

-CIENCIAS-

TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN

PAG. 5 A 453

(226 COPIAS) L.C

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 2010

**Teorías de la
educación**

Innovaciones importantes en el pensamiento
educativo occidental

JAMES BOWEN

Universidad de Nueva Inglaterra, Australia

PETER R. HOBSON

Universidad de Nueva Inglaterra, Australia



LIMUSA

NORIEGA EDITORES

MÉXICO • España • Venezuela • Colombia

con el modo de entender el proceso mismo y satisfacer los problemas que plantea. Esto, a su vez, nos obliga a tomar en cuenta la continuidad de la educación y el hecho de que, en cualquier momento, las prácticas y creencias nos son traídas desde el pasado.

Para simplificar aún más este complejo campo, hemos introducido el concepto de "innovación significativa". La trama de ese concepto se explica en la Introducción que sigue, pero aquí señalaremos brevemente que este libro presenta lo que consideramos las nueve innovaciones más importantes del pensamiento educativo occidental, estructuradas de acuerdo con su posición en el debate educativo fundamental entre tradicionalistas y progresistas. En la Parte I se presentan a cuatro figuras clásicas que componen ambos bandos del debate anterior al siglo XX. La Parte II ofrece las variantes y reacciones modernas a las dos posiciones básicas. En esta etapa del continuo desarrollo del pensamiento educativo no podemos decir cuáles de esos cinco pensadores se volverán clásicos como los de la Parte I. Sólo el tiempo tiene la palabra, pero en el ínterin sus teorías se presentan aquí como ciertas innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental, que han ido apareciendo desde la publicación de *Democracia y educación*, de John Dewey, en 1916.

Nos damos cuenta de que nuestro concepto de innovación significativa puede crear en sí cierta controversia; no hay duda de que algunos estarán en desacuerdo sobre la elección que hemos hecho de ciertos pensadores. Y desde luego podrían presentar sólidos argumentos excluyendo otros. Por ejemplo, san Agustín y santo Tomás de Aquino, ya en el cristianismo, fueron pensadores educativos muy importantes, pero por lo que se refiere al debate educativo básico entre tradicionalistas y progresistas, creemos que sus innovaciones no fueron tan importantes como las de los teóricos seleccionados en la Parte I. De manera similar, los puntos de vista radicales actuales sobre educación podrían haber estado representados por Paul Goodman o Paulo Freire, pero opinamos que la idea de la sociedad desescolarizada es la contribución más radical de esta época al pensamiento educativo, en el sentido amplio aquí considerado, y a este respecto, Illich es el exponente más explícito e influyente. No obstante, si se logra seguir la discusión de la idoneidad del criterio de innovación significativa y se pueden comparar los pensadores aquí ilustrados con otros, se habrán satisfecho algunos de los propósitos de este texto, pues esperamos que los estudiantes de educación lleguen a ver que esta rama de la filosofía es un elemento esencial que se debe examinar constantemente,

debatir y evaluar, si se quiere entender y mejorar la práctica de la educación en sí.

Como este libro ha sido escrito para alumnos que lo necesitan, hemos incluido en cada conjunto de lecturas un comentario estimulante y explicativo, lo suficientemente prolijo según creemos para guiar al alumno a una lectura interesada e informada del autor representado. Tales comentarios pretenden subrayar, además, la trascendencia contemporánea de las ideas de cada pensador y a suscitar preguntas que fomenten la cogitación del alumno sobre la temática educativa básica a que se enfrenta el mundo de hoy. Se ha incluido un índice detallado para que el lector pueda ubicar fácilmente las diversas discusiones de los problemas educativos fundamentales, como aparecen en este libro.

Esta obra, en su totalidad, ha sido empresa mancomunada y ambos autores comparten la responsabilidad, aunque también cada uno ha aportado su delineamiento particular: James Bowen es antes que nada historiador de las ideas educativas; mientras que Peter Hobson es primordialmente filósofo analítico de la educación (y exalumno de R. S. Peters, filósofo analítico británico, incluido en la Parte II). Si el lector quiere distinguir las colaboraciones de uno y otro, diremos que James Bower realizó en su mayor parte la redacción de la introducción y los comentarios a Platón, Dewey, Makárenko, Neill e Illich; mientras que Peter Hobson realizó el grueso del trabajo de seleccionar las lecturas, de organizar la estructura general del libro, y escribió los comentarios a Aristóteles, Rousseau, Peters y Skinner.

Por fin quisiéramos agradecer expresamente el apoyo y ánimo que nos prestaron los editores, en particular William Douglas y Carol Buch, así como la inestimable cooperación de nuestras esposas, Margarita y Roswitha, respectivamente.

Universidad de Nueva Inglaterra
Armidale, Nueva Gales del Sur, Australia

J.B.
P. R. H.

INTRODUCCION

El concepto de educación

Es difícil definir el concepto de educación porque la palabra "educación" se emplea de múltiples maneras. En su aplicación más común equivale a asistir a la escuela y trae a la mente toda la gama de actividades que se llevan a cabo en jardines de infancia, escuelas, colegios superiores, institutos y universidades. En este sentido, su significado es vago, puesto que designa cualquiera de las diversas clases de aprendizaje, desde la adquisición de habilidades específicas, como los que se reportan en la capacitación profesional, hasta las formas más abstractas y simbólicas del conocimiento que tienen poca aplicación práctica y se adquieren por su propio valor intrínseco. Además, en este contexto, la educación se puede referir también a lo que hacen en realidad los alumnos en cualquier escuela, independientemente de lo que aprendan; podríamos decir en este sentido que la educación también implica actitudes, creencias y valores que se aprenden a través de la participación en la vida social de la escuela. No obstante, esto es sólo parte del concepto. Podemos decir también que la vida enseña, y en tal sentido solemos indicar que si las actividades escolares son educativas, también existen otras semejantes fuera de la escuela que de un modo u otro influyen en nosotros. Pero, una vez más, son ideas semejantes las que se manejan: la vida en el ambiente social exterior a la escuela constituye educación "latente" donde se aprenden conocimientos, actitudes y pericias, que se nos presiona para que adquiramos y podamos participar de manera efectiva en la vida social de nuestro ambiente. Aquí, pues, educación designa el proceso general por el cual aceptamos las metas y valores de nuestra sociedad, y por esta razón podemos decir que la educación es un proceso que dura toda la vida. No nos interesa restringir el término a las actividades de las instituciones de tipo escolar, y por lo mismo, distinguimos en este texto cuando nos referimos al proceso de la escolaridad como educación "informal". Esta última connotación se aplica porque la influencia del ambiente, nos llega generalmente a través de encuentros directos con situaciones específicas que suceden más o menos al azar, y no en una secuencia fija y planeada, como sucede en la escuela. Sin embargo, cada uno de estos dos campos no está centrado en sí mismo y por lo tanto la socialización tiene lugar tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Hasta aquí, pues, podríamos decir que el vocablo "educación" designa al proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad; a ese proceso lo podemos denominar socialización. Ahora bien, todas las sociedades llevan a cabo esto, pero cada una por diversos medios y esta diversidad es la que causa las variaciones en la cultura. Algunas sociedades se conforman con esto, de manera que la educación queda limitada más o menos al proceso de la socialización que se adquiere mediante los medios formales e informales. Sin embargo, no se agota aquí el significado del término, puesto que si educación es equivalente a socialización, se trata de una actividad muy conservadora. En la historia intelectual de nuestra propia sociedad (que genéricamente se denomina occidental porque sus orígenes radican en Europa occidental, a la caída del Imperio Romano), tal concepción ha sido criticada desde siempre por su estrechez y se le critica que no proporciona metas más amplias al hombre. Por lo tanto, la civilización occidental ha ideado un tercer nivel de significación del término educación que abarca los procesos de la educación formal e informal que hemos señalado como dos aspectos necesarios, pero esboza un tipo más ideal y elevado de logros.

Ninguna sociedad puede ser totalmente conservadora y mantener la educación como una actividad meramente socializante; si quiere sobrevivir debe aceptar cierto grado de adaptación a las diversas circunstancias. Por lo tanto, cabe distinguir dos aspectos necesarios en cualquier cultura: la conservación y la creatividad. Cuando hablamos de una sociedad estática o primitiva nos referimos a aquella donde predominan las prácticas conservadoras, mientras que las creativas se mantienen en un mínimo y se adoptan con grandes esfuerzos. Por el contrario, una de las características más importantes de las sociedades avanzadas es su preocupación por procurar que haya creatividad e intercambio y reconocimiento del ideal de la humanidad en sí, y del potencial humano por superarse, independientemente de las presiones sociales. La sociedad occidental, de modo particular, se ha ufano siempre de su interés por la creatividad, y de hecho su historia intelectual es una búsqueda continua de límites e intentos por superarlos. Esto ha dado pie al ideal de la vida de la aventura intelectual, de manera que nuestra civilización aprecia mucho a quienes se dedican a producir nuevas ideas, nuevos conceptos e innovaciones de todo tipo. Si todo ello se puede transferir a aplicaciones prácticas que reporten beneficios a la sociedad, tanto mejor. Por supuesto esto no quiere decir que todas las personas de la civilización occidental han participado en este proceso de la empresa creadora; por el contrario, ha sido obra más bien de una reducida minoría, mientras que la mayoría no ha participado de manera significativa. Así llegamos al concepto de educación como percatación y curiosidad intelectual por todo lo que ocurre en la tierra y la consiguiente búsqueda por satisfacer tal curiosidad. Mediante la educación, tomada en ese sentido, el hombre puede ir más allá de las limitaciones que las prácticas conservadoras imponen al pensamiento y a la acción; el concepto de educación se amplía de su connotación de socialización a la idea de trascendencia. Entendemos por ésta que la educación en su sentido más ideal nos proporciona una visión más amplia, que trasciende los lindes de nuestra sociedad. En realidad este proceso es independiente de las instituciones, aunque siempre ha sido considerado como la meta más alta de la escuela, en sentido genérico, y de hecho desde el tiempo de los antiguos griegos hasta el presente, se ha intentado alcanzar esa meta mediante el proceso formal de la educación.

Aunque siempre ha habido un acuerdo general respecto a que la educación abarca una amplia gama de actividades, que van desde habilidades sencillas a formas superiores de visión intelectual, no ha existido consenso sobre el modo de proseguir las actividades, sino que, por lo contrario, en la historia de la educación occidental se ha discutido constantemente sobre cuál debe ser el contenido de la educación, cómo se debe educar y cómo se debe llevar a cabo la educación. A través de toda la historia, tres han sido los modos de cumplir con la educación: la mayoría de la gente era iletrada y analfabeta y su educación era directa, informal y comunitaria; una minoría sobrepuso a ese estado de cosas cierto grado de escolaridad formal y, por fin, un reducido número logró los altos vuelos del intelecto. Muchísima literatura se ha vertido para justificar todo esto, principalmente basándose en que está de acuerdo con los propósitos de la naturaleza. Pero no ha sido aceptado universalmente y en los últimos años, con la llegada de la democracia industrial, la escuela ha podido ir abarcando proporciones de población cada vez mayores.

En la actualidad, hemos alcanzado el punto en que en la mayoría de las sociedades occidentales ha ido en aumento la educación en sentido de escolaridad, es así que desde edad temprana los niños se inscriben en alguna escuela, les guste o no, y se procura estimular sus mentes. Se les enseña a leer, escribir y contar, reciben algún tipo de entrenamiento vocacional y, si se consideran suficientemente capaces, se amplían sus límites mentales introduciéndolos a la experiencia humana en la literatura y en la historia; al espectro de las actividades humanas, mediante estudios sociales geográficos y de economía y a los intentos del hombre por cambiar las condiciones presentes, mediante el método experimental de las ciencias de laboratorio.

Al mismo tiempo ha tenido lugar un importante movimiento por formalizar e institucionalizar muchas de las clases de aprendizaje que antes tenían lugar en el ambiente. Considérese, como ejemplo, el modo en que, por demanda pública, se estipulan planes de estudio formales que abarcan todo el espectro de la vida de la persona: crianza infantil, escolaridad, actividades exteriores, conducción de vehículos, entrenamiento deportivo, instrucción sexual, asesoramiento contra la drogadicción, cursos sobre embarazo y maternidad, guía matrimonial, educación de adultos y educación continua hasta el empleo digno del tiempo libre en la ancianidad. Y todo esto no queda reducido a los capaces; los enfermos e impedidos, que sufren algún tipo de incapacidad, participan cada vez más en diversos planes de educación "especial". El hombre, incesantemente, institucionaliza la mayor parte de los aprendizajes que necesita para la vida.

La crisis en la educación: antecedentes históricos

El movimiento mundial en pro de una educación colectiva, pública e institucionalizada, causa actualmente una situación crítica; como primer paso para entender dicha crisis es necesario observar las principales características históricas de su desarrollo. Debemos comenzar con el hecho sorprendente de que la civilización occidental, hasta tiempos de Rousseau, ya en el siglo XVIII, sólo poseía un concepto fundamental del proceso de la educación, primordialmente por los griegos, alcanzó una aceptación casi total en el

aunque tuviera diversas variantes interiores. Este concepto fue implantado primordialmente por los griegos, alcanzó una aceptación casi total en el mundo antiguo y, a pesar de las opuestas teorías de Rousseau, de Dewey y de otros progresistas del siglo XVIII hasta hoy, ha continuado siendo el modelo principal de la práctica educativa hasta nuestros días.

Fueron los griegos quienes desarrollaron la noción de que las únicas actividades merecedoras del nombre de educación eran aquellas que le permitían al hombre trascender las limitaciones del tiempo y del espacio impuestas por su finitud; es decir, aquellas limitaciones de base biológica que ligan al hombre a un momento y lugar particulares en los que vive su vida. El hombre, por lo menos en un sentido general, tiene capacidad para lograr tal trascendencia mediante un conjunto debidamente organizado de experiencias y, según la postura griega, tales experiencias deberían consistir antes que nada, en mejorar la práctica del lenguaje (tanto hablado como escrito) y, en segundo lugar, mediante tal instrumento explorar el reino de lo atemporal y aespacial, esto es, el reino de las ideas. Se creía que tales experiencias se podían expresar en forma matemática, del mismo modo que las argumentaciones persuasivas de Pitágoras y luego de Platón, y vale la pena advertir que los griegos antiguos nombraban al conocimiento con la palabra *mátesis*, que luego quedó restringida sólo a las matemáticas. Como se considera que esos estudios basados en el lenguaje y las matemáticas, eran un medio que liberaba al hombre de sus limitaciones, se les denominó artes liberales, para distinguirlas de las artesanías "aliberales", que eran las actividades consuetudinarias de los obreros manuales.

En los primeros siglos cristianos, este modo de considerar la educación se prestaba admirablemente para la perspectiva religiosa de la vida, ya que la finalidad en sí de la trascendencia hacia el reino de las ideas es alcanzar la forma definitiva de las mismas en una única unidad comprensiva, concepto que ya existía en la filosofía griega como *arjé*, que los cristianos identificaron sin ambages con su propio concepto de Dios. Esto no quiere decir que una filosofía tan complicada se adquiriera rápida y simplemente; por el contrario, el curso del acomodo de las ideas griegas a las cristianas tuvo una historia compleja y tortuosa. Sin embargo es cierto que durante dos mil años, el tema dominante de toda educación aceptable ha estado constituido por una u otra versión de esa perspectiva griega. Han habido cambios en el énfasis según la época pero, tanto si se trataba de Carlomagno, hacia finales del siglo VIII, (quien quería convertir a Europa en un imperio renacido de Cristo) o de Erasmo o de Lutero, en el siglo XVI, (que intentaron hacer de la educación, mediante el estudio de la literatura pía, el vehículo para alcanzar a Dios), siempre está presente ese punto de vista. Así, incluso en el siglo XIX, el estudio de las artes liberales a lo largo de toda la secuencia de la escuela elemental o preparatoria, la escuela de gramática, hasta la facultad de artes de la universidad, siguió siendo dominante, y cualquier otro enfoque de la educación a duras penas podía subsistir y tanto menos ser aceptado.

Esta actitud queda ilustrada fácilmente contraponiéndola con la preparación vocacional a cualquier nivel. Nunca nos preocupa muy a fondo lo que significa "ser educado" en un contexto práctico; a una persona se la considera educada si está ajustada a las necesidades de la vida diaria. En el habla ordinaria no nos cuesta entender lo que significa "educación física", "educa-

ción sexual", "conducción de vehículos", "educación técnica", "educación vocacional", "educación para el tiempo libre", y cosas parecidas, nunca cometemos el error de pensar en un sentido global. Por el contrario, nuestro entendimiento acepta implícitamente las limitaciones del correspondiente campo de operaciones.

Pasamos apuros cuando se nos inculca que se trata de metas limitadas que no llegan a abarcar el ideal más noble y grande de la educación. La noción griega de que la auténtica educación es totalmente desinteresada y autónoma sobrevive, por ejemplo, en nuestro concepto del hombre realmente educado. Todo el mundo está convencido de que cada persona tiene un "potencial incompleto", que sólo se podrá desarrollar mediante una educación "genuina" y "verdadera". Por mucho que intentemos desentendernos de esa excelencia no realizada. Siempre contraponemos las definiciones descriptivas y más simples de educación con un marco más amplio de referencia; somos conscientes de que esas definiciones operativas son parciales, transitorias y derivan de un concepto mayor que es definitivo y universal. "Sí, es un ingeniero (o doctor o cualquier otra cosa inteligente) pero es una persona que no ha recibido educación". Cuántas veces habremos oído o empleado esa frase refiriéndose no sólo a ingenieros o doctores, sino a cualquier ocupación o actividad?

Al propio tiempo, Occidente sólo ha desarrollado, en realidad, un modelo institucional de educación, a saber, la escuela con su correspondiente repertorio, más bien limitado, de procedimientos o "métodos" de enseñanza. Para los antiguos griegos, la palabra "escuela" (*sjolé*) tenía el sentido de ocio o asueto y la empleaban para describir aquellos grupos de pensadores ociosos que se reunían para dedicarse a sus disquisiciones "matemáticas" (término que luego fue sustituido por el "filosófico", de cuño pitagórico) sobre la naturaleza de las ideas universales. Pero las escuelas pronto se formalizaron y siguieron rutinas rígidas, proceso que puede rastrear en su operación incesante. Los antiguos griegos hacían que el alumno se sentara sobre un banco con una tableta sobre las rodillas y un estilete en la mano; los griegos helenísticos* formalizaron el canturreo de las tablas de multiplicar y el paradigma de los verbos, los romanos añadieron la recitación al método de la enseñanza de preguntas y respuestas. En el siglo XV aparecieron los cuadernos y todos los recados correspondientes del pupitre; al cabo de un siglo, con la invención de la imprenta, apareció el libro de texto uniforme para empleo del alumno y, gracias a él, pudo haber una separación de grados más estricta. Así, Jacob Sturm, de Estrasburgo, ideó la secuencia de nueve grados y posteriormente en el siglo XVI, los jesuitas, que se conocieron como "los maestros de escuela de Europa", extendieron esta teoría y práctica de la educación no sólo por todas las regiones católicas de Europa, sino también al Nuevo mundo.

En los siglos XVIII y XIX hubo un gran empuje hacia el mejoramiento educativo, gracias al tremendo número de reformadores entusiastas, entre los que sobresalen Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Forobel. Sin embargo, en general, prácticamente toda la actividad de esos siglos continuó dentro del marco tradicional: la mayor parte de esos reformadores, con la

* Helenístico, posterior a Alejandro Magno (T)

obvia excepción de Rousseau, trataron de modificar, mejorar y superar las prácticas existentes.

Ese periodo reformista se vio estimulado por la industrialización y urbanización creciente de Europa, que exigía la mejora de las capacidades instrumentales de contingentes cada vez mayores de población, y fue natural que se acudiera a la educación como un proceso más adecuado. En un principio bastó con esto, puesto que, como se había ido transmitiendo de una generación a otra, descansaba siempre sobre la base preliminar del alfabetismo: leer, escribir y contar. Así, en un principio se empezó a proporcionar educación a un porcentaje cada vez mayor de la población y, para tal efecto, se multiplicó proporcionalmente el número de "escuelas". Pero debido a tal incremento la situación se volvió más compleja, puesto que a medida que aparecían nuevas necesidades, se racionalizaban de tal manera que pudieran satisfacerse de acuerdo a los planes de estudio organizados que se impartían en las aulas comunes. Si bien siguió predominando la ideología de la educación como actividad liberadora, con frecuencia se la malentendió y hasta se la pasó por alto, y la separación entre teoría y práctica se amplió aún más cuando se abrieron, con dispendios mínimos, los primitivos colegios de maestros (con frecuencia llamados "escuelas normales") para la enseñanza de la niñez. A mediados del siglo XX, más de un cuarto de la población total de las sociedades adelantadas asiste a la escuela, pero en muchos aspectos esa Institución no ha cambiado gran cosa desde hace siglos, por distintos motivos.

La crisis en la educación: la retórica de la preocupación

Al mismo tiempo, el advenimiento de la educación general ha creado, una conciencia pública más amplia del proceso y en las últimas décadas de este siglo ha surgido una preocupación pública creciente que se expresa cada vez más en una necesidad y demanda de providencias siempre mejores. El interés por la educación en todos los sentidos ha dejado de ser un asunto del aula, y el reflexionar y escribir al respecto ya no se restringe a una minoría de eruditos de la educación. En lo particular desde hace más o menos una década, la educación se ha convertido en un asunto de interés público universal, no sólo en las tecnologías adelantadas, sino también en los países subdesarrollados y en vías de desarrollo.

Tal atención universal se debe a cierto número de factores, todos originados en la mayor facilidad de educación, y por lo general, provienen de una creencia anterior generalizada en el poder que tiene la educación para intervenir en el bienestar del hombre. Esa creencia, además, tiene un largo historial, pero empezó a hacerse cada vez más evidente a principios del siglo XIX. Desde entonces ha ido acelerándose hasta el grado de que en el siglo XX todas las sociedades tecnológicamente adelantadas han tenido planes de estudio entusiastas para ampliar la educación en todo lo posible y muchas de las naciones menos desarrolladas (con frecuencia bajo la guía de instituciones internacionales) también han tratado de aplicar tales planes de estudio, esperando obtener los mismos beneficios.

Al mismo tiempo, tal movimiento ha ido acompañado de insatisfacción pública creciente y hasta de desilusión; parece, pues, que la promesa de la educación universal logra cumplirse y que, por un motivo u

otro, la educación tal y como ahora es deja mucho que desear. En efecto, prevalece la creencia (cada vez más afianzada) de que los conceptos vigentes sobre educación en el siglo XIX, de los cuales muchos han perdurado hasta el XX (y en los que participan los propios maestros) son inadecuados, al menos en sus formas tradicionales, para proporcionar una base adecuada para el futuro. Estamos presenciando el surgimiento de una retórica de disenso, que sostiene que el empuje de la educación actual se ha encontrado con obstáculos y quizás hasta haya fracasado fatalmente, debido a las formas de ejecución que se han empleado; y que paradójicamente, a medida que acrecentamos nuestros esfuerzos, el nivel de educación empeora de manera correspondiente. No nos queda más remedio que aceptar esto y encontrar soluciones constructivas a una situación que se va deteriorando cuanto más tratamos de mejorarla.

Es evidente que en un mundo cada vez más interdependiente, donde las acciones pueden tener consecuencias de largo alcance y donde la educación se emplea como medio de influencia, la evaluación de la teoría y la práctica educativa es una tarea indispensable. Y cada vez se vuelve más acuciante, porque las discusiones a veces se basan en falta de entendimiento de la temática; la literatura sobre educación se extiende más allá del reino de la teoría pasando a convertirse en una retórica emotiva en alto grado que con frecuencia contiene buena cantidad de trivialidades sin fundamento. Es una situación muy peligrosa, puesto que en vez de un pensamiento serio lo que existe en algunos lugares sin fundamento crítico es la nueva retórica del radicalismo. Al analizar los problemas de la educación moderna, esa nueva retórica sostiene que debe afianzarse sobre nuevos conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones. En realidad lo que quiere es un renacimiento en todo el pensamiento y práctica educativas.

Sin embargo, no todos los educadores ven el problema precisamente así. Nadie duda de su existencia, pero la controversia consiste en el método de buscar la solución. Aunque se acepte que en el mundo actual existe una crisis educativa, persiste la opinión de que no se puede resolver desmantelando de pies a cabeza las estructuras y procedimientos históricos, aun suponiendo que fuera factible técnicamente. Se puede lograr mejores soluciones aumentando las teorías y prácticas, no dramáticamente ni descartándolas con cierto desprecio olímpico. Pues, en efecto, desde hace más o menos 100 años se han reconocido los problemas que inevitablemente generaría el movimiento de la educación masiva. La investigación racional es un paso preliminar indispensable si se quieren lograr soluciones constructivas y creativas.

Actualmente, el punto crítico es solventar la controversia entre las perspectivas conservadora, liberal y radical; esto es, determinar hasta qué grado requiere de cambios la educación. Vivimos en una época en que no pensar, especialmente en educación, resulta del todo disparatado. Al mismo tiempo, es muy importante percatarse de que resulta imposible enseñar independientemente de toda teoría. Incluso el hábito de no pensar lleva implícita una base teórica, que cada uno de nosotros opera de acuerdo con ciertos presupuestos y creencias, independientemente de lo numerosos que seamos los que las ignoremos. La tarea de este campo crítico con respecto al rápido cambio social, intelectual y tecnológico, es percatarse de las bases sobre las que procedemos;

hacer que nuestro pensamiento educativo sea tan explícito como se pueda y expandirlo hacia un diálogo social más amplio.

Función del maestro en la educación moderna

El maestro ocupa aquí un lugar central, puesto que a él le corresponde la tarea de llevar a la práctica cualquier forma de educación que queramos imponer. El maestro moderno no puede ser un funcionario que cumpla sin preguntar; su tarea se torna cada vez más difícil debido a muchos factores. Tanto en la teoría como en la literatura general de la educación hay continuas aportaciones en un grado acelerado y debemos enfrentarnos a la difícil situación de que cuanto más aprendemos sobre el proceso, tanto más exigente se vuelve la tarea de evaluar las demás opciones. Esto comporta serias consecuencias. En primer lugar, significa que el estudio de la educación como proceso social fundamental se va convirtiendo en una actividad sumamente complicada, tanto más cuanto que la educación está institucionalizada y formalizada, y a su vez significa que todos los que participan en el proceso de la educación, y de manera peculiar quienes deben llevar la primera voz, en especial los maestros en el sentido más lato de la palabra, deben lograr un elevado grado de percepción y entendimiento de lo que tienen entre manos.

En este contexto, es necesario señalar cuál es este sentido más amplio de lo que es un maestro. Generalmente pensamos que el maestro es aquella persona que está al frente de un aula de alumnos, durante un proceso formal y que les enseña desde una posición de autoridad intelectual y social. Pero se trata de sólo una parte del concepto y en esta época de transformación rápida de la sociedad y de extensión y formalización crecientes del proceso de la educación, haríamos bien en percatarnos de que existe cierto número de maneras de actuar como maestros; es decir, hay diversas maneras de ejecutar la enseñanza y su correlativo el aprendizaje, desde la deliberadamente consciente y formal, a la no intencionada e informal. Cuando un arquitecto, por ejemplo, se propone asesorarnos sobre las consecuencias ecológicas de una nueva construcción y nos insta a que procedamos de un modo particular, entonces actúa como un maestro. A medida que nuestra sociedad se vuelve más compleja e independiente, la vocación de la enseñanza, en cualquier estilo y para el propósito que sea, se volverá cada vez más importante, y como el estrecho modelo del maestro del librito cada vez más impugnado y desbancado, es importante que estemos conscientes de ese sentido más lato y pleno del término.

Mientras que en otra época era muy factible y hasta común que los maestros enseñaran a sus alumnos lo que a ellos les habían enseñado y casi de la misma manera, sin darse cuenta siquiera de la existencia de un marco teórico más amplio, tal proceder resulta hoy claramente inapropiado. Desde luego que se puede seguir enseñando de un modo rutinario y con conocimientos someros, pero tal actitud indicaría ahora una indiferencia consciente y hasta malintencionada; ya no es posible que el maestro no se percate de que las prácticas de su vocación están guiadas por un gran cuerpo de teorías complejas. Por el contrario, el maestro contemporáneo necesita más que la simple adquisición de cierto número de técnicas con un cuerpo de conocimientos al respecto. Necesita un punto personal desde dónde ver su función

como maestro, con todo lo que implica esa función. Debido a que todas las tradiciones, creencias y autoridades se ponen en tela de juicio, el maestro está obligado a distinguir lo que es importante en la educación y el papel que ésta debe desempeñar en la sociedad. Tal ejercicio es necesario, además, para que el maestro sea más independiente y participe en mayor grado en la toma de decisiones sobre los planes de estudio, los métodos didácticos, la administración del plantel donde trabaje, etc. Cada vez se le requiere más, por parte de los alumnos, de los padres y del público en general para que establezca y defienda sus metas y métodos principales en la docencia, y para hacerlo idóneamente requerirá haber pensado sus ideas, creencias y prácticas hasta sus premisas filosóficas fundamentales. Esto quiere decir que el maestro en la actualidad necesita desarrollar su propia filosofía de la educación.

El estudio académico de la educación

En nuestra sociedad moderna, los maestros deben haber recibido de por sí una educación depurada, tanto con respecto a su desarrollo personal como a su competencia en la enseñanza. De ordinario su educación respecto a este segundo punto; el estudio académico de la educación tiene lugar en las escuelas normales y universidades. Llegamos así a un cuarto significado de la palabra "educación": cuando se escribe con mayúscula designa un campo de la investigación académica que incumbe al estudio de la educación en todos los sentidos ya discutidos. Nos referimos a la Educación por medio de la metáfora "campo" para esclarecer que no se trata de una disciplina en sí, sino de un área de investigación donde convergen otras disciplinas distintas, entre las que sobresalen, por ahora la historia, la sociología, la psicología, y la medición. Cada una de esas disciplinas estudia el proceso de la educación desde un punto de vista particular y cada una ha generado una amplia literatura de resultados, que, en efecto, proporcionan teorías limitadas y especiales sobre educación. Pero antes de que pueda tener lugar algún tipo de acción inteligente, se debe lograr que esas teorías formen un todo coherente; hay que unir las en lo que se puede llamar una teoría general de la educación. El reunir las diferentes teorías particulares en una teoría general, la determinación de la suficiencia de tal teoría, la evaluación de puntos de vista competitivos y conflictivos y la sugerencia consiguiente de cuál será el mejor cauce a seguir, constituye el campo de la filosofía de la educación.

En esto reside la contribución de la filosofía a la educación. Pues la acción inteligente proviene del pensamiento disciplinado, el que a su vez debe preceder a cualquier enrolamiento con la retórica del radicalismo. Surge aquí una pregunta importante: ¿Cómo podemos lograr que la filosofía de la educación se estudie con mayor provecho? No existe una respuesta única, ni ningún enfoque inequívoco. Tenemos que considerar las circunstancias particulares. Es claro que cada persona ha de empezar en un punto u otro y, esto es lo que ocurre en el caso de la mayoría de los estudiantes de educación o bien en los cursos académicos de Educación o en los planes de preparación de los maestros.

Esta es la clase de estudiantes a los que se dirige este texto: a aquellos que llegan a la filosofía de la educación sin una familiaridad anterior con la filosofía o la historia de las ideas; esto es, sin ningún tipo de estudio afín.

Como ya se ha explicado en el prólogo, creemos que el mejor modo para que esos alumnos empiecen el estudio de la filosofía de la educación es que se dispongan a considerar algunas ideas concretas sobre las metas, contenidos y métodos de la educación, estructurados según la dialéctica histórica que ha determinado el desarrollo del pensamiento educativo. Esto proporciona al alumno cierto material básico con el cual armarse y para usarlo como guía en su estudio de la educación. Si bien es posible que este enfoque carezca de las ventajas filosóficas del método analítico de la determinación directa de los conceptos y argumentaciones, que se emplea al filosofar sobre educación, parece que constituye un medio seguro para suscitar el interés del alumno interesado en la temática educativa básica y, por lo tanto, un mejor estímulo inicial para que prosiga pensando por sí mismo. El tratamiento analítico de esos temas puede ser un fructuoso paso siguiente para estructurar las síntesis introductorias de las ideas educativas apuntadas en este libro. Al mismo tiempo, sin embargo, otro enfoque para proseguir el estudio de estos temas sería explorar con mayor detalle las escuelas filosóficas del pensamiento (idealismo, realismo, pragmatismo, o análisis lógico, por ejemplo), insistiendo en esas diversas innovaciones educativas. Esto podría conducir, también, a comparar y valorar esas teorías con otras filosofías y las teorías educativas de ellas derivadas.

En un primer curso sobre filosofía de la educación, del tipo presentado en este libro, es totalmente imposible examinar la tradición filosófica completa; hay que establecer criterios de importancia y de selección, como base a partir de la cual proceder. En este texto, los criterios a seguir están contenidos en el subtítulo: "Estudios acerca de la innovación significativa en el pensamiento educativo occidental".

La innovación significativa: enfoque a la teoría educativa

Al explicar la temática que hay detrás de esos criterios, es preciso esclarecer desde un principio cuál es el contexto cultural a partir del cual se han seleccionado estos estudios. Es indudable que todo lo que realice cualquier hombre en esta tierra tiene alguna trascendencia, pero dados los límites que impone la realidad, hay que hacer deslindes. Los estudios presentados aquí se han extraído exclusivamente de la civilización occidental: el término "Occidente" designa la civilización de Europa occidental, que empezó con el Imperio Ateniense del siglo IV antes de Cristo, se fue agrandando sucesivamente hasta el Imperio Helenístico de Alejandro y el Imperio Romano, y adoptó su forma final en el milenio que se extendió entre el siglo VI y el XVI de nuestra era, cuyo centro político estaba en Europa occidental. Desde entonces, el Occidente se ha expandido a muchas regiones de los bordes de Europa, como Rusia, lo mismo que fuera de ella; en primer lugar a las colonias del Nuevo Mundo, y luego a las regiones conquistadas del Tercer Mundo. En el proceso de esta expansión vigorosa (algunos dirían virulenta), durante 400 años, Occidente ha impuesto sus formas de educación, por las buenas o por las malas. A pesar de que podríamos y deberíamos aprender mucho de las culturas diferentes de las civilizaciones históricas, pensamos que es mejor empezar por el estudio de nuestra propia cultura. Además, el hecho de que estudiemos el pensamiento educativo occidental debido a su trascendencia histórica en todo el mundo, no implica que lo aceptemos como

necesariamente superior; es, sin más, un hecho histórico que se ha constituido en la forma dominante en el mundo. Si se quiere realizar una estimación radical de la eficacia y validez de la educación occidental en las nuevas naciones, lo mismo que en el propio Occidente, en primer lugar se deberá examinar el problema en su contexto histórico y cultural apropiado.

Gran parte del pensamiento educativo occidental no es filosófico en el sentido más estricto del término, esto es, si tomamos la filosofía como una teoría sistemática, bien articulada, que consta de una metafísica (teoría de la naturaleza de la existencia), de una epistemología (teoría de lo que es el conocimiento y cómo conocemos) y una axiología (teoría de lo que es valioso y bueno, que se conoce como ética cuando trata de la conducta humana y como estética cuando se refiere a las artes creativas). Pero de acuerdo con los criterios de la escuela del análisis filosófico moderno, buena parte de ese pensamiento no es filosófico; en efecto, la historia de la educación occidental nos muestra que ha habido sólo un puñado de filosofías de la educación bien desarrolladas; quizá sólo tres: la de Platón, Aristóteles y Dewey. Se debe señalar que no produjo una filosofía educativa de la misma comprensión y complejidad de las otras tres, aunque sus ideas influyeron grandemente. Las ideas, limitadas o asistemáticas, con frecuencia son valiosas; de hecho han habido muchas contribuciones al cuerpo de la teoría educativa que se han realizado de ese modo. Para apreciar toda la gama y variedad de la teoría educativa occidental, por ende, es necesario ir más allá de ese puñado de filosofías bien desarrolladas y estudiar las ideas limitadas e incompletas. Por eso, este texto abarca más que el campo perteneciente a la "filosofía educativa" estrictamente definida, por lo que su contenido se podría describir mejor como pensamiento educativo".

Teniendo en mente estas consideraciones, la tarea se reduce a establecer con qué criterios se puede presentar el pensamiento educativo occidental. Una vez más, reconociendo la necesidad de presentar e interpretar tales conceptos para alumnos que carecen de familiaridad con la filosofía e historia de las ideas, sólo se han escogido para este libro las teorías más importantes e influyentes. El atender a detalles más perfilados, con los matices de las diferencias entre posturas y posiciones semejantes, es un procedimiento más sutil y debería efectuarse posteriormente, una vez que se hayan captado las características esenciales.

El pensamiento educativo occidental se planteó de manera definitiva, por primera vez, en los escritos de Platón y en los de su discípulo, Aristóteles, en el siglo IV antes de Cristo. Entre los dos idearon las dos versiones principales y optativas de la primera teoría fundamental de la educación occidental; establecieron la "postura" filosófica, cuya palabra griega es *tesis*. Constituyen por tanto el núcleo de la tradición educativa occidental y resulta innegable el hecho histórico de que durante más de dos mil años —propiamente hasta el siglo XVIII— todo pensamiento educativo se basa en variantes y desarrollos de sus ideas educativas. La primera impugnación directa, a la que podemos llamar *antítesis*, apareció en los escritos de Juan Jacobo Rousseau. La segunda impugnación, que aporta nuevos significados a esa antítesis, llegó con la obra de John Dewey, a principios del siglo XX. A partir de entonces, el compás de la creatividad ha ido incrementando su ritmo y en los últimos años se dan

cierto número de nuevas interpretaciones de esos patrones históricos, junto con las diversas reacciones originales a los mismos. Las cinco teorías más importantes de este tiempo se dan en la segunda parte de este libro; son las posturas sostenidas por A.S. Makárenko, B.F. Skinner, A.S. Neill, R.S. Peters e Ivan Illich.

Todos esos teóricos, desde Platón y Aristóteles hasta los pensadores contemporáneos, han hecho sus aportaciones a lo que denominamos una "innovación significativa" en el pensamiento educativo occidental. Por su naturaleza, ese concepto no se puede definir con términos precisos, pero se puede lograr una idea bastante razonable de su significado partiendo de la noción de "significación" que se emplea para designar el mérito intrínseco de una idea, la atención que mereció y su persistencia en la tradición intelectual y de "innovación" que designa alguna forma de originalidad y no meramente la reafirmación de ideas ya existentes.

Es evidente que se discute y se discutirá sin cesar si tales innovadores agotan todas las significaciones posibles en la educación. Hay muchas figuras importantes en el desarrollo del pensamiento educativo que merecen profundo estudio (y en los comentarios nos referiremos a algunas de ellas) y existen otras teorías de educación, que quizá, en sí, sean más coherentes lógicamente o más amplias que algunas de las aquí presentadas. Por ejemplo, el desarrollo cristiano de las teorías de Platón en Agustín y de las de Aristóteles en Tomás de Aquino, son de gran importancia. De igual manera, las teorías decimonónicas de Herbart, construidas sobre una base kantiana o hegeliana y las de Pestalozzi y de Froebel merecen un análisis detallado. Pero entonces la lista se agranda y ya no es posible manipularla y la tarea se convierte en el estudio de distinciones más perfiladas. Los pensadores seleccionados aquí sobresalen por su innovación significativa, como aparece en la topografía principal del pensamiento educativo occidental, mirado desde el punto de vista histórico.

Hasta donde es posible, esas tesis se han presentado en un orden cronológico, y en lo que se refiere a los cuatro primeros, Platón, Aristóteles, Rousseau y Dewey, no hay problema alguno. Los cinco restantes, que pertenecen al actual siglo y de los cuales tres viven todavía, se han dispuesto en una especie de espectro, de acuerdo a sus posiciones teóricas. En este momento es necesario subrayar que al presentarlos no se ha intentado una historia lineal de las ideas educativas, por mucho que pudiera haber ayudado a la investigación filosófica. La estructura cronológica se ha empleado para colocar en el más simple de todos los contextos mentales las ideas de los diversos pensadores, a saber, en una secuencia temporal y, además (cosa más importante), para mostrar cómo a lo largo de los siglos se ha dado una dialéctica de la educación; también, para mostrar que el pensamiento educativo se puede considerar como resultado de un juego entre tesis y antítesis y que cualquier estimación de la postura y la planeación moderna para el futuro se logrará más fácilmente a través de la percepción de esa estructura dialéctica. Por lo tanto, no es de nuestra primordial incumbencia el tratamiento histórico lineal, sino proporcionar un conjunto de estudios de los principales parámetros del desarrollo del pensamiento educativo occidental, que proporcionen al alumno una base sana para pensar filosóficamente sobre los problemas actuales de la educación, incluidos los que se refieren a aquellos en los que se halla impli-

cado. Además, como la educación suscita cuestiones filosóficas de tipo práctico muy generales, el alumno encontrará mayor rango de aplicación a la sociedad en general si estudia los temas aquí tratados.

Organización de los comentarios y de la selección

Teniendo en mente que las ideas filosóficas, y en particular las que se refieren a la educación, no provienen de un vacío, sino que surgen como respuestas a temas realmente humanos en diversas situaciones históricas, hemos organizado los estudios aquí presentados de acuerdo como han ido apareciendo tales respuestas. De esa manera, el alumno logrará una mayor comprensión de las necesidades y problemas humanos y apreciará cómo se ha llegado a las diversas soluciones. Así, por principio de cuentas, esos estudios se presentan en dos partes y se designan respectivamente: Parte I: "El gran debate" y Parte II: "Algunas innovaciones recientes: variantes en el debate". La noción de debate de la Parte I intenta subrayar el contraste entre las "posiciones" básicas o *tesis*, planteadas por Platón y Aristóteles en los tiempos clásicos (que produjeron la perspectiva tradicional y, por tanto, conservadora, que ha tenido dos mil años de aceptación) y las primeras perspectivas significativa y deliberadamente opuestas o *antítesis* de Rousseau y Dewey, a las que se las designa de ordinario como progresistas y, por tanto, liberales.

Aunque difieren en muchos puntos filosóficos fundamentales, tanto Platón como Aristóteles afirman la prioridad del intelecto y establecen la noción de educación como trascendencia lograda por una élite intelectual, donde las masas se mantienen en un estado físico y material suficientemente cómodo, pero de vasallaje mental.

Rousseau, a mediados del siglo XVIII, fue la primera persona que rechazó el plan riguroso de una disciplina de por vida en el estudio lingüístico y filosófico, que significaban esas posturas clásicas. Abogó por la abolición completa del aprendizaje formal a base de libros en la infancia y propuso que al niño se le debería permitir que aprendiera a lo largo del proceso interno de su propio desarrollo y crecimiento, a su propio paso y en un ambiente práctico no verbal. Dewey fue más allá: rechazó todo el dualismo de mente y cuerpo (y por tanto el sistema de esclavos y de aristócratas) e insistió en que la educación era la solución inteligente de los problemas actuales, de nuevo en un ambiente práctico, pero no por el método del pensamiento científico ni reflexivo.

Se llama la atención al hecho de que esos dos grupos de teóricos (o sea, los tradicionalistas y los progresistas) no necesariamente estaban opuestos en todo lo que decían y había creencias educativas comunes a ambos. No ha de sorprender tampoco tal cosa, si se considera el altísimo valor que todos estos filósofos adjudicaban a lo que la educación podía hacer por el hombre y la sociedad. En general, sin embargo, ambos grupos presentan teorías fuertemente contrastantes y han inspirado políticas educativas muy diferentes y nuestra especial preocupación consiste en las características principales de todas ellas.

Esas teorías y políticas contrastantes se pueden resumir de acuerdo a dos patrones distintos de lo que es el proceso educativo y cómo debe operar. Como se ha indicado, la primera de ellas, el modo tradicional, se basa sobre

