

Unidad 3

Problemática educativa

VI

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

La educación como problema

Hemos visto que la educación es un hecho, un fenómeno o realidad dinámica en la vida de los pueblos. Pero la educación es algo más que un hecho condicionado sociológicamente. Es también una aspiración, una continua tendencia hacia el perfeccionamiento espiritual del hombre. La educación no puede ser entendida como una solución definitiva ni como un simple hecho determinado por factores necesarios y forzados. Por su esencia es un problema complejo que reclama constantemente soluciones.

Ya lo dijo en su época el filósofo *Kant*: la educación “es el mayor y más difícil problema que pueda ser planteado al hombre”. En efecto, es el problema mayor, porque está ligado ineludiblemente a todos los aspectos fundamentales de la existencia del hombre, considerado como individuo y como miembro de la comunidad; es el problema más difícil y arduo, porque tiene la complejidad de la vida misma, en su indivisible unidad de naturaleza y espíritu.

El problema de la educación puede resumirse en esta pregunta que se plantea el educador frente al educando: “¿*Qué debe hacer?*”. Esta pregunta no encierra un problema simple, único, sino una multitud de problemas de significado y alcances diferentes, algunos de ellos previos a toda consideración acerca de la educación misma. Difícil resulta, pues una agrupación y clasificación que aúne o armonice los distintos criterios. En forma general, podríamos considerar tres grupos de problemas:

- a-) *Los problemas previos de la educación*
- b-) *Los problemas centrales o fundamentales.*
- c-) *Los problemas secundarios o accesorios.*

Veamos en que consisten:

Los problemas *previos*, preliminares de toda pedagogía, constituyen la base sobre la cual se asienta el planteamiento integral del complejo problema de la educación. Así, el problema de la posibilidad (¿Se puede educar? ¿En que medida?), y el problema de la legitimidad (¿Se debe educar?)

Estos dos problemas, al decir de *Gustav Wyneken*, son las dos esfinges que “guardan la puerta de la filosofía de la educación, y nadie penetrará en el conocimiento más profundo de la esencia de esta si no ha contestado a sus preguntas o al menos no lo ha intentado”. Quien no haya estudiado estos problemas, agrega, no puede tener conciencia clara de su actividad como educador.

Los problemas *centrales o fundamentales* abarcan a su vez:

a-) El problema *primario*, relativo a los fines de la educación (problema teleológico). Este problema está asentado, como destaca el profesor *Mantovani*, sobre un problema previo: la concepción del hombre (antropología filosófica).

b-) Los problemas *derivados o de medios o mesológicos*: de contenido, de método y de organización y administración escolar.

Los problemas *secundarios o accesorios* implican numerosísimos e intrincados problemas menores, que derivan a su vez de los fundamentales (problemas de horarios, de material didáctico, etc.)

Analizaremos brevemente los problemas *previos* que interesan a la pedagogía.

El problema de la posibilidad de la educación

¿Se puede educar? ¿Cuáles son los límites de la influencia del educador sobre el individuo? Las respuestas a estos interrogantes constituyen el fundamento de toda acción educativa. A este respecto decía *Herbart*: “El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno”.

Ahora bien, es evidente que el ser humano se modifica como resultado del proceso educativo. ¿Qué es, por lo tanto, lo que se pone en duda? ¿Ese proceso de transformación del hombre se lleva a cabo tal como lo pretende la acción educadora consciente y sistemática? ¿En que medida el estímulo exterior intencional influye en ese proceso? ¿O el ser humano se forma de tal o cual manera *con o a pesar* de la influencia consciente ajena?

Es obvio que la negación de toda influencia de la acción educadora intencional haría inútil todo esfuerzo educativo y serio estéril toda concepción pedagógica.

¿Todos los pensadores han estado de acuerdo en proclamar la eficacia de la educación? A este respecto, la historia de la pedagogía nos muestra dos teorías contradictorias: la *optimista*, que admite la posibilidad ilimitada de la educación, y la *escéptica*, que niega rotundamente a la acción educadora toda influencia decisiva sobre el individuo. Estas posiciones extremas han estado determinadas por intuiciones diferentes, y aun opuestas, del alma humana.

La teoría optimista, llamada también dogmática, considera que la educación es omnipotente. El hombre no es sino lo que de él hace la educación. “El noventa por ciento de los hombres –dice *Locke*–, son buenos o malos, útiles o nocivos a la sociedad, según la instrucción que hayan recibido; la gran diferencia existente entre ellos depende de su educación”. Esta concepción se base en una teoría psicológica según la cual el alma es originariamente como una hoja en blanco. No hay en ella nada preformado, ninguna predisposición, ninguna potencia innata. Según esta doctrina, desarrollada con toda amplitud por *Locke*, el espíritu es como una *tabla rasa* que se va construyendo poco a poco mediante un proceso complejo de combinación de las representaciones del mundo exterior que surgen de las sensaciones. Toda la estructura de la vida anímica, todo lo que en ella se da posteriormente, tiene su origen, pues, en las sensaciones. La educación, como proceso de elaboración y multiplicación de representaciones, es, en esta teoría, la que decide el destino del hombre.

La teoría opuesta, la escéptica o pesimista, parten del supuesto de que el carácter es congénito; se desarrolla con o a pesar de la acción educativa. La estructura anímica es considerada como un todo orgánico, pleno de contenido, que se desarrolla desde adentro. Entre los impugnadores de la educabilidad se destaca *Schopenhauer*, quien sostiene que el hombre viene al mundo con un destino trazado. Cree *Schopenhauer* que la herencia es algo todopoderoso que marca en forma inexorable la naturaleza de cada individuo y determina con antelación su ley de conducta. El carácter, pues, es algo innato e inmutable. Nada puede modificarlo. El egoísta se guiará siempre motivado por su interés personal; el malvado seguirá siéndolo, pese a toda influencia exterior. Es inútil, por consiguiente, hablar de educación. Toda tentativa pedagógica es vana e ilusoria. Cual quiera sea el tipo de educación que se imparte, esta no transformara la naturaleza espiritual del hombre; a lo sumo, podrá lograr que adquiera un barniz que oculte sus vicios y defectos, pero en su esencia, íntimamente, continuara igual. Si es así, ¿para que sirva la educación?

Las posiciones referidas son exageradas. Ninguna de las dos encierra toda la verdad. Esta se halla en medio de ambas.

Es decir, que afirmamos la educabilidad del hombre, pero reconocemos sus limitaciones. La educación es posible; pero tiene sus límites infranqueables en la naturaleza del educando. La educación no lo puede todo, como pretendían los empiristas, pero ejerce una influencia tan grande que lleva a crear con frecuencia “una segunda naturaleza”.

En general, la acción educadora ejerce una influencia enorme en el hombre normal y tiene un poder muy limitado en los sujetos que presentan anomalías profundas. Las mas grande demostración del poder de la educación la tenemos en nuestro siglo con la educabilidad de los

deficientes, tanto sensoriales como mentales, que antiguamente eran abandonados en asilos, sin que nadie creyera en la posibilidad de su educación, y que hoy, después de una educación metódicamente consciente, son incorporados a las actividades sociales, así sea en una esfera limitada. En lo que respecta al problema de los superdotados, si bien es cierto que la educación no puede crear nada que no esté en germen en el individuo, no podemos afirmar que sea indiferente el educarlos o no. “Sin negar un cierto innatismo, lo mismo para el caso del genio que el del infrahombre, y para las diferencias de aptitud, asentamos, precisamente de acuerdo con esa relativa cualidad innata que la realidad nos impone constantemente, que más tiene que desarrollar quien más tiene: *que la educabilidad está para cada educando en razón directa de la riqueza, variedad, magnitud y cualidad de sus aptitudes*”.

En suma, diremos que la educación es posible, pero que tiene límites impuestos por la naturaleza misma del sujeto que se educa.

Ahora bien, fundamentar una teoría de la educabilidad partiendo sólo del estrato psicológico del sujeto que se educa, es caer en un psicologismo; es poner exclusivamente el acento en el sujeto en detrimento de la relación sujeto-objeto.

La educabilidad, como hace notar el pedagogo *Flitner*, no puede ser investigada en sí misma, por un proceso de pura abstracción, independientemente del estímulo educador. Porque la educabilidad no aparece como un fenómeno en sí, como una esencia abstracta; ella se da cuando se la exige y cuando ya aparece el cambio cuya posibilidad se quiere demostrar. Vale decir, que la educabilidad no puede ser investigada en sí misma, con independencia del estímulo educador, del medio circundante y de la intencionalidad y de la voluntad del sujeto que se está educando.

Una teoría de la educabilidad sólo puede referirse al ser humano como realidad histórica concreta, dentro de un contexto sociocultural. Existir es existir *con* otros hombres. Este *con* no es un simple agregado; está consustanciado con la esencia misma del hombre. Sin la comunicación con otros hombres la existencia humana perdería su sentido

El hombre está siempre conexionado con otros hombres y rodeado de objetividades que le trascienden, de las creaciones del hombre. Está inmerso en el mundo de la cultura. Y si bien estas objetividades del mundo de la cultura le trascienden, siempre se le ofrecen para obrar con ellas. Por consiguiente, la educabilidad, categoría humana, está siempre condicionada por una determinada situación concreta histórica. De ahí que el *naturalismo* implique una profunda limitación en la consideración de este problema, ya que olvida la relación en el plano de la objetividad.

Es pues evidente que el destino del hombre no depende solamente, como pretende el determinismo biológico, de su naturaleza, de su bagaje hereditario; depende asimismo en gran medida de las objetividades culturales del mundo en que vive; de su *situación* frente al mundo.

El proceso educativo presupone, desde luego, la educabilidad del ser humano, pero implica asimismo la dinamización de las posibilidades naturales del sujeto. Es decir, que la educabilidad o la posibilidad humana de su formabilidad es la que hace posible el proceso educativo. Pero a su vez, son los estímulos educadores que emergen del medio y la intencionalidad del sujeto que se educa los que hacen posible y ejercitan esa posibilidad, los que la dinamizan y la ponen en acción, los que, en suma, permiten que ella no quede en el marco de una potencia sofocada o anulada.

El problema de la legitimidad de la educación

Una vez afirmada la posibilidad de la educación se plantea de inmediato otro interrogante: ¿Es lícito educar? ¿De dónde proviene el derecho él ejercer determinada influencia sobre el ser joven? Puesto que la educación implica una transformación íntima y duradera del ser individual, ¿educar no es en cierto modo forzar a otro ser? ¿No supone violentar, coaccionar la naturaleza originaria del educando? Esta cuestión -hace notar *Wyneken*- plantea al educador un interrogante ético. Ante tal cuestión, el educador tendría que preguntarse si la acción educadora consciente y sistemática es necesaria para ayudar al ser joven a desenvolver su naturaleza originaria y elevarse al plano

espiritual auténticamente humano que trata de realizar o si, por el contrario, debe dejar obrar libremente a esa naturaleza originaria para no lesionar los derechos a la libertad individual.

“Ha llegado el momento -dice *Ellen Key*- de escuchar las indicaciones que nos hace la naturaleza y comprender que el gran misterio de la educación consiste en no educar. Interrumpir la tranquilidad del niño: he ahí el más grande delito de la pedagogía contemporánea”.

Entramos a profundizar aquí, frente a esta cuestión que se plantea, en el problema de la libertad humana. A este respecto se ha afirmado con razón que la libertad no es algo que nos es dado espontáneamente. El hombre no nace libre, como sostiene la tesis roussoniana. Es esclavo de sus instintos, de sus tendencias originarias, de sus estados afectivos primarios. La verdadera libertad es una conquista: se alcanza merced a continuos esfuerzos personales y después de penosas luchas consigo mismo. Vale esto decir, que no todo acto suscitado desde "dentro" del individuo es un acto libre. El ser de la libertad es sólo el hombre. Pero esto no significa que todo ser humano sea libre. Aun dentro de una comunidad democrática libre, que estimule el desarrollo de personalidades libres, pueden muchos hombres no ser libres. La libertad no se otorga como un bien gratuito ni se la impone. El individuo se transforma en un ser humano libre y responsa le únicamente cuando actúa con autodeterminación, por su propia voluntad y entendimiento. El hombre no sólo es lo que es sino también lo que *aspira a ser*. De ahí que sea *necesaria y legítima* la educación auténtica, que no esclaviza, que no coacciona, sino que emancipa al hombre ayudándole a devenir lo que él es en potencia para que realice su destino humano de acuerdo con sus propias posibilidades.

Ahora bien, el problema del derecho a educar no puede ser resuelto en un plano exclusivamente individual, es preciso plantearlo desde el punto de vista social. El hombre nunca es absolutamente libre. Su libertad es relativa; está condicionada y limitada por una determinada situación concreta la libertad humana no es exaltación de una autonomía que aísla o anarquiza. “El hombre libre -dice *Alounier*- es el hombre a quien el mundo interroga y que responde: es el hombre *responsable*”.

La educación necesaria, y por consiguiente legítima, es aquella que estimula la formación de auténticas personalidades; que no considera al individuo aislado sino inserto en colectividades; que no alienta la formación del hombre como mera individualidad egoísta sino que lo afirma como ser social que desarrolla su conciencia moral y su sentido de la responsabilidad mediante la convivencia con los demás hombres.

En suma: la libertad es una lenta conquista espiritual del hombre. Cuando ella es aniquilada, el hombre pierde su sentido mismo de humanidad; queda como "acomodado", queda "conformado" a situaciones Y esquemas que les son impuestos sin posibilidad de opción ni de discusión. De esta manera el hombre es *minimizado*; es coartado en su misma capacidad creadora. No ha habido por lo tanto educación, que supone siempre creatividad, auto actividad, libertad., Sólo ha habido domesticación.

Ahora bien, el hombre no se introduce de golpe, de una sola vez, en la experiencia de la libertad. Ha de recorrer un largo y arduo camino y la educación, como tarea de formación humana no ha de perder un solo instante en ayudar al educando a transitar con decisión por ese camino.

La acción educadora no hace al hombre; lo ayuda y estimula para que él mismo sea agente de su propia formación. La educación, por lo tanto, no tiene como misión "hacer" personas libres, sino "despertar" seres humanos capaces de vivir con libertad y de comprometerse y optar como personas.

De ahí la oposición a todo proceso autoritario en la escuela, a toda acción educadora extrínseca y coercitiva, que en lugar de preparar al educando progresivamente para hacer debido uso de su libertad y de su responsabilidad como persona, lo aniquila, lo mutila desde sus primeros años, doblegándolo a la ley de pensar por delegación, masificándolo y conformándolo como una cosa, como un objeto, a un medio de coerciones y de violencias, a un mundo donde no hay prójimo ni comunicación.

La escuela y el aprendizaje de la libertad

¿Cómo ha de preparar la escuela de hoy para el aprendizaje de la libertad? ¿Estamos aquí frente a un problema que pueda ser resuelto por un puñado de métodos, de técnicas nuevas, de novedosos planeamientos del curriculum? En suma, ¿se trata de poner en práctica modernos medios o recursos previamente establecidos? ¿Se trata acaso de aplicar nuevas fórmulas, de encontrar la receta para cada caso?

El problema de los medios de enseñanza sólo puede tener valor cuando está al servicio de una auténtica y profunda transformación de la comunidad educativa, en relación con *fines* claramente previstos.

No obstante todas las críticas imperantes y los postulados de una educación renovada destinados a fomentar la actividad libre y creativa del alumno, la tradición escolar está signada de inhibiciones, de coacciones y tensiones; de filas de -bancos con niños quietos, angustiados, sin preguntas, balbuceando tímidamente respuestas. También suele estar signada, como contraposición, de indiferencia, de comodidad egoísta, de un "dejar hacer" inoperante, de una anarquía caótica.

Ese desfase evidente que se produce entre la conformación y el espíritu de las estructuras escolares y la formación de una *conducta integradora* que exige la realidad socio cultural del mundo actual, clama imperiosamente, ante todo, volver la atención a esa relación dialógica maestro-alumno, personal, vital, auténtica, llevada a cabo en el seno de una efectiva comunidad educativa.

Nos desplazamos vertiginosamente hacia un mundo completamente automatizado, tecnificado; entramos velozmente al mundo de la cibernética, a un mundo en el que el hombre, si no reacciona a tiempo, quedará atrapado en la red de sus propias creaciones; a un mundo en el que el problema de la formación humanística adquirirá falencias realmente alarmantes. De ahí que inquietantes cuestionamientos se planteen hoy, como hemos visto, a la institución escolar con respecto a las funciones que ella deberá cumplir en las próximas décadas. Es evidente que la escuela exige transformaciones radicales a cortísimo plazo. Exige imperiosamente su transformación para un mundo de cambios profundos y vertiginosos. Y en esa reestructuración ha de; ocupar un lugar preeminente, para acercarnos a la meta de una auténtica educación, la revitalización de la acción educadora dialógica.

VII

EL PROBLEMA ANTROPOLÓGICO

Antropología científica y antropología filosófica

Desde un punto de vista general, la "antropología" es la ciencia del hombre. Ahora bien, por su enfoque y por los métodos empleados para su investigación, pueden considerarse dos disciplinas distintas: la *antropología científica* y la *antropología filosófica* . Ambas fundamentan a la pedagogía.

Puesto que la educación acaece "en" el hombre, es evidente que toda teoría de la educación ha de fundamentarse "desde" el hombre; ha de partir del conocimiento y de la idea del hombre.

La antropología científica intenta darnos una visión científica de "todo el hombre"; pero su enfoque es, no obstante, fragmentario, unilateral, según el punto de vista parcial de la ciencia que contribuya al esclarecimiento de la naturaleza del hombre. Así, la antropología natural, la antropología histórica, la antropología social, la antropología cultural, etc. Su campo se enriquece cada vez más, a medida que se desarrollan las ciencias que se ocupan del hombre.

La antropología filosófica, en cambio, no es parcializadora; ella intenta dar una idea global, unitaria y esencial del hombre. Sobrepasa el campo de la antropología científica; le preocupa el *ser* del hombre, su destino, su puesto en el cosmos. Un rasgo característico de la filosofía es la problematización del objeto de su estudio. Lo importante no es "aquello de que se trata" sino "el modo de que se trata".

Concepciones cosmológicas y concepciones antropológicas

La distinción entre las concepciones cosmológicas y las concepciones antropológicas está dada en función de su planteamiento con respecto a la ubicación del hombre. No se refiere, pues, a su preocupación o despreocupación en torno del hombre. No hay duda que el interrogante acerca del hombre constituye un problema de todos los tiempos.

Pero en las *concepciones cosmológicas* el hombre se nos aparece en función de la totalidad del universo; vale decir, que interesa aquí más la estructura del mundo que la ubicación del hombre en él. El hombre no es más que una parte dentro del universo.

En cambio, en las *concepciones antropológicas*, el universo está dado en función del hombre. La reflexión se toma antropocéntrica. El mundo aparece bosquejado desde nuestra íntima interioridad. Para la comprensión del universo y de la realidad cosmológica el centro de referencia es siempre el hombre. Para designar la visión del mundo partiendo de la existencia humana, *Dilthey* empleó la conocida expresión *concepción del mundo*. La visión científica, que siempre es fragmentaria, nos da un concepto de la estructura del cosmos median te los datos aportados por las ciencias: supone el mundo visto desde el exterior del hombre. La concepción del mundo supone la interioridad del hombre. No pertenece en su totalidad al orden intelectual; en su estructuración entran además otros elementos: ideales, anhelos, esperanzas, temores, deseos.

Como hace notar *Martín Buber*, cuando la reflexión en torno al hombre surge como parte integrante del pensamiento cosmológico, el hombre es tan sólo *una cosa más* entre muchas otras cosas. No se torna problemático. Toma conciencia de sí mismo como *él*, no como *yo*. En cambio, el filósofo que hace antropología, el antropofilósofo, es aquel que reflexiona acerca de sí en primera persona y que puede adentrarse en la totalidad de su yo íntegro.

Educación y reflexión filosófica

¿Qué es la filosofía? ¿Cuál es su valor? No es la primera vez que el hombre se formula estas preguntas ni que se las contesta o asume una actitud crítica frente a ellas.

Tampoco es la primera vez que se la considera superflua o que se pretende relegarla al olvido considerándola como la más vana de las tareas humanas, desligada de la realidad humana concreta y de toda cuestión de utilidad. Ya *Tales*, considerado el primero de los filósofos griegos, fue ridiculizado por alguien que le vio caer en un pozo por intentar observar admirado el cielo estrellado. ¿A qué buscar lo que está tan lejano e inaccesible si se es torpe para lo que está tan cercano?

No es sólo hoy, pues, que se ataca a la filosofía ni que se la tiene por superflua o que se la considera inútil. Pero ¿puede el hombre, en realidad, esquivar a la filosofía? Hasta cuando la rechaza, no puede prescindir de estructurar doctrinas unificadas en un fin que llevan implícita una visión del mundo.

La esencia de la filosofía, por otra parte, no es la posesión de la verdad sino su búsqueda; es siempre "ir de camino". "Sus preguntas -dice Jaspers- son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta."

Por eso, el pedagogo que no recurra a la filosofía jamás podrá enfocar con una perspectiva amplia los problemas de la educación; será a lo sumo un buen tecnólogo, pero sus enfoques serán siempre limitados y superficiales. La marginación de los aspectos filosóficos, junto con la mistificación del currículum y la sobreestimación metodológica, han conducido reiteradamente a

enturbiar la visión de la esencia del acto educativo y a la ceguera para lo humano que, en definitiva, ha de constituir el fundamento de todo planeamiento educacional.

Los orígenes de la antropología filosófica y sus implicaciones pedagógicas

Como se ha dicho, la reflexión del hombre acerca del hombre se remonta a los comienzos mismos de la meditación filosófica. Pero es recién con *Sócrates* cuando adquiere primacía e independencia con respecto a la concepción cosmológica. El problema antropológico separa la filosofía socrática de la presocrática. Sócrates y los sofistas tienen algo en común: se detienen e interesan por los mismos problemas. Pero mientras los sofistas se quedan en las meras opiniones, Sócrates afirma la fe en la razón y en la existencia de verdades universalmente válidas.

Sócrates (469-399 a. de C.) es, podríamos decir, el primer antropofilósofo. Todas las cuestiones de la filosofía natural se oscurecen frente a un tema apasionante que, a partir de entonces, acapara la reflexión del filósofo: el mundo del hombre. El sentido de la vida humana radica, para Sócrates, en el permanente escrutinio de su existencia; en una continua actitud indagatoria acerca de las condiciones de su diario vivir. "Una vida sin examen no vale la pena de vivirla", dice Sócrates en la "Apología" de Platón. Este constante auto examen, esta exigencia auto escrutadora se realiza con miras a la búsqueda de la virtud y de la perfección moral. Deber ineludible del hombre será el de buscar la ley dentro de sí mismo y actuar de conformidad con la razón.

El conocimiento de la recta conducta lleva al hombre a vivir moralmente. Por medio de la razón, facultad que lo singulariza y lo encumbra, el hombre llega al ser de sí mismo. En esta concepción del hombre como ser racional se fundamenta la idea clásica del *homo sapiens*, que adquirirá su mayor rigor conceptual más adelante, con Platón y Aristóteles. La doctrina del *homo sapiens*, esencialmente griega, se mantuvo con diferenciaciones a través de distintos periodos de la historia de la cultura occidental, llegando en muchos casos a límites extremos que deshumanizaron al hombre con la exaltación unilateral de la razón.

¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas de la concepción antropológica socrática?

Para Sócrates, el fin último de la filosofía es la educación moral del hombre. La pedagogía socrática se fundamenta en su concepción subjetiva del problema del conocimiento. Dentro de sí mismo, en su interioridad, el hombre encuentra su norma de conducta y la determinación de los fines de la vida. Basado en estas ideas, Sócrates hace del diálogo su método de enseñanza. Por medio de la *inayéutica* (arte de dar a luz las ideas), trata de guiar, mediante la propia reflexión, al descubrimiento de la verdad. El acto educativo, que supone una relación bipolar entre educando y educador, se realiza eminentemente en la intimidad del ser que se educa (como auto educación); el estímulo externo del educador sólo adquiere aquí valor cuando supone una invocación, un llamamiento a la espontaneidad del desarrollo personal del educando. Sócrates se erige así en precursor de todas las corrientes pedagógicas modernas que preconizan el auto actividad del proceso educativo.

Algunas concepciones antropológicas contemporáneas y su repercusión en la pedagogía

Toda pedagogía lleva implícita una filosofía, un concepto acerca del hombre, de su esencia, de su destino y de su ubicación en el mundo. La educación es siempre una filosofía que se realiza. Por eso ha dicho *Dilthey* que "la última palabra del filósofo es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar".

La antropología filosófica intenta esclarecer el concepto del hombre. Podríamos considerar, por consiguiente, tantos sistemas pedagógicos y tantos ideales educativos como direcciones se presentan dentro de la antropología filosófica. Como hace notar *Martín Buber*, es en nuestra época cuando el problema antropológico ha adquirido madurez, vale decir, cuando ha sido reconocido y

enfocado como problema filosófico independiente. Es en nuestro tiempo cuando el hombre más se ha esforzado por su propia comprensión, cuando más problemático se ha hecho, cuando más se cuestiona a sí mismo y uno de los factores que más ha incidido en el florecimiento de la antropología filosófica ha sido la crisis en la que está actualmente sumergido el hombre. Es así como las concepciones de más hondura dentro del campo de la antropología filosófica han surgido en parte por el conflicto de valores esenciales después de las consecuencias catastróficas de las Guerras Mundiales; en parte por el estallido de conflictos ideológicos y la consecuente ruptura de moldes tradicionales políticos y culturales; en parte por el extraordinario avance de la técnica y su falta de paralelismo con el autodomínio moral del hombre, que encierra la latente amenaza de un aniquilamiento total de la humanidad.

Ilustraremos con algunos ejemplos las consecuencias pedagógicas de concepciones antropológicas contemporáneas.

La doctrina de Max Scheler

Max Scheler (1875-1928), bajo la influencia de la escuela fenomenológica de Husserl, aporta nuevos conceptos a la filosofía antropológica contemporánea, con su idea del *hombre-pleno*, que implica una plenitud de vida y espíritu.

A Max Scheler le preocupa ahondar en aquello que *distingue* al ser humano de los otros seres vivos. Señala que el mayor peligro para una antropología filosófica es concebir una idea del hombre "demasiado estrecha". Así, considera que la idea del hombre como "animal racional" (*homo sapiens*) es demasiado cerrada. E igualmente son representaciones unilaterales, limitadas, el *homo faber* de los positivistas, el *superhombre* de Nietzsche, el *hombre libido* de Freud, el *hombre económico* de Marx" etc. A su juicio, el hombre es, un "microcosmo", pleno, de vida y espíritu.

El *todo-hombre*, en su sentido absoluto, contiene en sí todas las posibilidades vivientes y espirituales humanas; es la esencia del hombre en forma infinita. Pero para cada época de la historia hay un *todo-hombre* relativo. Lo mismo ocurre para cada hombre concreto: hay un máximo de *toda-hombría* que le es accesible. "El que más ahonde sus raíces en la fosquedad de la tierra y de la naturaleza -dice- ... y al propio tiempo, como 'persona', llegue más alto en la conciencia espiritual, en el mundo luminoso de las ideas, ese se aproxima a la idea del todo-hombre ... "

Considera Scheler que el hombre no representa simplemente un grado más elevado en la evolución del reino animal. El hombre posee una esencia que lo determina y que le concede un puesto singular frente a todos los demás seres vivos. Esa esencia es el *espíritu*. En "El puesto del hombre en el cosmos", Max Scheler determina una *serie gradual* de fuerzas y facultades psíquicas en el ser biopsíquico, en el siguiente orden.

El *impulso afectivo*, primer grado de la evolución psíquica, común a las plantas, a los animales y al hombre. Sin conciencia, sin sensación ni representación, es no obstante la energía que lo mueve todo, desde las demás formas de la escala psíquica hasta las más altas y nobles actividades espirituales. Los dos únicos estados del impulso afectivo son, dice Scheler, un placer y un padecer sin objeto; una simple "dirección hacia" y una "desviación de". Así, por ejemplo, la planta con respecto a la luz.

a-)El *instinto*" segunda forma del orden psíquico, se caracteriza por estar siempre al servicio de la especie y no para experiencia particular del individuo; por ser innato y hereditario y perfecto desde el primer momento, independientemente del número de ensayos que realiza el animal para afrontar una situación. Es común a todos los animales.

b-)La *memoria asociativa*, tercera forma psíquica, común a los seres vivos cuya conducta se modifica continuamente de manera útil a la vida. La memoria asociativa determina la conducta por el hábito que se logra mediante la repetición de los hechos

c-)La *inteligencia práctica* que se da en el hombre, pero asimismo en los animales superiores. Por medio de esta facultad el hombre o el animal pueden afrontar nuevas situaciones, sin necesidad de tanteos o ensayos anteriores; es decir, "caen de súbito" en la cuenta de una relación entre las cosas sin que ésta se derive de ensayos previos

Ahora bien, Max Scheler se plantea aquí la cuestión de si existe sólo una diferencia de grado entre el hombre y el animal. Sostiene que la esencia del hombre está muy por encima de la inteligencia práctica y de la facultad de elegir, aunque éstas se presenten acrecentadas hasta el infinito. Ese nuevo principio, "que hace del hombre un hombre, es ajeno a todo aquello que podemos llamar *vida*". Los griegos ya afirmaron la existencia de este principio al que designaron con el nombre de *razón*. Max Scheler prefiere utilizar la palabra *espíritu*, que abarca el concepto de razón, pero además comprende una determinada especie de intuición de las esencias y una determinada especie de actos emocionales y volitivos (amor, bondad, veneración, etc.).

Persona es para Max Scheler el *centro activo* en que el espíritu se manifiesta. Considera que las notas características del espíritu son: libertad, objetividad y conciencia de sí mismo. La *libertad* supone independencia, autonomía frente a los lazos y coacciones de la esfera orgánica vital, frente a todo lo que pertenece a la vida. El ser *espiritual* ya "no está vinculado a sus Impulsos ni al mundo circundante". La *objetividad*, otra característica del espíritu, implica la posibilidad de prescindir el hombre de su individualidad, de colocarse "fuera" de la naturaleza. El animal está sumido en la realidad vital que corresponde a sus estados orgánicos; está como "incrustado" en su realidad vital. Por último, el hombre es el único ser que posee *conciencia de sí mismo*. Y es el único que puede modelar su vida libremente. Es el ser que es capaz de decir *no* a sus impulsos y tendencias de la esfera orgánica y de canalizarlos para ponerlos al servicio de la actividad espiritual.

Repercusión de la concepción de Max Scheler en el campo pedagógico

La pedagogía tradicional, nutrida en el subsuelo de una antropología filosófica que dio una visión limitada del hombre, en la que sobresalió unilateralmente el aspecto intelectual, habría de desembocar, en el terreno pedagógico, en técnicas rígidas y en contenidos puramente informativos que sofocaron la vitalidad del hecho educativo, dejando de lado la naturaleza espontánea del sujeto de la educación y la personalidad libre del educador.

La antropología de Max Scheler, que intenta superar esa imagen distorsionada de la vida humana, mostrando al hombre en su plenitud de vida y espíritu, como ser "viviente espiritual", capaz de "dirigir", reprimir o sublimar sus inclinaciones y representaciones, condujo a una pedagogía que intenta restaurar sus derechos a la *vida plena*, fundamentada en principios de *libertad* y *vitalidad*. La pedagogía que emerge de la concepción de Scheler se dirige a la plenitud humana, no al desenvolvimiento unilateral del intelecto que se centra en el saber enciclopedista, asimilado a medias, sin digerir.

Es una pedagogía que tiene como finalidad de la educación la formación total del hombre, en su individualidad psicobiológica y en su ser sociocultural; que se centra en la afirmación del "microcosmo", de la "persona", como ser auténticamente humano, portador de valores espirituales.

En síntesis, la concepción pedagógica que se desprende de la filosofía de Scheler afirma una educación que parte de la vida espontánea y creadora y se dirige hacia el logro de aquellos valores objetivos que elevan al ser psicovital al grado de *persona*.

La antropología filosófica de Ernest Cassirer

Ernest Cassirer (1874-1945) perteneció a la dirección neokantiana de la escuela de Marburgo. Su destierro de Alemania poco después del advenimiento de Hitler al poder lo llevó a convivir con otras culturas y a compenetrarse del espíritu de éstas. Todo ello, unido a su inquietud como investigador y a su profundidad de pensamiento, son los factores que incidieron en la formación del antropofilósofo. Su *Antropología filosófica* fue escrita en los últimos años de su vida, en su retiro en la Universidad de Yale. Muchas de las cuestiones que en ella se plantean ya las había tratado muchos años antes en su obra *Filosofía de las formas simbólicas*.

El pensamiento de Cassirer gira en torno al problema de encontrar la unificación del mundo humano en esta etapa crucial del hombre y la cultura. Surge así en forma inevitable la pregunta: ¿Qué es el hombre? ¿Cuál es su diferencia con los otros animales? Para Cassirer, el hombre, *animal simbolizante*, se caracteriza y diferencia de los demás seres vivos por su capacidad de crear y captar

símbolos. El lenguaje, el arte, la religión, la ciencia, el mito, forman los hilos que entretejen su red simbólica. Todo progreso y experiencia humana refuerzan los hilos de esta red compleja.

El animal vive coordinado con el medio que lo rodea mediante un sistema *receptor-efector*. A través de su sistema receptor le llegan los estímulos externos; por medio de su sistema efector reacciona frente a dichos estímulos. Esta coordinación no rige para el hombre, único ser que puede intercalar entre ambos sistemas un conjunto de *símbolos*. El ser humano todo lo percibe a través de sus múltiples creaciones, mediante la interposición de estas formas artificiales por él creadas (formas artísticas, ritos religiosos, símbolos míticos, formas lingüísticas, etc.). A medida que progresa la actividad simbólica humana, retrocede la realidad natural. Esta actividad simbólica rige tanto en la esfera teórica como en la práctica. "Tampoco en ésta -dice Cassirer- vive en un mundo de crudos hechos o a tenor de sus necesidades y deseos inmediatos. Vive, más bien, en medio de- emociones, esperanzas y temores, ilusiones y desilusiones imaginarias, en medio de sus fantasías y de sus sueños."

Rectifica Cassirer la idea clásica del *homo sapiens*. Si bien no descarta la racionalidad como rasgo inherente a toda la actividad humana, considera que ella no cubre todo este campo. Otros elementos juegan también en el mundo específico del hombre, como los sentimientos y las emociones. Así, la religión, encerrada en el margen de la pura razón, es sólo una abstracción; es sólo "la sombra de lo que es una vida religiosa genuina y concreta". Considera por lo tanto que la razón es, un vocablo restringido para explicar todas las formas de la vida cultural humana. Cassirer no define al hombre mediante una esencia metafísica, sino que lo define por su obra, por su sistema de actividades. Su definición como *animal simbolizante es funcional*, no sustancial. Es su obra, en definitiva, lo que caracteriza y determina el círculo de la humanidad.

Implicaciones pedagógicas de esta doctrina

La cultura humana es el proceso que hace posible la progresiva auto liberación del hombre. El lenguaje, el arte, la religión, la ciencia, constituyen los elementos que aceleran este proceso. En todos ellos, afirma Cassirer, el hombre descubre y afirma su unidad, edificando un mundo que le es propio, un mundo ideal. Las formas simbólicas, si bien diversas, poseen unidad, ya que ellas constituyen la función privativa del hombre. A través de la actividad simbólica el hombre organiza su propio universo, que le permite comprender, interpretar y universalizar su propia experiencia. El reconocimiento de esta función específicamente humana es, para Cassirer, lo único que puede salvar el abismo que separa a los hombres entre sí, unificándolos por encima de sus fricciones, contrastes y conflictos y esta es la tarea que toca de lleno a la educación.

Cassirer no reflexiona sistemáticamente acerca del problema de la educación. No es un pedagogo. Pero su antropología proporciona las bases para una concepción pedagógica que ha de fluir de ella. Sólo la educación, según ésta, podrá hacer progresar la vida simbólica, plena de sentido humano, que posibilite una mayor comprensión entre los hombres de distintos credos, nacionalidades y culturas.

Existencialismo

El *existencialismo* constituye uno de los sistemas filosóficos más controvertidos y de mayor resonancia y significación intelectual de nuestro siglo. Su extraordinaria difusión, no sólo entre aquellos que incursionan en el campo de la filosofía, lo pone de manifiesto el hecho de haberse extendido a la literatura, al teatro y a la vida misma.

No es fácil definir y caracterizar al existencialismo. Diferencias fundamentales separan a sus sostenedores. No obstante, trataremos de exponer sintéticamente ciertas notas más o menos comunes a todos ellos.

¿Qué es el existencialismo? En líneas generales diremos que es la filosofía de la *existencia humana concreta*. Es la filosofía que se ocupa del "yo existente", del "yo individual", no del "yo pensado" considerado en abstracto. Dice *Fatone*: "El existencialismo es una filosofía en primera persona, y en primera persona concreta, que pone en la filosofía todo lo suyo y no nada suyo, como

exigía el pensamiento abstracto". El objeto inmediato de la filosofía tradicional es el estudio de las propiedades esenciales del ser. En la indagación objetiva de las cuestiones filosóficas tradicionales el hombre es más espectador que actor. En cambio, el existencialismo coloca en el centro de toda indagación filosófica al hombre concreto, que vive, que sufre, que se angustia con la inevitabilidad de la muerte y la necesidad de la opción, que lucha *aquí y ahora*.

El punto de partida de la investigación filosófica existencialista no es la esencia sino la existencia. El mundo y los objetos existen, "están ahí". Según *Heidegger* la esencia del ser humano consiste en su existencia. El hombre no es un ser racional, o social o natural: es un existente. Resulta imposible separar la esencia de la existencia.

Para algunos existencialistas la existencia misma "precede a la esencia". No somos esencias abstractas que después adquirimos existencia; por el contrario, somos existencia que se convierte en esencia. Para *Kierkegaard*, de alguien podrá solo decirse qué ha sido cuando ya no existe. Mientras viva, mientras exista, será siempre *posibilidad de cambio*, de otra cosa. Existir es "un ser posible".

Una característica de la existencia humana es "estar-en-el-mundo". El universo por sí mismo no tiene sentido, carece de perspectiva. El hombre es el ser por quien las cosas adquieren sentido; por quien hay un "aquí", un "allá", un "ahora". Sin nosotros, el mundo existe como una simple totalidad de cosas sin sentido, como "existentes brutos". Las cosas cambian según nuestros proyectos, anhelos y perspectivas. El hombre es quien realmente crea el mundo. Nuestra angustia proviene que tenemos conciencia de haber sido "arrojados" al mundo; que estamos como abandonados en el mundo y que hemos de asumir plena responsabilidad de todos nuestros actos. Puesto que el hombre es libre, está obligado a tomar opciones cuyas consecuencias no puede prever. El hombre "se hace a sí mismo"; él es el resultado de sus propias decisiones.

El hombre, como existente, comienza a morir cuando comienza a vivir. La muerte no es un mal; es la finalización de la existencia; es la expresión de la nada de nuestra vida concreta. El hombre "se hace" continuamente como si no hubiese de morir nunca; pero el hombre, sin embargo, es el único ser que *sabe* que ha de morir inevitablemente. Cuando el hombre olvida *su* muerte, cuando rechaza la idea de la muerte como si a él no le afectara personalmente, se olvida de su yo auténtico, de su verdadera existencia, para sumergirse en una *vida inauténtica*, en una existencia deficiente, sin llegar a ser ella misma. La muerte es la posibilidad de que ya todo se torne imposible. Aquel que vive auténticamente concibe la muerte como una integración de la existencia. La muerte hace que seamos plenamente conscientes de los valores de la vida. El hombre que lleva una *existencia auténtica* no se conforma con existir simplemente y toda opción que hace la realiza como si fuera ella la última de su vida.

El existencialismo y sus implicaciones pedagógicas

La filosofía existencialista, todavía en vías de profundización y de rectificación, no ha culminado aún en sistematizaciones pedagógicas que, al decir de *Dilthey*, constituyen la última palabra del filósofo. Pero tiene directas resonancias en diversas concepciones pedagógicas que exaltan el valor de la libre personalidad. Dice *Kneller*: "La inflexible afirmación de auténtica libertad y de la singularidad del individuo es el sensacional mensaje que el existencialismo aporta actualmente a la filosofía de la educación."

Para la pedagogía que brota de la filosofía existencial, sólo el autoesclarecimiento y la reflexión personal auténtica pueden ayudarnos a descubrir las normas que deben regir nuestra conducta ética. El hombre, ser absolutamente libre, con total posibilidad de opción, "se hace" continuamente; él es su propio educador. El hombre auténtico es el ser autodidacta. Para *Kierkegaard*, es Sócrates el prototipo de toda existencia auténtica. El existencialismo supone una posibilidad ilimitada en la educación como proceso de autoformación. La función del educador residirá en estimular y ayudar al alumno a abrirse camino hacia su propia realización personal y a la búsqueda de una verdadera autenticidad.

Un ejemplo de la nueva corriente pedagógica "existencial" es la pedagogía de *Max Marchand*, quien nos muestra al educador y al educando "en situación", es decir, uno frente al otro, a través de

la "existencia escolar". Entiende Marchand que la esencia del alumno no precede a la existencia; antes bien, ella es el resultado de su continua realización en un tiempo concreto. El alumno, dice, jamás debe ser considerado "como un *objeto* catalogable de una vez para siempre, y cuya esencia es posible precisar desde el primer contacto y antes de toda experiencia vivida hasta su termino". Es decir, que el alumno se define y caracteriza por su existencia escolar y no puede, por consiguiente, ser limitado dentro de una clasificación, excepto de manera provisional, sujeta a continuas rectificaciones. "No en el primero -agrega-, sino en el último día de clase; cuando deja la escuela, el maestro debe poner un 'rótulo' al alumno."

El personalismo de Emmanuel Mounier

El personalismo contemporáneo es una filosofía que pone a la existencia personal como centro del universo objetivo pero que, a diferencia del personalismo tradicional, se preocupa fundamentalmente por indagar con profundidad alrededor del universo construido por el hombre, iluminando todos los aspectos posibles del mundo socio cultural.

Son muchos los filósofos que se confiesan personalistas. Pero mientras en numerosos autores el acento personalístico constituye una característica importantísima pero no exclusiva (Buber, Jaspers, Marcel, etc.), en otros, en cambio, constituye la nota que caracteriza su pensamiento. Mounier es sin duda el principal representante. Como dice Ferrater Mora en su "filosofía actual", es el más tenaz y el más abierto, sobre todo desde que en la revista *Esprit* (1932) expuso su concepción personalista comprometida abiertamente con los problemas sociales y políticos de la época.

Todas las ramas del personalismo se alimentan de la misma savia, no obstante sus divergencias. El personalismo contemporáneo cuenta con larga tradición; en muchos de sus aspectos ya enraza con la misma tradición griega. Para Mounier, el "conócete a ti mismo" constituye la primera gran revolución personalista conocida, que en él se transforma, bajo la influencia existencialista, en un "elígete a ti mismo".

De inspiración cristiana, el personalismo de Mounier arranca de la visión decisiva de la persona que aportó el Cristianismo. Entronca con el existencialismo en la exaltación de problemas personalistas como la libertad, el recogimiento de sí mismo, el compromiso, el afrontar la existencia responsable, la opción, la comunicación, etc., como así también en su tenaz oposición frente a los sistemas idealistas que pretenden reducir la realidad concreta y viviente del ser humano a una *idea*. Mounier exhorta al pensamiento contemporáneo a liberarse de los espiritualismos puramente abstractos para afirmar la condición humana concreta, vinculando los más altos problemas de la filosofía con que vive.

No concibe a la filosofía como a una "excelsa" actividad teórica consagrada por entero a la investigación pura y desinteresada de la verdad universal, verdad impersonal, desligada de los actos humanos. Para él el acto de la reflexión ha de encarnarse en situaciones concretas.

Considera que el fin de la miseria material constituye un proceso necesario en el desarrollo de la humanidad. Pero para Mounier, el fin de la miseria material no constituye sin embargo el fin de toda alienación. La cosificación del hombre en las sociedades opulentas, en las sociedades de consumo, puede ser tan deshumanizante como la alienación de las sociedades indigentes.

Para Mounier, el centro de su cosmovisión del mundo está constituido por la persona y sus valores fundamentales: la libertad y el amor al prójimo. El mundo de las relaciones objetivas y del determinismo, el mundo de la ciencia positiva, es a su juicio el mundo más impersonal, el más inhumano, el más apartado de la existencia humana. La persona se encuentra descolocada porque aquí no cuenta para nada una nueva dimensión que el hombre introduce en el mundo: la libertad. Vale decir aquí, la libertad espiritual. Libertad que nada tiene que ver con el "liberalismo agonizante". La libertad, para Mounier, es una libertad de compromiso, no de abstención. La libertad de la persona es *adhesión*; pero no es la mera adhesión obtenida por coacción ni por aceptación a un conformismo colectivo sin auténtico consentimiento interior. La libertad supone un compromiso consciente y renovado en una vida espiritual liberadora. Para Mounier la persona es la

única responsable de su salvación y la única que puede aportar el espíritu allí donde el espíritu desaparece.

Como ya dijimos, la influencia del existencialismo está presente continuamente en el pensamiento de este filósofo. Piensa que si bien las sociedades pueden ser cada vez más complejas y las comunicaciones acercar a sus miembros, en realidad ninguna "comunicación" puede ser auténtica en un mundo en el cual ya no hay *prójimo*, en un mundo "del se", en una "sociedad sin rostro", donde cada uno vive en sí mismo, en una soledad que no se concientiza incluso como soledad ni advierte la presencia de otras soledades.

Afirma Mounier rotundamente la imposibilidad de estructurar una comunidad auténtica esquivando la *persona*, aunque se la pretenda fundamentar sobre determinados valores humanos que al estar despersonalizados, estarán deshumanizados.

La única personalidad válida es, pues, la comunidad personalista. El aprendizaje del *nosotros* no puede iniciarse sin el aprendizaje previo del *yo*. Cuando nos interesamos en la presencia real de otros hombres, afirma Mounier, cuando reconocemos la presencia de los *otros* frente a *nosotros*; cuando llegamos a aprehender el tú, a distinguir no simplemente "una tercera persona abstracta", "un no importa qué", una cosa extraña, sino "un otros yo mismo", recién habremos realizado el primer *acto de comunidad*. Sin este acto de comunidad, ninguna institución social puede tener solidez ni autenticidad.

Para Mounier no se compromete en ninguna acción quien no se compromete como existencia humana en su totalidad. No basta con comprender; es preciso *hacer*; asumir el máximo de responsabilidad. Hacernos a través de nuestras acciones es moldear la realidad de la historia.

Implicaciones pedagógicas del personalismo

La concepción del hombre del personalismo, según las exigencias individuales y comunitarias del universo personal, habría necesariamente de desembocar en algunas reflexiones acerca del problema de la educación, objeto de nuestra atención.

Mounier crítica a la educación tradicional y al autoritarismo en la escuela, que desconocen la persona que emerge, a la que ven sólo bajo la perspectiva de un adulto en miniatura. Pero considera asimismo que el movimiento ya perimido de la "nueva educación" de las primeras décadas de nuestro siglo, se desvirtuó a la vez por su optimismo liberal y por el ideal unilateral del hombre cultivado, extraño a las necesidades concretas de la comunidad. Para Mounier la meta de la educación no es hacer sino *despertar* personas. Una persona, dice, no se hace "por domesticación"; se suscita por invocación.

La educación es un *aprendizaje para la libertad*. Tiene como misión fundamental el despertar seres capaces de vivir y de comprometerse como personas.

Si bien el hombre personal no es jamás sujeto puro aislado sino que es el ser inserto en colectividades que lo forman y para las que se forma, también es verdad que la educación no puede tener por finalidad adaptar rígidamente al alumno al conformismo de un medio. Las comunidades constituyen "medios formadores" naturales, pero no poderes absolutos que minimicen la persona.

Con respecto al problema de la cultura considera Mounier, como Max Scheler, que la cultura no consiste en atiborrarse de conocimientos sino que ella supone una transformación total e integral del sujeto que lo dispone siempre y continuamente para mayores posibilidades y perfeccionamientos.

La cultura -afirma- no se impone ni se otorga; se despierta. Y como todo aquello que se relaciona con la persona, jamás se desenvuelve dentro de una libertad mítica pura sino que ella está constantemente presionada por innumerables solicitaciones y coacciones del medio. Pero ella no soporta que se la domestique. Y en su nivel creador, aun cuando el mundo entero bulla en ella, requiere estar sola. Si bien es cierto que el apoyo de la comunidad le es absolutamente indispensable a la cultura para que ella viva, se expanda y progrese, también es cierto, dice, que el acto creador es producto de la persona aunque ésta esté sumergida en la multitud.

Llama la atención Mounier sobre el peligro del creciente debilitamiento de la cultura en el mundo contemporáneo por la obsesión técnica y utilitaria y por el olvido de valores fundamentales. Pedantismo es la antítesis de cultura. Esta supone siempre superación, trascendencia, universalidad.

La consolidación de la pedagogía argentina sobre sus fundamentos filosóficos

A juicio del pedagogo latinoamericano *Pierre Furter*, la filosofía de la educación ha de tener como papel específico reflexionar a partir del hecho educativo concreto, en lugar de constituirse en una fuente de ideas que impondrá *a priori* las soluciones a la acción pedagógica. Hace notar Furter que la reflexión filosófica latinoamericana durante mucho tiempo no hizo sino *reflejar* ideologías foráneas sin analizar críticamente sus propias problemáticas. En consecuencia, la educación que se fundamentó en esta filosofía "refleja" resultó inoperante para responder al desafío de la pedagogía en la hora actual. Es preciso repensar los problemas partiendo del hecho educativo; es preciso reflexionar ahincando las raíces en las propias problemáticas que surgen en cada momento histórico.

Justo es reconocer, en lo que se refiere a nuestro país, que si bien en lo teórico fueron adoptadas en el siglo pasado soluciones ajenas, ellas, no obstante, no fueron reflejadas simplemente, sino que fueron *asimiladas y adaptadas* a las modalidades y características típicamente argentinas. Y fue así como, a medida que se fue afirmando la problemática de una "filosofía americana", que acuciaba ya con insistencia al pensamiento de Alberdi, y a medida que se fue consolidando la reflexión filosófica argentina, fue adquiriendo consistencia y madurez nuestra ciencia pedagógica.

La madurez de nuestro pensamiento filosófico que ya se pone de relieve en sus proyecciones hacia el tema del hombre es la que hará que el proceso de *autonomía y desarrollo de la pedagogía argentina* vaya adquiriendo cada día mayor vigor y profundidad.

VIII

EL PROBLEMA TELEOLOGICO

Importancia de los fines en la acción educativa

La parte de la pedagogía que estudia los fines de la educación se denomina *teleología pedagógica* (del griego *telos*, fin).

Sin la idea del fin, la educación perdería su sentido. Todo el problema de la pedagogía comienza con la pregunta que se hace el educador frente al educando: ¿para que se educa a este ser? En efecto, todo realizador, cualquiera sea el campo en que actúa, determina primero lo que se propone hacer y después se pregunta cómo lo va a hacer. El problema del fin es, indiscutiblemente, el más importante dentro de la teoría educativa. De este problema esencial derivan los problemas de *contenido*, de *método* y de *organización escolar*.

El educador se dirige siempre hacia un fin y procura su realización utilizando los mejores medios para alcanzarlo. La acción educativa supone, pues, un sistema organizado de medios para lograr un fin determinado. "Sólo mediante la conciencia de lo que se quiere -dice *Jonas Cohn*- es posible adquirir, la seguridad incluso de las acciones más próximas y particulares. Mas, para el educador, lo que se quiere significa lo que se debe querer."

Se educa siempre para un fin determinado, ya sea general o particular, mediato o inmediato, individual o social, terrenal o sobrenatural.

La concepción del mundo y la finalidad de la educación

El problema del fin, además de ser el más importante, es el más difícil de solucionar dentro del terreno pedagógico. Está asentado sobre un problema previo: la idea del hombre:

¿Qué es el hombre y qué aspira a ser? Tal es, en esencia, el problema capital de la educación. Todo lo demás se reduce a medios, a problemas de contenidos y de técnicas educativas para alcanzar esa imagen del hombre.

Toda teoría sobre la formación del hombre, por lo tanto, presupone una concepción de la vida humana, una idea acerca de la naturaleza profunda del hombre y de su destino. Pero la experiencia nos enseña que no se ha tenido siempre la misma intuición de la vida humana. La idea del hombre varía con las épocas y los pueblos y, por consiguiente, varía también el concepto de la educación. Por ello, aunque los fines de la educación tiendan a ser universales y eternos, la historia nos hace ver que no existe un fin educativo válido para todos los tiempos, sino diversidad de fines, en relación con los conceptos que se tengan acerca de la vida y del hombre. Las discusiones en torno al fin último de la educación no cesarán nunca, porque surgen precisamente de las oposiciones de la concepción de la vida humana. "En tanto que existan oposiciones de culturas, de razas y pueblos, de religiones y clases sociales -dice *Kriek*-, será diferente el sentido de la vida y, con ello también la finalidad de la educación."

Se aspira a una finalidad única en la educación, pero la realidad nos muestra que ésta es imposible de alcanzar. Cada pueblo tiene sus ideales educativos derivados de concepciones antropológicas según las cuales aspira a formar a los hombres que lo integran. Por eso el fin atribuido a la vida humana, que depende de la visión que de ella se tenga en un momento dado, no puede ser dado en conceptos universalmente válidos. Tampoco puede, por consiguiente, ser reducido a una fórmula dogmática el fin de la educación. Cada época, cada pueblo, cada ideal, cada tendencia, dará una solución distinta. El chino y el europeo, el cristiano y el mahometano, el hombre de la Edad Media y el hombre del Renacimiento, orientaron en forma distinta el proceso educativo, como consecuencia de la diferente intuición que cada uno tuvo de la vida humana. Así, el ideal estético e intelectual de la educación griega es completamente distinto del ideal utilitario y práctico de la educación romana, o del ideal ético-religioso de la pedagogía cristiana. Y aun dentro de un mismo pueblo se pueden distinguir diversos ideales a lo largo de su evolución histórica. El ideal romano de los tiempos primitivos es diferente del que corresponde a la época de la penetración de la cultura griega. En la Edad Media, el ideal ascético del monasticismo que exalta la pobreza, la castidad y la obediencia, es diferente del ideal caballeresco que coloca en el primer plano las virtudes del honor, la veracidad y el valor.

Los ideales educativos aparecen y desaparecen a través del tiempo, en relación con los ideales de vida de la generación que educa. De ahí que *Dilthey* afirme que no puede haber una finalidad universal y permanente en la educación. Esta finalidad se halla siempre condicionada por las circunstancias de tiempo y de lugar.

"Los ideales de educación son vivos, como las normas jurídicas, como la moral social, como es viva la creencia en su valor absoluto. Cuando esta fe se afloja, nace una actitud crítica y la vida de los ideales empieza a declinar. Otros ideales aparecen en la vida social que obedecerán al mismo ciclo vital."

Clasificación de los fines

El fin general humano y los fines particulares de la educación

Al hablar de fines educativos hay que distinguir, en primer lugar, entre el fin general, último, de la educación, y los numerosos fines particulares que surgen en el curso del proceso formativo.

Ya hemos señalado la imposibilidad de determinar dogmáticamente un fin último de validez universal en la educación. Ningún ideal educativo puede obtener el reconocimiento de todas las

épocas y de todos los pueblos. Pero esto no significa que no se aspire a un fin permanente de la educación. La aspiración a un ideal universalmente válido es una característica esencial del ser humano. Podrán variar sus contenidos, sus objetivos, pero la aspiración, la tendencia, el esfuerzo permanente, subsisten siempre.

Todo sistema pedagógico intenta una aproximación, condicionada por las circunstancias de tiempo y de lugar, a la educación ideal.

El fin general de la educación es la conquista del ser espiritual que se alcanza en el mundo de la cultura. La educación no puede ser sino un proceso de humanización. Debe preparar al ser para que cumpla su destino de hombre según sus posibilidades y existencias. La educación, en último término, significa la conducción de la vida natural hacia un orden espiritual. Es un proceso de elevación del ser vital al ser espiritual, dotado de *personalidad*.

Como se ha dicho, el objetivo general de la educación está condicionado por el carácter y la situación de las comunidades culturales históricas para las que hay que formar al individuo. Las circunstancias especiales de la época y de la nacionalidad orientan esa finalidad general.

Los fines particulares de la educación son innumerables; fines cívicos, políticos, económicos; fines éticos, estéticos, utilitarios; fines que tienden al individuo como miembro de una determinada clase social o profesión; fines que conciernen a la vida práctica, etc. Pero todos los fines particulares han de estar subordinados siempre al fin general de la educación. "Por variados que sean los fines - dice Ramos- con todo, siempre tienden, en última instancia, a la idea de hombre fecundísima en atributos actuales o posibles en lo futuro, pues resulta inexhausta en su infinita comprensión. Trabajar sobre el hombre de hoy para forjar en su espíritu un hombre que responda a un cierto ideal, es el fin supremo de toda educación sistemática. La meta, próxima o lejana, es *ese hombre*. Lo que es distinto de sistema a sistema, es el atributo humano que se persigue y los caminos más o menos adecuados que llevan a él. Unos parecen querer conducirnos a una abstracción: el ciudadano, Otros, a un concepto extrahumano: Dios. Mas en el fondo de la abstracción o del concepto está únicamente el hombre; sea en su realidad política: el gobierno, sea en su realidad divina: la salvación del alma."

Fines inmanentes y fines trascendentes

En general, los fines de la educación pueden dividirse además en dos clases: *inmanentes* y *trascendentes*. Los fines inmanentes son aquellos que se dirigen al desarrollo individual; residen en el sujeto (desenvolvimiento de una determinada disposición innata del individuo, aptitud profesional, vocación, capacidad individual, etc.). Los fines trascendentes son los que se imponen desde fuera; están más allá de la individualidad del sujeto (Dios, justicia, verdad, belleza).

Algunas doctrinas pedagógicas (mal llamadas *antifinalistas* porque no aceptan fines trascendentes), *identifican el fin con el desarrollo*. Para ellas la educación tiene como finalidad el desarrollo de la vida humana en su singularidad. Rousseau, representante máximo de esta dirección, parte de la idea de la bondad originaria del hombre. Si el niño sale perfecto de manos del Creador, la verdadera educación consistirá en dejar a cada ser expresar su naturaleza, limitándose la acción educativa a apartar de él toda influencia que contraríe o desvíe el curso natural de su desarrollo espontáneo. "Cada espíritu -dice Rousseau- tiene su forma propia según la cual necesita ser dirigido." Y agrega: "Observad la naturaleza y seguid el camino que os trace". Siguiendo estas ideas, la educación no puede crear nada, no puede imponer ninguna finalidad desde fuera. El fin de la educación no puede buscarse sino en el desarrollo de la vida misma.

Al principio de este siglo, las corrientes neovitalistas y naturalistas contemporáneas, tomando como adalid a Rousseau, han exaltado el principio de la educación natural, rechazando toda finalidad impuesta desde fuera.

Ellen Key inicia el movimiento de renovación del naturalismo pedagógico. Resulta fácil de ver que esta dirección, al aceptar dogmáticamente el principio de la bondad originaria en el naturalismo educativo, y rechazar toda finalidad que rebasa la individualidad del sujeto, representa la exclusión de la educación misma, la que, a lo sumo, tendría un carácter negativo.

Pablo Natorp, Ernest Krieck, Jonas Cohn, Eduard Spranger y la mayor parte, en general, de los pedagogos contemporáneos, han profundizado sobre este problema sobre la base de que la pedagogía individual no puede resolver totalmente el problema de la finalidad de la educación. Para ellos, la educación, si quiere elevar la individualidad biológica hasta el rango de persona, debe postular fines que miren más allá del mero desarrollo natural y espontáneo. Estos fines deben ser buscados en el mundo de la cultura, en un orden de valores superiores al individuo mismo. "El individuo -dice *Natorp*- es el material, no el fin." La educación no puede limitarse simplemente al desarrollo del ser psicovital: ha de fundamentarse en ordenaciones sociales y en un orden espiritual supraindividual.

El fin general, según Jonas Cohn

Para *Jonas Cohn*, los fines de la educación dependen de la concepción de la vida, del sentido de la existencia humana, de la opinión que se tenga acerca de los valores. No obstante, en su "Pedagogía fundamental" se preocupa por encontrar un *fin general*, con validez universal, independientemente de la educación de una época o de un pueblo determinado.

Según *Cohn*, el fin último de la educación no puede buscarse ni en el placer ni en la felicidad. Se requiere un valor general cuyo reconocimiento pueda exigirse a todos por igual. Y entre todos los valores, propone los *valores morales*, porque entiende que sólo ellos exigen por principio a todo hombre lo mismo. La finalidad general de la educación, por lo tanto, es la *moralidad*.

Es moral -dice *Cohn*- una persona que quiere lo que reconoce por justo y precisamente porque lo reconoce justo, no porque accidentalmente le aporte también una ventaja."

La moralidad surge de la concordancia entre la voluntad y el entendimiento. Toda acción moral implica: a) la comprensión moral o entendimiento de lo que debe hacerse; b) la voluntad moral, es decir, la decisión enérgica de la voluntad que se determina en la orientación del entendimiento. En el segundo aspecto está contenida la moralidad o la inmoralidad. La moralidad de una acción es para *Cohn* independiente del éxito obtenido; pero no del deseo del éxito y del empeño puesto para lograrlo. Sólo si el fracaso resulta de una deficiencia de la voluntad, el comportamiento es antimoral. El error sólo es disculpable si se ha obrado de buena fe. Por supuesto, que aquí *Cohn* se está refiriendo al dominio del tribunal interno de la conciencia de cada uno.

Obedecer conscientemente a una ley reconocida objetivamente como justa y que está cimentada en lo más íntimo de uno, significa obrar con *autonomía*. La *heteronimia*, en cambio, significa la sumisión ciega a la voluntad ajena, a la ley exterior, sin que ésta esté apoyada por el propio entendimiento. La *anomia* es la falta de ley, la ausencia de toda norma. Obra con anomia el que obedece a la mera impulsividad, a los instintos, a las fuerzas ciegas de la naturaleza.

Ahora bien, la actuación puramente impulsiva, arbitraria, está en total oposición con la autonomía del hombre. Nos acercamos a la voluntad ajena, a la moralidad, cuando la obediencia a la voluntad ajena, aunque inconsciente, proviene no de la simple docilidad frente a la superioridad, sino del respeto, del amor. Esta *voluntad obediente*, dice *Cohn*, ya significa un paso importante para la obtención de la voluntad moral, finalidad suprema de la educación.

La formación para la voluntad moral del hombre sólo es posible dentro de una comunidad., El hombre sólo llega al entendimiento de su deber mediante el conocimiento de su posición en un conjunto social, es decir, en la "comunidad cultural", que es creadora continua de valores y productora de bienes.

Todo hombre nace y vive dentro de una comunidad histórica determinada. La educación, pues, tiene fines concretos en cada lugar y en cada época. La educación, desde el punto de vista del individuo, tiene como objeto la formación de "la personalidad autónoma saturada por la participación en la vida colectiva cultural histórica". Desde el punto de vista social, el objeto de la educación será incorporar al individuo a la comunidad histórica a que ha de pertenecer, pero garantizando al mismo tiempo su personalidad autónoma.

Es decir, que la educación debe cumplir plenamente dos requisitos: lograr la autonomía del educando y su integración a la comunidad.

La comunidad es a la vez real e ideal. Cada miembro de la comunidad tiene de ella una doble imagen: como es y como debiera ser. ¿Para cuál comunidad ha de educarse a las nuevas generaciones? *Jonas Cohn* entiende que ha de educarse con el objeto de lograr la colaboración del sujeto en la comunidad real y su aspiración *hacia* una comunidad ideal.

Como podemos comprobar a través de esta doctrina, *Jonas Cohn* formula un fin general para una buena educación, que sea válido para todos los hombres. No obstante, no descarta la condicionalidad histórica concreta en la determinación de los fines. Siempre los fines son condicionados por el acaecer histórico-social.

El planteamiento de Dewey en el problema de los fines

Un planteamiento original y opuesto a la concepción de *Cohn* es el del pedagogo norteamericano *John Dewey*.

En su concepción acerca de los fines, *Dewey* modifica sustancialmente la postura tradicional que desvinculaba el *proceso*, la actividad educativa, del fin mismo. Los fines están implícitos en el proceso educativo; no constituyen algo externo ni agregado. No admite *Dewey* finalidades generales y menos objetivos trascendentes al proceso educativo. El crecimiento -dice- "es la característica de la vida". Por lo tanto, la educación "constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma". El proceso educativo es su propio fin. Y el fin de la educación supone algo interno a la acción; no es algo añadido, trascendente. "La educación es -agrega- un proceso continuo de crecimiento que tiene como aspiración en cada etapa una capacidad adicional de crecimiento."

Si la educación tiene un fin, éste no puede consistir en otra cosa que en capacitar al ser joven para continuar su propio desarrollo, para despertar sus capacidades creadoras en la continuidad del proceso formativo.

Los fines y los medios están, pues, estrechamente conexiónados. Un fin que se desarrolle dentro de una actividad es fin y medio a la vez. Toda distinción, a su juicio, resulta arbitraria y artificial. Todo medio es un fin temporariamente, hasta su logro. En realidad, los medios no son sino secciones fraccionadas de fines.

La educación tiene fines similares a cualquier quehacer, así el educador, como el agricultor, tiene que hacer ciertas cosas, emplear determinados recursos, vencer ciertos obstáculos. Sería, dice, absurdo que el agricultor tuviera cierto ideal de cultivo, con independencia de las condiciones existentes. Igual cosa, a su entender, ocurre con el educador. Sólo tienen fines los padres, los maestros, etc., en los actos concretos, en situaciones determinadas. Como sus propósitos varían con los distintos niños, con el crecimiento de éstos, con el desarrollo de las experiencias del educando, es lógico que existan tantos fines en la educación como actividades. "Los educadores -dice- han ello estar en guardia contra los fines que se alegan cómo generales y últimos."

Dentro de la pedagogía activista y experimentalista de *Dewey*, la concepción acerca de los fines de la educación es, posiblemente, la que más ataques ha recibido por su rechazo de toda aspiración fundamentada en ideales morales superiores y la negación de la existencia de valores absolutos. Asimismo, su posición ha sido por muchos identificada con un imanentismo. Posición que, en consecuencia, lo acercaría a la concepción roussoniana. Sin embargo, como hace notar *Nassif*, las diferencias son fundamentales. "Para *Rousseau* la finalidad de la educación está dada por la naturaleza individual, sin el contexto social que para *Dewey* tiene toda experiencia."

Rousseau no supera la antítesis individuo-comunidad. Su concepción queda encerrada dentro de los estrechos límites del marco individual, de la subjetividad. Y aunque *Dewey* sostenga que los fines de la educación no pueden ser tomados de fuentes ajenas al proceso mismo, este 'relativo' imanentismo se proyecta con fuerza al seno de la comunidad.

IX

EL PROBLEMA MESOLOGICO

Concepto

Según el planteamiento que hemos esbozado anteriormente, del problema central primario, relativo a los fines de la educación, se derivan los problemas de *medios o mesológicos*, de cuya resolución dependerá, en última instancia, el éxito o la frustración de la actividad educativa. Una vez determinado conscientemente el fin al cual ha de tender la educación, el pedagogo habrá de preocuparse por los caminos o formas de acción que tiendan a realizar ese fin. De ahí que junto al problema de la finalidad de la educación, que trata aquella parte de la pedagogía denominada *pedagogía teleológica*, surgen otros problemas de naturaleza diferente, de los que se ocupa la parte de la pedagogía que podríamos denominar técnica en un sentido amplio. Esta pedagogía técnica trata muchísimas cuestiones íntimamente relacionadas con el problema de la finalidad pero que, no obstante, son susceptibles de un estudio, análisis y aplicación relativamente independientes, por lo menos en sus aspectos concretos e inmediatos. Son problemas de organización escolar, de higiene escolar, de didáctica (cuestiones referentes a planes y programas de estudios, de métodos, de material didáctico, etc.). Como veremos después, la pedagogía teleológica Y la pedagogía tecnológica están estrechamente conexas. Es más, una pedagogía general ha de comprender necesariamente a las dos.

Si bien es cierto que los problemas mesológicos abarcan una multiplicidad de cuestiones, consideraremos aquí los fundamentales, que son: el problema del método, el problema del contenido educativo Y el problema de la organización escolar. Por otra parte, nos limitaremos a dar un enfoque general de estos problemas, cuya profundización ya corresponde a la *Didáctica*, parte de la pedagogía que se ocupa de todo ese conjunto de principios teóricos y normas prácticas que orientan la acción educativa de tipo sistemático, y a la *Política educacional*.

El problema del método

Método didáctico y técnica

La acción educativa, al igual que muchas otras actividades humanas, posee sus técnicas, sus recursos y sus métodos para alcanzar los fines que se propone. La didáctica, rama fundamental de la pedagogía, exige el dominio de ciertas normas prácticas, de ciertas reglas, que deben ser aplicadas en la tarea sistemática de educar. Por tal motivo, la pedagogía ha sido considerada con frecuencia como una disciplina puramente técnica, como una tecnología asequible a cualquier individuo.

Pero resulta evidente que la pedagogía no es una técnica en el sentido usual del vocablo. La técnica utiliza un material inerte cuyas reacciones pueden preverse y experimentarse con toda exactitud. Además, en la técnica, una vez perfeccionado el procedimiento para la obtención de un producto o de un objeto cualquiera, pueden producirse, empleando el mismo método, otros objetos idénticos, ya que el material es moldeable de igual manera. No ocurre lo mismo con la acción educativa, donde cada educando reacciona en forma distinta según sus características individuales.

El maestro ha de estar siempre por encima de toda técnica. Para *Kerschensteiner*, la acción educativa, que es la acción de una conciencia sobre otra conciencia, y que se fundamenta en el amor, es muy distinta de la acción puramente técnica. Hay en la función educativa un factor personal, insustituible, que depende sólo de la individualidad del maestro y que la técnica no podrá resolver nunca por sí sola.

Los métodos pedagógicos son, en este sentido, técnicas flexibles. Las técnicas rígidas, mecanizadas, sofocan la vitalidad de la función educativa.

Pero es evidente que el estudio de los métodos o técnicas pedagógicas es ineludible para la acción educadora. "El estudio de los métodos -dice *Juan P. Ramos*- es importante para el maestro. Cuanto mejor conoce un buen maestro los principios de los diversos métodos tanto más pronto y

más seguramente construye, por sí mismo, la combinación de elementos, a veces diversos y a veces opuestos, que favorecen su arte de penetración en el espíritu del educando."

Educación y Arte

Muchos han destacado la semejanza que existe entre la actividad artística y la educativa.

Lo mismo que la obra de arte, la educación es un proceso de formación, de configuración, o modelación. Tanto el artista como el educador actúan sobre una materia a la que aspiran dar forma. De igual manera que el artista obtiene de un material inerte (la arcilla, el mármol, los colores), una escultura o una pintura, el educador trata de obtener de un material informe" sin plasmar, un ser formado, una personalidad. Por otra parte, tanto el educador como el artista tienen de común ciertas cualidades personales innatas, originarias, que imprimen estilo a su creación. Hay, en efecto, una manera personal de obrar en todo educador, que radica sobre todo en el fondo afectivo de su personalidad, en sus aptitudes innatas. Por eso se habla de un *estilo* en el proceso educativo.

Ahora bien, si la educación es considerada un arte, es evidente que se requiere más estética pedagógica. Así lo sostiene *Ernest Weber*, quien, en su obra *La estética como ciencia fundamental de la pedagogía*, considera que la creación artística es el elemento esencial que debe saturar la actividad íntegra del educador para que ella logre su finalidad.

Sin embargo, la educación es algo distinto del arte, y la pedagogía no es simplemente una teoría del arte de la educación. Si bien la actividad educativa participa de algunas de las características de la creación artística, que ya hemos destacado, también ofrece profundas diferencias.

El artista obra sobre un material sin vida, capaz de recibir cualquier forma. Un escultor tiene libertad para imprimir forma, diferentes a un bloque de mármol; las formas serán productos de su vivencia estética, de su inspiración creadora. El artista crea libremente, según la fantasía de su genio, dentro de los límites de la plasticidad de la materia. El educador, actúa sobre seres vivos. La naturaleza vital y espiritual del educando impone límites a la acción educativa. Por consiguiente, el educador no tiene la libertad del artista; su actuación estará siempre limitada por la plasticidad del educando. El educador tiene que formar al ser humano, pero sin someter su espíritu a moldes rígidos que coarten su desarrollo espontáneo, sino ayudándolo en la realización de su propia formación.

Ahora bien, si la pedagogía ha de tener carácter universal y permanente, necesita de la técnica y de la ciencia. Se repite frecuentemente: "La educación es un arte innato e intransmisible". Pero si el educador nace, y ni la experiencia, ni los conocimientos científicos sirven para perfeccionar ese don natural, es evidente que la formación profesional no tendría sentido. La educación quedaría limitada al plano de lo estrictamente individual e intransferible.

No negamos la importancia de la inspiración, del don pedagógico, de la vocación. Pero todo ello es susceptible de perfeccionamiento por medio de la formación técnica y científica. La inspiración, las cualidades originarias, para ser valiosas, necesitan ser perfeccionadas y desarrolladas por la preparación pedagógica teórica y práctica.

Concepto de método

El vocablo método (del griego *meta*, punto de llegada y *odos*, dirección) significa desde el punto de vista de su etimología el camino que es preciso seguir para realizar una cosa de conformidad con un fin propuesto.

Toda actividad humana, todo quehacer, toda forma de obrar, tiene sus métodos específicos para alcanzar los fines previamente establecidos. El hombre, en un principio, procedió al azar, tanteando, experimentando, sin disponer de métodos o técnicas de trabajo para lograr los fines que se proponía. Con el andar del tiempo esta acción, en su origen desordenado, se va disciplinando y, como consecuencia de la experiencia, se van adquiriendo técnicas o métodos para proceder con la

menor pérdida de tiempo y de energía y con la mayor efectividad. Dice *Otto Willmann*: "El método es un principio o una línea directiva para concebir o manejar una cosa o para proceder con ella de algún modo".

En lógica, llamamos método al conjunto de procedimientos de que se sirve el científico para la investigación y demostración de la verdad. El método es imprescindible para fundamentar todo saber que vaya más allá de la mera opinión y del saber vulgar.

El método, como problema científico, es creación de los tiempos modernos. Es en el siglo XVII cuando se lleva a cabo una revolución en el campo científico. El método tradicional, fundamentado en el principio de autoridad, es entonces sustituido por nuevos métodos, fundamentados en la observación y comprobación rigurosamente científicas. Con el empirismo de *Francisco Bacon* y el racionalismo de *Renato Descartes* se toma conciencia de la necesidad de nuevos métodos, planteándose así el problema sobre bases estrictamente científicas.

Bacon (1561-1626), filósofo inglés, inaugura el movimiento *empirista* sosteniendo que todo conocimiento debe partir de la observación directa de la naturaleza, ya que la experiencia constituye la única fuente del saber científico. En su famosa obra *Novum Organum*, después de combatir los falsos métodos y los errores cometidos en la investigación de la verdad por los prejuicios e ideas preconcebidas, expone las normas del método inductivo, ya iniciado por *Galileo Galilei* (1564-1642) y vislumbrado por *Sócrates*, mediante el cual la ciencia, elevándose desde los hechos particulares hasta los principios generales, puede escrutar la naturaleza hasta sus más íntimas raíces.

Descartes (1596-1650), padre del racionalismo, produjo a su vez una verdadera revolución en el campo filosófico y científico al rechazar toda creencia fundamentada en el principio de autoridad reconocido hasta entonces y afirmar con todo énfasis la independencia de la razón humana. En su *Discurso del método*, Descartes formula las reglas por las que ha de guiarse el investigador en la búsqueda de la verdad científica.

Este nuevo modo de ver las cosas en la investigación de la verdad suscitó gran entusiasmo en el dominio científico. Al mismo tiempo, los extraordinarios descubrimientos llevados a cabo por Copérnico, Galileo, Kepler y Newton fueron acrecentando el interés y la fe en los nuevos métodos científicos y contribuyeron a su perfeccionamiento.

Concepto del método pedagógico

El quehacer educativo, como toda actividad humana, tiene asimismo sus métodos o maneras de hacer. Desde el punto de vista pedagógico, el método es el instrumento de que se vale el educador para lograr los fines de la educación previamente fijados. Para *Schmiedet*, el método pedagógico es "una reunión organizada (síntesis) de medidas didácticas- que se fundan sobre conocimientos psicológicos claros, seguros y completos y sobre leyes lógicas, y que, realizadas con habilidad personal de artista, alcanzan sin rodeo el fin didáctico previamente fijado". Si analizamos esta definición veremos, en primer lugar, que el método pedagógico está fundamentado en el conocimiento psicológico del educando y en las leyes lógicas del pensamiento; en segundo lugar, que el quehacer didáctico tiene ciertas características artísticas y que en consecuencia, el factor personal adquiere gran valor y, en tercer lugar, que el método didáctico supone una finalidad previamente establecida que ha de ser alcanzada con la menor pérdida de esfuerzo posible.

La tradicional concepción del método didáctico, como proceso de transmisión de conocimientos y hábitos, es rechazada por la didáctica moderna. Para la escuela tradicional, aprender significaba acumular conocimientos y retenerlos memorísticamente. "La repetición es la madre del saber"; tal era el lema de la vieja escuela que a tantos errores pedagógicos llevó.

El método didáctico, para *Alfredo Aguayo*, "es la manera de dirigir, guiar y estimular a los alumnos en el proceso del aprendizaje".

Concepto moderno del aprendizaje

La didáctica moderna ha cambiado radicalmente la concepción de la enseñanza de la escuela tradicional libresca e informativa. *Enseñar* (del latín, *insignare*: mostrar, señalar) no es transmitir conocimientos que el alumno debe adquirir pasivamente.

Enseñar es guiar y estimular a los alumnos para que adquieran por sí mismos ideas, conocimientos y experiencias, desarrollando en ellos las potencias íntimas y creadoras. Para la didáctica moderna, enseñar es mucho más que comunicar en forma inerte algo exterior; es encauzar y dirigir la vida y las actividades libres y creadoras de los seres inmaduros.

Aprender (del latín, *apprehendere*, percibir, captar) no es sólo retener memorísticamente las lecciones contenidas en un manual o impartidas verbalmente por el maestro. "Aprender una cosa nueva -dice *Kilpatrick*- es vivida, vivirla con el pensamiento, el sentimiento y la respuesta corporal." El *aprendizaje* implica un cúmulo de experiencias, de actividades mentales y afectivas que determinen nuevas formas de conducta. Como consecuencia de un auténtico aprendizaje, el educando ha de intervenir de manera activa y creadora en el proceso de formación de su personalidad, adquiriendo experiencias concretas acerca de hechos, ideas y valores del mundo y de la vida, formando nuevos tipos de conducta y modificando actitudes anteriores. Todo aprendizaje, si es auténtico, lleva al educando a autodeterminarse y a forjar por sí mismo su propio destino que como ser humano le toca vivir. Por eso, el verdadero maestro es aquel que sabe estimular a sus alumnos en el proceso del aprendizaje; que aclara dudas, que rectifica errores; que orienta en actividades fecundas y libres; que ayuda a sus alumnos a adquirir y digerir aquellos contenidos del saber valioso; que orienta para resolver personalmente los problemas que se van presentando; que diagnostica las dificultades que se suscitan en cada alumno en la marcha del aprendizaje; que puede dar oportunos consejos; que sugiere ideas; que alienta y dirige; que ayuda a superar obstáculos; que comprueba y valora objetivamente los resultados obtenidos por los alumnos; que vislumbra las aptitudes y capacidades individuales y favorece su desarrollo.

En suma, para la didáctica moderna del aprendizaje la enseñanza es auténtica únicamente cuando el alumno, guiado por el maestro, investiga, elabora, crea, recrea. En contraposición con la vieja escuela, en lugar de cultivar la imitación servil y de desarrollar la memoria puramente mecánica, la didáctica moderna procura fortalecer las potencias creadoras y la espontaneidad del alumno, creando actitudes y hábitos que resulten valiosos para la vida individual y social en todos sus aspectos. Así, todos aquellos sistemas de la didáctica tradicional han sido dejados de lado por todo ese movimiento renovador que puso como eje y centro de todo el sistema educativo no sólo el intelecto y la memoria sino toda la *actividad integral* del alumno.

Evolución del método pedagógico

La evolución del método en pedagogía está estrechamente conexiónada con el desarrollo del método científico. Los progresos llevados a cabo en la investigación científica tuvieron amplia resonancia en el ámbito de la pedagogía, donde se intenta a su vez sustituir los métodos rutinarios de enseñanza por nuevos métodos fundamentados sobre bases empíricas y racionales. Surge así la *didáctica* como aquella parte técnica de la pedagogía que trata de metodizar el proceso de aprendizaje.

Las exigencias metódicas de la nueva didáctica tienen sus raíces en épocas distantes. *Sócrates* y *Quintiliano* en la antigüedad clásica; *Vittorino da Feltre*, *Rabelais*, *Erasmus*, *Montaigne* y *Vives* en el Renacimiento, son, entre otros, verdaderos precursores de los nuevos métodos. Con razón se ha dicho que "no hay novedad más vieja que la escuela nueva". Pero es recién en, el siglo XVII, bajo la influencia de la renovación del método científico, cuando se intenta resolver el problema metodológico en la enseñanza sobre la base de principios estrictamente pedagógicos.

Wolfgang Ratke (1571-1635), más conocido por *Ratichius*, nombre con el cual firmaba sus trabajos, fue el primero en poner de relieve la necesidad en la educación del arte de enseñar y que

éste debía ser practicado según reglas determinadas sobre bases pedagógicas. Se atribuye a Ratke el haber empleado con su significado actual el vocablo *didáctica* en sus *Principales aforismos didácticos*, trabajo publicado en 1629 para la educación de los príncipes de Kothen, en Alemania. Utilizó, evidentemente, esta denominación, porque *didasco* significa en griego enseñar o exponer. Directamente derivados de *didasco* se emplearon en latín los vocablos *docere* (enseñar, mostrar, instruir) y *discere* (aprender, adquirir conocimientos). De ahí surgieron los términos *docente* (el que enseña); *discente* (el que aprende); *discípulo* (el educando que aprende) y *disciplina* (la instrucción que recibía el niño y también por extensión, la enseñanza, ciencia o ramo del saber). Esta última palabra tomó luego la significación de *ordenación de uno o varios individuos en un sistema objetivo de exigencias*; vale decir, la subordinación de los individuos a una ley o norma de conducta. "La disciplina -dice *Lombardo Radice*- es el proceso interior de conformarse el alumno a la ley que siente viva y activa en el maestro".

No obstante el importante aporte de Ratke, corresponde a *Juan Amos Comenio* (1592-1670), conocido por el nombre latinizado de *Comenius*, la ardua tarea de dar estructura y fundamento científico a la didáctica. En 1657 el gran pedagogo moravo generalizó el nombre, de didáctica con la publicación de su obra capital, la *Didáctica Magna*. En ella se preocupa por fundamentar un método de aprendizaje sobre bases naturalistas y racionalistas. El método intuitivo que Comenio recomendó se continuó en el siglo XVIII perfeccionado con el naturalismo roussoniano y adquirió nuevas resonancias con el filantropismo de *Basedow*, con *Pestalozzi* y con *Froebel*. Más adelante *Herbart* asignó al factor psicológico un carácter más rigurosamente científico. Es así como, fundamentando su didáctica en el interés del alumno, estructuró como método general su sistema de *pasos formales* modificados por *Ziller*. Con los discípulos de Herbart se llevó a sus máximos extremos esta concepción metodista, formulándose reglas rigurosas y abstractas que condujeron a la mecanización de la labor pedagógica. Finalmente, el método asentado sobre bases científicas adquiere su mayor entronización con los positivistas del siglo XIX.

Hoy domina en el quehacer pedagógico el principio de auto-actividad espontánea y creativa. Para todos aquellos pedagogos de la educación moderna, el método didáctico no puede ser concebido como un esquema rígido sino que ha de ser un conjunto de normas flexibles que orienten al maestro en la difícil tarea de encauzar el aprendizaje de los alumnos.

El mito del método y la fobia al método

En la pedagogía tradicional reinó en forma absoluta el prejuicio metodológico. La didáctica fue así concebida como una pura tecnología que abarcaba un conjunto rígido de normas metódicas. La problemática teleológica quedó oscurecida por la obsesión metodológica. El problema derivado de los *medios* de enseñanza pasó a ocupar el primer lugar en las preocupaciones pedagógicas. Como ya dijimos, esta concepción científicista del método fue llevada a sus extremos por los discípulos de Herbart en la primera mitad del siglo XIX y por los pedagogos del positivismo en la segunda mitad de este siglo.

A fines del siglo pasado y en los albores del nuestro se produce la reacción contra esa pedagogía científico-naturalista que había conducido a la mecanización del quehacer educativo. Surge así la corriente *antimetodista*, sostenida por las direcciones idealistas y espiritualistas, que representa una protesta a esa concepción racionalista del método que dominó durante tanto tiempo el pensar filosófico.

La corriente antimetodista, tan exagerada como la metodista, sostiene que el método supone la anulación del poder formativo de todo contenido espiritual auténtico. La mejor didáctica consiste en no tener ningún método. Ella radica absolutamente en la libre personalidad del maestro y en la espontaneidad creadora del alumno. La formación del educador no ha de ser de tipo técnico; sólo ha de interesar la formación cultural, el desenvolvimiento integral y libre de su personalidad. La pedagogía, para *Lombardo-Radice*, no es un puñado de normas; es una profundización de la cultura. Asimismo, para el filósofo *Gentile*, el verdadero secreto del educador consiste en entender bien, en

organizar la propia cultura y vivir dentro de ella. "El error -dice- empieza cuando se cree que el método es ropa que se puede quitar de encima para vestir a otros." La metodología no es, por lo tanto, una teoría, un aprendizaje de técnicas, sino que es la misma enseñanza viva, es toda la cultura, es todo aquello que ofrece materia de renovación y vivificación espiritual.

Importancia del método y de la personalidad del educador

Es evidente que el poder de la personalidad del educador es el elemento imprescindible y más eficaz en la tarea docente. Por muy elásticos que sean los procedimientos didácticos, sólo la personalidad del maestro podrá determinar en cada caso individual y en relación con las diferentes circunstancias concretas, la aplicación de ellos. La técnica didáctica más perfecta fracasará en la práctica si la aplica un mal maestro. Son incontables los educadores que habiendo adquirido el dominio de normas rígidas y formales, obtienen no obstante reiteradas frustraciones en su obra educativa. Otros, en cambio, sin poseer un gran dominio de normas técnicas, logran ejercer una influencia profunda en sus alumnos por el solo estímulo de su personalidad y de la intuición innata. La tarea del educador es siempre una tarea de vivificación, de penetración, de captación, que jamás podrá ser resuelta por un manejo de preceptos rígidos y formales.

Sin embargo, la excepcional importancia que asume en la labor educativa el factor personal del educador, no resta su valor a las normas metodológicas y a la preparación práctica del maestro. Es verdad que en la educación, como en toda otra esfera de la actividad humana, existen hombres geniales que no necesitan del aprendizaje de métodos y formas de acción, pues ellos mismos marcan nuevos caminos. Pero la enseñanza de las jóvenes generaciones no puede estar sólo reservada a los que *nacen* maestros, a los que poseen cualidades y aptitudes para la docencia altamente desarrolladas en forma natural. Muchas facultades y características del educador son en gran parte innatas, como por ejemplo, la inclinación hacia el desarrollo de los seres jóvenes, la penetración psicológica, el tacto pedagógico, la energía del carácter, la paciencia, la tolerancia, etc. Pero estas condiciones se encuentran por lo general en estado latente, siendo indispensable desenvolverlas y disciplinarlas.

La preparación pedagógica tiene como fundamento el estudio y conocimiento del educando y el aprendizaje de todos aquellos métodos considerados como eficaces en la enseñanza. Sólo la experiencia viva y directa de la enseñanza, dirigida por personas especializadas, permite descubrir dificultades, corregir errores, verificar aptitudes y comprobar el valor de los recursos didácticos puestos en acción. El estudio de ciertas normas, reglas y métodos didácticos resulta ineludible para la acción educadora. Sobre todo aquellos maestros noveles, sin experiencia y sin dotes naturales excepcionales para la labor educativa, necesitan perfeccionarse constantemente con el auxilio de todos los medios que la metodología pone a su disposición.

Frente a la problemática del método, el educador no debe adoptar actitudes de sobrestimación ni de menosprecio.

El mito del método, la esclavitud a normas y preceptos rígidos, constituyen la antítesis de una personalidad libre y autónoma; la fobia al método es índice de improvisación y de falta de organización para el trabajo.

El problema del contenido educativo

Concepto

El contenido educativo constituye otro de los aspectos fundamentales del problema mesológico. Entendemos por *contenido educativo* todo bien cultural que el sujeto incorpora en su proceso de formación humana. En términos generales, cuando se habla de contenidos educativos se hace referencia a las materias de estudio o a las asignaturas que figuran en los planes y programas escolares para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, y a pesar de su importancia, esta visión tradicional de los contenidos dentro del ámbito de la clase escolar, hoy resulta incompleto, ya que deja de lado un importante y complejo sector de la educación. "Refiérese ese sector -dice *Juan E. Cassani*- a los estados de conciencia y de ánimo, a las valoraciones y actuaciones que los alumnos viven dentro y fuera de las aulas, además de lo que concierne a los aprendizajes tradicionales y corrientes. Son indispensables en la formación de la persona y deben ser incluidos en la labor didáctica." Por ello, el contenido educativo abarca toda realidad (saberes, técnicas, valores, etc.) que la acción educadora sistemática hace llegar a los alumnos mediante la escuela o las instituciones circunesculares, en el aula o fuera de ella.

El contenido educativo, que constituye el elemento objetivo del proceso educativo, tiene una triple función: a) vincular al educando con el mundo que lo rodea, tanto físico como humano; b) llevarlo al conocimiento de sí mismo y c) prepararlo para determinar su posición y su conducta frente a ese mundo. Teniendo en cuenta esta delicada y compleja función, ha de entenderse, por consiguiente, que los contenidos sólo adquieren un auténtico valor formativo cuando el educando no los absorbe en forma meramente pasiva sino cuando los asimila vivificándolos, recreándolos, y actuando de acuerdo con ellos.

El contenido de la acción educadora sistemática y los bienes culturales

El contenido de la educación, en términos generales, abarca todo aquello que forma el mundo de la cultura. El contenido educativo escolar, en cambio, es limitado, seleccionado, sistematizado. En la acción educadora sistemática intervienen sólo aquellos bienes culturales que pueden ser convertidos en bienes formativos, de conformidad con las necesidades y posibilidades de los educandos. Aunque todos los contenidos educativos son bienes de la cultura, no todo bien cultural es un bien formativo. Para que un bien cultural se transforme en un bien o contenido formativo, es preciso que esté pedagógicamente adaptado al desarrollo del educando, por una parte, y que responda, por otra parte; a los objetivos y fines que se persiguen en la educación, ya sea capacitando al sujeto para el ejercicio de determinadas actividades, ya sea estimulando la formación de la personalidad.

El problema del contenido educativo es un *problema de medios* que existe en función del problema capital de la educación: el problema del fin. La solución de este problema, en última instancia, dependerá siempre de la determinación del fin de la educación. De ahí que no sea posible solucionarlo más que con un criterio de relatividad. Mas es un problema fundamental para el pedagogo, ya que a su solución va vinculada la organización entera de todo el sistema educacional.

El criterio de selección del contenido educativo ha ido variando a través del tiempo. Esta selección no se realizó siempre de conformidad con principios pedagógicos estrictamente, sino bajo la influencia de diversos factores (necesidades de la vida práctica, influencia del Estado, tradiciones, desarrollo de las especializaciones científicas, etc.). En la actualidad, el problema de la selección del contenido educativo escolar es sumamente difícil y complejo, dado el extraordinario y siempre creciente desenvolvimiento de los contenidos del saber. El problema que se plantea hoy al pedagogo es el de seleccionar los contenidos didácticos con la fundamentación de los más importantes principios pedagógicos y en consonancia con el actual "estallido" de los conocimientos humanos.

Los valores formativos y su selección

Como ya se ha dicho, los bienes culturales no constituyen siempre contenidos educativos. Es el educador quien ha de transformar los bienes culturales en bienes formativos, adaptándolos a la estructura anímica del ser en formación. Una misma anécdota histórica, por ejemplo, ha de ser narrada de distinta manera, según el nivel de desarrollo del educando. Pero el educador siempre ha de tener presente que lo importante es lograr por parte del alumno una captación plena del bien cultural. Como bien hace notar *Spranger*, las "variaciones didácticas" o las simplificaciones del contenido didáctico son sólo envolturas, auxilios para que el educando pueda vivificar los valores culturales. "Las envolturas -dice- caen una vez producida la irrupción a la plena comprensión. Más de un pensamiento preparatorio es como una línea auxiliar en un dibujo que más tarde ha de ser borrada."

La energía formativa de los bienes culturales radica siempre en los valores que en ellos están depositados. Ellos, en definitiva, constituyen las únicas energías formativas. La tarea del verdadero educador consistirá, pues, en buscar los valores formativos que radican en los bienes culturales, analizarlos en función de los objetivos de la educación y transformarlos en medios formativos.

El problema de la organización y administración escolar

Concepto

La *organización escolar* no es otra cosa que la realización práctica y sistemática de las leyes y disposiciones sobre educación llevadas a cabo en la escuela. El término "organización" deriva de *órgano* (del griego, *ergon*, trabajo). Órgano indica el instrumento para realizar un trabajo. La organización escolar supone el conjunto de instituciones escolares encargadas de realizar la función educativa. Abarca, por consiguiente, todas las instituciones educativas que van desde la educación preescolar hasta la universidad, sin excluir aquellas instituciones de tipo complementario, circunesculares y postescolares.

La *administración escolar* es la acción ejercida por entidades y funcionarios, en los aspectos administrativo y técnico, para gobernar o regir dicha organización.

En la actualidad, la organización y administración escolar, sector importantísimo de la *política educacional*, ha adquirido un extraordinario y creciente desenvolvimiento. El interés demostrado por los científicos y técnicos de la educación frente a estas cuestiones, deriva, por una parte, de la extensión y complejidad actual de las instituciones encargadas de realizar la obra educativa; y, por otra, de la necesidad de que las funciones sociales de las estructuras escolares sean analizadas y orientadas a la luz de los factores que gravitan en la política educacional de cada país. De ahí que en nuestra época, aunque sin perder su carácter "instrumental", la organización y administración escolar haya dejado de ser, como lo hace notar *Lourenço Filho*, una especie "de Cenicienta de los estudios pedagógicos", para adquirir una importancia excepcional.

Las instituciones escolares

La organización escolar no es uniforme en la época actual. Ella está condicionada a las necesidades y modalidades culturales, sociales, políticas, económicas, etc. de cada país. Sin embargo, en líneas generales, la organización de las instituciones escolares está estructurada hoy en los siguientes ciclos: infantil o preescolar; elemental o primario; medio, y superior. Además, dentro del ámbito de la organización escolar hay que contar diversas instituciones educativas que no están ubicadas en los ciclos precedentemente enunciados, como son las escuelas de perfeccionamiento para los alumnos que finalizan la escuela primaria y no continúan asistiendo a los establecimientos de enseñanza media; las escuelas de adultos y las universidades populares, etc., como asimismo todas aquellas instituciones *circunesculares* o *periescolares* que refuerzan y amplían la misión cada vez más compleja de la escuela (bibliotecas, comedores escolares, teatros y cinematógrafos educativos, visitadoras de higiene, campos de deportes, etcétera).

Sistemas escolares

Los sistemas escolares están constituidos por un conjunto de unidades escolares de naturaleza y niveles diferentes, enlazadas no obstante y coordinadas por una unidad de espíritu. Las instituciones escolares se han ido organizando lentamente a través del tiempo, hasta formar sistemas escolares o conjuntos, que abarcan una cantidad .de grupos de unidades escolares, jerarquizadas y organizadas para cumplir con las exigencias educativas de cada país.

Estos sistemas, que se encuentran así organizados recién en culturas ya evolucionadas, van variando constantemente en función de la sociedad. Sólo es posible analizados y comprendidos en relación con el contexto sociocultural.

No obstante, los sistemas escolares modernos presentan cierta semejanza; podríamos compararlos con una estructura de tipo piramidal que el educando ha de recorrer comenzando por la base. En esta estructura, de complejidad siempre creciente, podemos distinguir dos sectores:

- a) Una *infraestructura*, que comprende la educación elemental y la educación media básica.
- b) Una *superestructura*, que abarca el ciclo superior de la enseñanza media y la enseñanza superior.

Actualmente se va desarrollando la tendencia a establecer sistemas educativos unitarios, con una base de formación común para todos y. con una orientación vocacional no impuesta para ulteriores diferenciaciones. El principio democrático de la igualdad de oportunidades para todos implica necesariamente la realización del postulado de "la segunda enseñanza para todos", sin limitaciones impuestas por factores socio-económicos.

La explosión escolar

La tremenda explosión demográfica y el ascenso de las masas, dispuestas a participar de los bienes culturales, otrora reservados a minorías, han suscitado el fenómeno de la *masificación educativa* y el "estallido" de las instituciones educativas. Vivimos en la época de la *escuela-masa*.

Este fenómeno de la explosión escolar se observa día a día en el empuje avasallante de masas de alumnos que invaden las instituciones educativas, desde la Guardería Infantil y el Jardín de Infantes hasta la Universidad. Los problemas complejísimos que se crean hoy para tratar de solucionar las necesidades de una escolaridad de masas no son sólo financieros y cuantitativos. Son también cualitativos. Nuevas estructuras, nuevos métodos, nuevas técnicas educativas se imponen necesariamente. Frente a esta tremenda explosión escolar se torna quimérico el viejo ideal de la educación individualizada. Nuevas estructuraciones se exigen hoy imperiosamente para satisfacer las necesidades cuantitativas y cualitativas de una sociedad de masas.

Como hace notar *Pablo Latapi*, los sistemas escolares contemporáneos "presionados, desde la revolución industrial, por demandas crecientemente complejas de la economía, que aparecen hoy como aparatos abigarrados de capacitación para el trabajo, envejecidos en muchos casos por largas décadas de operación rutinaria, adolecen casi siempre de evidente esclerosis burocrática".

Pero no se trata ahora de optar entre la ya definitivamente perimida escuela tradicional, de autoritarismo y disciplina rígida, y la ya envejecida "escuela nueva" de las primeras décadas de nuestro siglo, inoperante para las necesidades educativas del mundo de hoy. Tampoco estará la solución en equilibrar o conciliar las dos posiciones antagónicas. Ella sólo ha de surgir del análisis sereno y reflexivo de la realidad socioeconómica contemporánea y de sus problemas, así como de las concepciones del mundo y de la vida de la época actual.

La pedagogía, como ciencia, no puede cristalizarse. Supone siempre progreso y evolución. El mundo sociocultural del hombre se transforma día a día con ritmo vertiginoso. La pedagogía ha de seguir muy de cerca esa marcha y ayudar a la humanidad en su incansable lucha por su propia perfección. No ha de olvidar nunca esa su trascendental función. Todo lo demás es problema de esclarecimiento de medios, que la pedagogía, diversificado hoy en los numerosos sectores que constituyen las llamadas "ciencia de la educación", deberá solucionar.