

Ruy Mauro Marini

EDUCACION Y SOCIEDAD

La formación de la pedagogía moderna, es decir, de una ciencia de la educación en los términos en que se encuentra actualmente planteada, data de fines del siglo XIX. Sin embargo, ella es fruto de un largo proceso de maduración, que acompaña el desarrollo de la sociedad moderna y refleja en una amplia medida las vicisitudes mediante las cuales este desarrollo tiene lugar. En este sentido, un primer hecho a destacar es el de que la posibilidad de romper con la pedagogía consagrada por la escolástica, basada en la autoridad y la memorización, sólo se da con el surgimiento del método científico.

La relación entre la nueva pedagogía —que se esboza desde fines del siglo XVII, con la publicación de los *Pensamientos sobre Educación* (1693), de John Locke— y la elaboración del método científico —que arranca del siglo XVI, con Galileo y Bacon y culmina con el *Discurso sobre el Método* (1637), de Descartes— no es difícil de captar. Si se trataba de desarrollar un nuevo enfoque mental de la realidad, desprovisto de dogmatismo y fundado en la observación empírica y en la experimentación controlada, el antiguo marco en el que se movía la inteligencia tendría que ser desecharlo, en provecho de esquemas de pensamiento más ágiles y principios de investigación más libres. En otros términos, la generalización del método científico, co-

mo forma principal de razonamiento, suponía un entrenamiento especial de la mente, o, lo que es lo mismo, suponía que ésta fuera *educada* para este fin, y es lo que lleva Francis Bacon a decir: “Con el mismo método con que inicialmente se encontró la ciencia, se la introduzca, si es posible, en el espíritu ajeno”.

Ahora bien, al plantearse como un conjunto de principios y procedimientos para el conocimiento de la realidad, el método científico rechazaba la revelación como fuente básica de conocimiento y la reemplazaba por la razón. Traía así implícita una nueva teoría del conocimiento, que entraba en choque con la filosofía escolástica, no siendo, pues, por accidente que el racionalismo se identifica con el ascenso político de la burguesía, la cual se servirá de él para derribar la justificación ideológica de la sociedad feudal. El hecho de que en Inglaterra la burguesía haya llegado pronto a convertirse en clase dominante, aunque en alianza con la nobleza terrateniente —hecho consumado en 1689—, matiza considerablemente el racionalismo británico, y le confiere un sentido eminentemente práctico, cuyo fruto más acabado será el pragmatismo del siglo XIX. Otra es la situación de Francia, país en el cual la burguesía tendrá que esperar un siglo más para adueñarse del poder, tendiendo pues a presentar manifestaciones ideológicas teñidas de extremismos y marcadamente utopistas.

Esas diferencias de situaciones históricas son decisivas para ubicar las concepciones pedagógicas de los representantes más típicos de la pedagogía inglesa y francesa: Locke y Rousseau. Frente a la concepción utilitarista de la educación planteada por el primero, y fundada en el supuesto de que el individuo tiene que ser ajustado a la sociedad, la visión rousseauiana expresa un punto de vista radicalmente distinto, que conlleva la valorización romántica del individuo. Este no debe educarse para la sociedad, sino para sí mismo, para ser sano, inteligente y feliz. Ello implica, en cierta medida, que la educación haga abstracción de la sociedad y, aún más, que se realice con arreglo a valores individuales abstractos, puros.

Las disimilitudes ideológicas evidenciadas por estas dos concepciones pedagógicas tienden a atenuarse después que, con la revolución de 1789, las condiciones a que se enfrentan las burguesías que lideran al desarrollo capitalista europeo se homogeneizan. Instalada definitivamente en el poder, la burguesía europea abandonará poco a poco el radicalismo racionalista y el individualismo extremado que caracterizaron a la ideo-

ología francesa y que habían cumplido su papel en la destrucción del *ancien régime*: las preocupaciones de orden ético y la reconciliación, y aún la subordinación, del individuo al *establishment* van a expresarse finalmente en el imperativo categórico de Kant y en el totalitarismo absoluto de Hegel.

Análogamente, la teoría pedagógica trata de reaccionar contra su representante más revolucionario, Rousseau, buscando matizar lo que era en él incompatible con el nuevo orden forjado en Europa, y acercándose en muchos puntos a los planteamientos lockianos. Pestalozzi marcará esa transición. Aun sus ideas sobre la educación práctica, que aparecen como lo más novedoso de su concepción, apenas pueden considerarse un progreso en relación a lo que proponía Locke en este particular, y no constituyen ningún avance respecto al concepto de educación por las cosas formulado por Rousseau.

Como quiera que sea, las teorías pedagógicas que rigen hasta mediados del siglo XIX, por divergentes que parezcan, se caracterizan por dos rasgos comunes, frutos ambos de condiciones histórico-sociales determinadas. El primero es su enfoque hacia el individuo, explicable en sociedades en las que el problema de la educación de las masas todavía no se planteaba. El segundo, los intentos poco exitosos para establecer una conexión real entre la formación de la mente y las actividades prácticas, comprensibles también en sociedades en que el trabajo manual era ejercido exclusivamente por las clases explotadas, las cuales no constituían, sin embargo, objeto de preocupación pedagógica.

Conviene recordar aquí que, históricamente, la extensión de la educación formal, es decir, escolar, correspondió al desarrollo de la sociedad burguesa. Es significativo observar que uno de los movimientos relacionados con las luchas de la burguesía europea para romper el viejo esquema de poder, la Reforma protestante, incluyó entre sus reivindicaciones la instrucción universal y laica, a impartirse en escuelas populares, de carácter nacional. Sin embargo, el surgimiento de los sistemas nacionales de enseñanza pública no acompaña automáticamente a las revoluciones burguesas, sino que se debe a causas que sólo indirectamente se relacionan con ellas.

En efecto, entre el siglo XVII y XIX, Europa ve aparecer un conjunto de escuelas para la nueva clase dominante, como las *public schools* inglesas y los *lycées* y las *grandes écoles* francesas, que se ubican, como era de esperarse, del nivel medio de enseñanza para arri-

ba. La revolución inglesa no crea ningún sistema privado o público de educación primaria, y ésta sigue siendo atendida en lo esencial por la filantropía religiosa, a través de las escuelas parroquiales (que ponen, naturalmente, el énfasis en la enseñanza del catecismo), y por las *dame schools*, que eran escuelas de paga; no es sino hasta 1870 que se echan las bases de un sistema nacional de educación primaria. En Francia, la ley Lakanal, de 1794, estableció un sistema nacional de escuelas elementales, que la reacción termidorianas descuida y Napoleón abandona, dejando que la educación primaria vuelva a las manos del clero.

La generalización de la instrucción a las amplias masas del pueblo —lo que significaba, necesariamente, enseñanza primaria— tarda pues en producirse y, cuando se da, obedece a motivaciones de distintos órdenes. Una de ellas es la revolución industrial en Inglaterra, que impulsa a este país a crear escuelas de artes y oficios, de iniciativa privada. La curiosa combinación de los requerimientos de mano de obra engendrados por la industrialización, de proselitismo religioso y de carencia de maestros conduce luego a la implantación de los sistemas de ayuda mutua, también llamados de monitores, que el matrimonio Bell, de filiación anglicana, importa de India, y que se afirma definitivamente con el cuáquero Lancaster. Es de resaltarse la correspondencia entre la escuela lancasteriana y la revolución industrial, ya en su aspecto pedagógico —caracterizado por la división del trabajo mediante monitores y la producción en masa de educación—, ya en su mismo aspecto arquitectónico: un galerón similar a los talleres fabriles de la época. El tipo de enseñanza, elemental y práctico o vocacional, coincidía con las necesidades de la tecnología vigente, cuyo nivel incipiente no requería mucha calificación de la mano de obra.

En Francia, las necesidades ocupacionales de la industria van a impulsar también el establecimiento de escuelas de artes y oficios, pero la motivación principal para la extensión de la escolaridad, mediante la enseñanza pública, es fundamentalmente política: la implantación de los ideales democráticos, en la línea prescrita por la ley Lakanal, en las fases republicanas, y la neutralización de la propaganda republicana, en los períodos monárquicos. La enseñanza en las escuelas públicas consistía básicamente en impartir rudimentos culturales e instrucción cívica. Gradualmente, una red escolar va cubriendo el país, la cual queda prácticamente concluida con la obra realizada por la Tercera República.

Habría que señalar, finalmente, el nuevo cauce al que tendió la sociedad europea, en la segunda mitad del siglo XIX, caracterizado por el paso de las luchas de clases desde una situación conflictiva hacia pautas más institucionalizadas. El desarrollo de la organización obrera, en el plan sindical y partidario, estableció un factor constante de presión sobre las capas dirigentes y forzó la atención a sus reivindicaciones más urgentes, entre las que se incluía el acceso a la instrucción. A lo largo del siglo XIX, los que anuncian la nueva pedagogía ya no serán pues, significativamente, los ideólogos de la burguesía, sino más bien los teóricos socialistas, de Fourier a Marx, y el derecho a la educación figura en la plataforma de la Primera Internacional.

La influencia de las doctrinas socialistas sobre la pedagogía contemporánea se debe precisamente a su contribución en los dos aspectos en los que el pensamiento burgués había hecho crisis: de un lado, la armonización entre el carácter individual de la enseñanza y las exigencias de instrucción masiva; de otro, la relación entre el desarrollo intelectual y el trabajo manual. Ello aparece ya en la obra de algunos teóricos de la primera fase, como Fourier. Sus falansterios —comunidades de trabajo, de carácter marcadamente agrario y artesanal— contemplaban la educación de sus miembros y trataban de conectarla con la labor productiva. Sin embargo, se trataba todavía de conceptos muy primitivos, que confundían el resultado del trabajo con el proceso de su realización.

Las repercusiones decisivas del socialismo en la pedagogía moderna se deberán, de hecho, al marxismo. En efecto, aunque no se haya ocupado específicamente de establecer una teoría de la educación, Marx sienta las bases para su formulación a partir de su concepción misma del hombre. Entendiendo a éste como “la esencia que se hace a sí misma” a través del proceso de trabajo y, en un sentido más amplio, de la praxis social, Marx establece una íntima conexión entre teoría y práctica, entre conciencia y acción, abriendo camino para solucionar uno de los escollos más serios con que había chocado la teoría burguesa de la educación. Por otra parte, al concebir la realización del hombre como un proceso que se da mediante las relaciones que establecen los individuos a partir de la creación de las bases materiales de su existencia, vinculaba estrechamente ese primer principio a una educación que se lleva a cabo en un contexto social dado, que es lo que le da a ésta su direccionalidad y su razón de ser.

Guiado por la mano de Hegel, John Dewey tratará

de adaptar esos planteamientos a las características de la sociedad burguesa norteamericana. Es útil recordar que la generalización de la enseñanza se había logrado allí bien antes que en Europa, con la difusión de las *dissenters' academies*, de inspiración puritana, en el siglo XVIII, y de las escuelas lancasterianas en las primeras décadas del siglo XIX, hasta crearse, hacia 1840, la red de escuelas públicas gratuitas que, en lo fundamental, se mantiene en nuestros días. El modelo de análisis aplicado al caso europeo no se ajusta aquí, y las causas del fenómeno tendrían que buscarse en los ideales igualitarios de los colonizadores, en su fuerte sentimiento religioso (que suponía la exigencia del conocimiento directo de las Escrituras, motivación que estuvo presente también en las reivindicaciones educativas de la Reforma), en el espíritu de iniciativa y emulación de las comunidades norteamericanas, y, sobre todo, en las condiciones específicas en que se desarrolla la burguesía en Estados Unidos.

Dewey distingue dos aspectos simultáneos en el proceso educativo: el psicológico, que consiste en la exteriorización y en el despliegue de las potencialidades del individuo, y el social, que comprende la preparación del mismo para desempeñar su papel en la sociedad. Esta no se toma empero como un dato fijo, sino como algo en constante proceso de cambio, lo que excluye de plano el ideal lockiano, que hacía de la educación un simple proceso de adaptación del individuo a la sociedad. Lo excluye aún más por cuanto esa sociedad no es tan sólo algo que cambia, sino que lo hace demasiado aprisa y en un sentido imposible de determinarse de antemano. Es evidente que este planteamiento respondía a las condiciones del pujante capitalismo que se desarrollaba en Estados Unidos a fines del siglo, cuyo signo principal era la aceleración del progreso tecnológico. Así también la insistencia de Dewey en la motivación del educando, como centro de interés del aprendizaje, y en el concepto de “educación por la acción”, que barajaba las fronteras entre el juego y el trabajo, se adecuaban a una sociedad en la que no se escrutarían todavía los canales de la movilidad social.

La difusión de las ideas de Dewey fueron luego instrumentalizadas y formalizadas por sus seguidores, como Kilpatrick, Washburne y Parkhurst, quienes las vaciaron considerablemente de su contenido primitivo. El mismo Dewey trataría más tarde, sobre todo a partir de su folleto *Experiencia y Educación* (1938), de reaccionar contra lo que consideró un énfasis excesivo en la noción de motivación o de interés, en detrimento de

la de esfuerzo. Se asistió así a una reacción tradicionalista contra la llamada "enseñanza blanda", que condujo, más recientemente, a una serie de intentos para restablecer el "equilibrio" entre el carácter libre del aprendizaje y la necesidad de orientar y disciplinar la formación.

Esa reacción ya se había hecho sentir en Europa, principalmente a través de la corriente psicologística, encabezada por Montessori, Décroly, Claparède y el mismo Piaget. Esencialmente individualista y selectiva, esa corriente tendrá que enfrentarse a la tendencia dicha sociológica, defendida por Cousinet y principalmente Freinet. Si el primero de éstos insiste en la educación como un proceso de socialización, fundamentando allí su concepto de "trabajo en grupos", Freinet, que se sitúa más decididamente en la tradición marxista, irá más lejos, preocupándose no sólo con la dimensión social de la educación, sino también con su realización mediante el trabajo. Es por lo que plantea la necesidad de concebir una verdadera "pedagogía popular", en la que, a diferencia de lo que pasa con los psicólogos, el educando no sea un mero objeto de experimentación en laboratorios. La técnica en que se basó para llevarla a cabo fue esencialmente la "tipografía en la escuela", pero, al contrario de lo que pretenden sus detractores, ésta sólo adquiere su pleno sentido en el contexto de su método, integrado por elementos como el texto libre, la correspondencia interescolar, el dibujo libre, el cálculo viviente y otros.

En la línea que trata de desarrollar la orientación marxista, no se podría dejar de mencionar a Makarenko, figura central de la educación soviética en la fase revolucionaria. Se le acusa, en los medios pedagógicos psicologísticos, de tender al autoritarismo, sin tomar en cuenta que muchas de sus ideas, expresadas en su obra más conocida, el *Poema Pedagógico* (1935), reflejan la experiencia particular de su "Colonia de trabajo Gorki", destinada a la reeducación de adolescentes extraviados, así como la experiencia general de reeducar todo un pueblo que recién rompía las cadenas de la servidumbre y de la opresión autocrática.

Se ha recorrido así un largo camino, desde que Locke estableció las pautas educativas de la nueva clase dominante en Inglaterra a fines del siglo XVII. En este movimiento de ideas, que se desarrolla a lo largo de tres siglos, se gesta una nueva concepción del hombre y se funda una verdadera ciencia de la educación, que incorpora los adelantos más significativos logrados por

el desarrollo científico. En ningún momento, sin embargo, esa ciencia pudo dejar de ser una arma en el arsenal de la clase que la utilizó.

Recordarlo ahora, cuando se insiste en hablar de una educación científica en abstracto, equivale a reiterar que la educación, como cualquier otra actividad humana, está sujeta al principio básico que rige a la vida social, es decir, a la lucha de clases. Así como sirve a la burguesía, cuando es ésta quien la formula e implementa, así también, cuando se concibe desde el punto de vista de las clases explotadas, ha de ser para ellas un instrumento de combate y un factor de liberación.

