afirmaciones, estimándolas no sólo superficiales, sino también falsas. Un ejemplo típico es el de Santiago Hernández Ruiz que trata el asunto en *La escuela y el medio*, y en su polémica *Pedagogía natural*. El cuestionamiento que el pedagogo español hace a las concepciones sociológicas de la educación está fundamentado en una gran experiencia docente que le permite eludir todo academicismo y llamar, sin temores, a las cosas por su nombre. Interesan sobremanera las críticas de Hernández Ruiz, no porque las compartamos en su totalidad, sino porque ayudan a reforzar ciertos elementos básicos para el ensayo de una *conceptualización progresiva e integradora* de la educación y profundizar las conexiones de lo educativo con lo social.

En una revisión de lo que, con razón, llama «el vacío conceptual de la educación contemporánea»<sup>11</sup>, Hernández Ruiz empieza por lanzar sus dardos contra las ideas de la educación como «necesidad vital» y como «función social», preocupado por la suerte que, dentro de esas teorías, pueda correr el individuo. Para él, «hablar de la educación como *función social* es, en verdad, hablar de *adiestramientos*», operación muy necesaria, pero que sólo entra como *componente de la educación en un grado inferior*; como una acepción de la palabra «adaptación», que incluye en ésta la intención, en el caso presente, más del *adiestrador* que del *adiestrado*. Piensa que «con referencia al hombre, es muy grave cosa estructurar sus hábitos externos de acción», sobre todo si se aclara la idea con este ejemplo: «si se coloca a una rata en un laberinto, y ésta encuentra su alimento realizando cierto número de vueltas en una sucesión dada, su actividad se modifica gradualmente hasta que toma habitual-

<sup>11</sup> *Pedagogía natural*. UTEHA, México, 1960 (Tomo I, Libro I, Cap. I, parágr. 4).

mente un camino, en lugar de otro, cuando está hambrienta». «Se parece —concluye— demasiado la sociedad, en cuanto agente educador predominante, a ese laberinto, y demasiado a la rata el hombre constreñido a bailar al son que le toquen»<sup>12</sup>.

Nuestras coincidencias con Hernández Ruiz son muchas más que las que puedan deducirse de este breve comentario, más que nada porque facilitan la jerarquización de notas y conceptos de la educación. Rechazamos con él, un sociologismo hoy muy difundido, que olvida al «hombre», término que nos parece recoger mejor las caras individual y social del miembro de la sociedad y sujeto de la educación. Pero si nuestro autor niega fervorosamente las exageraciones, no deja de incurrir en ellas, sólo que en sentido inverso. No es que persigamos un equilibrio de compromiso, sino el que resulte del ahondamiento de las partes en juego y de la interpretación dialéctica de sus conexiones. Tal profundización es la que nos hace aceptar que tanto la funcionalidad educativa de lo social, como el valor de la educación para la supervivencia de la sociedad, son *hechos primarios* que, por más evidentes que sean, no pueden ser considerados ni superficiales ni falsos. Quizás lo que a Hernández Ruiz le faltó, al tratar el asunto, es la paciencia suficiente para escalar paso a paso el empinado camino de la educación que comienza por ser una *adaptación* y *debe* culminar en una *superación* y en el perfeccionamiento de la personalidad humana, con todo lo que posee de individual y de social<sup>13</sup>.

Vale, pues, la pena explorar con mayor detenimiento la seiva —para nosotros espesa y peligrosa— de los contactos de la educación con la sociedad. Aun cuando los riesgos puedan estar en nosotros mismos, en el pecado de reiteraciones que no tienen otra meta que la mayor claridad expositiva.

## 6. LA EDUCACION COMO PROCESO SOCIAL Y SU UNIVERSALIDAD

*Básica y primariamente*, la educación es un *fenómeno* y un *proceso* sociales. Su «naturalidad» está dada por lo social. Sin ninguna duda esto es obvio, pero también lo obvio necesita ser examinado para ver qué se oculta tras su cáscara. Y en efecto, traspuesta la superficie de los vínculos entre la educación y la sociedad, se descubren una serie de principios, en algunos de los cuales la «obviedad» se convierte en complejidad.

Según Fernando de Azevedo la educación es un «proceso social general»<sup>14</sup> y su índole social es detectable en el ensambliamiento de cuatro «hechos» fundamentales, susceptibles —como quería Durkheim— de un análisis científico

<sup>12</sup> *Ob. cit.*, pp. 12-13. (Los subrayados son nuestros.)

<sup>13</sup> Nuestra mayor disidencia con Hernández Ruiz radica en que, para él, «sólo la formación intencionada merece el nombre de «educación», y que sólo cuando esta educación, mal llamada intencional, a su vez, se realiza sistemáticamente, puede ser objeto de investigación y de reflexión científica». Este punto de vista es también el expuesto por Dilthey (*Ob. cit.*). Entendemos que esa postura empuja a la pedagogía encerrándola en los muros de la escuela, sin tomar conciencia de las dimensiones del fenómeno educativo más allá y más acá de las instituciones educativas clásicas.

<sup>14</sup> *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos educativos* y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. F. C. E., México, 1942. Primera parte, Caps. IV y V.



conducente a la aprehensión de la naturaleza del fenómeno involucrado en los mismos. Tales hechos serían, en síntesis, los siguientes:

- a) «La coexistencia en cada individuo de dos seres que no se pueden separar sino por abstracción: el ser personal y el ser social.» El primero, generado por la herencia y configurado por «los estados mentales que se ligan a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal». El segundo, en cambio, constituido por «un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos», que no manifiestan la individualidad, sino el conjunto humano al cual estamos incorporados.
- b) La personalidad, «un sentido físico» es «un dato originario». «En sentido social y moral» es el fruto de una «elaboración» en la que juegan papel determinante «un conjunto de adquisiciones relacionadas con el uso que de ellas tenga que hacer el grupo a que pertenece el individuo».
- c) Tales adquisiciones «culturales», constitutivas del «ser social», se logran mediante «un proceso de transmisión (educación)», que posibilita la ya aludida continuidad histórica de la sociedad.
- d) Sustancialmente, el fenómeno educativo «consiste en esa transmisión de la herencia social de una generación a otra». Por ello permanece «idéntico en su naturaleza, se da en todos los grupos sociales, y al variar las formas de estructura social, varían, en consecuencia, el contenido, los agentes y los procesos y las formas de esa transmisión (instituciones pedagógicas, sistemas escolares)».

De los hechos probatorios de la índole social del fenómeno educativo, importa destacar la afirmación del carácter universal y constante de la educación («permanece idéntica en su naturaleza y se da en todos los grupos sociales...»). Universalidad y constancia que han sido muy bien reafirmadas por otro pedagogo brasileño, Luis Alves de Mattos, quien caracteriza al fenómeno educativo a través de tres rasgos muy significativos:

- a) la constancia, «porque ocurre siempre que una generación adulta conviviera con una generación joven, transmitiéndole las enseñanzas del saber acumulado por las generaciones anteriores, de sus experiencias y de sus descubrimientos»;
- b) la universalidad, «porque a través de todos los tiempos y en todas las latitudes, florece en todas las comunidades humanas, desde las más primitivas hasta las más civilizadas, si bien en grado variable de intensidad y de sistematización»;
- c) la irreductibilidad, «porque, a pesar de sus íntimos y complicados vínculos de causalidad cíclica con los demás fenómenos que componen la vida humana en sociedad, como el fenómeno económico, el profesional, el político, el cultural, el artístico, el moral y el religioso, no se identifica ni se confunde con ninguno de ellos, sino que, por el contrario, se destaca como generador de los demás, asistiendo a su nacimiento, acompañándolos en su florecimiento y condicionándolos en su configuración y en su futuro rumbo»<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Compendio de didáctica general, 2.ª edición. Kapelusz, Buenos Aires, 1974 (1.ª Parte, Unidad I, Cap. III, par. 5).

Mattos refuerza, expresamente, los caracteres de constancia y universalidad que ya Azevedo había asignado a la educación. Pero agrega el de irreductibilidad, trayendo a la palestra un principio altamente controvertible, pero de gran valor para entrar en el debate sobre el significado y los alcances de la «autonomía» de la educación dentro del complejo socio-cultural.

Todo el material acumulado en este punto, y en los anteriores, hace factible, a manera de una primera síntesis, la postulación de las principales categorías pedagógicas detectables en el cruce del enfoque sociológico del hecho educativo con el enfoque pedagógico de los procesos sociales.

Un medio de formular esas categorías es el empleo de un procedimiento apto para sacar a la luz los elementos que se dan en el contacto del hombre con la sociedad, teniendo en cuenta los dos polos de la relación. Es lo que ha intentado Cirigliano al mostrar la educación «como un fenómeno que implica al hombre únicamente dentro del marco concreto histórico de la sociedad en la que se encuentra» y perfilando «tres elementos primarios y básicos»: «hombre-individuo y sociedad, enfrentados en un hacer denominado educación»<sup>16</sup>.

Si ese ligamento se observa desde el lado de la sociedad, la educación aparece como «un obrar originado en una necesidad a satisfacer, y corresponde a una función primera que perdura, que se realiza mediante la incorporación de «nuevos individuos» fruto de la transmisión de las distintas «formas sociales». Esta transmisión encuentra su correlato —he aquí la relación vista desde el individuo— en la asimilación que, por su parte, responde a «la tendencia (o necesidad)» que aquél tiene «de incorporarse al grupo» y «a su capacidad espiritual de transformarse manifestada plenamente en la asimilación, que, si no se diera, tornaría absolutamente imposible la educación, por más pretendida transmisión de contenidos que existiera y por más empeño que pusiera la sociedad».

Puestos en esa vía, y a la caza de caracteres más circunscritos, aunque no menos universales, la educación constituye un proceso de transmisión que cubre la necesidad de la supervivencia social, a la vez —y desde el punto de vista del individuo— que un proceso de asimilación. Este último proceso se beneficia con la inclinación del ser humano a la sociabilidad, con su poder de apertura a las influencias externas y —en una segunda instancia— de autotransformación bajo la acción estimulante o, según los casos, limitante de esas influencias.

## 7. EDUCACION Y SOCIALIZACION

Es imprescindible insistir en el concepto de socialización, una de las metas de la función primaria de la educación, en su faceta social.

En principio, la socialización es similar, en su mecanismo, a la adaptación. Sólo que este proceso fue estudiado por nosotros en un nivel biológico y como inserción del sujeto en su medio natural. La socialización es también una adaptación, pero al medio social y, por ende, un acto mucho más complejo que el de la adaptación biológica.

<sup>16</sup> Ob. cit., pp. 27-35.

Dentro de su particular doctrina sociológica, Karl Mannheim entiende por *socialización* «un proceso que es lo contrario de la individualización, un proceso de extensión del yo; el yo que se extiende sigue ciertas líneas que se pueden llamar el acceso social a la extensión del yo». Esta *extensión* del yo en que —de acuerdo con Mannheim— consiste la socialización, comprende varios tipos que los sociólogos expresan con términos simbólicos: el «yo esférico» (que incorpora las personas según su mutua proximidad); el «yo lineal» (que «se mantiene en la línea familiar, mirando hacia atrás los antecesores y hacia el futuro entre anticipados descendientes»); el «yo horizontal» (que «surge cuando los sentimientos sociales se limitan a los miembros del propio estrato social»); el «yo profesional» (la tendencia a formar «amistades o camaraderías según la ocupación»); y el «yo estrella» (que «irradia en varios planos», por ejemplo la simpatía entre personas de clases y tareas diferentes y que, para Mannheim, es el más favorecido por «la diferenciación funcional y la complejidad de la sociedad moderna»)<sup>17</sup>.

En forma más sencilla y directa la socialización puede definirse como la inserción del individuo en la vida del grupo, o, mejor dicho, de las generaciones jóvenes en las estructuras y orientaciones sociales propias de cada momento histórico. Constituye, pues, el *segundo estadio en la progresión* de funciones de la educación tan necesario como el primero de la adaptación biológica. Lo que, de ninguna manera, significa que, con una y otra, deben considerarse agotadas las misiones de la educación «pedagógicamente» enfocada. Aunque lo aparente, no es ésta una tautología porque adaptación y socialización son procesos que, respectivamente, condicionan la supervivencia de la especie y de la sociedad y que —también respectivamente— satisfacen una necesidad biológica y social, aunque mediante una instrumentación socio-cultural.

Las categorías de *adaptación* y *socialización* son categorías pedagógicas, pero en un *grado secundario*<sup>18</sup> ya que se obtienen mediante la aplicación del enfoque pedagógico a la compleja realidad humana, pero *a través*, o con el auxilio, de *las ciencias naturales y sociales*.

Si no puede discutirse que la adaptación sea una meta educativa, ni que lo sea la socialización, la pedagogía no puede sino reconocerlas como pasos hacia finalidades más altas de la educación, concebida con sentido integral e integrador. De algún modo esas finalidades mayores juegan su papel al impulsar una idea dinámica y abierta de la adaptación, para sacarla de la peligrosa equivalencia con la mera «acomodación» y elevarla a una «superación» del medio, reconociendo la vinculación dialéctica entre éste y el ser bio-psíquico. Igual cosa corresponde hacer con la idea de «socialización», de manera que tampoco ella se restrinja a una simple y mecánica «acomodación» al ambiente social. De lo contrario, no habríamos salido de la ancestral comunidad primitiva, y seguiríamos formándonos en las rudimentarias artes de la caza y de la pesca, sin intermediaciones institucionales.

Tanto como la adaptación, la socialización —que, sin duda, supone una serie de tensiones y hasta ciertos tipos de «violencias» culturales— propor-

<sup>17</sup> *Sociología sistemática. Introducción al estudio de la sociedad*. Trad. L. Legaz Lacambra. Edic. Revista de Derecho Privado, Madrid, 1960, pp. 97-99.

<sup>18</sup> Son «categorías secundarias» de la pedagogía, como sistema, aunque sean funciones «primarias» y «básicas» de la educación.

ciona al sujeto, en un nivel más complejo y en un lapso mayor, un terreno firme desde el cual desarrollarse e, incluso, adoptar una actitud crítica frente a la sociedad que lo incorpora. Esta sociedad le proporciona, por otra parte, elementos importantes para esa actitud superadora, aunque no se lo proponga, porque sin el desenvolvimiento de las capacidades humanas, no hay maduración biológica ni social. Y sin maduración, difícilmente podrá lograrse la conciencia social necesaria para participar en la transformación de la existencia humana.

Es importante no olvidar otro argumento bastante convincente. La adaptación y la socialización pueden darse —y se dan— *independientemente de la educación*, en sentido estricto, por el solo hecho del contacto con la naturaleza y de la inserción en un medio social. Lúcidamente lo afirma Juan Carlos Agulla: «No se puede dar un proceso de educación sin que se dé, en forma conjunta y simultánea, un proceso de socialización, pero por el contrario, *puede presentarse un proceso de socialización sin un proceso de educación*. Y la razón es clara: el proceso de socialización se logra por la mera participación en las estructuras sociales, y el proceso de educación, que requiere contar con la comunicación de determinados contenidos culturales, en función de una meta, en este caso específicamente educativa». El sociólogo argentino acierta porque tiene una noción muy nítida de la *diferencia de enfoques*: «el proceso que los pedagogos captan con el concepto de educación espontánea o funcional, el sociólogo puede captarlo con el concepto de *socialización*, es decir, el proceso de aprendizaje de roles por la mera *participación* en las estructuras sociales (sean educativas o no)». Y agrega: «Todo proceso de educación lleva implícito un proceso de socialización, esto es, que además de la función manifiesta de enseñar y aprender, se da la función latente del aprendizaje de roles por el solo hecho de participar (...). Por tal motivo, muchos de los estudios sociológicos existentes tratan del proceso de socialización y no del proceso de educación: por eso, precisamente, son *estudios sociológicos, pero no de sociología de la educación*»<sup>19</sup>.

¿Por qué, entonces, no asumir «pedagógicamente» el acto socializador y convertirlo en un estadio del proceso educativo integral? Una responsabilidad que ya no podrá cumplirse si no es a partir del cultivo de todas las potencias humanas en una sociedad que lo garantice. Esta es una proposición muy general, pero útil para esbozar —no pretendemos más por ahora— una concepción un tanto diferente de la socialización.

En sociedades estables, sin la complejidad de la actual, la socialización no era más que una «adaptación» a formas grupales más o menos fijas (nunca estáticas), al menos en un período considerable de tiempo. Si la sociedad contemporánea —cualquiera sea el nivel de desarrollo de sus expresiones particulares, nacionales o regionales— está sometida a cambios permanentes o los reclama, el significado tradicional de la socialización sólo será válido en parte. Habrá que pensar —otra vez las paradojas, pero con sentido— en una «socialización transformadora». Por más que se lo proponga, la educación podrá cada vez menos «fabricar» simples reproductores de situaciones preexis-

<sup>19</sup> *Sociología de la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1967, pp. 192-196. Ver del mismo autor y colaboradores: *Educación, sociedad y cambio social*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.

tentes. Todo ello porque el futuro de la sociedad ya no puede ser el de su conservación lisa y llana, sino el de su mutación a la medida del hombre.<sup>20</sup>

## 8. EDUCACION, POLITICA Y ESTADO

### 8.1. Educación y política

La proyección política del fenómeno y del proceso educativo forma parte de la naturaleza social de los mismos, por ser la política una expresión concreta de la sociedad, la cual a través de las opciones políticas se pluraliza y se individualiza en sociedades particulares, recorridas en el espacio y en el tiempo histórico.

La percepción de las relaciones entre lo educativo y lo político no es una novedad. Los griegos fijaron su atención en ellas según puede comprobarse en *La República*, de Platón y en *La Política*, de Aristóteles, simultáneamente verdaderos tratados sobre educación. Los vínculos parecieron perderse —al menos en la teoría— en los estadios finales de la filosofía griega antigua, con el estoicismo, y, a lo largo de la edad media, con la expansión del pensamiento cristiano. Volvieron a hacerse visibles en la era moderna, para reafirmarse en la segunda mitad del siglo XVIII, y seguir consolidándose de tal manera que el político es hoy un irrenunciable acceso para comprender cabalmente los procesos educativos.

La óptica política es actualmente aceptada aún por aquellas concepciones que hasta no hace mucho negaban politicidad al hecho educativo, considerando una especie de producto «químicamente puro», alejado del resto de los procesos humanos. En verdad, ya cuesta muy poco demostrar que la supuesta neutralidad política de la educación, no es más que el fruto de una concepción pedagógico-política de signo contrario a la de quienes declaran abiertamente la inexistencia de tal neutralidad.

Nadie que explore con honestidad y serianamente el mundo pedagógico, está en condiciones de desgañar la educación de las corrientes que confluyen en la «organización» y las «conductas» sociales, como tampoco desprenderla de una visión del mundo y del hombre, igualmente ligada a una postura política, con implicaciones ideológicas y filosóficas. Ese reconocimiento de la política de la educación es, por otra parte, imprescindible para acercarse al rol y a las perspectivas de lo educativo en relación con sociedades concretas en estadios históricos concretos. Algo así como lo que sucede con el análisis psicológico de la

<sup>20</sup> Sobre el particular vale la pena transcribir estas palabras: «Hasta ahora, cada generación adoptaba de sus predecesores las condiciones de su actividad y su vida como una magnitud estable que predeterminedaba, en lo esencial, toda su existencia. En el futuro, será necesario tener en cuenta que cada generación habrá de atravesar varias veces por la reconstrucción de las condiciones de la civilización y de toda la estructura de la vida humana» (RADOVAN RICHTA y otros: *La civilización en la enervada. Implicaciones sociales y humanas de la revolución científico-técnica*. Siglo XXI, México, 1971, página 9). En su *Production de la société*, Alain TOURAINE escribe: «Para conocer su presente (la sociedad) se vuelve cada vez menos hacia su pasado, pues la parte de lo transmitido no deja de disminuir en relación con lo adquirido, y cada vez más hacia su porvenir, es decir, hacia las decisiones que ella toma y las controversias o los conflictos que las acompañan» (Éditions du Seuil, París, 1973, p. 7).

educación, sin el cual no podrían identificarse ni las funciones ni las proyecciones de lo educativo para los individuos.

No se trata sólo de la política en sentido partidista —aunque nadie está exento de poseer posiciones políticas definidas. De lo que se trata es de entender el hecho político como el ingrediente que requieren las sociedades para organizarse según determinados modelos. O, para hacer uso de las terminologías más actualizadas, de la política como «la base donde se efectúan las elecciones fundamentales en nombre de la colectividad, por órganos o por individuos comisionados a este efecto, con la participación, más o menos vaga, de la población, o con el acuerdo implícito de ésta (si se halla integrada social y culturalmente) acerca de ciertos postulados»<sup>21</sup>. Postulados estos que tienen directa conexión con la estructura y la orientación de una sociedad o de ciertos grupos humanos.

Así se hace comprensible que el análisis político de la educación sea uno de los cauces de su análisis sociológico, en el nivel macroscópico, dentro del cual tienen importancia y estrechos lazos, «los aspectos estrictamente sociológicos, los económicos, los administrativos, los filosóficos, los culturales»<sup>22</sup>. Precisamente en ese nivel macroscópico es donde la problemática político-pedagógica se plantea con mayor claridad, adquiriendo la educación —como piensa M. B. Lourenço Filho— «el carácter de una acción política». Porque la realidad política de la educación —para el mismo autor— no se advierte «cuando examinamos hechos y relaciones educativas en una escala reducida», sino cuando enfrentamos aquella como «un gran proceso histórico-cultural». Allí la educación «asume un carácter programático, no sólo con respecto a cada individuo por separado, sino en lo atinente a grandes grupos, o a la totalidad de los mismos en su interacción y formas de integración»<sup>23</sup>.

En suma: la educación es, en parte considerable, un hecho político, que implica una programación de la vida histórica generadora de una acción política, ejercida por los sectores que poseen algún tipo de poder para orientar la existencia de los grupos particulares o de la sociedad global. Se convalida así la tesis que ve la educación como «un asunto de poder» que, en alguna de sus instancias, requiere siempre «decisiones políticas».

### 8.2. Pedagogía política y política educativa

El conocimiento y la profundización de los contactos de la educación con la vida política y el Estado, constituye la temática central de la «pedagogía política», o de la «ciencia política de la educación», que, no obstante pertenecer al vasto campo de las disciplinas pedagógicas, conserva sus vínculos con la sociología, la ciencia económica, las ciencias jurídicas, la historia y la filosofía<sup>24</sup>.

Dicha «pedagogía política» no es identificable con la llamada «política educativa», aunque aquélla pueda y deba ser uno de sus alimentos, y ésta un «laboratorio de prueba» de la primera. La pedagogía política es una dis-

<sup>21</sup> EDGAR FAURE y otros: *Aprender a ser*: Alianza-UNESCO, Madrid, 1973, p. 250.

<sup>22</sup> Ver PAREDES GROSSO: *Ob. cit.*, p. 5.

<sup>23</sup> *Ob. cit.*, p. 275.

<sup>24</sup> Ver LORENZO LUZURIAGA: *Pedagogía social y política*. Losada, Buenos Aires, 1959, páginas 99-100.

ciplina teórica, mientras que la política educacional es netamente normativa y, como tal, realizable a través de «acciones» educativas y culturales. La política educacional entra en el aspecto dinámico y pragmático de la educación y depende de las circunstancias de la vida social en el marco de las orientaciones educativas que trazan las instituciones y los grupos sociales, en su carácter de «mandantes» o «agentes» pedagógicos.

Esta gama de «factores» o «factores» de la política educacional, explica la vastedad que hoy ha alcanzado su concepto, más allá de la habitual definición de la misma que la constriñe a «la intervención del Estado en la educación y la cultura del pueblo».

Sin entrar en las diferencias sutiles, aunque sugerentes, que hace Cassani entre política «educacional» y política «educativa»<sup>25</sup>, encontramos en él una noción que refleja claramente el ensanchamiento de la misma. De acuerdo con su propuesta la política educacional cubre «las teorías, planificaciones y realizaciones que integran la obra del Estado, de una institución o de una entidad con atribuciones de gobierno en materia de educación y cultura». Esta política, continúa Cassani, «que generalmente se halla en manos del Estado, puede también estarlo en la de los otros grandes agentes realizadores de la acción: las instituciones, en particular las religiosas, la comunidad y la familia»<sup>26</sup>. Por consiguiente y a pesar de que el Estado es la entidad dotada de mayor poder para postular y ejecutar una política educativa, la fuerza educadora de otros grupos sociales los convierte en productores, reales o potenciales, de políticas educativas al nivel de la planificación (los «proyectos» educativos) o de la acción directa.

Cualquiera que sea el órgano que la produce, la política educacional se impone por el poder real de quienes la formulan, en proporción con su mayor o su menor capacidad para manejar los asuntos sociales. Por eso, la idea de política educativa está siempre ligada a la de «gobierno» y a la de «acción consciente» destinada a mantener, estimular, cambiar o inhibir determinadas prácticas educativas.

En la época actual, la política educativa guarda conexiones muy cercanas con las técnicas de la planificación integral, para que los procesos educativos escolares y extra-escolares se integren en un programa conjunto. Esta es la prueba de que uno de los cambios fundamentales en la formulación y realización de las políticas educativas reside en su «metodología». Ni el Estado, ni ninguna de las instituciones hacedoras de políticas educacionales, son ya autosuficientes para fundamentarlas, proyectarlas y desarrollarlas. La vida educativa se ha extendido tanto en el conjunto social, que es este conjunto, o alguna de sus partes, quienes condicionan, a través de muchos factores y tendencias, la aplicabilidad y el éxito de una u otra política educacional. La razón primera de dicho condicionamiento —no importa si no se lo interpreta de una única manera— es consecuencia de que la educación ha dejado de ser asunto exclusivo de uno o de otro grupo social, problematizándose así el principio de las exclusividades de la «potestad educativa», incluso del mismo Estado.

<sup>25</sup> *Fundamentos y alcances de la política educacional*. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1972, pp. 20-21.

<sup>26</sup> *Ob. cit.*, p. 18.

### 3.3. El Estado y la regulación política de la educación

El Estado representa la concentración y el ejercicio del poder político de los sectores dominantes o más expresivos de cada sociedad particular. Por su misma naturaleza, es un «poder» educador y, para algunos, el poder educador por excelencia.

Para establecer los fundamentos y los límites de ese poder educativo, parece adecuado seguir a Fernando de Azavedo, para quien el Estado es «la organización del poder político o del poder dominación, cuya función esencial consiste en hacer reinar, en un territorio determinado, el orden interior y mantener la seguridad exterior, y que, sosteniéndose por la fuerza (no sólo material), es un creador de derecho»<sup>27</sup>.

El sociólogo brasileño centra su concepción del Estado en el juego del «poder» y del «derecho», como elementos que se alimentan y se limitan mutuamente en el órgano político y jurídico superestructural de la sociedad. La juridicidad del Estado controla su «voluntad de poderío» y ésta cimienta su capacidad para crear derecho. En tanto atributos del Estado, el poder y el derecho enmarcan sus funciones y condicionan sus alcances para asumirlos en nombre del todo o de las partes dominantes de la sociedad.

La fuerza pedagógica del Estado procede de su fundamento social. Obra por intermedio del poder en la regulación de la vida social, procurando una cierta armonía entre sus componentes o, según los casos, a través de la imposición de algunos valores interpretados como factores de equilibrio. En esta dinámica, la educación es un instrumento de regulación social que, primariamente, tiende a asegurar la «cohesión» y la «continuidad» del conjunto por la «conservación», o su desarrollo por la «renovación» y la «transformación».

Empero, la regulación educativa estatal es legitimada por algo más que la intención de conservar o transformar la sociedad. Halla su justificación en el carácter «público» de la educación, en tanto trasciende la esfera de lo individual y de lo interpersonal. Cualquiera que sea su estructura o su orientación ideológica, el Estado está, de algún modo, constreñido a ocuparse de la educación que, no obstante ser realizable por instituciones particulares es siempre «cosa pública», de interés social. La educación «privada» es también «pública» y en este hecho radica una de las razones de la inserción de lo educativo en el círculo jurídico.

La regulación educativa es aplicada por el Estado, no sólo a los establecimientos docentes de su directa dependencia, sino también a aquéllos que los particulares puedan instituir. Lo que varía es el grado y la amplitud del «control» entre los polos de un absoluto intervencionismo y una cierta libertad ya que, en esta época, el no intervencionismo estatal en la educación no se da prácticamente en ninguna parte del mundo. El avance del Estado en el dominio pedagógico es cada vez más significativo y exigido por el crecimiento de nuevas fuerzas educadoras que no encajan en el sistema de la educación formal, aunque también, enfrentándose a la imposibilidad de un control total. La mayor dificultad está en que la educación no formal progresa, no sólo paralelamente al sistema formal, sino también a sus expensas. La proliferación de formas educativas «no instituidas», abre más ancho margen al despliegue

<sup>27</sup> *Ob. cit.*, p. 295.

de los aspectos creativos de la educación, aún en las sociedades más cerradas. Esto explica que, al no poder negarse la multiplicación de los procesos educativos, en el sentido de su «extra-escolarización», hasta los estados más rígidos de las sociedades más bloqueadas postulan —aunque sea tan sólo a nivel verbal— políticas educativas amparadas supuestamente en los principios del desenvolvimiento de todas las capacidades humanas, del mejoramiento cualitativo de la educación y de su expansión cuantitativa.

### 3.4. Educación «pública» y educación «social» y «política»

El problema que verdaderamente se está planteando es el de los *alcances* y la *efectividad* de la regulación pedagógica estatal, en relación con la metamorfosis del concepto común de la educación «pública» impulsada por el cuestionamiento de las «potestades» educativas tradicionales.

La educación «pública» inicia su historia, precisamente, cuando el Estado alcanza condiciones para regular la educación, sea en beneficio directo de los sectores que le delegan sus poderes, sea en el suyo propio.

Lorenzo Luzuriaga<sup>23</sup> ha mostrado que la educación «pública» estrictamente «estatal» no es ni el primero ni el último estadio en la historia de aquel tipo de educación. En sus inicios (siglos xv y xvi), la educación pública tuvo una orientación «religiosa», es decir, extra-estatal, poniéndose el Estado al servicio de la formación del «fiel cristiano», fuese en su versión protestante o en la del catolicismo ortodoxo, y en el momento en que se toma clara conciencia del valor de la escuela como instrumento de adiestramiento. Mas el mismo Estado no tardaría en darse cuenta de ese valor de la escuela, guardando para sí y, por tanto, para determinados grupos sociales, el ejercicio de la potestad educativa. Esto ocurrió con el advenimiento del «despotismo ilustrado» (siglo xvii y gran parte del xviii) que desplaza el ideal del «fiel cristiano» para sustituirlo por el del «súbdito», naturalmente que del Estado, e instrumentarlo mediante una educación aristocratizante y rigurosamente selectiva.

La Revolución francesa de 1789 trajo un cambio radical, con el apoyo de las doctrinas filosóficas y políticas que llevaron a la burguesía en ascenso a negar el origen divino del poder para radicarlo en el pueblo. La educación pública —que en este período es denominada por Luzuriaga «educación pública nacional»— levanta el ideal del «ciudadano», tan ligado a la idea del hombre como ser político participante, y a los principios de la universalidad y la gratuidad de la educación, que inspiraron las grandes reformas educativas del siglo xix en Europa y en América. La educación, en este estadio, es vista como el gran instrumento para la «movilidad social», superador del condicionamiento hereditario y socio-económico de las desigualdades sociales. Todo esto dentro de la filosofía liberal que, no obstante haber representado un hito fundamental en el proceso de democratización educativa, no supo o no pudo ver las situaciones y las contradicciones estructurales que trabaron su efectiva realización.

El mismo Luzuriaga ha indicado una cuarta etapa de la educación pública, propia de este siglo xx, llamada «democrática» y tipificada por el ideal del «hombre total». Un estudio recorrido por múltiples interpretaciones de esa

<sup>23</sup> *Historia de la instrucción pública*. Losada, Buenos Aires, 1946.

totalidad humana que se propondría realizar y que, según nuestro criterio, está expresando la insatisfacción sobre la efectividad del impacto democrático del período anterior cuya mayor inconsistencia fue otorgar valor a la educación como un fin en sí misma, sin cuidar de su incorporación al todo humano.

En este sentido, y gracias al aporte de las ciencias sociales y la presión de los movimientos políticos y sociales, la simple idea de la educación «pública» va siendo reemplazada por la de la educación, presente en las más diversas manifestaciones de la existencia humana y, si así puede decirse, «dispersa» en la «sociedad educativa».

No es que la política educativa, a cargo del Estado, pierda validez. Como política «nacional», trazada en los niveles centrales, hace de marco y proporciona las orientaciones básicas en las esferas que —según bien lo dice Bertrand Schwartz— son las de la «previsión» y la «planificación», de «los programas y contenidos de formación», de la «evaluación de los métodos» y de la «legislación». Todo ello en función del incremento de «la autonomía de los grupos» en la cual la política educativa ha de insertarse para jugar un papel de «racionalización» (Schwartz), distinto al de la «regulación» tal como vulgarmente se entiende.

En otro plano, y al afectar al hombre particular en sociedades particulares y conforme a sus necesidades —una de las cuales es la misma educación<sup>24</sup>— se está reconociendo a ese hombre su condición de ente fundamentalmente político, comprometido con el destino de su colectividad.

El carácter político de la educación no es, en esta tesitura, algo negativo, como pretenden ciertas doctrinas, sino uno de los caminos necesarios para incluir a aquélla en un conjunto mayor, en el cual se enriquece y se reencuentra consigo misma. A la vez, la formación política llega a convertirse en uno de los «contenidos» inevitables de la educación, como instrumento para desenvolver la conciencia social de los individuos. No quedan aquí negadas, ni mucho menos, las opciones personales, pero éstas se dan en el contexto de la entrega a la construcción de una sociedad más humana. Un «hombre completo» no se logra sin el trabajo de su «naturaleza» política, ya definida por los griegos, y redescubierta, transformada y potenciada por las grandes filosofías sociales de los siglos xix y xx.

En otra de sus posibilidades, la educación política ingresa en la *praxis* pedagógica como un medio de ejercicio y de aprendizaje de la libertad, en el rumbo de la «concientización». No hay libertad sin una lúcida conciencia de la situación de cada cual respecto a su entorno y a sus propias capacidades.

## 9. ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

La economía merece párrafo aparte en el examen de los «poderes» educadores. Lo merece, no sólo por la relevancia que muchas doctrinas le han dado en la existencia social, sino porque muchos problemas educativos —especial-

<sup>24</sup> Esta es la diferencia entre la idea tradicional de la educación como un fin en sí misma, y hasta como un ornato del espíritu, y la que busca imponerse actualmente y la presenta como una de las necesidades básicas del hombre.

mente en el plano de la macro-educación— no hallan soluciones sin un decidido tratamiento de los vínculos que presentan los fenómenos económicos y los pedagógicos. Tales lazos han existido siempre, pero nuestra época ha acentuado sus perfiles dada la expansión de lo económico en la estructura social global, aumentada, en los últimos trescientos años, por el industrialismo. Lo económico tiene singular potencia en la determinación de las relaciones sociales y, por ende, en la dirección y organización de las instituciones y las relaciones educativas.

No otra cosa refleja el avance y la generalización del análisis económico de la educación<sup>30</sup>, fundamentado en caracteres y elementos de ésta, ejemplificables en la siguiente enumeración:

- a) la educación reproduce las relaciones económicas o de producción de finitorias de cada sociedad;
- b) la educación no sólo difunde y trasmite conocimientos y tecnologías que alimentan el desarrollo económico, sino que también contribuye a incrementarlos;
- c) la educación es un factor de producción, en la medida en que instruye la preparación de recursos humanos calificados para el crecimiento económico, que hoy exige un cierto nivel instructivo en sus gentes;
- d) la educación amplía las necesidades humanas, incluidas las de consumo;
- e) la educación es rentable y ha de tomarse como una «inversión» económica (más todavía, social);
- f) la educación es un medio de movilidad y de diferenciación socio-económicas<sup>31</sup>.

Sin entrar en mayores detalles, y a los efectos de sintetizar, el enfoque económico de la educación se justifica, esencialmente, por dos hechos: la tendencia de toda estructura económica a reproducirse o difundirse mediante la creación de determinadas formas educativas; y, el «valor» económico de la educación, históricamente paralelo a la valoración económica de la ciencia y la tecnología.

En otra oportunidad sostuvimos que el primer hecho expresa la «energía» pedagógica de la economía, esto es, su carácter de «poder educador», condicionante o coadyuvante, mas nunca ausente, de la plasmación de «modelos educativos» coherentes con los «modelos económicos» de que se trate. En el segundo hecho, la educación se brinda como factor incidente e inexcusable para la vida y el desarrollo económico. Hasta ahora parece que los pedagogos se han fijado más en el primer hecho y los economistas dado preferencia al segundo, pero lo cierto es que, a partir de la interrelación de ambos enfoques, gana terreno y toma cuerpo la «economía de la educación» o «economía pedagógica»<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Sobre la historia del pensamiento económico sobre la educación, ver *L'industrie de l'enseignement*, de J. F. THÉNAT KHÖN (Les Éditions de Minuit, Paris, 1967, Cap. VII, par. 11).

<sup>31</sup> Cfr. con las características que, según H. M. PHILLIPS, pueden servir de base al análisis económico de la educación («La educación y el desarrollo», en *Aspects sociales y económicos del planeamiento de la educación*, UNESCO, Paris, 1965, pp. 19-20).

<sup>32</sup> Ver R. NASSI, *Pedagogía de nuestro tiempo*, Cap. 4, pp. 91-93.

La misma interrelación también hace sentir sus efectos en la organización de los contenidos educativos que ya se abren a fin de incorporar los elementos necesarios para una «educación económica». No sólo para preparar recursos humanos capaces de satisfacer las exigencias del desarrollo económico, sino —también en el marco de la educación general— con el propósito de dar al hombre una conciencia nítida del rol de las relaciones productivas y del significado de la vida económica, sin olvidar, también aquí —al menos según nuestras preferencias— el ejercicio de las capacidades críticas que protejan a ese hombre de los «consumismos» alienantes de la personalidad.

Claro es que, con el fin de evitar las tan comunes desviaciones del «economicismo» y hasta del «pedagogismo» es imprescindible aplicar una visión que considere a la economía como una de las formas de vida de la sociedad, del mismo modo que lo son, por ejemplo, la política y la misma educación. Una forma de vida que, además de actuar como elemento de presión sobre los estilos y las organizaciones educativas, contiene y genera relaciones educativas peculiares. Como bien lo manifiesta Sergio Hessen, la economía es «un conjunto concreto de múltiples relaciones en el campo de la industria, de la agricultura y en el de los transportes, del comercio y de las finanzas», lo que supone «relaciones entre los trabajadores, los dirigentes y los propietarios» que van más allá de «las relaciones sociales y de las referidas a la circulación y distribución de los productos y de la riqueza». Para este autor, «también comprenden relaciones psíquicas y psico-sociales como, por ejemplo, la actitud frente al trabajo de los distintos agentes económicos, los motivos e incentivos de su actividad económica, la influencia de las denominadas «relaciones industriales y humanas», y de la estructura interna de las empresas sobre la productividad de los trabajadores»<sup>33</sup>.

Mostrando la economía como un complejo social y hasta cultural, son fácilmente identificables sus «componentes educativos», aun trascendiendo la idea de una mera trasmisión de las estructuras económicas existentes. También en este singular «ambiente formativo» es factible la estimulación de actitudes que son asimilables al proceso educativo integral.

## 10. DESARROLLO Y EDUCACION

Si aspiramos a comprometernos con visiones totalizadoras, la problemática pedagógica que engendran los poderes educadores sociales —entre ellos el económico— no hallará respuesta si no se los visualiza en el proceso más general del desarrollo global. Y la alusión es pertinente, porque la metodología y las interpretaciones del desarrollo integral fueron puestos de relieve y casi monopolizados por el enfoque económico, por lo menos hasta mediados de la década del sesenta.

### 10.1. Desarrollo «lineal» y desarrollo «circular»

Es inaceptable la interpretación —y los científicos sociales lo saben más que nosotros— del desarrollo con un criterio exclusivamente económico. Dicha unilateralización conduce únicamente al «economicismo» que, en verdad, no

<sup>33</sup> *Pedagogía e medio económico*. Avio. Roma, 1958, Cap. I.

guarda relación ni alcanza a invalidar la necesidad y la relevancia de un correcto enfoque económico del desarrollo. Esto sin contar con que en el economicismo las posibilidades de la educación quedan reducidas a un nivel que contradice su papel real, que no es omnipotente, en la dinámica social.<sup>34</sup>

La pedagogía requiere una noción suficientemente comprensiva del desarrollo, que, por otra parte, es la que se ha ido logrando en los últimos años, incluso en el seno de las ciencias económicas y dentro de la teoría y la práctica de la planificación en general, y en particular, de la llamada «planificación integral» de la educación. En el acto de su planificación global, la educación recupera la dignidad a que tiene derecho y, al mismo tiempo que toma conciencia de sus posibilidades, encuentra en el juego de las múltiples variables del desarrollo, las limitaciones que le son inherentes según su propia estructura.

La amplia visión del desarrollo requerida no puede entenderse si no es enfrentando dos concepciones del mismo y de la llamada «educación para el desarrollo». Una oposición que, con claridad meridiana, han expuesto Jane Cottingham y Marilee Karl en una breve y sustanciosa revisión de la bibliografía sobre el tema.<sup>35</sup>

Siguiendo las ideas de Robin Burns, oponen la «definición lineal» a otra «circular» del desarrollo. La primera caracteriza a las sociedades particulares según el puesto que ocupan en una línea imaginaria que va desde las «menos desarrolladas» a las «más desarrolladas». Esta teoría respondería a la que antes denominamos «concepción economicista» del desarrollo que se conforma con medir la «riqueza» de una nación en términos de bienes económicos. El desarrollo de un país no desarrollado consistiría en un proceso de ajustes —un ascenso en la escala— al modelo de las naciones ricas, progresando en el plano tecnológico hasta alcanzar el nivel que estas últimas ostentan.

La realidad histórica, sin embargo, no da la razón a esa teoría, ya que la distancia que media entre países pobres y países ricos es cada vez mayor. La constatación de este hecho es, justamente, la que produjo un cambio en la doctrina del desarrollo, interesada ahora por sus aspectos sociales y políticos sin dejar de ocuparse de los factores económicos. Aquí emerge el concepto «circular» del desarrollo apoyado en el principio de la «interacción» que, en síntesis, da por supuesto que el desenvolvimiento socio-económico de un país «no beneficia necesariamente a todos aquellos que lo integran y ni siquiera a la mayoría». Desde este punto de vista, las categorías de «desarrollo» y de «sub-desarrollo» son igualmente aplicables a las naciones pobres como a las ricas, porque no sólo hay que computar la acumulación de riquezas, sino la posibilidad efectiva de que grandes masas superen la marginación social, política y económica.

<sup>34</sup> En *Pedagogía de nuestro tiempo* (Cap. 4) hemos hecho referencia a la desviación «economicista», tanto como a la «pedagógica». También en materia de desarrollo, el «economicismo» encuentra su correspondencia en el «desarrollismo», que hace del desarrollo una finalidad en sí misma, sin conexión con sus aspectos sociales y políticos. Sobre este particular, véase el excelente trabajo de GERMÁN W. RAMA, *Educación, indígenas y estilos de desarrollo*. Proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe». UNESCO/CEPAL/PNUD. Buenos Aires, 1977.

<sup>35</sup> «Education pour le développement». (*Documentation et Information Pédagogiques*. Bulletin du Bureau International d'Éducation. BIF-UNESCO. Paris-Genève, n.º 201, 1976, «Introducción».)

Las implicaciones pedagógicas de las dos posturas comentadas son muy directas. En la teoría «lineal», la educación es sólo un factor de producción y de consumo, un medio de preparación para «la acumulación de dinero, bienes y equipos». La teoría «circular» intenta, en cambio, unir los intereses del individuo con los de la comunidad, engloba lo social, lo político y lo económico, y hace pensar en una educación que «acentúe los aspectos culturales y sociales». Una educación que, según los casos, contribuya a crear las condiciones para «la comprensión del funcionamiento de la sociedad», o, si se trata de transformarla, que lleve a su cuestionamiento pero proporcionando a los hombres los medios para producir su transformación.

## 10.2. Educación «para», «en» y «por» el desarrollo

No obstante el valor del trabajo glosado en el párrafo anterior, nos parece evidente que el tema de las relaciones entre educación y desarrollo no se agota en la fórmula «educación para el desarrollo».

Hablar de «educación para el desarrollo» es imprescindible ya que, en el análisis de esa fórmula, es donde surgen y se responden los interrogantes sobre el tipo de educación (aspecto cualitativo) y sus posibilidades de expansión (aspecto cuantitativo), conforme a un «modelo de desarrollo» derivado de un «modelo societal»<sup>36</sup>. Esta correspondencia de modelos suscita los dos interrogantes que, en última instancia, son dos caras de una misma cuestión. Establecer el tipo y la cantidad de educación para una u otra forma de desarrollo, entraña preguntarse sobre el modo de desarrollo para el que se proyecta una cierta educación. En la fórmula «educación para el desarrollo» la educación se comporta como un «instrumento del desarrollo» rompiendo el «pedagógico» autosuficiente sobre cuyas consecuencias ya hemos dado razón.

En el campo que nos ocupa caben otras fórmulas como las de «educación en el desarrollo» y «educación por el desarrollo». La primera destaca el significado de la educación como uno de los componentes del proceso de desarrollo, esto es, como otra, de sus variables o dimensiones. Como decíamos antes, la educación adquiere el derecho a ser una de las *variables* del desarrollo y no sólo su instrumento en el movimiento dialéctico de sus componentes. O, lo que es equivalente, el desarrollo global implica desarrollo educativo, de la misma manera que entraña desarrollo social, económico o político. Quizás pareciera más lógica la creencia de que el desarrollo educativo es una consecuencia del desarrollo socio-económico, pero no carece de lógica sostener que éste último necesita de aquél. De donde, sin dejar de ser instrumento del proceso de desarrollo, la educación es, al menos desde un ángulo de mira, uno de sus elementos constitutivos.

La fórmula «educación por el desarrollo» pone el problema en otro plano, al convertir ese mismo proceso en un «poder» educador, en una serie dinámica de estimulaciones que influyen en la configuración personal y social de los agentes del desarrollo global. Aquí vuelve a cobrar importancia el tipo y la metodología del desarrollo ya que éste sólo puede alcanzar el rango de un verdadero poder educador si responde a un modelo «participación». Si se da

<sup>36</sup> Una tipología de modelos sociales y de desarrollo en correspondencia con ciertos «estilos educativos», se encuentra en G. W. RAMA, *ob. cit.* (Caps. III, IV y V).

participación amplia en la planificación y en su aplicación, el mismo proceso planificador estimula las capacidades de los participantes. El modelo de desarrollo puede ser, como diría Bodart<sup>37</sup>, una «traba» o un «marco» para la educación, según aquél se maneje con el quietismo tradicional o sea, por el contrario, dirigido por los carriles de la innovación asentada en un concreto humanismo social.

## LA EDUCACION EN LA PERSPECTIVA CULTURAL GENERAL

### I. EL ENFOQUE CULTURALISTA DE LA EDUCACION

Acercarse a la educación con el enfoque «culturalista»<sup>1</sup>, es encontrar su veta más rica puesto que su íntima «naturaleza» es la cultural. Sin que esta proposición choque con su ya afirmada índole social, el mirador culturalista es más abarcativo y más profundo, como para involucrar el punto de vista sociológico.

El enfoque culturalista permite un avance definitivo en la seriación o progresión conceptual de la educación, que, al rebasar los estadios primarios de la *adaptación* y la *socialización*, abre las puertas a categorías propiamente «pedagógicas». Esto es, a una aprehensión del fenómeno y del proceso educativos en su singularidad, sin depender sólo de instancias alcanzables únicamente con las metodologías biológicas y sociológica. Sitúa aquellas categorías en una esfera diferente a la de las puras *acomodaciones*, por más que en cada oportunidad propicia buscamos alejarnos de ellas. Razón suficiente, pues, para separar el análisis de los vínculos de la educación con la sociedad y con la

<sup>1</sup> Quizás sería más correcto decir «culturoológico» o, simplemente, «cultural», aunque este último manifiesta más la naturaleza de un fenómeno que un punto de vista para su análisis. «Culturoológico» sigue siendo un neologismo no aceptado por la generalidad, prefiriéndose, según sea el método, los términos «filosofía de la cultura» o «ciencia de la cultura» (dentro de la cual caben otras denominaciones). La defensa del término «culturoológico» ha sido hecha por Leslie A. WHITE, en *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Paidós, Buenos Aires, 1964.

<sup>37</sup> «El desarrollo, ¿traba o marco para la educación?», en *Perspectivas*. (Revista Triestral de Educación de la UNESCO. Santillana, Madrid, n.º 4, 1974.)



cultura. A pesar de que la técnica básica para extraer conclusiones de ambos nexos sea muy similar (lo que corresponde a una expresión cultural —la sociedad— puede hacerse extensivo a toda la cultura), el ingreso en la educación por la cultura, obliga a afinar el enfoque pedagógico, aparte de que éste mismo consigue mayor libertad de movimientos, ya sea viendo la cultura como una superestructura o manteniéndola en las coordenadas de la existencia personal.

## 2. CORRIENTES DEL CULTURALISMO Y CIENCIAS EDUCATIVAS

El acceso del pedagogo a este campo, puede plantearle difíciles opciones, antes de dar con la teoría cultural más adecuada para sus fines. Porque —igualmente que «naturaleza» y «sociedad»— «cultura» es palabra que esconde una gran diversidad de significados y acepta una multiplicidad de visiones.

La alternativa sale al paso del pedagogo en el supuesto enfrentamiento de dos metodologías diferentes para el examen de la cultura. No obstante, una opción obligatoria carece de fundamento, puesto que cada metodología que se elabore para detectar los caracteres propios de un fenómeno tan complejo y vasto como el cultural, puede ser pedagógicamente aprovechable. Más aún, si se considera que la meta de la pedagogía no es desenvolver una *teoría sobre la cultura*, sino una *teoría sobre la educación*. Los intereses del pedagogo recorren un itinerario distinto al de los «culturólogos». Su objetivo es establecer cuáles son los elementos cuantitativa y cualitativamente valiosos que aquellos pueden proporcionarle para comprender y ampliar su propio dominio de reflexión y de acción.

### 2.1. Brevisima incursión histórica

La cultura como objeto de estudio tiene larga tradición en la historia del pensamiento. Muchas de sus manifestaciones fueron vistas por los antiguos y problematizadas a lo largo del medioevo y de la edad moderna. Empero las indagaciones sobre el hombre y sus obras no lograron madurez y generalidad hasta la segunda mitad del siglo XIX. Desde entonces la cultura emerge como un tema independiente, alrededor del cual se tejieron especulaciones e investigaciones específicas que servirían de base a la «ciencia de la cultura», en su más amplia acepción<sup>2</sup>.

Los filósofos de la cultura tomaron la delantera, cosa que puede constatarse si se revisa la evolución de la filosofía de la historia desde fines del siglo XVIII, con Kant, Herder y, sobre todo, con Hegel, quien, con su *Filosofía del espíritu*, estimuló el andar autónomo de la filosofía cultural. No obstante,

<sup>2</sup> Ver ROBERTO MONDOLFO: *En los orígenes de la filosofía de la cultura*. Imán, Buenos Aires, 1942. También FRANCISCO ROMERO: «Los problemas de la filosofía de la cultura» (en: F. ROMERO y C. JESINGHAUS: *La cultura moderna*. Facultad de Humanidades, La Plata, 1943); ALONSO DEMPE: *Filosofía de la cultura* (Revista de Occidente, Madrid), y GEORGE F. KNELLER: *Introducción a la antropología educacional* (Paidós, Buenos Aires, 1974, Cap. 2).

y contra lo que comúnmente se cree, la mayoría de edad de la línea científica se dio casi simultáneamente con la dirección filosófica<sup>3</sup>.

### 2.2. La filosofía de la cultura

En la filosofía, la reflexión sobre la cultura avanzó paralelamente con la fundamentación de las ciencias «no naturales» («ciencias del espíritu», «ciencias de la cultura», «ciencias morales», o, como hoy es más común, «ciencias humanas» o «ciencias del hombre», y con mayor restricción, «ciencias sociales»).

En esa empresa tiene peculiar trascendencia el ciclopeo esfuerzo de Wilhelm Dilthey en favor de la construcción de una «crítica de la razón histórica», que comenzó a dar sus frutos a partir de la década de 1870. En la misma empresa de fundamentación gnoseológica de las ciencias culturales, se inscriben los nombres de Wilhelm Windelband (que llamó «idiográficas» a tales ciencias, oponiéndolas a las «nomotéticas» o ciencias de leyes) y de Heinrich Rickert. Por su parte, desplegaron importante pensamiento culturalista filósofos-pedagogos de la talla de Eduard Spranger, de Theodor Litt y de Hermann Nohl, o filósofos más «puros» como Hans Freyer y Max Scheler y, entre nosotros, Francisco Romero.

La corriente filosófica interpreta la cultura acentuando más lo específicamente espiritual y su lado personal, aunque no por ello dejó de ver y examinar, con su peculiar metodología, el mundo de las objetivaciones culturales.

### 2.3. La línea científica

La dirección científica se levanta sobre la observación y la indagación empírica, y la comparación de la cultura de distintas sociedades, coexistentes en el tiempo, pero con distintos niveles de desarrollo. Sus sistematizaciones adoptaron distintos nombres: «antropología cultural» (el más difundido), «antropología social», y hasta «sociología de la cultura».

Sus orígenes se remontan a E. B. Tylor quien, en *Primitive Culture* (1871), ya postula el concepto de una ciencia de la cultura<sup>4</sup>. Claude Lévi-Strauss recuerda al norteamericano Franz Boas y al francés Emile Durkheim, si no como los fundadores, «al menos como los maestros de obra que edificaron la antropología social tal como la conocemos en la actualidad», y a James George Frazer —el autor de *La rama dorada*— que, en 1910, «pronunciaba en la Universidad de Liverpool la lección inaugural de la primera cátedra que, en el mundo, haya sido llamada de Antropología Social»<sup>5</sup>.

Todas esas antropologías son, en el fondo, equivalentes, aunque no estén siempre respaldadas por la misma concepción básica. Según Linton, la antropo-

<sup>3</sup> Incluso se ha desarrollado una «teología de la cultura», con algunos lineamientos relativos a una «teología de la educación». Uno de los principales expositores de esta corriente es PAUL TILLICH, con su obra *Teología de la cultura y otros ensayos* (Amorru, Buenos Aires, 1974, espec. primera parte).

<sup>4</sup> Ver I. A. WHITE: *ob. cit.*, pp. 378-379. Para los antropólogos es primordial el conocimiento directo de los pueblos o sociedades «primitivos», aunque este calificativo está hoy justificadamente cuestionado.

<sup>5</sup> *Antropología estructural*. EUDERIA, Buenos Aires, 1961, pp. 21-22.

logía cultural es «el estudio sistemático de las relaciones entre el individuo, la sociedad y la cultura».<sup>6</sup> Lévi-Strauss le da más vuelo al sostener que «el antropólogo aspira el conocimiento científico, y no puede conformarse con la descripción de la diversidad de las culturas: debe hallar alguna base para la comparación (...) en la medida en que (la antropología) busca elaborar proposiciones generales aplicables a culturas muy distintas, es decir, a ser una Ciencia de la Sociedad en general».<sup>7</sup>

El estructuralismo —que alimenta y configura la antropología de Lévi-Strauss— está actualmente muy en boga, aun sin reconocer el antecedente de estructuralismos anteriores como el desenvuelto por Dilthey y Spranger. Ha habido intentos de captar las resonancias pedagógicas de esa teoría,<sup>8</sup> pero, en realidad, los aportes mayores a la ciencia pedagógica —no importa la controlabilidad de sus orígenes— han sido provistos por los investigadores ubicados en el ámbito de la llamada «antropología cultural», preocupada por la interacción entre el individuo y su ambiente socio-cultural. En el progreso de este tipo de antropología, fuera de los ya mencionados, son importantes, entre otros, Abraham Kardiner, Ruth Benedict, Margaret Mead —cuya obra es una de las más aprovechables para la pedagogía—, destacándose, entre los latinoamericanos, el brasileño Darcy Ribeiro que se caracteriza por dar a sus trabajos una singular proyección educativa.

Entre los autores que se colocan bajo la denominación de «sociólogos de la cultura», y en estrecha relación con la «sociología del conocimiento», están Karl Mannheim, Horowitz, o el mismo Armand Cuvillier.<sup>9</sup> Tampoco faltan las interpretaciones derivadas del marxismo que, como ya es sabido, ha dado tanto valor a la actividad productiva del hombre en el largo camino hacia sí mismo. En este sentido son interesantes las consideraciones de Leontiev, que explica el proceso de «humanización» como «la apropiación de la herencia social», de la cultura, tanto material como espiritual.<sup>10</sup>

#### 2.4. La educación, impulsora de la «culturología»

En la filosofía de la cultura, el pedagogo puede hallar sólidos elementos como el del juego de la subjetividad espiritual con las objetivaciones culturales, la teoría de los valores y de las interacciones de «sentido» que caracterizan a las estructuras culturales. Más todavía, la posibilidad de insertar la filosofía de la educación en la filosofía de la cultura y de acceder al concepto mismo de la educación como ente cultural.

De los antropólogos culturales, estructurales y sociales, las disciplinas pedagógicas pueden extraer ideas y contenidos básicos para el desarrollo de la his-

<sup>6</sup> *Cultura y personalidad*. F. C. E., México, 1959. Según OTTAWAY, «el estudio comparado de la cultura de las sociedades humanas» es la materia propia de la antropología cultural» (*ob. cit.*, p. 25).

<sup>7</sup> *Ob. cit.*, p. XI.

<sup>8</sup> Por ejemplo, el ensayo de MARÍA T. GRAMATO DE SEELIGMAN: «Estructura e historia en el análisis del fenómeno de la educación», *Revista de Ciencias de la Educación*, dir. por J. C. Tedesco. Buenos Aires, n.º 7, 1972.

<sup>9</sup> Nos referimos a *Psicología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, de K. MANNHEIM. Aguilar, Madrid, (1958), y a la *Sociología de la cultura*, de ARMAND CUVILLIER (El Ateneo, Buenos Aires, 1971), entre muchos más.

<sup>10</sup> *Ob. cit.*, Cap. II.

toria de la educación y de la educación comparada, aparte de la mejor comprensión del hecho educativo inserto en la intercomunicación de la sociedad, la cultura y la individualidad.

Sin embargo, sería injusto no registrar el valor de la misma educación en el abondamiento del hecho cultural. Por lo menos hay tres esferas donde puede observarse esa «estimulación». Las dos primeras, como es lógico, se superponen, respectivamente, con la filosofía y la ciencia culturales.

En la orientación filosófica sucede que, al enfocar la educación como fenómeno cultural, percibe datos y criterios para reformular sus propios planteamientos reconociendo la interrelación de ambos fenómenos. El caso de Spranger es típico: toda su teoría de la cultura, de las estructuras culturales objetivas y subjetivas se correlacionan en torno a una psicología y una ética de la personalidad<sup>11</sup>, que termina explicándose por un sistema pedagógico.

Una cosa parecida ocurre con los estudios científicos (mal llamados «antropológicos», puesto que los filosóficos también lo son, aunque elaborados con otra metodología). En este terreno aparecen obras como la de Theodor Brameld, quien, aprovechando las conclusiones de la antropología cultural, examina la cultura como «el contexto de la educación» y pone la problemática educativa en una vinculación muy estrecha con la teoría cultural en sus diversos niveles de análisis<sup>12</sup>. En el ámbito más concreto de la *praxis* educativa, Paulo Freire —con su método alfabetizador levantado sobre la real «concientización» del analfabeto— se apoya en el concepto antropológico de cultura<sup>13</sup>. Su primera meta es hacer comprender al sujeto que también él es un creador de cultura, así como la necesidad de la lectura y la escritura como medios liberadores de comunicación. ¡Cuánto material inédito podría encontrar el antropólogo si se dispusiera a ver su objeto a través de la toma de conciencia de sus actores directos!

Por último —ya más comprometidos con lo pedagógico— es preciso computar las doctrinas que se detienen especialmente en la cultura como «actitud vital», o como una determinada *forma de perfección humana*, es decir, *educativa*. Estas doctrinas combinan actualmente los datos logrados por la psicología de la personalidad con el reconocimiento del contexto social e histórico y su transformación en beneficio del despliegue de las potencialidades humanas.

### 3. ALGUNAS PRECISIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE CULTURA

En varias ocasiones debimos anticipar algunas notas del concepto de cultura, para distinguirla, primero, de la naturaleza, y relacionarla luego con la sociedad. Es pertinente elaborar ahora ese concepto, si es que así puede decirse, en función de sí mismo.

<sup>11</sup> Precisamente su difundida obra *Forma de vida*, lleva el subtítulo de *Psicología y ética de la personalidad* (Revista de Occidente, Buenos Aires, 1948).

<sup>12</sup> *Bases culturales de la educación. Una exploración interdisciplinaria*. EUDEBA. Buenos Aires, 1961.

<sup>13</sup> *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1970, pp. 123-149 y «Apéndice».

Cada una de las direcciones de la «culturología» trabaja sobre, o llega a una determinada idea de su objeto. Dada esa circunstancia, nuestro propósito es la síntesis de tales ideas para ensayar un concepto integral de la cultura, que, a la vez, sirva de instrumento para plasmar un concepto más claro de la educación, más abarcativo y de más alto nivel. El mejor procedimiento es confrontar las nociones «filosófica» y «científica» de la cultura, dando por supuesto que a ésta le es inherente la *creación humana* y definiéndola por las notas de *humanidad* y de *artificialidad*.

Desde el mirador filosófico, lo fundamental es «mostrar cómo la cultura procede de la *capacidad objetiva*, podría decirse que necesariamente, y, por tanto, forma cuerpo con el hecho de ser el hombre un sujeto que capta y concibe un mundo objetivo». Esta fórmula, expuesta por Francisco Romero, lleva a distinguir entre «cultura objetiva» y «vida cultural». «La cultura objetiva comprende toda creación del hombre que logra sustantividad y autonomía respecto a su creador y goza, por tanto, de una existencia relativamente separada.» En cambio, la «vida cultural» es «la del hombre entre estos entes objetivos creados por él»<sup>14</sup>.

La vida humana es, específica y típicamente, «vida cultural». Pero no se agota allí el concepto de cultura. Como «objetivación» la cultura supone «*intencionalidad*». Otra diferencia, pues, entre el hombre y el animal: aquél posee conciencia de la *dirección* de sus actos (la palabra latina *intento* equivale a «dirección hacia»); el animal responde a un equipo instintivo bien estructurado en sus «construcciones» o «fabricaciones» (el hornero hace su casa de paja y barro, pero la ha construido y la seguirá construyendo siempre igual; el hombre construye su vivienda, pero ésta se modifica, evoluciona, tanto en su planificación como en sus materiales y modos de ejecución). Aquí entra otro rasgo capital de la cultura: su *historicidad*, frente a la «a-historicidad» de la naturaleza. La cultura se configura como un proceso abierto en el tiempo, con sus continuidades y discontinuidades, y sus contradicciones, mientras que la naturaleza se mueve en ciclos cerrados.

Las notas que de la cultura pueden conseguirse recurriendo al punto de vista filosófico, no están en oposición con las inferibles de las «antropologías». Para Linton, v.g., la cultura es «la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad»<sup>15</sup>. La explicación de los términos contenidos en la fórmula lintoniana proporciona o reitera notas del concepto explicitado.

La expresión «configuración» o «forma cultural» refleja el conjunto de los «patrones culturales» o «pautas culturales» (*Patterns of Culture*), que son ciertos modos de conducta, y de sus resultados que, ligados a necesidades y funciones sociales, sirven de «modelos» a sus miembros. El segundo elemento de la definición («conducta aprendida») visualiza la conducta como un complejo de pensamientos y de acciones que no responden al instinto, ni «a las tendencias fundamentales que, en última instancia, suministran los incentivos de la conducta individual», sino que son «adquiridos» o «aprendidos» en la vida social. Con lo cual se justifica otro rasgo definitorio de la

<sup>14</sup> *Teoría del hombre*, p. 123. Al dar esta caracterización, el filósofo argentino, parte de la tripartición de la naturaleza en «inorgánica», «orgánica» e «intencional».

<sup>15</sup> *Ob. cit.*, Cap. 2.

cultura como «parte aprendida del comportamiento humano»<sup>16</sup>. En cuanto a los «resultados de la conducta», la referencia está dirigida a los productos, materiales y espirituales, de la actividad o del comportamiento humano. Mas este comportamiento sólo llega a incorporarse a la cultura cuando es aceptado y transmitido por los miembros de un grupo social. De esta manera, también la cultura requiere la difusión y la comunicación para ser verdaderamente ella misma, con lo que prefigura una especie de concepción «pedagógica» de la cultura.

Las versiones filosófica y científica de la cultura, nos proporcionan un haz de rasgos fundamentales y generales integrables en su concepto. Con este criterio generalizador, podemos afirmar que la cultura se identifica por la *humanidad*, la *artificialidad*, la *intencionalidad* y la *historicidad*, en tanto fruto u «objetivación» de la capacidad creadora del hombre. Si, en cambio, se parte de la cultura en su nexo con el comportamiento humano —como prefieren hacerlo los «antropólogos»— está *dentro de una sociedad*, como un sistema de *pautas, patrones o modelos* que determinan tal o cual conducta. Más aún, es una *conducta aprendida* o *adquirida* por medio de los procesos de *participación* (o de *co-participación*) y de *transmisión*, o *difusión*. Pero, a la vez —y describiendo un círculo que nos devuelve al punto de partida—, la cultura es el conjunto de *productos* o de *resultados*, materiales y espirituales, del comportamiento humano.

No vamos a tocar, en particular, los planos —o momentos— de la cultura (cultura subjetiva y cultura objetiva), ni la noción de bienes culturales, en su relación con los valores, o las pautas sociales<sup>17</sup>. En cambio, sí nos interesa ahondar un poco más en los vínculos de aquélla con la sociedad, por lo que así se obtienen nuevos elementos para dar mayor amplitud a la perspectiva culturalista sobre la educación.

#### 4. LA CULTURA, ¿ES SOLO SOCIAL?

Hasta ahora, cultura y sociedad se nos han dado en una singular relación de «envolvimiento». Pero si entramos todavía más en la dinámica de la actividad humana productiva y creadora, nos saldrán al paso dos preguntas inevitables: ¿Toda cultura es social? ¿No le es posible al individuo crear cultura fuera de la sociedad, prescindiendo de ella? Tales interrogantes involucran más de un problema, pero una respuesta —por breve que sea— es primordial para la consideración pedagógica de la cultura.

Si optamos por la salida más sencilla, parece factible que cierto tipo de productos culturales se dé o permanezca en el exclusivo ámbito personal o de un pequeño grupo. Nada impide que esculpamos una figura o inventemos un neologismo, sin que medien la aceptación y la difusión sociales. Pero aquí emerge una tercera pregunta: ¿estas creaciones han de concebirse como

<sup>16</sup> A. K. C. OTTAWAY: *Educación y sociedad*. Kapelusz, Buenos Aires, 1965, p. 22. Es con este criterio con el que se ha atribuido a la cultura el carácter de «herencia social», distinguiéndola de la «biológica».

<sup>17</sup> Estos aspectos han sido tratados en nuestro *Pedagogía General* (Cap. II, pp. 25-26), y están largamente expuestos en gran parte de las obras que aquí estamos manejando y citando.

productos culturales «puros», a los cuales no alcanza la exigencia de la participación y la trasmisión? A primera vista, la respuesta positiva se brinda como irrefutable. Y lo es, pero dentro de límites que no pueden dejar de tenerse en cuenta, como el que traza nuestra propia «naturaleza social». Podemos producir objetos (ideas o cosas) «a espaldas» de la sociedad, pero ésta nunca está ausente de nuestro ser. La creación es el fruto de un estímulo o de una situación sociales, de una necesidad del grupo sólo vista por un individuo o por un conjunto de individuos, o de una tendencia revolucionaria que, quiérase o no, se construye sobre la crítica, más o menos despiadada, de la realidad social vigente, o de uno de sus aspectos.

El problema debe ser planteado, pues, en sus justos términos. No se trata de crear «fuera» o «por encima» de la sociedad, sino de que la misma historia humana registra creaciones que *nunca fueron aceptadas* —o lo fueron mucho después— por la sociedad. Mientras esos productos permanecieron en el círculo reducido de la individualidad, personal o grupal, *no fueron cultura para los demás*, o, como suele decirse, cultura «viva» o «querida» por la sociedad, sino simple cultura *no nacida socialmente*, cultura *no socializada*. Con el mismo esquema interpretativo podría, incluso, pensarse en una situación inversa: la de aquellos bienes o formas culturales que dejaron de tener vigencia, y se convirtieron en *cultura muerta*, ya no usada por la sociedad.

Dentro de las restricciones previstas, es posible distinguir entre la *cultura como simple y pura creación*, y la *cultura socializada*, que es el estado que logran las creaciones humanas cuando son incorporadas a la vida social<sup>18</sup>.

La distinción no es vana ni innecesaria, porque la educación, como sistema socialmente institucionalizado, responsable de la función primaria de conservación y de reproducción sociales, utiliza la cultura socializada. La cultura no socializada, la no nacida o no reconocida por la sociedad o sus grupos dominantes, puede no ser entendida ni aceptada por el conjunto, o tomada por los poderes que seleccionan y formulan los contenidos y las orientaciones educativas, como destructora de la sociedad y de su misma subsistencia. Fenómeno este último, típico de las épocas de crisis que, a la postre, no son más que aquellos momentos históricos en los cuales chocan culturas que mueren con culturas que nacen.

## 5. LA EDUCACION COMO PROCESO CULTURAL

Si se aparece la dinámica cultural con la educativa no sólo se percibe la naturaleza cultural de la educación, sino también su presencia en el proceso mismo de constitución y difusión de la cultura.

<sup>18</sup> A partir de las tesis sustentadas por Hans Freyer, en *Sociología, ciencia de la realidad* (Losada, Buenos Aires, 1944), GUSTAVO CIRIGLIANO hace extensas consideraciones sobre las formas «vivas» y «muertas» de la cultura, y sobre la «cultura socializada», como contenido de la educación (ver: *Análisis fenomenológico...*, op. cit., primera parte, Cap. 2.º). Es útil la consulta de ese trabajo, aunque no compartimos la coincidencia con la cual se aísla la obra individual del contexto de las interrelaciones humanas. Además, pretendemos dar otro sentido al término «cultura muerta» para introducir la categoría de «cultura no nacida socialmente» y, en otros casos, de «cultura

En sentido estricto, hay diferencias entre educación y creación cultural directa, pues mientras aquélla recorre un itinerario descendente que va de la objetividad cultural (la cultura existente, socializada, viva) a la subjetividad (o individualidad), la creación asciende de las subjetividades (o, mejor dicho, de las intersubjetividades) a la realización de una obra, o a la transformación parcial o total de la cultura dominante. Esto es, al menos, lo que se observa cuando la educación es explicada como un acto de *trasmisión* de las pautas culturales. Pero si la tarea educativa no pudiese, o no se propusiese, superar esa etapa, no pasaría de una mera *socialización* (acto que, como ya vimos, es inherente a la sociedad misma) aunque los antropólogos prefieran la palabra «*endoculturación*» para mentar el «aprendizaje de una tradición cultural»<sup>19</sup>, esto es, la *incorporación* de los hombres en la cultura de su grupo.

La «endoculturación» es un fenómeno real, necesario para la existencia socio-cultural, y la pedagogía no puede sino aceptarlo como otra de las *funciones primarias* de la educación. Mas, como nos sucedió con los procesos de *adaptación* y de *socialización*, es imprescindible ir más lejos del mero «poner» al sujeto dentro de una cultura. Aquí es donde el enfoque culturalista comienza a revelar su fecundidad, pues de la misma idea de cultura (en toda su plenitud) se desprende el *principio de superación*, naturalmente, y sin que sea preciso forzar el concepto. Para que esto sea más inteligible, basta recordar que por lo menos un momento de la cultura requiere una serie de actos subjetivos e intersubjetivos creadores o transformadores de cultura. Esta es la causa primera de nuestro convencimiento de que el enfoque culturalista es el único que puede ayudar a tocar fondo en el núcleo de la educación como fenómeno humano.

Puede objetarse que, en la *realidad*, la cultura tiende a reproducirse y que, por consiguiente, todo intento de presentar la educación como una actividad dirigida a desenvolver las capacidades creadoras del hombre no pasa de una actitud netamente *ideal*. El tema da para mucho, y si aparece reiterado a lo largo de nuestra obra es, justamente, por su trascendencia y su complejidad. Tocando apenas una de sus facetas notorias no ha de olvidarse que la confluencia de lo real y de lo ideal es inherente a la pedagogía, forma parte de su estructura, y que no se trata de una confluencia caprichosa ni arbitraria. Por el contrario, está objetivamente fundada en la historia de la sociedad humana —no lineal ni ininterrumpida— hecha en el intercambio de lo viejo con lo nuevo, de la realidad con la idealidad. De donde se desprende otra conclusión obvia: un concepto ideal de la educación, montado sobre la comprensión de la realidad histórico-social que lo determina, y de sus leyes, es también necesario y posible como dinamizador de esa realidad, aunque —eso sí— deba estar integrado en proyectos globales de transformación de la vida humana. Proyectos que, por otra parte, también se mueven, en sus comienzos, en el plano de la idealidad y de la utopía.

No ha de buscarse, entonces, a la educación únicamente en el camino de bajada de lo objetivo a lo subjetivo, ni creer que ella no tiene otra función que la de la *endoculturación*, equivalente a la «adaptación» y a la «sociali-

inútil». Aunque no por ello pueda negarse sin más valor a la cultura no aceptada por la sociedad. En ciertas circunstancias, esa no aceptación puede —en perspectiva histórica— ser un indicio de su riqueza.

<sup>19</sup> CLARA NICHOLSON: *Antropología y educación*. Paidós, Buenos Aires, 1960, p. 128.

zación» cerradas y pasivas. También está en el camino de subida, en alguna de las formas posibles de acceso que, en este caso, son, sucesivamente, la crítica de la cultura, la transformación de la cultura y la creación de la cultura.

La resistencia a dirigir la reflexión pedagógica hacia cualquiera de esas vías ascendentes, o responde a un rígido tradicionalismo o al «revolucionarismo». No nos preocupa «salvar» a la pedagogía como una disciplina con campo propio. Lo grave es que la educación ya no podría pensarse sin mutilar su dimensión de *cultura personal*, y la misma cultura objetiva se presentaría como algo totalmente ajeno a sus creadores<sup>20</sup>.

La visión culturalista trasciende las correspondencias a la biología, la psicología y la sociología; alimenta la *especificidad* del enfoque pedagógico que apunta a la vida personal (simultáneamente social e individual), y convierte a la persona en su obligado punto de referencia. Esta referencia a la *formación de la persona*, es precisamente, el fundamento de toda pedagogía, inperceptible sin la visión de lo educativo como hecho de cultura. Un hecho envolvente de lo individual y lo supraindividual, de la asimilación y la creación culturales dentro de un proceso dinámico y dialéctico.

Es tan nítida la inserción de la educación en el proceso cultural, que resulta ocioso insistir en ella. Mayor interés y trascendencia reviste reconocer la educación misma como un *proceso cultural*, aunque se requiera un razonamiento más cuidado para no caer en la total identificación de ambos términos. «Educación» y «cultura» son sinónimos cuando se abreva en la etimología del segundo como «cultivo». Más tal fusión no se produce con las otras facetas de lo cultural. Por eso es que, aparte de captar la educación como un *proceso intracultural*, es preciso comprenderla como un *proceso cultural*, afirmando que ese rasgo constituye su verdadera naturaleza.

En la constatación precedente caben tres notas de la educación que, a la vez, son verdaderas definiciones de la misma e indicadores de una progresión posible de la *transmisión* a la *creación* culturales.

### 5.1. La educación-transmisión

La educación es la *transmisión de la cultura históricamente dada*, o viceversa, con el propósito de *reproducirla* y asegurar su *mantenimiento* en el tiempo. Estrictamente hablando este proceso tiende a la *endoculturación* que, en su primera instancia, se asimila a la *socialización*, en tanto la cultura que se transmite pertenece a un determinado tipo de sociedad.

No obstante la endoculturación tiene un nivel mayor que la socialización, debido a que, por vía de la transmisión cultural, el hombre es incorporado no sólo en las estructuras sociales, sino en el ámbito más complejo de las superestructuras donde tienen importante lugar las normas jurídicas, políticas y morales, las ideologías y las concepciones del mundo, y los sistemas

<sup>20</sup> MICHELE LOUROR advierte sobre los peligros de la «cosificación» de la cultura, convirtiéndola en un conjunto de objetos dotados de «una racionalidad intrínseca que nada tiene que ver con los individuos en que se inscribe (...)». Un alimento universal que basta «suministrar» a los espíritus para que éstos se apoderen de él y con él se alimenten (...). Cosificando la cultura (se) neutraliza, se le quita su carácter revolucionario, su carácter crítico, su carácter dialéctico» (*Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Prefacio de J. Ardoino. Humanistas, Buenos Aires, 1974, p. 308).

científicos, filosóficos y religiosos. La transmisión cultural se mueve con elementos más simbólicos que la socialización pura, si es que fuese dado separarlas para un estudio de laboratorio. Por esa razón, la primera requiere un «cultivo», un cierto desarrollo de las capacidades individuales; en cambio la segunda introduce al sujeto en el grupo, en la mayoría de los casos, directamente y por simple presión. Esta separación puede parecer excesivamente sutil, pero no por ello debe ser descartada de la temática de la pedagogía cultural en comparación con la pedagogía social. Por otra parte, y en busca de elementos para esa confrontación, pensamos que el argumento está en la distinción más tajante que hace Herskovits entre sociedad y cultura<sup>21</sup>. quede esto dicho, aunque en la práctica se acepte una cierta equivalencia entre los términos, ya que no puede olvidarse que —desde otro ángulo de observación— la endoculturación es un instrumento que la socialización pone al servicio de sus objetivos.

### 5.2. La educación-asimilación

La educación es el *proceso de asimilación y de adquisición de la cultura*, o —para movernos con lenguaje más «culturoológico»— de *subjetivización* o *individualización* de la cultura.

En verdad, tal individualización no es más que la consecuencia y el objetivo de la transmisión cultural, la efectiva endoculturación. La subjetivización de la cultura «objetiva» implica la *incorporación* de los hombres a las pautas culturales sustentadas por la sociedad. De ahí que no pueda explicarse esta idea de la educación dejando de lado al sujeto que *incorpora «a»* su haber personal la cultura dominante y que, en el mismo acto, *se incorpora en esa cultura*, como uno de sus miembros activos. Se *somete* a la cultura, *integrándose* en ella.

Si bien no en su totalidad, es válida la expresión de Hermann Nohl: «La educación es el aspecto subjetivo de la cultura, la forma interior, la actitud espiritual del alma que puede acoger todo lo que viene de fuera con sus propias fuerzas, en una vida unitaria, y transformar todas las acciones desde esta vida unitaria»<sup>22</sup>.

### 5.3. La educación-creación

La educación es el proceso de ayuda al *desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación culturales*. Este concepto es el fruto de la necesidad de superar las limitaciones de los dos anteriores que —como ya sabemos— no pasan de la funcionalidad primaria de la educación, aun cuando pueda reconocerse una jerarquía de grados en esa funcionalidad (la vital, la social y la cultural).

La definición de Nohl, arriba transcrita, muestra ya una tendencia a otorgar mayor categoría a la educación, afirmando una cierta sinonimia entre la educación como «aspecto subjetivo de la cultura» y la «actitud» transformadora de la espiritualidad. Sin embargo, no es lo mismo el *estado subjetivo*

<sup>21</sup> *Ob. cit.*, 2.<sup>a</sup> parte, Cap. III.

<sup>22</sup> *Teoría de la educación*. Trad. L. Luzziaga. Losada, Buenos Aires, 1948, pp. 62-63.

de la cultura (cultura adquirida o asimilada), y la capacidad para transformarla. En realidad, Nohl ha reunido, en una sola fórmula, dos etapas de un proceso: en una primera, el sujeto *adquiere* la cultura, la hace suya, y se integra en las formas culturales dominantes; en la otra, haciendo pie en la cultura existente, o rechazándola, adopta una postura crítica ante esa cultura, la transforma o coadyuva en la creación de nuevas expresiones culturales.

La incidencia de lo educativo en la *vivificación, renovación e innovación* culturales<sup>23</sup> ha sido recogida en dos nociones sucesivas propuestas por Spranger, fiel a su doctrina casi socrática de la educación como «alumbriamiento» o «despertar». En la primera, la educación es «la voluntad despertada, por el amor generoso, de desenvolverse desde dentro en el alma de otro, su total receptividad para los valores y su total capacidad formadora de valores». De acuerdo con la segunda, la educación sería «aquella actividad cultural dirigida a la esencial formación personal de sujetos en desarrollo; se realiza mediante los contenidos auténticos de valor del espíritu objetivo dado, más tiene por fin último el alumbriamiento del espíritu normativo autónomo (una voluntad ético-ideal de cultura) en el sujeto»<sup>24</sup>.

Con el idioma típico de la pedagogía científico-espiritual, el pensador alemán consigue una síntesis muy clara de los estadios de la «receptividad» y la «creatividad», además de mostrar la necesidad de que ambas capacidades sean cultivadas mediante los contenidos valiosos del espíritu objetivo, es decir, de la cultura vigente. Fácilmente se deduce que queda expedita la posibilidad de interpretar la «creatividad» como una actitud independiente (o crítica) ante la cultura históricamente dada, o como transformación y creación culturales, siempre en vistas a un «determinado ideal de cultura»<sup>25</sup>.

## 6. LA EDUCACION, SISTEMA CULTURAL

La educación no es únicamente un proceso de cultura; también es un sistema cultural, de la misma manera que, como proceso social e institución social nos fue revelada por la óptica sociológica. También en la emergencia es preciso señalar algunas diferencias que se dan, no tanto ni solamente en las facetas social y cultural del proceso educativo, sino especialmente en las que corresponden a la educación como sistema social y cultural.

El carácter social del sistema educativo se concreta en la *institucionalización* de la función educativa de la comunidad, en una organización según reglas y objetivos perfectamente establecidos. La institución tiene dos notas definitorias, según lo manifiesta Jacques Ardoino: «a) grupos sociales ofi-

<sup>23</sup> BRAMELD ha sistematizado y profundizado «algunos conceptos fundamentales del progreso cultural», tales como: «descubrimiento», «invención», «difusión», «culturación», «innovación», «foco», «crisis», «causalidad» y «predicción» (*ib. cit.*, 3.ª parte, Cap. VII).

<sup>24</sup> *Formas de vida*, pp. 394 y 395.

<sup>25</sup> Un esclarecimiento del significado de los términos que emplea Spranger, en el contexto de su doctrina, puede encontrarse en Spranger y las ciencias del espíritu, de JUAN ROURA PARELLA (México, México, 1949), y en R. NASSIF: Spranger: su pensamiento pedagógico (Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1968). Sobre las instancias «conservadora» y «creadora» de la educación, ver *Teoría de la educación*, de MICHEL LOBROT (Caps. 5 y 6).

ciales o tendentes, precisamente, a oficializarse de algún modo en la sociedad moderna (empresa, escuela, sindicato, etc.); b) el sistema de reglas que determinan formal y explícitamente la vida de esos grupos»<sup>26</sup>.

De esa caracterización de las instituciones —válida para las instituciones docentes— interesa destacar la nota de «formalidad», puesto que en la misma puede apoyarse la diferencia entre la educación como sistema institucional de la sociedad y como sistema cultural. El sistema educativo social e institucionalizado constituye el cauce, el encuadre, del sistema educativo cultural. Están estrechamente conectados, pero la institución escolar («sistema social» de la educación) contiene a la educación como sistema cultural. A la vez, éste es el que da contenidos a la institución socio-educativa (la escuela, en su más vasta acepción) a través de materiales de formación que, en definitiva, son los materiales culturales aceptados o queridos por la sociedad. Las pautas que definen la institución educativa no se agotan con los materiales culturales; van más allá de éstos para regular aspectos de la vida escolar que no sólo se refiere a dichos materiales. Por ese motivo la institución educativa cumple tanto con la socialización como con la endoculturación.

¿Qué significa concebir o aprehender la educación como un sistema cultural? La respuesta a esta pregunta quizás pueda borrar las dudas que pudiera plantear la interpretación del párrafo precedente. El procedimiento para lograrla es reiterar —aunque ahora con mayores elementos de juicio— los distintos modos en que la educación, sistemática y asistemática, actúan sobre los receptores de la cultura, dando por supuesta la existencia de formas o sectores culturales objetivos, o supraindividuales. A esta altura de nuestro curso se puede entender mejor que, en la educación incidental o asistemática, esas formas culturales obren *directamente* sobre los individuos, por contacto e irradiación, y que, en la educación sistematizada, lo hagan *indirectamente*. La acción es indirecta porque supone la mediación de un sistema que organiza *pedagógicamente* los distintos materiales culturales a los efectos de su transmisión consciente y metódica.

Desde el punto de vista de la educación asistemática, la educación es una «función» de las diversas formas culturales. En cambio, la educación sistemática implica precisamente, la estructuración *pedagogizada* de los sectores culturales objetivos. La aparente tautología no es tal porque es explicativa: la función se hace sistema, estructura superorgánica, y la educación se convierte en otro de los sectores culturales objetivos. Cada sociedad tiene su «sistema» educativo, una determinada «estructura» educativa, que no es más que la arquitectura de los restantes sectores culturales para su comunicación y difusión intencionadas. Un sistema educativo es, pues, una estructura cultural objetiva, con la misma fuerza coactiva de los otros sectores superestructurales, y que los individuos al nacer encuentran preparado para su asimilación. Es decir, que, además de los sectores culturales conocidos —cualquiera que sea el criterio que los jerarquice—, también la educación se inscribe entre ellos, reuniéndolos según su misión específica, pero constituyendo a la vez, una parte de la supraindividualidad cultural.

Este puesto de observación nos muestra otros rasgos o definiciones de la educación, en tanto sistema o estructura cultural objetiva.

<sup>26</sup> En el «Prefacio» a *Pedagogía institucional*, de LOBROT (p. 28).

### 6.1. La educación, bien de cultura

La educación es un bien de cultura, un sector de la cultura objetiva, al configurarse como un sistema cultural *supraindividual*, integrado en el plano de las superestructuras. Si recurrimos nuevamente a Spranger, volvemos a encontrar una breve y rotunda sentencia que enseña que «la educación es un patrimonio tradicional y actual de la sociedad»<sup>27</sup>. Es en ese sentido que se habla de la «educación medieval» o de la «educación argentina», del mismo modo que es lícito decir «cultura medieval» o «cultura argentina», con referencia a un conjunto de elementos y de patrones que, objetivamente, tipifican una época o un pueblo.

### 6.2. La educación, síntesis de cultura

La educación es la *síntesis* y la *condensación consciente de la cultura dominante*, históricamente dada, en la vida de un grupo humano.

Este segundo concepto, derivado de la naturaleza de la educación como sistema o estructura cultural objetiva es, en verdad, el que mejor explica esa naturaleza. El sistema educativo *concentra* todos los sectores de la cultura vigente a los efectos de su *transmisión*, mediante un acto previo de *pedagogización*<sup>28</sup>. Esta no es más que una *selección* de materiales culturales, que no son entregados al sujeto en su totalidad, ni en estado de pureza. La selección representa, a la vez, una *simplicificación*, una acomodación o una *adecuación* a los fines que se persiguen, a las instituciones en que se imparten y, por ende, al contexto socio-cultural global, y a los niveles de madurez de los receptores.

En otros términos: la *pedagogización* es la *conversión* de los bienes culturales en *bienes o materiales formativos*, carácter con el cual pasan a integrar los «planes de estudio» (currículo) de las diversas orientaciones y niveles del sistema educativo; o, si se quiere, la *organización pedagógica* de los distintos sectores culturales reinantes en el nivel de la *supraindividualidad*.

## 7. ENSAYO DE UN ESQUEMA INTEGRATIVO

Hemos desarrollado una serie de aspectos que caracterizan a la educación como hecho cultural. Estos aspectos no están aislados, sino que, por el contrario, pueden integrarse en una línea circular en permanente movimiento entre la subjetividad y la objetividad culturales, entre la adquisición de cultura y su creación. Ese movimiento puede seguirse cómodamente con muy distintos criterios.

Por ejemplo, Julius Wagner define precisamente la educación como «un proceso circulatorio de bienes culturales» que atraviesa cuatro estadios: 1) *transformación del bien cultural en bien educativo*; 2) *transmisión del bien*

<sup>27</sup> *Formas de vida*, p. 394. Recuérdese que Spranger considera que la educación es «junto con la técnica y el derecho — una estructura cultural compleja, y que Hans Freyer la incluye entre las formas del espíritu objetivo.

<sup>28</sup> Este debe considerarse uno de los fundamentos de la «irreducibilidad» del fenómeno educativo postulado por Luis Alves de Mattos (ver Cap. II, párag. 6 de este libro).

educativo; 3) *transformación del valor educativo en valor de personalidad*; y, 4) *actuación del hombre educado, en favor del desarrollo cultural*<sup>29</sup>.

Otro modo de mostrar la continuidad circular de los diferentes conceptos culturalistas de la educación, es analizar el nexo de cada uno de ellos con las dos formas y momentos de la cultura (objetiva y subjetiva). La idea de educación como *bien cultural* está formulada con referencia a la cultura objetiva. En la noción de la educación como *síntesis de cultura*, todavía nos mantenemos predominantemente en el ámbito de la objetividad cultural, pero con una cierta inserción en la esfera de la subjetividad, determinada no sólo porque en la selección de los materiales culturales y en su conversión en bienes educativos, intervienen condicionantes muy particulares —ideologías, concepciones del mundo propias de cada grupo humano— sino también porque el educador, que obra como *intermediario*, debe subjetivizar los materiales formativos a utilizar. El acto de *transmisión* representa el paso de la objetividad a la subjetividad o individualidad de los receptores (*asimilación* o *adquisición* de la cultura), mientras que el concepto de educación como *vivificadora, renovadora e innovadora* de la cultura, cierra el círculo al situarse en el ascenso de la individualidad a la *supraindividualidad*. En este último concepto, el receptor pasa a ser *crítico, reformador o creador*, saliendo del marco de lo estrictamente individual.

Si nos ha sido posible establecer con relativa facilidad la continuidad y circularidad de los cinco conceptos culturalistas de la educación, es porque su seriación no es más que el producto de una labor abstractiva. Podemos, pues, ir más allá e intentar un concepto totalizador de la educación, para no perder de vista la unidad que tiene como fenómeno cultural.

Tal concepto podría ser el siguiente: *la educación es el proceso de integración cultural y personal del hombre*. La integración es doble: por un lado, lo es como incorporación del hombre «a» la cultura, y como integración «de» la cultura misma, en la medida en que ésta no puede mantener su coherencia y su continuidad si no es por su reviviscencia en las individualidades. Se trata de una *interacción*: al recibir la cultura, el hombre se integra a ella, pero, como al mismo tiempo es capaz de reelaborarla o de crear más cultura, se va configurando a sí mismo como *persona*. Una personalidad obtenida en el juego libre de lo individual con el mundo de la objetividad cultural y axiológica, no a través de actos indiscriminados de aceptación de los valores vigentes, sino de crítica alerta y racional. Motivo suficiente para no olvidar que la educación como cultura cumplirá su verdadera misión si procura «la esencial formación personal de los sujetos en desarrollo».

## 8. EDUCACION Y CULTURA PERSONAL

La comprensión integral del proceso educativo dentro del proceso cultural, puede no darse si se pierde de vista al hombre, que con su presencia

<sup>29</sup> Citado por JUAN JOSÉ ARÉVALO en *La filosofía de los valores en la pedagogía* (Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1959, Cap. VII, p. 60).

<sup>30</sup> Una valiosa exposición sobre la educación como «integración humana» ha sido hecha por RENÉ HUNBERT (*Tratado de pedagogía general*, 1.ª parte, Cap. III, paráfg. 5).

«define» ambos procesos. La cultura es lo «producido» por el hombre, pero también lo «vivido» y lo «experimentado» por él en la marcha hacia su propio destino. Toda «cosificación» de la cultura presenta, teóricamente, la falta de dejar de lado a su intérprete irremplazable, mientras que, prácticamente, puede provocar su alienación como consecuencia de situaciones históricas en las cuales los productos de la vida y la actividad humanas se desprenden tanto de sus creadores, que se «en-ajenan», fragmentando la totalidad humana.

La pedagogía no debe olvidar esa circunstancia, porque ella misma ya no es concebible fuera de un humanismo de nuevo cuño y porque la dimensión personal de la cultura ha sido siempre la más cercana al proceso educativo, y tiene hoy que acrecentar su esfuerzo por rescatar el hombre total, como diría René Hubert, «en contra de los mecanismos sin alma de la sociedad»<sup>31</sup>.

Estas consideraciones muy breves y generales, justifican un cierto acercamiento al tema de la cultura personal, en el cual educación y cultura logran una identificación casi completa. El asunto no siempre tiene la suerte que merece. En algunos casos parece ser exclusivo de una concepción «exquisita» de la cultura como privilegio de unos pocos (v. g., cuando se opone la figura del hombre «culto» a la masa «inculta»), y, en otros, es rechazado por una especie de tremendismo revolucionario, que desconfiaba de las palabras (como si éstas no pudieran asumir nuevas significaciones), y que, por ello, cae frecuentemente en la cosificación de la cultura, en su congelamiento.

Frente a esas interpretaciones la pedagogía tiene la responsabilidad de indagar salidas diferentes para el problema que nos ocupa, porque, quiérase o no, también la educación se define como *cultura personal*. El nexo es tan fuerte que, en muchas lenguas, la palabra «cultura» equivale a «formación» o a «educación». Situación esta que suele plantear serias dudas a los traductores, cuando, por ejemplo deben volcar a otros idiomas la palabra alemana *kultur*, que, tanto puede mencionar la *cultura*, en sentido estricto, como la *formación (bildung)*.

Si todavía vamos más atrás, a sus raíces etimológicas, «cultura» procede del latín «*colere*» que significa «cultivar». *Cultura* es, pues, *cultivo*; el cultivo de la tierra, en un primer momento, para convertirse después, y además, en *cultivo de las capacidades humanas*<sup>32</sup>. No es imprescindible, entonces, un gran rodeo para conseguir un concepto de la educación, tan simple, que se impone por sí solo, y que, según una determinada perspectiva, establece una sinonimia entre *educación* y *cultura personal*.

A partir de esa sinonimia corresponde buscar el sentido contemporáneo de la cultura personal. Un sentido capaz de desprenderla de una concepción elitista, pero sin que tampoco nos arrastre a la postura que prefiere no usar la expresión para eludir toda sospecha de «idealismo». Sería ingenuo de nuestra parte, creer que la concepción elitista ha desaparecido o negar que una teoría idealista distorsionada es la que más conviene a esa concepción.

<sup>31</sup> *Ob. cit.*, p. 68.

<sup>32</sup> EMILIO BARRANTES ha asignado a la educación como «cultivo» un puesto importante entre las diversas significaciones de aquella que el pedagogo peruano ha sistematizado. Estas significaciones son: «transmisión de la cultura objetiva», «formación», «desarrollo», «cultivos», «perfeccionamiento», «acción directiva», «influencia» y «producto cultural» (*La escuela humana*. Mejía Baca, Lima, 1963, Cap. 11).

Es hora de que se entienda que, en el dominio de las ciencias humanas, los términos no pueden definirse por oposición, o por simple negación —con lo cual se renuncia a proveerles de un contenido correcto— sino por su función efectiva o posible dentro de un contexto y de un proyecto amplios. En el caso de la expresión «cultura personal», no hay causa alguna para despreciar su riqueza, sin contar con que difícilmente se encuentre un término tan sugestivo que reemplace su fuerza.

La cultura personal puede ser visualizada desde dos ángulos que, al mismo tiempo, constituyen dos de sus definiciones generales: como *saber* y como *actitud*.

Cuando presentamos la cultura subjetiva como el momento de individualización o de captación de la cultura objetiva dominante, estábamos, en verdad, trabajando con el aspecto personal de la cultura, esto es, de la cultura como *saber* o conocimiento de los distintos sectores culturales (ciencia, arte, técnica, etcétera). En este sentido, un hombre «culto» sería el que «conoce» los diversos contenidos culturales, que ha llegado, a ellos gracias a un trabajo de preparación intelectual y hasta de entrenamiento intelectual. Aceptación válida e innegable, siempre y cuando se le reconozcan límites importantes, trazados por la naturaleza humana y una concepción diferente de esa naturaleza, a la vez que por la misma cultura y variabilidad de sus significaciones.

Si pensamos en la cultura en términos de *conocimiento*, el primer obstáculo que se presenta es el de la restricción de las posibilidades que actualmente tiene el hombre para acceder a todos los conocimientos. Esta es una limitación histórica impuesta por la complejidad y vastedad que ha logrado la cultura contemporánea en materia de contenidos. La duración de la vida individual no alcanza para que una mente —normal o genial— abarque todos los contenidos nacientes y existentes en la era de la revolución científico-técnica. En consecuencia, y si bien no puede dejar de definirse como *saber*, la cultura personal no es ya fusional con el enciclopedismo o la erudición. En este terreno, el saber tiende a especializarse en un círculo determinado del conocimiento y de la actividad humanas.

Más el descarte de la erudición o del enciclopedismo como notas explicativas de la cultura personal no responde exclusivamente a limitaciones objetivas (amplitud de la cultura) o subjetivas (imposibilidad de abarcar toda la cultura). Esencialmente es el resultado de una toma de conciencia de tales limitaciones en función de una idea diferente del hombre y de su formación.

Esta doctrina reconoce, por una parte, que *el saber es necesario*, pero como muy bien lo ha expuesto Gastón Mialaret, «ser culto significa *dominar*, dominar es explotar y utilizar, no sólo con plena conciencia, sino de una manera original, ciertos instrumentos y conocimientos para así *comprender* mejor, para *conocer* y *pensar* el mundo». El saber —siempre imprescindible como traba para cualquier tipo de irracionalismo— es, así, un instrumento de la cultura personal que no tiene un fin en sí mismo. Es trascendido por una peculiar manera de enfrentar el mundo, de penetrarlo y de comprenderlo; por un proceso en el cual el hombre *no es dominado por los conocimientos*, sino que éstos constituyen lo que Mialaret llama «el arsenal instrumental» que es preciso descubrir y aprender a utilizar<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> *Introducción a la pedagogía*. Vicens Vives, Barcelona, 1966, p. 56.



Esa *cultura-saber* es conseguida conscientemente con una metodología adecuada que nos oriente en los verticuetos del conocimiento. Pero no es la única forma posible —o, si se prefiere, deseable— de la cultura personal. Hay otra que se adquiere con la simple experiencia de la vida (con una expresión común y muy difundida: la que se adquiere en «la escuela de la vida»), y que también lleva al sujeto a ubicarse de una determinada manera frente al mundo y a la existencia propia y ajena. Generalmente es la cultura que, con una carga positiva, muchos oponen a la del «hombre ilustrado» o «letrado», con frecuencia inhibido frente a la realidad concreta por la presión de conocimientos y metodologías altamente intelectualizadas. Suele decirse, y con razón, que esta *cultura-experiencial* es típica de los hombres del pueblo que, aun no habiendo disfrutado del privilegio de la instrucción metódica, son capaces de calar hondo en la problemática humana.

De ese modo parece quedar planteada una antinomia entre dos tipos de cultura personal: la fundada en el *conocimiento*, y la que se apoya en la *experiencia*. La misma que lleva a Martínez Estrada a oponer el *saber* a la *sabiduría*. Ya a partir de los griegos, esta última es mucho más que el mero conocimiento, para convertirse en la virtud de la «prudencia» o capacidad para conducir los asuntos de la vida.

Exaltar la cultura-conocimiento en detrimento de la cultura-experiencia (también el trabajo intelectual constituye una experiencia), es tan erróneo como hacer lo contrario. En verdad, ambas culturas personales deben tender a sintetizarse, por aquello tan repetido y casi nunca realizado, de la unidad de la teoría con la práctica, del pensamiento con la vida. Si la teoría se aleja de la práctica, sufre un vaciamiento mecanizante; si se desliga a la experiencia del conocimiento y de la reflexión, se corre el riesgo de la rutina o de los estereotipos, con la consiguiente ausencia de una visión más ampliada que sólo puede proporcionar el conocimiento y el pensamiento sistemáticos.

La antinomia *saber-sabiduría* se supera en la noción de la cultura personal como *actitud*, que implica por igual el conocimiento y la experiencia, el pensamiento y la vida. Naturalmente que esa actitud requiere una desarrollada conciencia crítica, constantemente acrecentada y que, por ello, es también conciencia de un proceso inacabado que reclama un continuo perfeccionamiento. En esta acepción, la *cultura personal* se acerca a la *cultura general* que, según las atinadas palabras de Paul Langevin, es «la que une a todos los hombres».

Aunque propuestas desde posiciones muy diversas, son igualmente válidas y complementarias las formulaciones de A. Markouchévitch y de Max Scheler. Para el primero, «la cultura asume todo su sentido y alcanza plena vigencia, cuando cada miembro de la sociedad toma conciencia de ella no sólo como un bien social, sino como un *bien propio* (...) que presupone la *formación* y el *desarrollo* de cada ser humano»<sup>35</sup>. Por su parte, Scheler resume: «Cúltio no es quien sabe y conoce muchas modalidades contingentes de las cosas, ni quien puede predecir y dominar, con arreglo a las leyes, un máximo de sucesos —el primero es el *crúdito*, y el segundo, el *investigador*—, los hombres».

<sup>35</sup> «La culture et l'éducation permanentes» (En: *Une éducation pour notre temps*. Compte rendu des travaux du Colloque Européen sur «L'éducation et le développement scientifique, économique et social» (UNESCO, 27-30 décembre 1968). Les Éditions du Pavillon, Paris, 1969, pp. 211-212).

sino quien posee una *estructura personal*, un conjunto de movibles esquemas ideales que, apoyados unos en otros, constituyen la *unidad de un estilo*<sup>35</sup>. En la categorización de los elementos y tareas necesarias para que cada hombre sienta la cultura como una efectiva pertenencia personal y colectiva, una pedagogía abierta y crítica tiene mucho por decir y hacer. Particularmente, si la tendencia de la pedagogía sigue el camino de concebir la educación como un verdadero proceso de «aprender a ser», trascendiendo —según la feliz expresión de Serge Doubrovsky— «la enseñanza de alguna cosa» para convertirse en «la enseñanza de alguien»<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> *El saber y la cultura*. I. A. Pleyade, Buenos Aires, 1972, pp. 89-90.

<sup>36</sup> El «ser» y el «tener» como la salida propuesta por dos tendencias pedagógicas opuestas han sido estudiados con profundidad por H. Suchonowski en «La educación entre el ser y el tener» (*Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación de la UNESCO, Santillana y Editorial de la UNESCO, Madrid, Vol. VI, n.º 2, 1976).

Segunda Parte

---

**EDUCACION Y SOCIO-CULTURAS  
PARTICULARES**

## HACIA UNA PEDAGOGIA DE LAS SUB-CULTURAS

### I. CULTURA Y SUB-CULTURAS

La extensión dada de los elementos básicos de una teoría general de la cultura, se justifica porque el enfoque culturalista puede captar el significado esencial de la educación. También porque a través del examen de los rasgos y formas de la cultura, se hace pedagogía. Es, por lo menos, lo que hemos procurado insinuar señalando aquí y allá temas y problemas pedagógicos.

En esta exposición de materiales básicos de la teoría cultural, no podemos eludir un acercamiento, aunque tan sólo sea fugaz, a las *sub-culturas*, ya latentes en el análisis de la naturaleza social y no social de la cultura, que hizo visibles ciertas «fisuras» provocadas por el enfrentamiento de la «idea» de la cultura con su «realidad».

Dentro de la *cultura total* existen, sin duda, *sub-culturas*. Estas no son las formas o los sectores culturales orgánicos y objetivos. Una sub-cultura es más abarcativa que cualquiera de esas formas, ya que éstas asumen —en cada sub-cultura— estructuras y sentidos diversos.

Linton proporciona una buena base para determinar el significado de las sub-culturas, al diferenciarlas de las «alternativas». Las «alternativas» implican un «número considerable de características que comparten ciertos individuos, pero que no son comunes a todos los miembros de la sociedad». No deben confundirse con las «peculiaridades individuales», que pueden originar las creaciones culturales que anteriormente nominamos «no nacidas socialmente», y que, mientras no se incorporen al grupo, no alcanzan a ser cultura «socializada» o «viviente».

«Las alternativas —según Linton— se dan fácilmente en los círculos sociales primarios, muy integrados (v. g., los grupos locales)». Pero cuando se trata de unidades mayores (tribus o estados modernos) «la cultura total de una sociedad de este tipo es, en realidad, un conglomerado de sub-culturas». Este criterio es válido para reconocer la existencia real de una diversidad de culturas «menores», «parciales» o «paralelas», encarnadas o representadas en los diferentes modos de asociación humana (grupos locales, nacionales, regionales; grupos de edades; clases sociales, etc.).

Estas sub-culturas concretas actúan, en la práctica, con la misma mecánica atribuida a la cultura global (como ideal). Se manejan con pautas y tendencias propias que se transmiten de generación en generación y que, al fin y al cabo, expresan posiciones diferentes dentro de la sociedad que —en determinadas circunstancias históricas— entran en conflicto. Se sobreentiende que, en este caso, la fórmula «cultura global» es relativa ya que, por ejemplo, la «cultura universal» es «global» respecto a las variadas «culturas nacionales», como lo es la «cultura nacional» cuando se incluyen en ella las sub-culturas propias de los distintos grupos que conviven en una nación. La cultura total es, pues —otra vez Linton— «una suma de sub-culturas, aparte de ciertos elementos adicionales que son el resultado de su interacción»<sup>1</sup>.

## 2. PEDAGOGIA «CULTURAL» Y PEDAGOGIA «SUB-CULTURAL»

La llamada «pedagogía de la cultura» no tiene, pues, como único objetivo el análisis de los mecanismos generales del vínculo entre la educación y la cultura. Esa visión tiene una utilidad sobre cuyos fundamentos no es necesario insistir. Mas, si la pedagogía se empeñase en no rebasar la generalidad de esas conexiones, no podría asir toda la riqueza de la realidad de la cultura y de la educación. Le es imprescindible un mayor ahondamiento para detectar formas y tendencias particulares de ambos fenómenos, saliendo de la esfera de la *cultura global* —más todavía, de la «idea» de la cultura— para alcanzar la de las *sub-culturas* o, para ser más exactos, las de las socio-culturas parciales o *paralelas*<sup>2</sup> que viven dentro de cada tiempo y cada sociedad totales interaccionándose, produciendo nuevas formas socio-culturales, o imponiendo unas sobre otras.

<sup>1</sup> *Estudio del hombre*. F. C. E., México, 1942, Cap. XVI.

<sup>2</sup> No se puede menos que tener en cuenta la observación de ROGER BASTIDE, que nos previene contra el «culturalismo» exagerado que cae en la separación de lo cultural de lo social (cfr. «Problemas del entrecruzamiento de las civilizaciones y de sus obras», en *Tratado de sociología*, de GEORGES GURVITCH. (Kapelus, Buenos Aires, 1963, t. II, 8.ª parte, Cap. 5, p. 375). La observación de Bastide es pertinente para afirmar el principio de la unidad de lo social con lo cultural que nosotros respetamos, aunque por razones especiales los tratemos en su singularidad. Sociedad y cultura son dos aspectos de un mismo proceso que al pedagogo le interesa tratar en su especificidad y en las consecuencias de ésta para la comprensión del fenómeno educativo (cfr. GERARDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ: *La antropología cultural como ciencia unificada frente a la teoría de los niveles culturales*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, Panamá, 1963, pp. 14 a 17).

A través de indagaciones de este tipo el pedagogo «generalista» comprobará el modo en que los mecanismos educativos y culturales se dan realmente en las sociedades o agrupaciones humanas particulares. Encontrará nuevos campos de reflexión y, a la vez, podrá ir más allá si se compromete en la construcción de una disciplina y un pensamiento pedagógicos que ya no se satisfacen con rozar la epidermis de los problemas. Empleando los instrumentos acumulados por las ciencias del hombre e impulsado por el afán de comprender las «alienaciones pedagógicas» entre tantas que sufre el hombre contemporáneo, le será dado, además, acercar su contribución al diagnóstico de la rigidez e inhumanidad de ciertos sistemas sociales y, por ende, del sistema educativo.

Tal vez por tratarse de un campo de estudio resbaladizo y casi inéxito, no están todavía dadas las condiciones para una «pedagogía de las socio-culturas» particulares. En lo que nos compete, no podemos ensayar más que una aproximación a las cuestiones principales que este nuevo dominio de se abre al pedagogo, consciente de que entra en un terreno minado de exigencias y compromisos. Esta situación explica que, lo que eventualmente podría ser una pedagogía de las socioculturas particulares, no haya conseguido sino una acumulación de doctrinas o de interpretaciones que, como tales, se apoyan en determinados aspectos o sectores de esa problemática. Se está aún lejos de una sistematización y de una categorización que permita pasar sin brusquedades ni contradicciones de una teoría general de la educación a la que corresponde a sus manifestaciones particulares.

Las dificultades se acrecientan porque si algo caracteriza al surgimiento de la pedagogía de las sub-culturas, es el afán de construirse sobre la misma praxis, y de distinguirse de toda consideración teórica y amplia de la temática educativa. Más aún, podría decirse que en la actualidad, esa pedagogía se afirma y se hace deliberadamente *en contra* de toda pedagogía general<sup>3</sup>. Esto no ha de asombrarnos si no perdemos de vista el movimiento dialéctico de la historia de las ideas. Pero ese mismo movimiento tiene que conducir, progresivamente, a integrar las categorías pedagógicas emergentes de las necesidades y postulaciones de los distintos grupos humanos al cuerpo mismo de la pedagogía, a fin de constituir un nuevo tipo de «pedagogías diferenciales» incorporadas a la pedagogía «global».

## 3. EL FENOMENO DE LA ACULTURACION

La pedagogía no dispone todavía de instrumentos suficientes para introducirse en territorios que ya no puede dejar de explorar. Debe recurrir entonces a conceptos que —elaborados en y para otras disciplinas— le permitan las primeras incursiones en la nueva temática que se le adscribe. Es lo que acontece en la incipiente pedagogía de las «sub-culturas» o de las «socioculturas particulares» o «paralelas», al apropiarse categorías procedentes de la culturología y de la sociología. Si antes empleamos la categoría de *endo-*

<sup>3</sup> Es bastante frecuente en los estudiantes universitarios de ciencias educativas el rechazo de los análisis teóricos de la educación, y, por su parte, ciertos autores que elevan la praxis al rango de categoría final y definitiva, tarde o temprano necesitan llevarla a una sistematización y una fundamentación teóricas.

culturación, ahora tenemos que apelar a la de *aculturación*. Claro es que respecto a su significado nos tomaremos algunas libertades ejercitando el derecho de la pedagogía a ampliar o a constreñir los conceptos que obtiene en préstamo, hasta tanto pueda componer otros más perfilados y menos controvertibles.

### 3.1. Conceptualizaciones liminares

La «aculturación» y, a veces, la «transculturación» suelen definirse como «la modificación que sufre una cultura por el contacto más o menos prolongado con otra», o como «un tipo particular de transmisión cultural (en la cual) dos grupos culturalmente diferenciados se reúnen en el tiempo y en el espacio (pero con la peculiaridad de que) dicho contacto se caracteriza por un intercambio más o menos constante de elementos implícitos y explícitos»<sup>4</sup>.

Casi todas las definiciones reproducen en lo esencial la anteriormente transcrita, propuesta por Clara Nicholson. Roger Bastide prefiere emplear la noción trabajada por Redfield, Linton y Herskovits: «La aculturación es el conjunto de los fenómenos resultantes de que grupos de individuos pertenecientes a culturas distintas entren en contacto continuo y directo, y de los cambios que se producen en los modelos (*patterns*) culturales originarios de uno o de ambos grupos»<sup>5</sup>. Es la misma definición que utiliza Theodore Brameld al tratar a la «aculturación» como uno de los conceptos fundamentales del progreso cultural, junto a los de «descubrimiento e invención», «difusión», «asimilación», «innovación», «foco», «causalidad» y «predicción»<sup>6</sup>.

La aculturación puede verse también como una de las formas del «aprendizaje cultural» según señala Brameld, siguiendo a Herskovits, en tanto es sustancialmente «un proceso de adaptación consciente o inconsciente ejercitado dentro de los límites sancionados por un cuerpo de costumbres», que es diferente cuando «acontece en la infancia (y en) los años posteriores, cuando puede haber un deliberado interés por el cambio de costumbres»<sup>7</sup>.

Aun reconociéndole su carácter de aprendizaje cultural, la «aculturación» no se identifica con la «endoculturación», ni con la «difusión», la «asimilación» y el «cambio» culturales. Para Bastide la aculturación es un aspecto del cambio cultural, y una fase del proceso de la asimilación y la difusión —infaltable en la aculturación—, que no implica contactos entre grupos culturales. La endoculturación representa la transmisión de la cultura en los primeros años de la vida, mientras que «la aculturación» recae sobre los adultos ya endoculturados (...) «porque gravita sobre adultos ya formados, crea problemas, produce conflictos en la psique de los individuos y, raramente, concluye en una verdadera asimilación»<sup>8</sup>.

En principio, la antropología cultural explica la aculturación por el «contacto» y el «intercambio» de las culturas de grandes grupos étnicos, o entre diversas civilizaciones, como el que se entabla entre los países colonizadores

y los colonizados. No obstante —y esto interesa mucho para la marcha de nuestra exposición— el concepto de aculturación puede extenderse a contactos entre grupos menores, como lo ha puesto de manifiesto el ya mencionado Bastide. Dentro de las indagaciones antropológicas, el concepto tiene gran generalidad, valiendo no sólo para el encuentro de dos civilizaciones, sino además para «grupos o aún personas que entran también en contacto, se alían, se limitan o se oponen». «Ello es así porque todo grupo tiene su propia cultura y la psique de los individuos refleja los valores de los medios de que forma parte». Es por ello que se encuentran «procesos y fenómenos análogos, a la vez, en las relaciones entre las comunidades rurales y urbanas, entre el proletariado y la burguesía (...) y en los entrecruzamientos de civilizaciones». Además, ese contacto no tiene por qué darse sólo como una armonización de las culturas particulares. Puede ésta ser una de sus formas, pero también es factible que asuma los caracteres de una «adaptación», una «asimilación», un «conflicto» o una «reinterpretación»<sup>9</sup>. A la vez, el contacto aculturativo variará según se trate de aculturaciones o transculturaciones «espontáneas», «libres» o «naturales», o, por el contrario, de transculturaciones «organizadas», y, dentro de éstas, de aculturaciones «mal planificadas» (por el hecho de no aceptar un cierto determinismo sociológico), o de las «planificadas» o «controladas»<sup>10</sup>.

Las distinciones efectuadas en cuanto a los alcances de la aculturación, extensible tanto al encuentro de las grandes civilizaciones como al de los diversos grupos de una misma sociedad, y el hecho de que los contactos vayan desde la armonía de las culturas particulares a su conflicto, tienen gran valor para la pedagogía que pretendemos esbozar. Un valor acrecentado por las tensiones que se agitan en el cuerpo de la sociedad contemporánea y en sus sectores y niveles particulares.

Ante la existencia de sub-culturas o de socio-culturas particulares y parciales, y en vista de los procesos de aculturación o de transculturación, el pedagogo puede analizar las formas y los contenidos educativos de cada grupo; establecer cuándo y en qué condiciones el contacto aculturativo es de aceptación o de resistencia, o responde a necesidades de desarrollo del grupo recipiente, o de rechazo de culturas «invasoras» que deterioran la especificidad de la cultura propia de esos grupos. Un mayor avance con el enfoque pedagógico determinará si la complejidad de la sociedad contemporánea —que contiene múltiples sub-culturas— está alimentando *sub-educaciones* o formas diferentes de educación conforme a las peculiaridades grupales o, si, en cambio, la educación de ciertos grupos se hace por imposición o por rechazo de la postulada por otros como válida universalmente.

### 3.2. ¿Una «versión» pedagógica de la «aculturación»?

Por ser una forma de «aprendizaje cultural», la aculturación pertenece a la temática pedagógica. Pero si sólo se la toma en ese sentido, se mantiene en la esfera de la pedagogía general de la cultura, sin que se descubra su

<sup>9</sup> Ver R. BASTIDE: «Problemas del entrecruzamiento...» en G. GURVITCH y otros: *Ob. cit.*, t. II, p. 382.

<sup>10</sup> La clasificación pertenece a Bastide (en G. GURVITCH y otros: *Ob. cit.*, t. II, página 384).

<sup>4</sup> C. NICHOLSON: *Antropología y educación*, pp. 126 y 97.

<sup>5</sup> *Antropología aplicada*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972, p. 40.

<sup>6</sup> *Ob. cit.*, pp. 166-167.

<sup>7</sup> *Ob. cit.*, pp. 229-250.

<sup>8</sup> *Antropología aplicada*, pp. 40-41.

fecundidad para la pedagogía de las socio-culturas particulares. Este descubrimiento exige una más vigorosa afirmación de la correspondencia entre «sub-culturas» y «sub-educaciones».

El término «sub-educación» no nos satisface, pero vale como indicio de la existencia (virtual o real) de diversas «educaciones» engendradas en la misma raíz de los grupos que constituyen la sociedad. En estas circunstancias no importan tanto las palabras como lo que se quiere decir, quedando abiertas infinitas vías para la implantación de nuevos términos.

A título de ejemplo, mencionamos el intento de Emanuele Rivero por expresar «pedagógicamente» el fenómeno aculturativo denominándolo «re-educación», con un significado totalmente distante del habitual<sup>11</sup>.

Rivero afirma el carácter de realidad colectiva, típico de la cultura, y su existencia concreta «en los individuos en cuanto miembros de grupos humanos y en los grupos humanos en cuanto resultan de la reunión de individuos». De ahí la importancia del «proceso de adscripción de un individuo a una cultura», y de su diversidad, según se trate de «insertar en una cultura a un individuo que ya posee alguna o un individuo que no posee ninguna». En el primer caso habría «reeducación»; en el segundo, «educación» propiamente dicha<sup>12</sup>. Como se ve, Rivero trabaja a su manera con los dos tipos de aculturación que Brameld y Bastide toman de Herskovits (la que se da en la infancia y la que se da en los adultos formados) pero restringiéndola al sentido implicado en el segundo. La «reeducación» comprendería el aprendizaje de lenguas y dialectos, de técnicas manuales, de comportamientos y actitudes, diferentes a los que ya se poseen, produciéndose cuando un individuo que ya vive un sistema de valores lo abandona por otro parcial o totalmente distinto<sup>13</sup>.

La adopción del término propuesto por Rivero puede conducir a algunas confusiones. Empero es probable que a medida que la pedagogía cumpla —entre otras— la importante tarea de ir afinando su propio vocabulario, incorpore el término con una acepción más amplia que la actual, para designar no sólo la tarea de recuperar los sujetos irregulares (motores, mentales y sociales). Quizás será igualmente válido para los irregulares, como para quienes son transferidos a otros patrones culturales. Mal podríamos juzgar negativamente la propuesta de Rivero, cuando, por nuestra parte, nos hemos atrevido a incluir las pedagogías de las culturas particulares, en el género de las «pedagogías diferenciales».

#### 4. UNA TEMÁTICA PARA LA PEDAGOGIA SUBCULTURAL

La temática que podría atribuirse a la pedagogía de las sub-culturas es sumamente variada, y se incrementa en función de la creciente diversificación de los grupos sociales y de sus correspondientes expresiones culturales. Por ello tal vez sea más correcto usar el plural, hablando de «pedagogías»

<sup>11</sup> EMANUELE RIVERO: *Individuo, società e cultura. Introduzione alla psicologia dei processi culturali*. Armando Armando, Roma, 1971, p. 170.

<sup>12</sup> *Ob. cit.*, p. 153.

<sup>13</sup> *Ob. cit.*, p. 170.

de las socio-culturas paralelas o particulares. Esta pluralización no cierra el paso al pedagogo generalista, sino que, al obligarlo a analizar críticamente los supuestos de tales pedagogías, obtendrá nuevos conceptos ampliatorios para su dominio extraídos de la misma realidad de la época.

Algunos de esos conceptos y temas ya han sido anunciados por nosotros. Empero, vale la pena retomarlos e incorporar otros, aunque destacando ahora sus correlatos o —según los casos— las «sub-educaciones» real o aparentemente contrapuestas. De esto se desprende otra exigencia para la pedagogía: la determinación de la validez del ensamble o conflicto entre las educaciones «particulares», «paralelas» y «correlativas», en la singularidad del contexto socio-cultural en que se desenvuelven o pugnan por emerger.

El criterio más adecuado para armar un cuadro de «sub-educaciones» parece ser el que, después de reconocer las diversas sub-culturas, deriva de ellas los conceptos-ejes representativos de las «sub-educaciones», destacando a las educaciones particulares correlativas —contradictorias o no— respecto a las cuales se perfilan aquellos conceptos directivos. Al mismo tiempo —para un mejor dimensionamiento de los problemas implícitos— es preciso organizarlos en sectores. Así se nos hace factible estructurar dos grandes sectores: uno en el que tiene preeminencia el *contacto entre diversas civilizaciones*, y otro que acoge los *enlaces entre los distintos grupos de una misma sociedad*, en el sentido de un grupo humano bien delimitado en el espacio y en el tiempo.

Sin proponernos agotar los conceptos que mentan sub-culturas y «sub-educaciones», dentro del primer sector debería incluirse la idea madre de *cultura nacional*, con el derivado de *educación nacional*, y sus correlatos: *educación internacional*, *educación supranacional*, *educación colonial*, o *colonizante*. También aquí podría caber la correlación más amplia entre culturas (y «educaciones») *dependientes* —por imitación, por préstamo o por imposición culturales— y *culturas hegemónicas*, *invasoras* o dotadas de un *gran poder de difusión*. Este último par está por encima de los generados por la *cultura* y la *educación nacionales*, y, generalmente, se aplica a grupos de pueblos o de países (por ejemplo, los del «Tercer Mundo»), entre los cuales se cuenta a los países latinoamericanos) con grandes afinidades culturales básicas, a la vez que con problemas comunes de sujeción económica o de «subdesarrollo» respecto a países de alto nivel industrial y socio-cultural.

En el segundo sector son ubicables —también entre otras— la categoría de *educación popular*, con sus correlatos de la *educación de élites*, y también expresable en la pareja de *cultura* y *educación de masas*<sup>14</sup> y *cultura ilustrada*; la de *educación proletaria* y *educación burguesa*<sup>15</sup>; la de *educación rural* y la *educación urbana*<sup>16</sup>, y la que, dando por supuesta la existencia de

<sup>14</sup> No es extraño que esta expresión reciba una significación peyorativa.

<sup>15</sup> Esta pareja de formas educativas, muy ligada a la teoría que opone la educación «socialista» a la «capitalista», supone la consideración integral de la estructura de distintas sociedades. No podría, pues, ubicarse dentro del segundo sector de nuestro esquema, sino al que toca a las «civilizaciones» diferentes.

<sup>16</sup> La cultura urbana no es homogénea. Por ello no se distingue sólo de la rural, sino que en ella misma coexisten grupos muy diversos que resultan de integraciones y marginaciones variables que no son solamente de naturaleza socio-económica, sino también culturales y educativas.

una *cultura juvenil*, condiciona una serie de estudios y de teorías sobre la factibilidad de una *educación juvenil* totalmente distinta a la de las otras edades de la vida.

Cuando los tipos culturales y educativos enumerados entran en conflicto, éste es generalmente consecuencia del fenómeno de la *marginación* socio-económica, cultural y educativa de uno de los grupos, y plantea el problema —hoy de rigurosa vigencia, aunque no siempre merecedor de soluciones igualmente rigurosas— de la *contracultura* y de la *contra-educación* o, como también suele decirse, de la *anti-pedagogía*.

Al único efecto de dar algunas ideas sobre cómo la pedagogía general puede trabajar esos conceptos —y con una preeminente preocupación metodológica— trataremos aquí sucintamente de la educación en sus lazos con las *generaciones*, y con las *clases sociales*; de la *educación nacional* y de la *educación popular*, rozando los términos que, habitualmente, constituyen sus correlatos, sus sinónimos o sus opuestos.

Las dos primeras conexiones (la educación, con las generaciones y con las clases sociales) no se han elegido arbitrariamente. Vincular la educación con estos estratos de la sociedad, puede ayudarnos a ver mejor el funcionamiento de dos mecanismos de aquella como proceso social, aunque estén mutuamente implicados. Las generaciones se dan en todas las clases sociales. Pero mientras éstas están condicionadas por un proceso histórico (económico-social o cultural, según sea la teoría que de las clases sociales se adopte), las generaciones responden, *en sus cimientos*, al acto natural de la reproducción de la especie (*gens*, «generación»), aunque logren claros perfiles sociales y representen determinadas concepciones del mundo, de la vida y de la misma sociedad.

Esto significa que cada clase social transmite sus pautas por *la vía educativa básica* que es la intergeneracional. Por otra parte, la relación educativa entre las generaciones y entre las clases es diferente. En los lazos que unen la educación con las clases, la primera se brinda como una cuestión de poder, no identificable solamente con las tensiones intergeneracionales. En cuanto a las generaciones, la educación es la forma de la continuidad social o, mejor dicho, de la supervivencia de los diversos estratos y sectores sociales. El «poder» de la generación adulta, y las tensiones que pueden producirse con la generación joven, tienen una raíz distinta al «poder» que se atribuye a las clases particularmente a la dominante, y que es económico, social, político y cultural. No se justifica, pues, la equivalencia entre generación adulta y «opresores» y generación joven y «oprimidos», como suele sostenerse hoy, aun con el peligro de incurrir en grandes contradicciones.

La *educación nacional* y la *educación popular* serán consideradas en función del interés que tales tipos de educación están adquiriendo para los pueblos empeñados en romper las hegemonías políticas, económicas y culturales que abierta o distorsionadamente les imponen países de mayor desarrollo.

## LA EDUCACION Y LAS GENERACIONES SOCIALES

### I. EL CONCEPTO DE «GENERACIONES»

Las proyecciones de lo generacional sobre la educación fueron tocadas por nosotros al señalar que ese hecho es uno de los condicionantes de la existencia del fenómeno educativo en la sociedad, el fundamento de la *continuidad social* lograda en el juego de la *transmisión* (acto propio de la generación adulta) y de la *asimilación* (acto propio de la generación joven).

Cuando se habla de «generación» se está utilizando un concepto típicamente histórico o temporal. La generación constituye un círculo de la sociedad cuyos miembros están ubicados dentro de ciertos límites de edades. La «coetaneidad» (pertenencia de un grupo de hombres a una misma edad) es definitiva de la generación, y no debe confundirse con la de «contemporaneidad» abarcativa de la existencia, o, mejor dicho, de la «coexistencia» de dos o más generaciones en una misma época.

El análisis generacional es uno de los tantos métodos de explicación de la historia que supone una determinada interpretación de la misma, y que establece en su transcurso un cierto tipo de seriaciones o de periodizaciones temporales. Se trata de un método histórico-cultural, cuyos antecedentes se encuentran, en el siglo XIX, en Burckhardt y Dilthey, y, en el nuestro, en Pinder, en Petersen, en Ortega y Gasset y en Ayala.

No obstante, la generación no es sólo una reunión de individuos de edad similar. La distingue un cierto «aire de familia» en sus cosmovisiones y en

sus reacciones, o, como diría Ayala, «un estilo de vida»<sup>1</sup>. Por su lado y aparte de la coetaneidad, Ortega y Gasset habla de la generación como expresión de un especial contacto, «de una cierta altitud vital desde la cual se siente la existencia de una manera determinada»<sup>2</sup>.

En cuanto a su extensión, comúnmente se reconoce a cada generación la equivalente a unos treinta años, divididos —según enseña Pró— en dos segmentos: uno de «preparación» (de los treinta a los cuarenta y cinco años), y otro de «gestión», de «predominio» o de «mando» (desde los cuarenta y cinco a los sesenta años)<sup>3</sup>.

## 2. ELEMENTOS PARA UN ANALISIS PEDAGOGICO DE LAS GENERACIONES

Sin necesidad de penetrar muy hondo en las teorías generacionales, se descubre que, en tanto concepciones histórico-culturales, se han interesado más por el momento en el cual un determinado grupo de edad participa de la vida social y orienta su rumbo. Dan, así, preeminencia a la generación adulta, mientras la generación joven parece quedar oculta o latente, o es pensada como una etapa de transición hacia la adultez y la actividad. En consecuencia —entre las excepciones está Ayala<sup>4</sup>—, las teorías generacionales no tienen una vigencia total en los tiempos que vivimos, en los cuales las generaciones juveniles asumen un singular y decisivo papel histórico. Esta comprobación obliga a una revisión de las teorías generacionales, sin contar con que, de por sí —y no sólo para nosotros— son altamente controvertibles como explicación de la historia y de la sociedad.

No obstante, el fenómeno generacional coloca al pedagogo en un excelente puesto de observación para entender mejor los procesos de transmisión y de asimilación y, por consiguiente, el de socialización.

Cuando se trata de la incorporación del sujeto a la sociedad se está teniendo efectivamente en cuenta la integración de la generación joven a las pautas y a la *praxis* sociales, adultas. Mas —y en vista del crecimiento de las posibilidades presentes de la generación juvenil en la dinámica social— la incorporación de esta generación a la sociedad, ya no es explicable únicamente como un acto mecánico de reproducción de la vida adulta.

Aun dentro del enfoque clásico del problema, el dinamismo de la relación educativa entre las generaciones, ha sido objeto de un examen bastante acertado de Fernando de Azevedo. Este autor comienza por reconocer que «la transmisión de representaciones y valores de una generación a otra —tras-

<sup>1</sup> Ver FRANCISCO AYALA: *Tratado de sociología*. Aguilar, Madrid, 1959, Parte II, Cap. I. En este capítulo el autor hace un extenso estudio sobre «la estructura de la vida humana y su articulación histórico-social en generaciones».

<sup>2</sup> Ver de este autor la obra *El tema de nuestro tiempo*. Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1947, Cap. I.

<sup>3</sup> DIEGO F. PRO: «Periodización del pensamiento argentino» en *Cuyo. Anuario de historia del pensamiento argentino*. Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, t. I, 1965, pp. 7 y 11.

<sup>4</sup> AYALA atribuye gran importancia a la infancia y a la adolescencia y sostiene que el conflicto con el hogar es un aspecto de la crisis juvenil «dotado de enorme relevancia sociológica» (*ob. cit.*, p. 243).

misión que constituye el fenómeno de la 'duración' en su esencia— y que se realiza siempre mediante la *presión* de los más viejos sobre los más jóvenes, no se verifica sin *reacción* por parte de éstos. Este principio no sólo da idea de la *tensión*—que, como hemos dicho repetidamente, es parte de la relación educativa— sino que hace factible delinear los caracteres de las conexiones educativas intergeneracionales. El mismo Azevedo las sintetiza como sigue:

- a) «la relación entre *presión* y *resistencia* no es siempre igual»;
- b) «esa relación es variable conforme a la *distancia social* que separa a las generaciones»;
- c) «las generaciones sólo se pueden caracterizar en virtud de esa *distancia social*»<sup>5</sup>.

Es decir, que la transferencia de la herencia social de una generación a otra no se hace, ni puede hacerse, de una manera mecánica, porque no es el simple trasvasamiento de un contenido a un conglomerado de recipientes vacíos. La generación joven no recibe las influencias tal cual se ejercen, sino que las modifica, las transforma de un modo u otro para incorporarlas a su patrimonio. Todavía más: la presión no sigue una dirección única. Es multidireccional, ya que en ella inciden muy diversas fuerzas sociales, conscientes e inconscientes, intra y extrageneracionales. Con lo cual no puede menos que comprenderse que los efectos de esas influencias no son siempre controlables ni totalmente previsibles, aun en el ámbito de las «presiones organizadas» como podrían ser las que se manejan en las escuelas.

También en este terreno, el pedagogo ha de mantener un equilibrio de base científica. La presión de la generación adulta sobre la generación joven no es, en todos los casos, negativa. Responde a la muchas veces mentada necesidad de ayudar al joven en una adaptación básica imprescindible para su propio desarrollo. La reiteración nos parece adecuada porque no faltan quienes —aún no aceptando lo generacional como determinante del devenir histórico— construyen «teorías» que utilizan las oposiciones generacionales para enfrentar a maestros y alumnos como polos completamente antagónicos e irreconciliables, en tanto representantes de la generación adulta y de la generación joven, respectivamente.

Distinta, descaible e impostergable es, eso sí, una revaloración de la generación juvenil que se aleje de la actitud tradicionalista, y anacrónica, que piensa en la generación adulta como modelo absoluto, único y definitivo. Una postura que, apoyada en la indagación científica de la problemática socio-educativa contemporánea, constata las diferencias que, en esta materia, debe haber con la práctica educativa de otras épocas.

## 3. EN TORNO A LA CULTURA Y LA EDUCACION JUVENILES

La nueva actitud pedagógica que se reclama frente a las generaciones jóvenes, responde a hechos y a preocupaciones ciertas que, en su conjunto,

<sup>5</sup> *Ob. cit.*, p. 108. Es aconsejable la lectura de la totalidad del Cap. III de la Primera Parte de la obra.



conforman el problema de la *cultura juvenil* y sus consecuencias educativas. Las preguntas apuntan a la real factibilidad de una cultura «propia» de los jóvenes, a sus formas y funciones en nuestra época, y a sus proyecciones en la estructuración de estructuras educativas adecuadas.

Tema espinoso éste, sobre todo después de la advertencia de Erikson: «Hoy en día no podemos ya (...) escribir *respecto* a la juventud sin escribir *para* la juventud». Lo que se diga sobre la juventud encontrará en los jóvenes sus primeros jueces, y el hecho no deja de influir sobre quien los indaga, mucho más si experimenta simpatía por ellos.

### 3.1. Un poco de historia

El problema no es nuevo. Asomó inmediatamente después de la Revolución Francesa, y tuvo sus primeras manifestaciones masivas a fines del siglo XIX, por ejemplo con el movimiento juvenil alemán, y en particular con los *wandervogel* («aves de paso»); jóvenes que recorrían su país recogiendo las tradiciones populares, postulando su derecho a una vida libre y en contacto directo con la naturaleza, con un estilo que, de algún modo, habrían de retomar los *hippies* de la actualidad. Spranger ha caracterizado ese movimiento por «un rechazo al espíritu de la época», hecho de «negaciones absolutas contra la escuela, ajena al espíritu de la juventud, contra la pedantesca casa paterna, la ciudad, enemiga de la fantasía» que terminó en el «repudio de toda autoridad de los mayores»<sup>7</sup>.

La voz altisonante de los jóvenes se hizo oír en muchos de los movimientos políticos, sociales y educativos de América Latina. Entre los mismos se ubica el de la «Reforma Universitaria» producido en 1918, en la ciudad argentina de Córdoba —en el que los estudiantes exigieron la democratización de la Universidad y su intervención en el gobierno de las casas de estudios superiores—, después propagado prácticamente a todos los países latinoamericanos<sup>8</sup>, y que, bajo formas nuevas, continúa actualmente. Muchos de esos principios y movimientos se extienden hasta hoy, con mayor fuerza y no limitados al ámbito educativo, con matices y en contextos socio-políticos muy diferentes, en gran parte de los países del mundo —desarrollados y en vías de desarrollo—, destacándose con perfiles muy notorios el célebre «mayo francés» de 1968.

Tampoco el término «cultura juvenil» —como una «subcultura»— es nuevo. Aparece con connotaciones muy singulares en el libro *Schule und Jugendkultur* de Gustav Wyneken, director de la «comunidad escolar libre» de Wickersdorf, fundada en 1906. Este educador alemán pretendió dar fundamentos al movimiento juvenil alemán<sup>9</sup>, pero, como lo recuerda el mismo

<sup>6</sup> ERIK H. ERIKSON: *Sociedad y adolescencia*. Siglo XXI, México, 1972.

<sup>7</sup> «Cinco generaciones de jóvenes (1900-1949)», en *Espíritu de la educación europea*. Prologo, R. Nussli. Kapelusz, Buenos Aires, 1961, p. 35.

<sup>8</sup> Una mayor información sobre este movimiento, en los libros *Juventud de América*, de GREGORIO BERGMANN (Ediciones Cuadernos Americanos, México, 1946), *El movimiento estudiantil argentino*, de LUISA A. BRIGNARDELLO (Macchi, Buenos Aires, 1972), *Estudiantes y política en América Latina*, de ALDO SOLARI y otros (Monte Avila, Caracas, 1968).

<sup>9</sup> Sobre la incidencia de Wyneken en el movimiento juvenil, consultar SALVATORE VALITUTTI: *La rivoluzione giovanile* (Avio, Roma, 1955).

Spranger, «también él fue rechazado», pues los jóvenes de entonces no aceptaban programa ni objetivo alguno, con palabras que, casi textualmente se repitieron en el «mayo francés», y en la mayoría de los movimientos juveniles del mundo: «un movimiento no tiene meta».

### 3.2. Los condicionantes principales del «hecho» juvenil

No obstante su historia, no corresponde eludir el tema con la cómoda salida de que «nada nuevo hay bajo el sol». La idea y la «práctica» de la «cultura juvenil» se puso efectivamente en marcha en las postrimerías del siglo XIX. Pero ha ido modificándose y universalizándose a lo largo de nuestra centuria, paralelamente a las mutaciones sociales de los países altamente industrializados o a la tendencia a transformarse de los países dependientes y semi-dependientes, a la evolución de las estructuras demográficas, y al asombroso progreso científico y técnico.

El boom demográfico no es el único determinante de la gravitación de los jóvenes en las sociedades contemporáneas, pero sin él no podría explicarse. Si se fija como referencia el año 1960, y se efectúa una proyección hasta el 2000, la cantidad de jóvenes (entre 15 y 24 años de edad) ascenderá de 519 millones a 1.128 millones. De estos totales, más de las tres cuartas partes están distribuidas en América Latina (44 millones), en África (59 millones), y en Asia (322 millones)<sup>10</sup>.

El porcentaje de jóvenes equivale, prácticamente, a la mitad de la población mundial, una verdadera «marca ascendente» que «aunque prevista, no encuentra en la sociedad actual las condiciones propicias para la acogida de las nuevas generaciones»<sup>11</sup>.

Por otro lado, hay una evidente correlación entre la pérdida de la funcionalidad pedagógica de la familia, la revolución científico-técnica y la actual gravitación de los jóvenes. Aunque tan sólo sea por constituir éste «su tiempo, están más cerca del futuro que los adultos y más preparados para no asombrarse de los avances de la ciencia y de la técnica en el mismo grado en que lo hacen aquellos. Su mayor información sobre «lo nuevo» invierte la relación de prestigio con las generaciones mayores<sup>12</sup>. Este hecho, bien señalado por Tejma Reca, es el mismo que ha inducido a René Maheu a sostener que «la civilización técnica es una civilización de jóvenes y (que) cada día lo será más»<sup>13</sup>.

Finalmente, las contradicciones de una sociedad, de ningún modo un «paraíso» para los jóvenes, y su falta de preparación para darles una efectiva participación en la construcción de formas nuevas de existencia histórica, los predispone para una creciente actitud de rebeldía y de crítica «contestataria». Tengan o no razón en sus reivindicaciones, se acepten o no los estilos de vida

<sup>10</sup> Ver LIDIA BIANCHI: «La estratificación juvenil», en *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, n.º 23, 1975, y de ADOLFO GURRIERTI y otros: *Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana* (Siglo XXI, México, 1971).

<sup>11</sup> UNESCO: *Con la juventud*. París, 1969, p. 13.

<sup>12</sup> «Las jóvenes generaciones en un mundo de cambios acelerados», en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. (Julio-septiembre 1975, p. 5).

<sup>13</sup> «Las avanzadas de la juventud» (*El Correo*, de la UNESCO. París, julio-agosto 1965, p. 6).

que crean, los jóvenes son hoy así como los implacables «fiscales» de la época<sup>14</sup>. Si no pueden —y pensamos que no podrán hacerlo por sí solos— transformar el mundo, lo cierto es que, más de una vez, han obrado y obran, como «detonadores» o catalizadores de muchos de los movimientos que pueden llevar a esa transformación<sup>15</sup>.

### 3.3. Una metodología múltiple para un fenómeno múltiple

En medio de tantas contradicciones y del choque de doctrinas opuestas sobre la juventud, que van desde la total indiferencia al endiosamiento irracional, no es fácil definir el «fenómeno» juvenil contemporáneo, ni caracterizar la «sub-cultura» que, supuestamente, le correspondería.

Un excelente y ponderado, aunque nada conservador, documento de la UNESCO acierta al sostener que, para comprender a la juventud, no hay que conformarse con un tipo único de análisis, ni explicarla exclusivamente a través del conflicto generacional<sup>16</sup>. Sólo una conjugación de enfoques podrá conducirnos a su mejor entendimiento. Según el documento estos enfoques deberían ser: los «socio-económicos», que, al destacar «las relaciones de clase y de dominación, permiten considerar los conflictos juveniles, a partir de estructuras y de relaciones globales»; los «psicológicos», que posibilitan el acceso a los factores propios de la edad, a la inmadurez, a las relaciones entre el joven y el adulto» (incluidos los problemas de la autoridad que se suscitan en esa relación); y, los «sociológicos», que, al considerar el ambiente construido por los jóvenes, como «un medio específico», han originado —en algunos casos— la idea de que la niñez y la juventud configuran una nueva «clase social»<sup>17</sup>.

Este enfrentamiento multilateral del fenómeno juvenil en el contexto de nuestro tiempo, permite una primera y genérica definición del mismo, muy importante por reflejar las actuales tendencias de su investigación. La juventud, no puede ya considerarse —como ninguna de las edades del hombre— en su dimensión puramente individual. De donde, lo acertado es asirla como «una entidad socio-psicológica cada vez más diferenciada y compleja»<sup>18</sup>.

La juventud no es apenas una más entre las edades de la vida, una «simple etapa de la existencia» —generalmente vista como una transición hacia la edad adulta, aunque la pedagogía desde hace tiempo ha incorporado el principio de la «actualidad» de las edades, de su sustantividad. Tampoco es suficiente examinarla «en función de su situación educativa, social y fa-

<sup>14</sup> Refiriéndose al movimiento estudiantil, GUILLERMO SAVLOFF lo califica como «un formidable juicio popular al sistema educativo nacional» («Las actitudes juveniles y la educación», en *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, n.º 23, página 261).

<sup>15</sup> RENÉ MAHER ha escrito: «La juventud no es todavía el motor de la historia, pero puede ser su detonador, cuando la historia sólo puede evolucionar por explosión» (UNESCO: *Con la juventud*, p. 6).

<sup>16</sup> *Rapport sur la situation de la jeunesse*. Document 18/C/71, pour la XVIII Conférence Générale de l'UNESCO. París, 1974 (mimeografiado).

<sup>17</sup> Ver GÉRARD MENDÉL: *La descolonización del niño* (Ariel, Barcelona, 1974), y del mismo autor, en colaboración con CHRISTIAN VOCT: *El manifiesto de la educación*. Siglo XXI, Madrid, 1975.

<sup>18</sup> UNESCO: *Con la juventud*, p. 10.

miliar», o como «un estado de espíritu», que distinguiría a los jóvenes «por la calidad de su imaginación, por el predominio del valor sobre la timidez y el gusto de la aventura sobre el de la comodidad»<sup>19</sup>. No porque esas nociones no contengan, cada una, su parte de verdad, sino porque las diferencias, o el predominio de uno u otro de esos rasgos, está condicionado por el contexto socio-político y económico<sup>20</sup>.

No valen las generalizaciones ni las universalizaciones absolutas. El término genérico «juventud» subsume varias «juventudes»; la campesina y urbana, la burguesa y la proletaria, la que estudia y la que no estudia, etc. El reconocimiento de esa variedad es, por otra parte, primordial para no quedarse en una visión «estudiantilista» de la juventud. No sólo los estudiantes —sin duda los más «ruidosos» en sus reivindicaciones— realizan movimientos juveniles o los integran. Otros sectores de la juventud hacen sus cuestionamientos particulares, participen o no del cuestionamiento general, y una de las características de la evolución del fenómeno en los últimos años es la presencia de los estudiantes secundarios (con lo cual se supera la identificación de los jóvenes con los estudiantes universitarios)<sup>21</sup>, y de las juventudes obrera y campesina que, en muchos casos, han contribuido a radicalizar todavía más los movimientos juveniles.

Además de los comunes denominadores a escala mundial, las formas y los motivos de rebeldía y de contestación se manifiestan de distinto modo en los países de gran desarrollo industrial y en los dependientes y semidependientes<sup>22</sup>.

### 3.4. Algunas interpretaciones sobre la juventud

En el punto precedente hemos dado algunas interpretaciones sobre la juventud, pero en vistas a enriquecer su concepto y a destacar la necesidad del empleo de múltiples enfoques, para su estudio. Ahora daremos cuenta de algunas teorías que ha merecido el «hecho juvenil».

Alejandro Nieto<sup>23</sup> ha sintetizado cuatro de las más importantes:

1. «Teoría del conflicto freudiano de generaciones entre padres e hijos.» Este conflicto, antiguo como la sociedad humana, tomaría especial impulso en nuestros días, dado que «los jóvenes tienden a trasponer socialmente

<sup>19</sup> *Con la juventud*, p. 9.

<sup>20</sup> Una de las indagaciones más serias sobre las diferencias de concepción de la educación y la vida de los niños en contextos distintos, es la contenida en el libro de URLE BRONFENBRENNER: *Two Worlds of Childhood: USA and USSR* (Russell Sage Foundation, New York, 1970).

<sup>21</sup> De la importancia de los movimientos de estudiantes secundarios y de sus reivindicaciones como verdaderos postulados pedagógicos da cuenta el número especial de *Cahiers Pédagogiques*, publicados por la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques, de Francia. Este número especial se titula «Des lycéens vous parlent» (París, n.º 76, septembre 1968).

<sup>22</sup> La problemática de la juventud latinoamericana, en sus diversos estratos y sectores, ha sido examinada por A. GURRIERT y E. TORRES RIVAS en «Situación de la juventud dentro del complejo económico-social de América Latina» (en A. GURRIERT y otros: *Ob. cit.*, pp. 12-34).

<sup>23</sup> *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*. Ariel, Barcelona, 1971, páginas 15 a 17.

—en la figura de sus padres aparentes y de su sistema paternalista— el problema, antes individual, con sus padres carnales».

2. «Teoría de la generación huérfana», expuesta por el alemán Alexander Mitscherlin, para quien hoy está roto el contacto directo entre padres e hijos, y su convivencia. «El mundo del padre es completamente inaccesible al hijo, con lo cual éste se repliega frente al padre, y, por compensación, se abre ante sus compañeros de edad, en cuya compañía busca afanoso un mundo nuevo en el que se dispone a vivir, dado que desconoce —y, en último extremo, desprecia— el del padre».

3. «Teoría de la generación inútil», que no hace más que expresar el hecho de que la juventud se encuentra con tareas concretas que realizar, ni imágenes «heroicas» que llenar. La consecuencia es la marginación y la auto-marginación.

4. «Teoría del desequilibrio psicológico», fundamentada en el reconocimiento de que los estudiantes —especialmente los universitarios— están maduros biológica y socialmente, y, sin embargo, «son tratados en la Universidad como si fueran escolares». De donde sus reivindicaciones para que se les reconozca un «status adulto». Gozzer ha escrito: «La decisión de postergar la elección profesional para una edad cronológicamente avanzada, inevitablemente de-focaliza la imagen que el joven tiene de sí mismo como adulto. En el momento mismo en que busca su autenticidad, la única condición que se le consiente es la de estudiante. Como consecuencia, la cultura de los jóvenes se hace cada vez más contrastante, prolongada e ideológicamente opositoria; es más adulta porque deviene un status de tiempo ilimitado».<sup>24</sup>

Una interesante interpretación de las formas de relación entre las generaciones es aportada, desde la antropología cultural, por Margaret Mead. Su teoría se desenvuelve distinguiendo tres tipos de culturas, desde los orígenes de la humanidad hasta la que se configura actualmente. La primera, denominada «cultura post-figurativa» es aquella en la que «los niños aprenden primordialmente de sus mayores». La segunda —«cultura co-figurativa»— se caracteriza porque en ella «tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares». La tercera es la «cultura pre-figurativa» porque «los adultos también aprenden de los niños». Corresponde a la época que vivimos, calificada por Margaret Mead como «un período sin precedentes en la historia en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación pre-figurativa del futuro aún desconocido».<sup>25</sup>

### 3.5. «Cultura juvenil» y «contra-cultura»

Es indudable que uno de los caracteres primordiales de la cultura juvenil, tiene su eje en la aspiración de la juventud a asumirse como «sujeto» de su propio destino, y a participar activamente en el devenir de la sociedad. Esa tendencia se concreta en movimientos «contestatarios» que están «entre los signos anunciadores de las evoluciones que afectan a la sociedad entera».

«Lo que la juventud piensa y hace, le concierne; inversamente, la separación clásica entre jóvenes y adultos desaparece actualmente en provecho de una interrogación más vasta, en cuyo corazón se encuentran los jóvenes».<sup>26</sup>

La creatividad juvenil lleva a concebir y a practicar, sobre todo en esta época, formas nuevas e insólitas de acción y de vida. Si estas formas de acción se observan en sus lazos con los contextos socio-políticos se encontrará algo más que un mero capricho imaginativo. Por ejemplo, los jóvenes de países dependientes o semi-dependientes «no pueden asumir formas de contestación que reivindicquen únicamente el mejoramiento o, por el contrario, el rechazo de la sociedad de consumo (...). Ellos dan prioridad a cuestiones tales como la independencia política y económica de sus países, el rechazo de toda colonización cultural, la elaboración de relaciones efectivamente igualitarias entre las naciones».<sup>27</sup>

Empero, sin olvidar algunas diferencias básicas, la «cultura juvenil» ha sido encuadrada dentro de una multiplicidad de rasgos comunes por encima de las fronteras políticas y geográficas. El *Informe sobre la situación de la juventud*, de la UNESCO, incluye entre esos caracteres: el «rechazo de la autoridad», la «superación del cuadro familiar» como ámbito de vida, el rechazo de la escuela a la cual —si tomamos el sector estudiantil de la juventud— y los jóvenes le dirigen tres críticas fundamentales: su «inadaptación al desenvolvimiento del mundo moderno», su «selectividad» segregacionista, y la prolongación del status estudiantil. Prácticamente los mismos «principios» que sirvieron de planta de lanzamiento al movimiento juvenil alemán florecido en los umbrales del siglo xx. A la vez, y particularmente en las sociedades de consumo, se da la contrapartida de un gran desarrollo de la mitologización de la juventud en beneficio del incremento del mercado, es decir, de «la explotación comercial» de ese mito.

De cualquier manera, y aunque los intereses dominantes en las sociedades de consumo lo acrecienten y lo «cultiven», el fenómeno juvenil existe —hasta por su solo peso en la estructura demográfica— y genera una «sub-cultura» con-figurada en una gama de actos y de prácticas que va desde las modas en el vestir hasta la protesta política. Esta sub-cultura es generalmente presentada como una «contra-cultura».

No obstante —y nuevamente nos preocupan los apasionamientos— tampoco se ha de universalizar esa oposición y llevarla mecánicamente a relaciones en las cuales no rige. En el caso de la «cultura juvenil» las transferencias o universalizaciones pueden llevar, por ejemplo, a creer que está construida contra la «cultura burguesa». Esto puede ser cierto, en parte, siempre y cuando no se pierda de vista la legitimidad de la transferencia de un plano a otro esencialmente diferente. Por ello es discutible la confusión de la oposición generacional con la de las clases sociales. Los jóvenes pueden pertenecer a una clase o a otra, y no son, en sí, por su nivel de edad simplemente, los representantes de un bloque único dentro del conflicto. Sería dar al concepto de juventud un carácter netamente metafísico, que comienza por desconocer la variedad de «juventudes». El joven burgués puede jugar dos roles diferentes en uno de los cuales expresa su clase, aunque tal vez sea más claro el ejemplo del joven

<sup>26</sup> UNESCO: *Rapport sur la jeunesse*, p. 6.

<sup>27</sup> *Rapport sur la jeunesse*, p. 7.

<sup>24</sup> *El capitale invisibile*. Amando Armando, Roma, 1974, p. 182.

<sup>25</sup> *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gramica, Buenos Aires, 1971, p. 35.

proletario que, como joven puede, en determinados momentos, actuar como tal, pero en otros lo hace en función de las reivindicaciones de su clase, sin que oponga «su» cultura a la de sus mayores. El mismo principio rige para las mencionadas diferencias entre los movimientos juveniles de las sociedades desarrolladas social y económicamente y los de los pueblos dependientes. En cualquiera de los ejemplos dados, las distancias se superan cuando lo que ha sido dado en llamarse la «condición juvenil» —sería igualmente lícitas la «condición infantil» (aunque, la manía generalizadora ha llegado a incluir a ésta en aquélla), la «condición adulta» y hasta la «condición de la senectud» — manifiesta una oposición a situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que, con su particular olfato, los jóvenes detectan como alienantes para todos. Siguiendo con los ejemplos, la segregación que practican algunos sistemas educativos es un motivo para que los jóvenes, con una concepción crítica de la realidad, luchen juntos contra esa anomalía. Pero incurriremos en una ceguera total si pensásemos que *todos los jóvenes, por el sólo hecho de serlo*, están adheridos a principios inherentes a la dignidad humana. Vaya esto dicho para dejar constancia de que en este ámbito entran en juego otros elementos por encima de la «condición» juvenil.

La «cultura juvenil» se presenta, sin duda, como una «contra-cultura», en tanto reacción contra los adultos, pero no tanto por la «condición» de estos últimos, sino por su «culpabilidad» en la construcción de un mundo pleno de enajenaciones y de frustraciones, en la cual, ciertamente, no han participado los jóvenes. Y en esta emergencia, como muy bien lo ha dicho Paul Goodman, la cultura juvenil no debe ser sobreestimada «en sus *contenidos*», ni subestimada «en su *importancia*». Sin llegar a compartir totalmente el juicio de este autor, creemos que toca el núcleo del problema, cuando afirma que lo que los jóvenes hacen «no posee valor cultural (intrínseco) y es una cultura *baja*, más que juvenil». «Lo juvenil valioso —manifiesta— es la adolescencia romántica, obcecada y estúpidamente honrada, ilusa, la conversión religiosa, la osadía frenética, la lealtad increíble, etc., que existen como siempre y siempre iguales. El modo de liberar esas virtudes es *permitirles crecer*. Pero el intento de manipular «la sociedad de los adolescentes» para los fines de los adultos (...), sólo puede conducir a resultados bajos y triviales. *La importancia, empero, de la cultura juvenil reside en su protesta*, en su denuncia de que los adultos les son extraños y de que no vale la pena llegar a ser como ellos. El problema que esto plantea a la educación es sencillo pero espinoso: *cómo hacer más asequible, más útil, más noble la cultura adulta*»<sup>28</sup>.

El polémico profesor estadounidense —que nada tiene de conservador— hace posible desvirtuar la tesis de que la juventud constituye una «clase social» como sostiene, entre otros, el ya citado Mendel. Pocos han puesto tan en claro este hecho como Pierre Furter, al oponerse por igual a las formas sucesivas del «mito»: la «crisis juvenil» (expresión psicológica), la «crisis de

la juventud» (expresión psico-social), y el «conflicto generacional» («un viejo mito sociológico»). En un análisis globalizador, Furter cree que el fenómeno juvenil puede centrarse en cuatro aspectos:

1. Como «grupo significativo» —independientemente de la edad— la juventud «es un fenómeno histórico» producido por la emergencia de la sociedad capitalista en dimensión planetaria. En consecuencia, «analizar los problemas de la juventud implica siempre analizar los problemas de la sociedad».
2. «La juventud aparece como factor de crisis (...) en el momento en que, *demostrando otras generaciones están también en crisis* (...) en el momento en que, demográficamente, socialmente y económicamente, la estructura social, según las edades, sufre un tremendo impacto.»
3. Las «afirmaciones anteriores» no valen sólo para las sociedades desarrolladas. «El problema es universal y se presenta de manera distinta según las condiciones reales (...). El apresuramiento del tiempo social e histórico provocó un pasaje rápido de una sociedad o bien estancada, o bien en lenta evolución (...) y, en esta aceleración, la experiencia acumulada, que constituía el capital que valorizaba a los viejos, no tiene más valor.» Esto hace que la generación adulta se sienta también marginada.
4. No corresponde hablar de conflicto generacional, salvo que se quiera «reducir el problema a sus consecuencias secundarias», porque en lo fundamental, lo importante es determinar «*cómo varias generaciones pueden vivir solidariamente en una común discontinuidad*», esto es «la misma comunidad de destino»<sup>29</sup>.

### 3.6. Pedagogía y «anti-pedagogía»

De la misma manera que la «sub-cultura juvenil» es concebida como una «contra-cultura», sin que se mida siempre y suficientemente, el valor real de la oposición y de sus campos, también a la «pedagogía» se le ha enfrentado una «anti-pedagogía»<sup>30</sup>.

Es verdad que el surgimiento de la «anti-pedagogía» no se fundamenta exclusivamente en la «contra-cultura» juvenil, sino en el fenómeno general de la crisis de la cultura cuya conciencia —según cree André de Peretti— engendraría necesariamente «una muerte de la pedagogía»<sup>31</sup>. Empero, es el impacto del hecho juvenil el que ha conducido a muchos a predicar esa muerte, a levantar una «anti-pedagogía», regulada por cánones totalmente nuevos y hasta inéditos.

Tal oposición no tiene fundamento salvo como escape de la fuerza fanática de sus predicadores. Por el contrario, más que el de su muerte, éste es el tiempo de una pedagogía que, por fin —en razón del «fermentativo» proceso que trabaja— puede ser una profunda reflexión sobre una acción concreta que trabaje con todas las edades del hombre en su singularidad y en la singularidad de sus contextos.

<sup>29</sup> Educación y vida. *Una contribución a la definición de la educación permanente*. Tierra Nueva, Montevideo, 1972, pp. 71-73.

<sup>30</sup> No es difícil ligar la anti-pedagogía con el movimiento de la anti-psiquiatría, uno de cuyos nombres más representativos es el de DAVID COOPER con la obra titulada, precisamente, *Psiquiatría y anti-psiquiatría* (Paidós, Buenos Aires, 1972).

<sup>31</sup> *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía* (Studium, Madrid, 1971, p. 128).

### 3.7. Educación para la participación

La problemática pedagógica de la juventud se resuelve, pues, en una primera instancia —según una fórmula ya clásica en las ciencias educativas— atendiendo sus intereses específicos. No a través del paternalismo autosuficiente o del «seguidismo» (otra forma del paternalismo, pero más inconsistente), sino mediante el diálogo efectivo que —más allá de los habituales, pero necesarios contenidos de la educación— pone tanto a los educadores como a los jóvenes frente a los temas que éstos «portan» consigo, a manera de pregunta o de protesta. La educación debe incrementar la fuerza creadora, abriendo en la escuela el «espacio» o «el margen social» que según las palabras de Furter, permitirán al joven «experimentarse a sí mismo y experimentar a los otros». A la vez, protegerlos «de una aculturación indirecta (por los medios de comunicación de masa) o directa (por la utilización de la fuerza de trabajo juvenil) por parte de la sociedad capitalista»<sup>32</sup>.

Ese «margen» y esa «protección» que la escuela brindaría a los jóvenes, han de efectuarse no como un alejamiento de la vida real, en una especie de «ghetto» socio-cultural. Muy por el contrario, el objetivo tiene que ser la participación de los jóvenes para participar activamente en la construcción crítica de su propia personalidad y de la sociedad global. Es con los jóvenes con los que puede y debe practicarse insistentemente la idea de la educación como una programación del futuro ser, pues esta posibilidad de la educación coincide con la juventud como posibilidad abierta hacia el mañana. También aquí el juego dialéctico que está en el centro mismo del proceso educativo, alcanza toda su altura y su realidad. Si bien la actividad educadora comienza por adaptarse al sujeto a las condiciones socioculturales del presente, el acento debe ser puesto en un primer momento —había Suchodolski— en «la labor de preparación de la juventud para la vida, en todas las esferas en que el futuro es la continuidad directa o la repetición del pasado y del presente». Pero pensamos que hay un segundo momento, propio de esta época, que lleva al pedagogo polaco a dar preeminencia en la preparación de los jóvenes en «aque- llos aspectos de la vida futura, específicos y nuevos»<sup>33</sup>, de modo que asuman y planifiquen formas de pensamiento y de acción diferentes a las que hasta ahora se les habían planteado a los hombres.

<sup>32</sup> Ob. cit., pp. 73-74.

<sup>33</sup> Ob. cit., p. 68.

### I. CONCEPCIONES SOBRE LAS CLASES SOCIALES

Las generaciones son grupos ordenados conforme a la similitud de edades de sus miembros. Más éstos están, a la vez, dentro de otros complejos sociales organizados según necesidades y funciones diferentes. Entre tales grupos tienen particular interés las clases sociales que «disputan» a las generaciones el carácter de «motores de la historia», determinando actualmente el rumbo de varias tendencias pedagógicas. Como las generaciones, las clases sociales no son sólo tipos particulares de grupos, sino otro de los modos de estratificación social.

El reconocimiento de las clases sociales como elementos importantes dentro de la estructura social no se agota en sí mismo. Trae consigo una determinada filosofía de la historia y de la sociedad que, en algunas de sus corrientes, sustituye la continuidad generacional o, según sea la doctrina, las «antinomías» generacionales, por la oposición de las clases como factor condicionante de la vida social.

Es obvio que la teoría «clásica» de la sociedad y de la historia, aun en sus manifestaciones más débiles, limita las posibilidades de la doctrina «generacional» en su estado puro. Al respecto es más que sugestiva la tesis de Ayala: «La generación, reconocida por nosotros como la entidad más simple sobre la que se articula la realidad histórico-social, lejos de extenderse sin límites a todos los coetáneos o, por lo menos, a todos los coetáneos miembros de la misma sociedad, reduce sus divisiones al interior de cada uno de los sectores de ésta —en rigor, sólo al del grupo dominante— de manera que, si en el seno

del mismo se distinguen y contraponen los individuos pertenecientes a generaciones diversas, hacia afuera son otros los criterios que prevalecen; a saber, los criterios de clases». Con lo cual el sociólogo no sólo suma el concepto sociológico de *clase social* al de *generación*, sino que también lo jerarquiza como una herramienta más apta «para avanzar en el conocimiento» del objeto de la sociología.

Con esta perspectiva, la marcha de la historia ya no se presenta como una sucesión de generaciones, sino —como categóricamente lo expresaron Marx y Engels en una muy difundida frase— que «la historia de toda sociedad, hasta nuestros días, no ha sido sino la historia de la lucha de clases»<sup>1</sup>. En torno al axioma de los fundadores del materialismo histórico, tomó fuerza y nuevo significado el concepto de clases sociales, hasta el punto de ser hoy, aún en sociólogos y pensadores no marxistas, una categoría, si no determinante, por lo menos importante dentro de la sociología o de la teoría y la práctica políticas y económicas<sup>2</sup>.

Si se toma la concepción marxista, la clase social es un determinado complejo social, o, mejor todavía, un estrato social, configurado por la posesión —o la no posesión— de los medios de producción. Las clases sociales serían, pues, «grupos antagonicos en que uno se apropia del trabajo del otro a causa del lugar diferente que ocupan en la estructura económica de un modo de producción determinado, lugar que está determinado fundamentalmente por la forma específica en que se relaciona con los medios de producción»<sup>3</sup>. Theotonio Dos Santos entiende por clases sociales los «agregados básicos en una sociedad, que se oponen entre sí por el papel que desempeñan en el proceso productivo, desde el punto de vista de las relaciones que establecen entre sí en la organización del trabajo, y en cuanto a la propiedad». Habría, entonces, una «unidad de interés» que produciría la agrupación clasista que, frente a los «agregados opuestos y al conjunto de la sociedad», condicionaría una «tendencia a una comunidad» de: «1) conciencia de clase (unidad de concepción del mundo y de la sociedad según sus intereses generales de clase, lo que da origen a una ideología); y, 2) situación social (es decir, de modos de comportamiento, actitudes, valores, intereses inmediatos, distribución de los ingresos, sentimientos y pasiones, acción e interés político frente a los partidos y al estado, etc.)»<sup>4</sup>.

Marxistas y no marxistas coinciden en que las clases sociales existen y se cohesionan internamente por intereses comunes, concepciones del mundo, de la sociedad y del Estado y por actitudes y valores también comunes. La controversia se suscita porque los no marxistas estiman errónea la definición de las clases sociales con criterios exclusivamente económicos. Es así como Lucio Mendieta Núñez considera que «la clase social está determinada por una combinación de factores culturales y económicos» y que son «grandes conjuntos de personas que se distinguen por los rasgos específicos de su cultura y su si-

<sup>1</sup> *Manifiesto comunista*, publicado por primera vez en 1848. Entre las múltiples ediciones de ese texto, nosotros manejamos la hecha por Editorial Claridad, Buenos Aires, 1967, p. 27.

<sup>2</sup> Es lo que ocurre con Max Weber, Georges Gurwitsch, el mismo Francisco Ayala y muchos más. Un análisis histórico y conceptual en la obra de THEOTONIO DOS SANTOS: *Concepto de clases sociales* (Galerna, Buenos Aires, 1971).

<sup>3</sup> MARTHA HARNBECKER: *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Sexta edición. Siglo XXI, Buenos Aires, 1971, p. 168.

<sup>4</sup> *Ob. cit.*, pp. 55-54.

tuación económica». No obstante, en el momento de optar, el sociólogo mexicano concluye afirmando la cultura como «el factor decisivo» en la configuración de la clase social, «puesto que sólo es posible —dice— el paso de los individuos de uno a otro círculo mediante la *adaptación cultural*»<sup>5</sup>.

La cita de Mendieta Núñez abre un camino adecuado para establecer la diferencia capital entre las doctrinas marxistas y no marxistas, aparte de la disidencia respecto al peso del factor económico (modos y relaciones de producción, y la posesión de los medios para la misma) y su reemplazo por otros. La diferencia de fondo procede de que el marxismo afirma el antagonismo de las clases sociales (burguesía y proletariado o, con expresión más amplia, clase dominante u oprimida y clase dominada u oprimida) y la necesidad de la transformación revolucionaria de la sociedad mediante la abolición de las clases, la cual sería, justamente, la misión histórica del proletariado. Por el contrario, las doctrinas no marxistas sostienen que las clases sociales tienen una permeabilidad que hace factible el pasaje de una clase a otra, es decir, la *movilidad social*, «mediante la adaptación cultural» si empleamos la terminología de Mendieta, o bien, según otros, la «coexistencia pacífica» entre las clases acompañada de un paulatino proceso de democratización de las diversas formas de vida.

## 2. ¿DOS «EDUCACIONES»?

El rol que se asigne a la educación en una sociedad estratificada en clases, variará correlativamente con el peso que se le reconozca a cada clase en esa estratificación y en la vida de los hombres. Por ello, el término «educaciones» adquiere aquí un doble significado. Por una parte, recoge dos concepciones de la educación levantadas en las dos teorías fundamentales sobre las clases. Por la otra, puede cobrar sentido dentro de la interpretación de la historia de la sociedad como la del antagonismo entre clases dominantes y clases dominadas.

En efecto, una idea de las clases sociales como estratos condicionados por un complejo de factores, entre los cuales se da más fuerza a los culturales que a los económicos, no puede sino concluir en que la educación es uno de los elementos explicativos de ese complejo social<sup>6</sup>, a la vez que un instrumento de *movilidad social*, tanto *vertical* (ascenso social), como *horizontal* (diferenciación de roles dentro de la sociedad).

La tesis que postula a la educación como medio de movilidad social no es, de ningún modo, refutable en su totalidad. Tanto en los países capitalistas como en los socialistas, y conforme a modelos sociales diferentes, la educación desempeña ese papel<sup>7</sup>. El problema, entonces, no reside en la discusión del poder «movilizante» y «diferenciador» de la educación, sino en

<sup>5</sup> *Las clases sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma, México, 1947, pp. 47 y ss.

<sup>6</sup> Ver LORENZO LUZURIAGA: *Pedagogía social y política* (especialmente, primera parte, Cap. III, paráfs. 2 y 3).

<sup>7</sup> Ver SEYMOUR MARTIN LIPSET y REINHARD BENDIX: *Movilidad social en la sociedad industrial* (con un Apéndice de Gino Germani sobre «Movilidad social en la Argentina»). EUDEBA, Buenos Aires, 1963) y JANINA MARKIEWICZ-LAGNEAU: *Estratificación y movilidad social en los países socialistas* (Siglo XXI, Madrid, 1971).

establecer la existencia y los límites que la estructura social básica puede imponer a ese poder.

La historia muestra que, en una sociedad clasista, la educación se convierte en un instrumento de la clase dominante para perpetuar una sociedad que conviene a esa clase. La movilidad social está así condicionada para esa perpetuación, y parece ofrecer sólo dos salidas: o introduce al individuo en el sistema, o lo margina de la educación y de la cultura, estableciendo diferencias de niveles y de posibilidades de formación. En consecuencia, las clases desposeídas tienen grandes desventajas dentro de un sistema educativo fundado en la competición y en el ejercicio de capacidades que, en su mayoría, requieren estimulaciones que no se dan en todos los niveles socio-económicos.

No es imprescindible recurrir a autores marxistas para reconocer la validez de esa afirmación. Lorenzo Luzuriaga, ubicado en posiciones totalmente contrapuestas a las marxistas, hace suyas las palabras de Leopold von Stein: «Todo orden social crea sus clases y el interés de las clases comienza a dominar el sistema de educación. Pero en todas las formas del interés de clases, la clase social superior no sólo adquiere también la educación superior, sino que en su degeneración excluye a la clase inferior de la adquisición de los bienes espirituales, en la esperanza de encontrar en la sociedad la seguridad de su dominio en la indigencia de bienes espirituales de los dominados». Con ese apoyo, el mismo pedagogo español puede escribir que, «en el transcurso de la historia, cada estamento o clase social ha tratado, en efecto, de perpetuar su situación de privilegio por medio de la educación»<sup>8</sup>.

Lo expuesto es válido para la relación general entre educación y clases sociales. Pero también puede encontrarse en autores muy lejanos del determinismo económico, un vínculo directo entre formas económicas y sistemas educativos. He aquí lo que dice, nada menos, que Eduard Spranger: «La historia enseña que a todo sistema económico corresponde un sistema educativo completamente determinado. En las formas educativas del siglo xvii y del xviii se refleja, no sólo la sociedad articulada estamentalmente, sino también el mercantilismo. Ideas fisiocráticas resuenan en Rousseau, Rochow y Pestalozzi. El liberalismo económico ha sido el que menos ha creado formas de educación acuñadas, porque acataba el principio de la defensa personal económica y de la autoformación, y sólo se esforzaba por desarrollar la humanidad geográfica. El socialismo económico se ha ocupado mucho, en épocas tempranas de problemas educativos (v.g. Fourier y Owen) (...). No hay duda de que no sería pensable una economía organizada de un modo socialista, sin un sistema de educación completamente nuevo. Sin embargo, me parece que este problema ha sido hasta ahora meditado poco en sus detalles. Los políticos socialistas, al menos, han tomado prestado predominantemente del sistema educativo liberal o del democrático de la igualdad abstracta, y han seguido con ello caminos que, en todo caso, no llevan a la economía socialista, tal como se bosqueja para nosotros en la idea»<sup>9</sup>.

En este momento, y cualquiera que sea la doctrina explicativa de las clases sociales, es prácticamente universal el reconocimiento de que la pertenencia

a una o a otra clase aumenta o reduce las posibilidades educativas de sus integrantes. Además ese principio, tiene un peculiar valor metodológico, pues obliga a no perder de vista el concreto marco socio-económico —y, por ende, cultural— para establecer si la igualdad de oportunidades educativas, o si el ejercicio del derecho a la educación son realmente efectivos o, por el contrario, no van más allá de ciertas postulaciones abstractas.

Nuevamente, la distancia que media entre marxistas y no marxistas, es medida por el mayor o menor grado de determinación que se atribuya a las clases sociales en cuanto a las posibilidades de educación. Aun cuando se sostenga —como lo hace el ya mencionado Luzuriaga— que «las caracterizaciones y separaciones pedagógicas de las clases sociales no se pueden considerar como algo fijo y definitivo, pues existen multitud de variantes según las circunstancias económicas y sociales de los diversos países», lo cierto es que no pueden ignorarse hechos como los que el mismo autor señala: en las clases superiores «predomina la educación económicamente selectiva»; en las clases medias tiene primacía «la educación de la escuela primaria particular y el colegio secundario público», y una educación terciaria orientada hacia «carreras fundamentalmente técnicas y profesionales», de tipo «más realista», que las humanistas y liberales buscadas por las clases superiores; y que, en las clases sociales bajas, populares, «la mayoría de los alumnos no pasan de la escuela primaria pública, o sólo llega a la escuela técnica elemental o de perfeccionamiento»<sup>10</sup>.

De acuerdo con los principios marxistas básicos, la educación se ubica en la superestructura de la sociedad, refleja las desigualdades socio-económicas y, su objetivo neto, en la sociedad capitalista, sería la supervivencia de ese orden. La educación no es, ni podría serlo, condicionante de las clases, sino que son éstas las que determinan aquélla. Como es lógico, en una doctrina de la talla y la repercusión de la marxista, cabe una gran diversidad de interpretaciones, y, con respecto a la educación hay matices diferenciales importantes tanto en sus consecuencias teóricas como prácticas. Según una de esas interpretaciones, la absoluta dependencia de la educación del sistema económico vigente impide que se produzca cambio alguno en la orientación y los contenidos del sistema educativo, mientras no sea transformada revolucionariamente la sociedad. Por otra parte, hay quienes entienden que, en sus formas más agudas, la interpretación anterior no es más que una «desviación» que niega la interacción, realmente dialéctica, de la superestructura con la infraestructura que ellos consideran posible, por lo menos en un cierto grado. De esta manera, si bien la educación no es —según estos intérpretes— el agente de la transformación social, ni debe desprendérsela de la estructura socio-económica, puede, en el proceso de avance de la sociedad hacia formas más igualitarias de vida, constituir uno de los instrumentos coadyuvantes de aquella transformación.

La evolución histórica muestra, sin duda, un paulatino, y nada fácil, proceso de apertura de los sistemas educativos, dentro de una tendencia general hacia la democratización de la vida humana. Al estudiar los vínculos entre «el marxismo y los problemas actuales de la enseñanza», Mario A. Manacorda escribe: «En nuestra época —la época de la coexistencia del capitalismo y el

<sup>8</sup> Ob. cit., pp. 42-43.

<sup>9</sup> «La importancia de la pedagogía científica para la vida del pueblo» (*Cultura y educación*. Parte I temática, pp. 16-17).

<sup>10</sup> Ob. cit., p. 43.

socialismo, de la aparición en la industria de 'nuevos pueblos', y de la revolución industrial, que no sólo lanza a los espacios las astronaves del hombre, sino que también implica inevitablemente en sus formas, ya sea con trágicas contradicciones, a todos los pueblos, cualquiera sea el nivel de civilización en que se hallen— el hecho más resonante, dentro de la enseñanza, lo constituye la expansión objetiva y espontánea de la escolarización, no sólo en los desarrollados, sino en todos los países»<sup>11</sup>.

La situación real no justifica un excesivo optimismo y, seguramente, Manacorda no desconoce el volumen increíble que la miseria cultural y educativa tiene, particularmente en los países «sub-desarrollados» o «en proceso de desarrollo»; que las desigualdades económicas sigan determinando desigualdades educativas todavía altamente significativas, y que será necesaria una persistente gestión de los pueblos y de los hombres para superarlas; que, de algún modo, y a pesar de la evidente democratización de los sistemas escolares sigan subsistiendo elitismos educativos.

Sin embargo, lo importante —y Manacorda ayuda a pensarlo— es que los educadores y todos los hombres, no se limiten a esperar resignadamente una «evolución» que pudiera darse independientemente del esfuerzo humano, o a no intentar nada antes de una «revolución» que transforme globalmente la sociedad. Desde ya, como desde siempre, cabe la búsqueda activa en favor del derecho real a la educación, igualmente válido para los individuos como para los pueblos, en tanto éstos persiguen formas propias de educación y de cultura.

### 3. UNA «PEDAGOGIA DE LOS OPRIMIDOS» (PAULO FREIRE)

Muchas veces, a lo largo de estas páginas, se encontrará el nombre de Paulo Freire. Este inquietante educador brasileño —cualquiera que sea la posición que se asuma respecto a su pensamiento y a su praxis pedagógicos— es uno de los escritores sobre temas educativos usualmente más leídos, comentados y discutidos, dentro y fuera de América Latina.

En este breve comentario de las vinculaciones entre la educación y las clases sociales, el pensamiento de Freire resulta peculiarmente ejemplificativo. No es fácil ubicarlo dentro de una orientación «clasista», a la manera habitual y, mucho menos, en un enfoque materialista de la educación (aunque siempre se postuló a sí mismo como partidario del método dialéctico)<sup>12</sup>. No obstante Freire ha dado siempre por supuesto que el hecho educativo es un hecho típicamente político, «un asunto de poder».

Toda crítica a su «pedagogía de la liberación» no puede ignorar que su autor ha ido construyendo sus fundamentos teóricos sobre la marcha y con la apoyatura de una determinada praxis, de alfabetización concientizadora. Por ello la concepción del combativo educador brasileño, se presenta inicialmente como una combinación de elementos teóricos de la más diversa procedencia.

<sup>11</sup> Marx y la pedagogía moderna. Oikos-Tau, Barcelona, 1969, p. 143.

<sup>12</sup> Sobre esa ubicación, ver CARLOS MALLO: «Paulo Freire y la pedagogía de la concientización» (en revista *Los libros*. Buenos Aires, n.º 40, pp. 17-23).

Sobre el constante trasfondo de un «cristianismo militante», no se observa en él prejuicio alguno en el empleo de doctrinas que, generalmente, son colocadas en el otro extremo del pensamiento cristiano ortodoxo.

Por otra parte, el contexto de la praxis educativa de Freire, es el de las poblaciones marginales de América Latina, en una sociedad dependiente. Su pensamiento se elaboró, se elabora y se reelabora no sólo en función de res-tringidas necesidades «didácticas», sino, sobre todo, de un compromiso con la liberación de los marginados y de toda la sociedad latinoamericana. De ahí que muchos de sus críticos —y el mismo Freire— hayan visto su filosofía educativa, como una filosofía «emergente», esto es, no definitiva. Sin duda Freire, podrá, en un tiempo más o menos breve, lograr una teoría que supere las emergencias, y tenga una estructura, si no cerrada —la movilidad dialéctica del pensamiento y de la acción es uno de los supuestos inmovilables del trabajo de Freire— quizás más orgánica y, aunque no nos guste la expresión, más «coherente» consigo misma en cuanto a sus fundamentos teóricos, cualquiera que sea el rumbo que su autor le imprima.

No es nuestro propósito polemizar en torno a la teoría de Freire, a la cual consideramos positiva en la medida en que obliga a pensar a la América Latina en sus aspectos más ocultos, y en función de un tipo de educación que se ajuste a sus condiciones actuales sin perder de vista el necesario proceso liberador.

Llega a nuestra exposición, y en este capítulo, porque es una de las primeras pedagogías que trata de constituirse desde y con los oprimidos, antes que para ellos. Quizás éste sea su rasgo más importante, y más rescatable por encima de muchas discusiones en cuanto al volumen y la calidad de las contradicciones teóricas de Freire, o de las fuentes en que éste ha bebido.

Freire arranca de la problemática de lo humano planteada como urgente por la innegable deshumanización que padecemos. «Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto y objetivo —expresa— son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión»<sup>13</sup>. Esta deshumanización es igualmente real tanto en los explotados (los «oprimidos») como en los explotadores (los «opresores»). La situación opresora, la distorsión del «ser más» que es la vocación humana por excelencia no lleva a los oprimidos a «ser menos», sino, «tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó». Esta lucha «por la recuperación de la humanidad, que deviene una forma de crearla» carecerá de valor y no producirá los efectos deseados si los oprimidos se transforman «en opresores de sus opresores», en lugar de convertirse en restauradores de la humanidad de ambos. Freire ve en el oprimido, una «conciencia dual» que lo vuelve temeroso de la libertad y puede hacerlo concebir su liberación no como un «ser más», sino como un «tener más». En la conciencia del oprimido vive, pues, la del opresor. Por eso es preciso rebasar la «contradicción opresores-oprimidos» que, en última instancia, es la liberación de todos. La liberación tampoco es concebible idealísticamente, sino objetivamente, y a través de la praxis liberadora de los oprimidos. En lo que concierne al opresor, éste no se desprende de ese carácter, ni se solidariza con los oprimidos mediante actitudes meramente «asistencialistas», sino cuando se aleja de «gestos ingenuos y senti-

<sup>13</sup> *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1971, p. 38.



mentales, puramente individualistas», para ser capaz de un acto de amor hacia aquellos.<sup>14</sup>

La liberación surge de superar todas esas contradicciones en el proceso de una efectiva «concientización» del pueblo que cada cual ocupa en el par «opresores-oprimidos» y la praxis liberadora de estos últimos pasa a formar parte de la «pedagogía de los oprimidos».

Esta pedagogía es «la pedagogía de los hombres que se empuñan en la lucha por su liberación», y no un acto humanitarista que «dispensa» saberes o modelos de promoción propios de los opresores. Los opresores no pueden elaborar una pedagogía liberadora, pues de esa manera contrariarían su propia condición. Punto crucial de la doctrina de Freire, que él es el primero en asumir: «Si la práctica de esa educación (liberadora) implica el *poder político* y los oprimidos no lo tienen, *¿cómo realizar entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?*»<sup>15</sup>

Freire resuelve el dilema mediante un principio básico, y el establecimiento de los momentos históricos en la educación liberadora. El principio distingue la «educación sistemática» —sólo modificable desde el poder— y los «trabajos educativos» a realizar «con los oprimidos en el proceso de su organización». Los momentos —«distintos aunque interrelacionados»— son: uno «en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión, y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación»; el otro —factible cuando se ha transformado «la realidad opresora»— se alcanzaría cuando «esta pedagogía (deje) de ser del oprimido y (pase) a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación»<sup>16</sup>.

La tesis de Freire es importante, porque considera posible una acción pedagógica liberadora, aun dentro de situaciones opresoras; y el enfrentamiento «cultural» de la «cultura de la dominación», cubriendo lo que considera uno de los aspectos principales de la «revolución cultural». Produce así un acercamiento y una interrelación entre política y cultura ya que «la acción política, junto a los oprimidos, en el fondo debe ser una acción cultural para la libertad y, por eso mismo, una acción con ellos»<sup>17</sup>.

La pedagogía del oprimido no admite ningún tipo de liderazgo, ninguna donación. Para Freire es el fruto de la *concientización*. No se nutre ni lleva a «depósitos» de creencias en la libertad, ni busca «ganar confianzas» en los oprimidos. Sólo vale como un «diálogo» con ellos y entre ellos.

## 4. LA CULTURA Y LA EDUCACION POPULARES

### 4.1. Advertencias históricas y metodológicas

En la expresión «cultura popular», el adjetivo representa un tipo de cultura que, comunmente, se opone a la *cultura de las élites*, y a la *cultura ilus-*

<sup>14</sup> *Pedagogía del oprimido*, pp. 46 y 47.

<sup>15</sup> *Pedagogía del oprimido*, pp. 52-53 (las cursivas son nuestras).

<sup>16</sup> *Pedagogía del oprimido*, p. 53.

<sup>17</sup> *Pedagogía del oprimido*, p. 68. Este principio alimenta el libro de FREIRE: *Acción cultural para la libertad* (Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975), uno de los escritos claves para acceder al núcleo de su doctrina, junto, naturalmente, con *La educación como práctica de la libertad*.

*trada*. En tanto contraría a la cultura elitista, la cultura popular ha de entenderse conforme al criterio que explica la sociedad por la división en clases, y por el predominio de una de ellas, justamente la que bloquea la cultura popular, como uno de los medios para mantener su preeminencia. Opuesta a la *cultura ilustrada* (hay quienes hablan de cultura «letrada»), la *cultura popular* se presenta como una especie singular de cultura, no fundada en la erudición o en el conocimiento acrecentándose la sinonimia entre *cultura elitista* y *cultura ilustrada*.

Por su parte la *educación popular* tomó impulso con la valoración del pueblo como protagonista de la historia, y el reconocimiento de su capacidad para recibir cultura, primero, y para crearla, después. Domingo Faustino Sarriento —propulsor de la educación comparada y de las indagaciones en la problemática de la política educacional— lo manifiesta en su libro *Educación popular* (1.ª edición, 1849), refiriéndose a la «instrucción pública», si no equivalente, por lo menos una de las primeras manifestaciones de la «educación popular». En el mencionado libro se lee: «El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una instrucción desconocida a los siglos pasados: la instrucción pública. Tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento, aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta ahora había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la *plebe*, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones (...). Cada progreso en las instituciones ha tendido a este objeto primordial (...) y continuó poderosamente a preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre»<sup>18</sup>.

El tema tiene, pues, una cierta tradición en la pedagogía, pero —como ha pasado con la educación nacional— el enfoque socio-político le ha dado actualmente un inusitado impulso. Esta es una ventaja porque obliga a estudiarlo en profundidad, aunque, como es típico en todo lo que tenga que ver con una socio-cultura particular en la cual la pedagogía se carga de elementos ideológicos y políticos, el ámbito de investigación no se ve siempre con la claridad deseable. El pedagogo deberá desbrozar múltiples confusiones, antes de penetrarlo con su enfoque peculiar.

### 4.2. Consideraciones sobre la cultura popular

La palabra «popular», se ha empleado de distintas maneras como reflejo de «los cambios históricos de las concepciones y de la práctica sociales», según lo sustentado por Kazimierz Zygulski<sup>19</sup>. Para este autor fue el siglo XVIII

<sup>18</sup> Sobre la evolución y el concepto de instrucción pública, consultar de LORENZO LUZURIAGA: *Historia de la instrucción pública* (Losada, Buenos Aires).

<sup>19</sup> *Educación popular*. Advertencia preliminar de G. Weinberg. Lautaro, Buenos Aires, 1948, p. 25.

<sup>20</sup> «La culture populaire et le socialisme» (en la revista *Cultures*. UNESCO, París, vol. 1, n.º 2, 1973, p. 107).

quien comenzó a hablar de lo «popular», jugando un papel importante en el romanticismo, y en la lucha contra el clasicismo. Entonces se definía como «populares» a «ciertas tendencias manifiestas en formas artísticas representativas de las clases y de los medios privilegiados, tanto como a los productos culturales de las capas inferiores de la sociedad». El término se desarrolló también en la etnografía, en la cual suele llamarse «cultura popular», a la pro-pia de los grupos humanos que vivieron en Europa en la era pre-industrial. En el siglo XIX, particularmente «en la crítica y la filosofía democráticas de la cultura, lo «popular» tomó una nueva significación, como determinante del carácter de una obra, sin tener en cuenta su forma ni el origen social del creador». De acuerdo a esta interpretación, Zigmundski identifica lo «popular» con lo que «puede ser aceptado por el gran público, por las masas de los trabajadores», utilizándolo para definir «la relación entre los fenómenos culturales y la vida, la lucha, los ideales y los sentimientos de los trabajadores, capaz de asegurar la difusión y la recepción de los productos culturales». Este es, un sentido «etno-sociológico» que, a la vez que asentado en la estructura clasi-sista de la sociedad, pone el acento en la posibilidad de la existencia de una cultura en las capas bajas de aquella sociedad.

La «cultura popular» puede definirse por oposición a la «cultura de élites». Las élites —según esta antinomia— no sólo distinguen «su» cultura de la popular, sino que, a la vez, conservan para sí el goce de las expresiones «superiores» de la cultura humana. Se niega, pues, capacidad creadora al pueblo, y el poder de comprensión de esa cultura «superior». La cultura elitista asume generalmente la forma de una «cultura ilustrada», o «letrada», que automáticamente hace de la cultura del pueblo, o de las clases dominadas, una cultura «iletrada», no «erudita». Esto no impide que los sectores sociales dominantes se apropien de algunos elementos y formas culturales del pueblo (v.g., la música folklórica) que, con frecuencia, son deformados o «utilizados». También se puede observar el movimiento contrario a través del cual se da cultura al pueblo, pero que no tiene lógicamente el valor y la estructura de la cultura popular, sino más bien la de una cultura «popularizada» o «vulgarizada». La cultura es puesta «al alcance del pueblo» mediante su minimización (los muy comunes «arreglos» de la música clásica, o las síntesis y simplificaciones de grandes obras literarias).

Aparte de todas las implicaciones políticas contenidas en lo expuesto, el problema puede analizarse desde el punto de vista de la teoría general de la cultura, que comienza por reconocer a la cultura como el fruto de la creatividad humana, y que esta creatividad puede darse en cualquier hombre, conforme a sus posibilidades y al medio en el cual produce sus obras. El pueblo es un formidable creador de cultura, en la misma vida cotidiana, y en una gama de múltiples manifestaciones.

En su acepción más pura, «cultura popular» es la creada por el pueblo, la que mana de su vida misma, y no la «recibida» por él, en forma de cultura «masificada», «simplificada», o «vulgarizada». Es, pues, correcta la distinción que hace Mario Margulis entre «cultura popular» y «cultura de masa». Esta última se vale de los poderosos medios actuales de comunicación (justamente llamados «medios masivos de comunicación», «mass-media»), y es «una cultura para el consumo», que «viene de arriba hacia abajo» y «puede ser preparada por artífices profesionales, hábiles manipuladores, con los ingredientes que

conviengan a las necesidades del sistema». Por el contrario, dice Margulis: «la cultura popular es la cultura de los de abajo, fabricada por ellos mismos, carente de medios técnicos», y cuyos «productores y consumidores son los mismos individuos» que «crean y ejercen su cultura». «No es cultura para ser vendida, sino cultura para ser usada», en función de «las necesidades de los grupos populares»<sup>21</sup>.

Agosti hace otra distinción igualmente válida entre «cultura de masas» (que podría ser la «popular», según sus palabras, «la que brota auténticamente del pueblo, y de su continuidad histórica») y «cultura para las masas», negación de la cultura popular, que confunde «las técnicas de su trasmisión con la cultura misma». El mismo Agosti estima adecuadas las aseveraciones de Hernández Arregui: «Cuando se habla de la literatura nacional no se trata de predicar una poesía para las masas. El grueso de la población, por razones de niveles económicos de composición, al igual que, en la mayoría de los países del mundo, no lee. La cuestión consiste en que el escritor tenga conciencia del país y que comprenda que el pueblo es el instrumento de la acción histórica, en lugar de encerrarse en un pesimismo frívolo y deprimente»<sup>22</sup>.

La cultura popular es, entonces, una realidad histórica, que en determinadas sociedades, se opone a la cultura elitista, de las clases dominantes, y mal llamada cultura «ilustrada». Los mismos defensores de la oposición entre cultura «popular» y cultura «ilustrada», priorizan ciegamente la primera incurriendo —consciente o inconscientemente— en una subestimación del pueblo. Ciertamente es que las capacidades de los sectores económica y culturalmente desfavorecidos, están limitadas por las condiciones sociales. Pero ello no quita, que, aunque tan sólo sea prospectivamente, se piense y se tienda a que la cultura sin adjetivos, sea y deba ser accesible al pueblo, porque, como lo han repetido todos los que algo nuevo han traído a la historia, el pueblo es el heredero de toda la cultura de la humanidad. En consecuencia, deberá desaparecer la dicotomía entre una supuesta «cultura superior» y una supuesta «cultura inferior», para dar paso a su fecundación mutua. A partir de la cultura popular, ese enriquecimiento se ha demostrado en la obra de grandes escritores como Chejov que escribía para el pueblo, en un momento «en que —según Matakovski— el pueblo no sabía todavía leer»<sup>23</sup>, o en las de grandes músicos como el famoso «grupo de los cinco» que en la historia de la música rusa incorporaron el folklore a sus composiciones, del mismo modo que Bela Bartok encontró fuente de inspiración en las danzas folklóricas, o nuestro Alberto Williams, pudo «universalizar» muchos de los cantos del pueblo.

Como otro de sus aspectos, huelga decir que la «cultura popular» tiene en la historia de los pueblos dependientes, connotaciones netamente políticas, convirtiéndose como la «cultura nacional» en un medio de la lucha liberadora. Justamente, es en esa brega donde se descubren las estrechas vinculaciones que hay entre la cultura popular y la cultura nacional. Ya Gramsci, señala que, «en muchas lenguas, las palabras 'nacional' y 'popular' son sinónimos o casi sinónimos» (por ejemplo en el ruso, en el alemán —aunque en éste la

21 La cultura popular. Cátedra de Antropología Social de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, 1973, p. 6.

22 Nación y cultura. Procyon, Buenos Aires, 1959, p. 145.

23 Citado por MARC SORIANO en «Traditions populaires et société de consommation» (en la mencionada revista Cultures, p. 46).

palabra *volksisch* tiene todavía un sentido más cercano al de «raza»—, en las lenguas eslavas, en general; en francés, la palabra *nationale* tiene un significado en el cual el término «popular» está ya más políticamente elaborado, porque va ligado al concepto de «soberanía»: «soberanía nacional» y «soberanía popular» tienen o han tenido el mismo valor<sup>24</sup>. Y si se aceptase la identificación de la «cultura popular» con la «cultura proletaria», tendría particular resonancia la fórmula de Lenin que cita Bastide: «La cultura proletaria no suprime la cultura nacional; le da un contenido; e, inversamente, la cultura nacional no suprime la cultura proletaria, le da una forma»<sup>25</sup>.

Lo «nacional» y lo «popular» marchan unidos en el proceso de sacudimiento de todas las formas de dependencia. Esto es indiscutible aunque se entra en lo inaceptable cuando aquellos términos de limpio origen y mejor destino, se interpretan equivalentes a las xenofobias deformantes, o al rechazo de *toda cultura* en nombre de una *cultura* que, si es auténtica, integrará —en esa dirección se mueve la historia— la cultura que, en todas sus expresiones, todo hombre tiene derecho a alcanzar.

#### 4.3. Sobre la educación popular

No obstante el contacto entre «educación popular» y «cultura popular», ambos conceptos no se sobrepone en toda su extensión. La educación popular no puede explicarse sólo como la que trasmite la cultura popular. Es la educación dada al pueblo o, mejor dicho, la *educación del pueblo*, sin discriminaciones de ningún tipo. Definición muy general ésta que, si bien no refleja siempre la realidad de algunos sistemas educativos, proporciona un marco de referencia para entender la educación popular en la variedad de sus concepciones y de los contextos históricos en los cuales se postula o se hace efectiva.

##### 4.3.1. Educación popular, educación pública y educación nacional

La educación popular, como «institución», comienza su marcha con la educación «pública» (literalmente «educación del pueblo», y, a la vez, institución no privada sino de toda la comunidad y a cargo del Estado): Históricamente, la educación popular y la pública no han seguido siempre caminos paralelos y yuxtapuestos, pero el surgimiento de la educación pública posibilitó la generalización de la idea y el ideal de la educación popular.

En la cita que tomamos de Sarmiento se explica que el origen de la educación pública aparece en la historia con la reforma protestante, esto es, «con las disensiones del cristianismo». La participación de la Iglesia determinó la conciencia, en cada uno de los sectores escindidos, del valor difusor de la educación y su empleo para impregnar al pueblo de las creencias religiosas. Es la primera etapa de la educación pública con la mira de la formación del «fiel cristiano». En un segundo estadio, el poder político deja de ser intermediario, para engendrar (con el despotismo ilustrado de los siglos XVII y XVIII) la educación pública «estatal»<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> *Cultura y literatura*. Trad., selección y prólogo de J. Solé Turá. Península, Barcelona, 1967, p. 169.

<sup>25</sup> «Problemas del entrecruzamiento...», *op. cit.*

<sup>26</sup> Son las etapas que señala LUZURIAGA en su *Historia de la instrucción pública*.

Desde la segunda mitad del siglo XVIII la educación pública se acerca a lo que, por esa época, constituiría una primera forma de educación popular. Con la Revolución Francesa, la educación pública pasa a ser «nacional», y el «ciudadano» el objetivo de la educación. El pueblo gana derechos que antes le eran negados, y entre los cuales ha de contarse el derecho a la educación. Se institucionaliza la educación primaria universal y gratuita, a la cual queda limitado el derecho educativo, para preparar básicamente a todos los hombres para ejercer activamente su condición de miembros activos de la sociedad. Es por ello que esta escuela jerarquiza la funcionalidad política de la educación.

La escuela primaria, con las reformas escolares del siglo pasado, gratuita, obligatoria y laica, es la escuela para todos, de donde su apelativo de «escuela común». Con esa «escuela común» adquiere forma y se vigoriza la «educación popular» y, sobre todo en los nuevos pueblos, tiende a identificarse con la educación nacional<sup>27</sup>.

La escuela común es la escuela básica en el ideal de un sistema educativo unitario, de una escuela para todos que, como acertadamente sostiene Gozzer, no tiene por qué ser «una suerte de falansterio, un gran albergue popular, o de masa, en el que todos disponemos de un espacio de tantos metros cuadrados; si bien esta escuela es para la masa, no es de «masa», y es unitaria porque constituye un *sistema*, no porque sea uniforme e igual (...) basada en el afianzamiento y vigencia del derecho de todos los ciudadanos a disfrutar de una forma de cultura general y de una conveniente preparación profesional»<sup>28</sup>.

Gozzer está hablando en relación con nuestro tiempo, pero la doctrina del derecho educativo siguió un curso irregular, muchas veces en detrimento de la escuela pública. Primero, derecho al mínimo de educación, poco a poco fue extendiéndose a los otros niveles del sistema, apareado con el proceso de democratización de la educación. La expansión del derecho educativo no se hizo en forma gratuita, sino que, por el contrario, está inserto en una larga lucha del hombre en favor de sus derechos, entre los cuales el educativo tiene un lugar preeminente. En este siglo esa lucha tuvo mayor repercusión que en el anterior que no contaba con el ascenso creciente de las masas al poder político, la expansión de la economía y el cambio de las relaciones de producción, condicionada por la revolución científico-técnica. Además, la universalización del derecho educativo radica en la «secularización» de la cultura, y en el poder de difusión y de comunicabilidad de los bienes culturales que hace que la cultura deje de ser —virtualmente al menos— una propiedad de círculos restringidos para difundirse por todos los sectores de la población.

En la medida en que ese derecho se vaya haciendo realmente efectivo,

<sup>27</sup> Ver Luis REISSIG: *La educación del pueblo* (Losada, Buenos Aires, 1952, p. 72).

En *Por una escuela del pueblo*, Celestín Freinet ha criticado la separación que, desde 1914, se produjo entre «escuela pública» y «escuela popular». Considera necesario franquear el foso, dando nuevo contenido y nueva metodología a la última haciéndola surgir nuevamente de la primera. Para Freinet, la escuela popular es la escuela al servicio de la vida, algo así como «un inmenso lugar de trabajo» que, en su postura, está indudablemente pensada como un verdadero movimiento que, si bien se da dentro de los muros de la escuela, también los trasciende (Fontanella, Barcelona, 1972, pp. 13-18).

<sup>28</sup> *Teoría y organización de la educación profesional*. Losada, Buenos Aires, 1961, página 25.

## EDUCACION Y CULTURA NACIONALES

todo el sistema educativo habrá de ser popular, para lo cual deberá transformar su estructura, y ya no podrá hablarse de una educación «popular» como si frente a ella existiera un sistema educativo que no lo fuese. Que se tiende a ello queda demostrado con la aparición en el ensanchado mundo educativo contemporáneo de nuevas categorías, formas y estructuras tales como las de *educación de adultos, educación de la comunidad, alfabetización masiva, extensión de la obligatoriedad escolar, acercamiento de la escuela al medio, paternidad de la mujer con el hombre* en la conquista y creación de la cultura y la empecinada y multifacética oposición al «apartheid» educativo.

### 4.3.2. La educación popular en una nueva perspectiva

Lo considerado anteriormente guarda vínculos con la educación popular dentro del sistema educativo convencional. No obstante, al finalizar el punto mencionamos una serie de nuevas categorías, formas y estructuras educativas, muchas de las cuales son exteriores a ese sistema. Precisamente, fuera de la educación formal, es donde ha comenzado a desarrollarse una nueva idea y una metodología de la educación popular.

En esta perspectiva, la educación popular se coloca fuera de la escuela para constituirse en un «movimiento» que ayuda a la escuela, la amplía, la complementa, e incluso la supera. En el Congreso que en 1969 realizó la Liga Francesa de la Enseñanza y la Educación Permanente, quedó claro que «la educación popular no puede sustituirse por la educación escolar» y que «si bien no puede haber contenidos diferentes, para estas dos formas de educación», puede haber «diferencias de métodos». A la educación popular le corresponde «prolongar y actualizar la escuela»<sup>29</sup>. De esta manera la educación popular es puesta en la senda de la *educación permanente* —que trataremos en otra parte de este libro— y se montía sobre la democratización de la cultura, la educación de los adultos, la participación en la vida comunitaria, el perfeccionamiento profesional, y la expansión de la cultura general y personal de todos los integrantes de una sociedad. Paul Fahy ubica decididamente la educación popular en un «sistema armonioso de educación permanente» para que sea, «después de la escuela, un complemento, un perfeccionamiento cuyo contenido será constantemente adaptado al medio, a las necesidades, a la época, y cuyos métodos deberán apoyarse sobre la responsabilidad de cada uno y del grupo frente a una determinada tarea»<sup>30</sup>. Seguramente, no es otra cosa que afirmar la amplitud ganada por la idea de la educación popular, lo que se propone el «Informe Faure», al recomendar: «Las instituciones y medios educativos deben multiplicarse y hacerse más accesibles; deben ofrecer unas posibilidades de elección mucho más diversificadas. La educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular»<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> «Dans la perspective du Congrès 1969: contenu et méthodes de l'éducation populaire» (en: «L'animateur culturel». *Revue de la Ligue de l'Enseignement*, Paris, número 57, 1969), p. 3).

<sup>30</sup> «Objectifs et structures de l'éducation permanente» (en: *L'animateur culturel* número 44, 1967, p. 2).

<sup>31</sup> EDGAR FAURE y otros: *Ob. cit.*, p. 267.

### 1. UN TEMA IMPETUOSO

La cuestión de la *educación nacional* preocupa actualmente, tanto a pedagogos como a no pedagogos. Los primeros tienen una importante palabra que pronunciar sobre un tema que ha entrado impetuosamente en su campo, no sólo por su interés intrínsecamente educativo, sino también por el asedio de la praxis política experimentada por los pueblos dependientes en la lucha por su autonomía. Al procurar nuevos modelos de sociedades, la afirmación y la creación de formas culturales y educativas propias son instrumentos fundamentales para esa liberación.

La idea de la *educación nacional* no nació en el siglo xx. Se ha recurrido a ella cuando algunos países han sufrido crisis profundas y asistido al derrumbe de valores que parecían inmutables. Un ejemplo es el de Fichte, que, a principios del siglo pasado, con sus célebres *Discursos a la nación alemana*, intentó sacudir el «alma nacional» para remontar la catástrofe dejada por las guerras napoleónicas.

Nuestro convulsionado siglo ha sido caracterizado como el de la expansión de los imperialismos y el distanciamiento de los pueblos ricos y pobres, o hegemónicos y dependientes. Pero, a la vez, la centuria que vivimos, es inteligible a través de grandes movimientos políticos transformadores de las viejas estructuras económicas y sociales, y por una creciente y activa conciencia de los pueblos dependientes de la necesidad de romper todo tipo de colonialismo, implícito o explícito. En esta situación, la cultura y la educación de cada

uno de esos países —o de varios países, con problemas sociales y culturales semejantes— han aumentado su importancia para la reflexión y la acción liberadoras. Esta aserción es confirmada por Amílcar Cabral, líder de la independencia de la Guinea Portuguesa (Bissau): «Nunca —escribe— se interesó tanto el hombre en el conocimiento de otros hombres y de otras sociedades como a lo largo de este último siglo de dominación imperialista, hasta el punto de que ha sido posible acumular una cantidad sin precedentes de informaciones, hipótesis y teorías, sobre todo en materia de historia, etnología, sociología y cultura de los pueblos o los grupos humanos sometidos al poder imperialista. Los conceptos de raza, casta, etnia, tribu, nación, cultura, identidad, dignidad y tantos otros, se han convertido en objeto de creciente atención por parte de quienes estudian al hombre y a las sociedades llamadas «primitivas» o en «evolución»<sup>1</sup>.

Lógico es que, en tanto «educación», el pedagogo haga suya la categoría de *educación nacional*, aunque su tratamiento le enfrente a una alternativa que habrá de tomar en su integridad y no resolver con la técnica de lo «uno o lo otro». Por una parte, no podrá ir muy lejos si para comprenderla no utiliza puntos de mira extra-pedagógicos (ideológicos, políticos, económicos, etc.); por otra, tampoco habrá de eludir una postura vigilante y despierta que justifique su intervención para pensarla y proyectarla, justamente como «educación», realizada o realizable en circunstancias históricas concretas. Trabajará con plena conciencia de que la cercanía del problema —sobre todo si hace su indagación como miembro de sociedades dependientes— atenta contra un adecuado esclarecimiento de los cimientos, de los sentidos y las perspectivas de la educación nacional. Tendrá, pues, que vérselas con un laberinto de teorías y de prácticas que van desde esquemas perfectamente racionales hasta los más asombrosos irracionalismos. Los racionalismos —que a menudo simplifican palgrosamente la realidad— y, sobre todo, los irracionalismos —que, generalmente, prescinden de ella— y que pueden comprenderse en tanto la cultura y la educación nacionales constituyen verdaderas banderas de combate contra las condiciones alienantes en que viven ciertos pueblos. Razón de más para que la pedagogía, y todas las ciencias del hombre, asuman el compromiso de encuadrarla en marcos racionalmente aceptables que, dibujados sobre la singular realidad pasada y presente, faciliten su aprehensión, como una estructura dialéctica y prospectiva.

Las dificultades son múltiples, pero uno de los modos de salir del paso es elegir una metodología que se organice en torno a las «instancias problemáticas» que jalanan el tópico. Se nos ocurre que esas instancias no pueden ser menos que las tres siguientes: a) factibilidad, significaciones y rasgos de una *pedagogía nacional*; b) profundización del concepto y los alcances de la *cultura nacional*, como expresión de lo que —a veces con un desafortunado enfoque metafísico y a-histórico— se ha dado en llamar el «ser nacional», y c) derivación de la idea de *educación nacional*, en sus relaciones con la *cultura nacional* y en vistas a la formación de la *conciencia nacional*, previniendo las deformaciones que todas estas nociones han sufrido y siguen sufriendo.

<sup>1</sup> «La cultura, fundamento del movimiento de liberación» (en *El Correo de la UNESCO*, París, noviembre 1973, p. 13).

## 2. LA «PEDAGOGIA NACIONAL»

Es estrecho el vínculo que guarda la factibilidad de una *pedagogía nacional* con su ubicación en la totalidad de la pedagogía, y su confrontación con la misma.

Parece plantearse un dilema entre una pedagogía nacional como *disciplina científica* y una *concepción* que reivindicada los tipos particulares de educación de los pueblos tomados como «individualidades» históricas. Esta alternativa puede o no ser falsa, según el cristal a través del cual se la observe. Para nosotros no existe alternativa, convencidos de que si se presenta como tal es porque se ha elegido o el racionalismo generalista, o el irracionalismo que eleva a un primer plano una especie de «intuición» o de «vivencia» nacional, determinista o meramente estática.

Puesta en la dimensión teórica y «epistemológica» —es decir, examinada como una estructura científica—, la pedagogía nacional sería una de las tantas *pedagogías diferenciadas*, insertas en la pedagogía global. La pedagogía puede adentrarse en los basamentos, los mecanismos y las tendencias de la educación de uno o de otro pueblo, con los criterios proporcionados por las distintas disciplinas pedagógicas y, en especial, por la pedagogía comparada y la pedagogía histórica. Todavía más —salvo rechazos *a priori* propios de los irracionalismos— los métodos y los enfoques científicos y filosóficos que la pedagogía ha acumulado a lo largo del tiempo, son imprescindibles para el conocimiento y la comprensión de la educación de un país colocándola dentro de ciertos marcos de referencia. Las pedagogías comparada e histórica, por ejemplo, han contribuido a difundir y a desenvolver la idea misma de la educación nacional<sup>2</sup>.

Claro es que, para ganarse el adjetivo de «nacional» la pedagogía ha de buscar su cuerpo en la visión socio-política, económica y cultural de cada país. Comparte métodos y problemas con la pedagogía global, pero su validez le viene de su compromiso con una determinada realidad. Esta es la causa de que sea en las pedagogías nacionales donde tiene relieves notorios el predominio de las dimensiones política, social y económica de la educación. Como pedagogía de una determinada sociedad, privan en ella los factores objetivos que conforman la colectividad aunque se postule el desarrollo de la individualidad que como uno de sus fines principales. Lo expuesto no legitima la confusión entre «pedagogía nacional» y «política educacional». Esta consiste en la *programación y ejecución* de los actos que, en una sociedad, tocan el ámbito educativo. La pedagogía nacional sobrepasa el plano de las técnicas sociopolíticas para abarcar la vida entera de la educación y la cultura de un país. Alimenta a la política educacional, pero más que un «acto» o un conjunto de actos, es una «actitud» crítica, una concepción a la vez que una «conciencia», que resguarda las peculiaridades de un país o contribuye a diagramar las que podrían serle propias.

Referida a una praxis, toda pedagogía remata en un ámbito concreto. En lo que hace al círculo de lo nacional, es válida la opinión de Juan E. Cassini, para quien «toda pedagogía, en cuanto se realiza auténticamente, es pedagógica».

<sup>2</sup> Ver FRIEDRICH SCHEINBERGER: *Ob. cit.* (especialmente Cap. VI), y NICHOLAS HANS: *Ob. cit.* (Cap. I, pp. 15-24).

gía nacional». «No es dable hallar en la realidad educativa —sigue Cassani— una pedagogía que se desentiende de los fines y contenidos básicos de la cultura en que se desenvuelve. Cuando vemos una pedagogía que se cumple trasladando a una cultura el espíritu y los fines de otra, advertimos que la vida de esa pedagogía es artificial, o violenta, o mudable y que su duración depende de la medida en que la cultura importada logre identificarse con la comunidad en que trata de imponerse.» Los ejemplos se encuentran en «las educaciones de países colonizados, en las de minorías foráneas que procuran conservarse como núcleos cerrados, o en las tentativas de imitación de educaciones extranjeras»<sup>3</sup>.

Queda como saldo —sin descartar las aportaciones de las doctrinas y las disciplinas pedagógicas— que la pedagogía nacional es más una concepción educativa erigida sobre el ser y el devenir históricos de cada pueblo. Visto desde otro costado, la pedagogía general habrá de acercarse a las pedagogías nacionales para enriquecer sus formulaciones teóricas y fecundar las prácticas diversas que puede generar. Definida de modo más general la pedagogía nacional se brinda como un haz orgánico de actitudes, reflexiones y conocimientos relativos a la educación de un determinado país, en lo que respecta a sus fundamentos, finalidades y estructuras, engarzado en una interpretación del país históricamente dado o en un proyecto que pone a éste en las sendas del futuro.

### 3. LA CULTURA NACIONAL

La «materia» de la pedagogía y la educación nacionales está en la «cultura nacional» y, consecuentemente, en el perfil del llamado «ser nacional» y que —siguiendo a algunos comparatistas— preferimos denominar «carácter nacional», para evitar todo tipo de connotación metafísica<sup>4</sup>. Y, para ir al fondo del asunto, tanto la «cultura» como el «carácter» nacionales<sup>5</sup> reclaman la existencia de sociedades auténticamente nacionales, esto es, «productivas» o «producibles» por sí mismas a lo largo de su historia, aún cuando esta auto-producción no puede postularse como absoluta, salvo que nos empecinemos en sospechosas xenofobias negadoras de la historicidad de lo nacional, y de su ubicación en el contexto internacional. De donde, la cultura *nacional* ha de ser contemplada, no sólo a la luz de la teoría general de la cultura, sino también en sus lazos con la *cultura universal*, otra categoría muy controvertida pero de ningún modo desechable.

Como ya lo afirmamos de pasada, el problema de la cultura nacional adquiere relieves muy visibles en los países coloniales y en aquellos que, habiendo logrado su independencia política, mantienen formas acentuadas de dependencia económica y de mimnesis o de préstamo culturales. Los países con

una larga tradición cultural y un elevado nivel socio-económico, no tienen la misma urgencia en resolver ese problema que pareciera haber sido solucionado por una historia propia dispensadora de una cierta «personalidad» distintiva. Decimos «aparentemente» porque tampoco éstos pueden ostentar hoy una total unidad cultural, o un único bloque cultural. En su misma intimidad se desenvuelven sub-culturas o culturas paralelas, determinadas no sólo por una estratificación clasista de la sociedad, sino también por las migraciones internas en cada país, por el crecimiento del fenómeno de la marginalidad, y por el intercambio de trabajadores de todos los niveles de un país a otro en busca de mejores condiciones de vida. Este proceso tiene cada vez mayor gravitación en varias naciones europeas y es consecuencia directa de la expansión de la gran industria que —según la expresión de Marx— «fomenta, como en invernáculo, la emigración y la colonización», haciendo de una importante cantidad de trabajadores una especie de «supernumerarios» en aquellos lugares donde la industrialización ha conseguido un alto índice<sup>6</sup>.

Muchos de esos hechos se producen, agravados, en los países dependientes. Si, por ejemplo, se toma el fenómeno de la inmigración en estos países, se puede observar un doble proceso de «culturalización» en el cual el flujo de las culturas inmigrantes se cruza con la cultura de los países recipientes. Pero este cruce se produce de manera distinta y tiene resultados diferentes de acuerdo a dos situaciones que es preciso puntualizar.

En los países coloniales y en los dependientes, las dos vertientes juegan papeles distintos. En los pueblos coloniales, la lucha por la liberación tiende a mantener, como uno de sus motores más preciados, la vigencia de su cultura originaria. En los dependientes —aunque políticamente autónomos— las dos vertientes tienden a sintetizarse. Esta síntesis dinámica no debe confundirse con la cultura impuesta por los países hegemónicos que es precisamente aquélla también deja sus rastros en los pueblos.

Esa diversidad de situaciones puede ejemplificarse con los países latino-americanos, en algunos de los cuales es visible un cruce entre más de dos culturas, ya que a la prehispánica, o la anterior a la colonización portuguesa, y a las que trajeron España y Portugal, se sumaron, en el período independiente y de la organización nacional —Argentina, Uruguay y Chile son casos típicos— las culturas aportadas por los inmigrantes del más diverso origen, y que se van integrando al país receptor. Debido a la «juventud» histórica de estos pueblos, la «cultura nacional» no está plenamente realizada en ellos. Se encuentra en vías de realización, y ya no será la de los pueblos originarios, anteriores al descubrimiento, ni tampoco el resultado de su fusión con los estilos culturales hispánicos o lusitanos, sino el encuentro de estas dos culturas con la proporcionada por los pueblos inmigrantes<sup>7</sup>.

Conforme a los ejemplos dados, es lícito afirmar que una cultura nacional total permanece todavía «inédita» y que, para salir a la luz, requiere una per-

<sup>6</sup> Citado por H. P. AGOSTI en *Nación y cultura*.

<sup>7</sup> Sobre el encuentro y la pluralidad de culturas en América Latina, ver *América Latina en la literatura*, obra coordinada por César FERNÁNDEZ MORENO (UNESCO-Siglo XXI, París-México, 1972, Primera parte, Caps. I a IV). También de PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA: *Historia de la cultura en la América Hispana* (Fondo de Cultura Económica, México, 1947).

<sup>3</sup> «Fundamentación filosófica de la pedagogía argentina» (*Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1949, Tomo III, pp. 1773-74).

<sup>4</sup> HANS: *Op. cit.*, Cap. I.

<sup>5</sup> Sobre las conexiones entre los «caracteres nacionales» y las «subculturas» latino-americanas, véase ROBERT HAVIGHURST y otros: *La sociedad y la educación en América Latina* (EUDEBA, Buenos Aires, 1962).