



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras
COLEGIO DE PEDAGOGIA

"EN BUSCA DE UNA FUNDAMENTACION PARA LA EDUCACION LIBERADORA"

T E S I S A

Que para optar al título de:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P r e s e n t a
LUCIA BEATRIZ QUESNEL GALVAN

*UoBo
Asesor
M. Luján*
*Coordinación
M.*

México, D. f.



1976.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICO ESTE TRABAJO A MI MAMI,
CHELA GALVAN DE Q.
VERDADERA PEDAGOGA EN MI VIDA

A MI HIJA ESTEFANIA, MI ESPOSO JUAN ,
Y A TODOS LOS COMPAÑEROS ESTUDIANTES DE CCH
CON QUIENES CADA DIA APRENDO ALGO
SOBRE MI LIBERTAD Y MI RESPONSABILIDAD

A LA MEMORIA DEL GRUPO
"RAFAEL RAMIREZ", DE LINÓ
VAZQUEZ Y JORGE PEÑA,
CUYAS FUERZAS VIVEN EN ESTA
BUSQUEDA DE LA EDUCACION
LIBERADORA

P A G I N A D E G R A T I T U D
Y R E C O N O C I M I E N T O

QUIERO AGRADECER:

A mi abuelita Grace G. de Galván, a mi mamá, y a Florencia (y también a Leticia, Pastor, Josefina y Lupe) por haber cuidado a Estefanía mientras yo elaboraba este trabajo.

A Paty, por su generosa colaboración en la mecanografía (esto lo escribe la autora y reconoce que muy pocos tienen amistades como Paty)

A Juan Oliveras , mi esposo, por innumerables detalles en los que me ha ayudado.

A mi papá, Octavio Quesnel , por su apoyo económico.

A Martín Villanueva, Raúl Ugalde, Osvaldo Ardiles, Joaquín Núñez y a mi hermana Graciela por haberme prestado sus libros y orientado en una u otra forma. En este sentido reconozco muy especialmente la colaboración de mi joven hermano Erick, en cuanto a marxismo, y de Meche Garzón en cuanto a nociones filosóficas en general. A ella, que fué además mi asesora, agradezco todo el tiempo que quitó a sus actividades para la cuidadosa revisión de la tesina, que si tiene defectos , son por mi culpa (que diga, por mi negligencia, no hay que ser tan severos.)

Bueno , pues a todos , otra vez ¡Muchas Gracias!
Lucía.

INDICE

	<u>Página</u>
Introducción	
1. Concepción Integradora de la Educación	
a) Visión General	1
b) Base teórica en la que se fundamenta la educación integradora en el último siglo	5
2. Liberación	
a) Determinismo y arbitrarismo	13
b) Dialéctica de la libertad y la necesidad	14
c) Libertad y liberación	16
3. Concepción Liberadora de la Educación	
a) Proceso educativo liberador	19
b) En busca de fundamentos generales	20
c) Concepto de Aprendizaje para la Educación liberadora	26
d) Necesidad de una teoría	29
4. Conclusiones	30
Bibliografía	34

INTRODUCCION

¿Qué educación no busca ser liberadora?

Aún aquellos educadores que influidos por un determinismo fatalista, niegan la libertad humana creen que la mínima posibilidad de que ésta existiera ha de hallarse en el proceso educativo.

Pero desde que se ha dado luz sobre las relaciones de la totalidad y sus partes, sabemos que una educación liberadora sólo puede buscarse dentro de un proceso de liberación total; es decir, en una sociedad que se renueve constantemente en función de su libertad.

¿Cómo puede entonces darse una educación liberadora?

Sin duda ha de hacerse una movilización organizada que vincule esta problemática con la lucha total de la sociedad por su liberación. Por otro lado, se requiere una fundamentación teórica que dé solidez metodológica a la educación liberadora.

Dentro de mis conclusiones, al finalizar este trabajo doy un enfoque propio dirigido a la importancia que tiene para esto el aprendizaje de la responsabilidad en particular, condición que considero necesaria en la reivindicación de lo humano dentro de ese proceso totalizante que podemos llamar educación.

En cuanto a responder completamente la pregunta formulada, no se pretende tal cosa en este trabajo, pues ello implicaría ver toda la historia humana; aún así confieso que el trabajo ha sido más ambicioso de lo que debía.

Buscar los fundamentos para teorizar esta educación tampoco es tarea de cuatro semanas. No obstante, creo que mi investigación puede ser de gran utilidad en esta búsqueda, que aún está y estará en pie mientras el hombre exista y se encuentre así en un proceso de liberación.

De manera que entrego esta tesina como mi primera aportación personal a la satisfacción de la urgente necesidad que es la búsqueda de una fundamentación para la educación liberadora.

1. Concepción Integradora

a) Visión General

Veremos, para dar comienzo, un panorama general de cómo se presenta en nuestros días la concepción integradora de la educación.

Desde las comunidades primitivas en las que "la ejecución de determinadas tareas que un solo miembro no podía realizar se impuso precozmente un comienzo de división del trabajo."¹ Los miembros de este rudimentario tipo de sociedad formularon un primer ideal pedagógico al cual los niños debían ajustarse, [...] "de modo tal que antes de que el niño bajara de las espaldas de la madre había recibido [este ideal] que su grupo consideraba fundamental, [que consistía] en el sentimiento de que nada había superior a los intereses y necesidades de la tribu".²

Así, desde aquella etapa en que los hombres no conocían sino una organización primitiva de su comunidad, la educación comenzaba a cumplir una función integradora de los miembros de la sociedad.

Ahora bien, según explica Marx en El Capital, "cuando el trabajo de los hombres está asociado en cierto grado, sobrevienen relaciones en que el sobretrabajo del uno es la condición de la existencia del otro"³ y aunque Marx aclara que en esta época cuando los hombres se han levantado apenas de su primitivo estado de trabajo es insignificante la proporción de la parte social que vive del trabajo ajeno, es así como empieza la división de la sociedad en clases y se vá dando poco a poco en la historia humana una lucha entre los que viven del trabajo ajeno--explotadores--y los que con su exceso de trabajo mantienen, al menos en parte, la existencia de los otros, y son así explotados por estos. A esta lucha entre explotados y explotadores se llama por ello lucha de clases.

1. ANIBAL PONCE, Educación y lucha de clases, p. 8.

2. Ibidem, p. 10-11.

3. KARL MARX, El Capital, citado por A. Ponce en Ob. Cit. p.12-13.

Al darse esta lucha surge un nuevo ideal pedagógico que se adecúa a los propósitos de los intereses de la clase dominante o explotadora. Este ideal está destinado precisamente a controlar la lucha por parte de dicha clase.

Tal 'ideal' contempla el planteamiento de que el hombre debe ser de una u otra manera, ya sea de acuerdo con lo que se ha dado en llamar la "naturaleza humana" como lo plantearon los naturalistas del Siglo XVII o de la voluntad divina, del bien social o de cualquier pre-concepción de lo que el hombre ha de lograr de sí mismo. Dada pues, esta tendencia a suponer aún como el mismo Anibal Ponce que "en el deber ser está la razón del hecho educativo,"⁴ es que consideramos necesario delimitar con claridad -- las diferencias entre las dos concepciones de la educación: la integradora y la liberadora.

Podría decirse, con Giulio Girardi, en cuanto a definir la educación integradora, que "es aquella que tiene como fin real, conciente o inconciente, integrar al individuo a la sociedad, haciendo de él un 'buen ciudadano', es decir, un 'hombre de orden', por la inculcación de la ideología dominante. De esta manera, la educación integradora es un factor fundamental en la reproducción de la sociedad."⁵

"La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros* y oficiales--en una palabra: opresores y oprimidos--se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, [...] y en nuestra época la sociedad se divide cada vez más en dos grandes clases que se enfrentan directamente: la burguesía y el proletariado."⁶ Así, la historia de la educación ha sido la historia de cómo las ideas de una clase, la dominante, han sido transmitidas a las nuevas generaciones, y de

4. A. PONCE, Ob. Cit. p. 10.

5. GIULIO GIRARDI. "Educación Integradora, Educación Liberadora" en Cuadernos de Educación, Nos. 18 y 19, Año 1974, p. 31.

6. K. MARX, F. ENGELS. Manifiesto del Partido Comunista, p. 30-31.

* Maestro: del Alemán Lehrer, esto es, miembro de un gremio.

cómo grupos minoritarios que empiezan una transformación revolucionaria de la sociedad han buscado que estas generaciones tomen conciencia de las situaciones y empiecen la promoción transformadora. En la pugna entre los sofistas y Sócrates—condenado entre otros motivos por "corromper" a la juventud—vemos un claro ejemplo de este hecho. Entonces, podríamos decir que Sócrates fue un representante de lo que aquí llamaremos "educación liberadora" y los sofistas representaban precisamente a la educación integradora.

La clase dominante, en esta historia, se ha encargado de lograr que los miembros de la sociedad se integren al sistema por ella impuesto. Sus "ideales", que esconden sus intereses específicos de explotación son transmitidos por una serie de representaciones falseadas de la realidad social, que son presentados—y asumidos—"como ideales humanos generales."⁷ A esta serie de representaciones se le llamará "ideología"; y es esta la connotación que daremos aquí al término, quedando así aclarado que no abordaremos aquí los problemas que hoy evoca la palabra "ideología".

En la misma lucha de clases la educación ha sido institucionalizada en escuelas, es decir, escolarizada, a tal grado que ir a la escuela "ha llegado a convertirse en la razón de ser del propio proceso [...] en la medida en que se ha constituido en condición ineludible"⁸ para ser 'alguien' (como incluso en la ventanilla 6 del primer piso de la Rectoría de esta UNAM se anuncia). "La escuela es el templo de esta religión que es la cultura dominante. Lo es por la cultura que inculca, por la discriminación que practica, por el sistema de relaciones que instaura, por la distancia que tiene con respecto a la sociedad."⁹

La escuela, entonces, en el cumplimiento de su papel integrador ha marcado el carácter clasista de la educación en la sociedad, en la medida en que por medio de la competencia logra que los niños de las clases populares "sean masivamente eliminados o rechazados en la jerarquía escolar a sus últimas posiciones. No

7. B. SUKHODOLSKI. Teoría Marxista de la educación, p. 39.

8. IVAN ILLICH. Hacia el fin de la era escolar, p. 1/1.

9. GIULIO GIRARDI. "Educación Integradora ...", p. 58.

se considera a la escuela como inadaptaada a sus labores de educación, sino se piensa que los alumnos son inadaptados con respecto a la escuela."¹⁰ Este fenómeno social ha sido especialmente estudiado por el ex-sacerdote polaco Iván Illich, y aunque sus estudios se han criticado desde muchos puntos de vista, Illich ha hecho una importante labor al llamar la atención sobre este punto.

Al haberse criticado la discriminación dada en las escuelas, así como otras características que reproducen dentro de ellas la división de clases en la sociedad, ha habido una reacción en el sentido de crear "reformas educativas" para evitar, supuestamente, esta realidad. Entre estas reformas se incluye, por ejemplo, el Artículo Tercero de nuestra Constitución Mexicana: "La educación que imparta el Estado luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios ... será nacional en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos atenderá a la comprensión de nuestros problemas contribuirá a la mejor convivencia humana, sea obligatoria ... será gratuita."¹¹ Pero, desde luego, en este mismo Artículo incluye todas las restricciones necesarias para que el Estado pueda controlar perfectamente la educación a manera de que no deje de ser integradora: "El Congreso de la Unión ... expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa ..."¹²

No obstante es claro que la falta de cumplimiento de las exigencias del Artículo Tercero, se da a todos niveles, particularmente en cuanto a que gran parte de la población ni siquiera alcanza la terminación de la educación primaria. En los últimos años, las reformas mencionadas han tenido gran auge, sobretodo a partir de las nuevas teorías pedagógicas creadas en distintos lugares del mundo. Como lo ha dicho Ponce: "se ha engendrado entre las técnicas de la pedagogía una provechosa fructificación de sistemas y planes'..."¹³

Así podemos enfocar en este sentido un breve análisis de la base teórica que en este siglo ha venido reforzando a la educación integradora.

10. Idem.

11. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art.III, párrafos I, VI y VII.

12. Ibidem, Art.III, (párrafo VIII).

b) Base Teórica en la que se ha fundamentado la Educación Integradora en el Siglo **XX**

En general, la concepción integradora de la educación ha descansado en la visión filosófica determinista que niega la libertad del hombre en cuanto que sostiene que éste no tiene bajo su control posibilidad alguna de transformar y por lo tanto ha de adaptarse a esta realidad aceptándola. O, cuando mucho como nos dice el filósofo August Messer, "queda siempre la posibilidad de que haya sectores de realidad que no puedan ser terminantemente concebidos en calidad de procesos naturales. [...] Pero nos convencemos de esta realidad situándonos en un punto de vista moral práctico. Pues si tenemos realmente buena voluntad, estamos también convencidos de poder lo que debemos. Este es el verdadero sentido de la libertad ..."¹⁴

"Sentido" orientado por Messer hacia un "deber ser" ajeno al hombre, quien sólo puede lo que "debe" integrándose a este deber.

Pero, por otro lado la educación integradora actual está también fundamentada en el idealismo, iniciado en el pensamiento moderno por Descartes y en gran parte consumado por G. F. Hegel. Para Descartes, el hombre es esencialmente idea y la única comprobación de su existencia es la duda misma de que existe. Este es el sentido de su famoso "Cogito ergo sum".

Hegel, por su parte nos dice que el hombre es una manifestación del espíritu absoluto, como un ente que, habiendo surgido de la naturaleza (también manifestación de éste) permite en la medida en que es consciente, el autoconocimiento del espíritu. Para Hegel "todo lo racional es real y todo lo real es racional."¹⁵ Lo que percibimos es apariencia, lo real es la racionalidad de ello, es decir, la idea; todo lo que existe está comprendido en esta racionalidad, que es al mismo tiempo el mismo espíritu absoluto, que "aunque no es una cosa abstracta, ni una abstracción de la naturaleza humana, sino algo enteramente individual, activo,

13. A. PONCE. Op. Cit., p. 147.

14. AUGUST MESSER, Fundamentos filosóficos de la pedagogía, p.158.

15. G.F. HEGEL, Filosofía del derecho. Citado por Juan Garzón en el prólogo p. XIX.

absolutamente vivo: es una conciencia, pero también es su objeto... El espíritu es pues, pensante, y el pensamiento de algo que es. El espíritu sabe, pero saber es tener conciencia de un objeto racional. Además el espíritu sólo tiene conciencia en cuanto es conciencia de sí mismo, esto es: sólo sé de un objeto por cuanto en él sé también de mi mismo."¹⁶

Así pues, el espíritu contiene también a la historia y a las acciones en ella determinadas a través del hecho dado por supuesto como verdad por Hegel mismo de que "en los acontecimientos de los pueblos domina un fin último, que en la historia universal hay una razón--no la de un sujeto particular, sino la razón divina y absoluta."¹⁷

Queda claro, pues, que habiendo un fin histórico, absoluto, divino, la educación no puede sino buscarlo. "La teoría pedagógica idealista se apoya en conceptos arbitrariamente elegidos y constantes del hombre y en representaciones subjetivas imposibles de dominar."¹⁸ "En muchas concepciones pedagógicas burguesas nos encontramos con pensamientos hegelianos pese a que Hegel no se cita. Creen ser "la voz del espíritu mismo", aunque sólo son la voz de los intereses burgueses con mistificación filosófica."¹⁹ Llamamos aquí la atención nada menos que al lema tan respetado en nuestra universidad: "Por Mi Raza Hablará el Espíritu".

Citaremos aquí, algunos párrafos de las declaraciones del Señor Director de nuestra Facultad de Filosofía y Letras, Ricardo Guerra, para el periódico Excelsior el lunes 8 de marzo del presente año, ya que nos parecen ilustrativas de la situación: Pregunta el Reportero: "¿Responde la educación superior a una realidad nacional? ¿Formamos profesionales decididos a contribuir al cambio social que pide el Estado?"; se preguntó al Doctor Guerra. Dijo: Las universidades e institutos de enseñanza superior representan la culminación del sistema educativo y son reflejo de la vida del país [...] dentro de sus funciones figura la forma--

16. G.F. HEGEL, Filosofía de la Historia Universal, p. 62.

17. Ibidem, p. 44.

18. B. SUCHODOLSKI, Ob. Cit., p. 168.

19. Ibidem, p. 176

ción de técnicos y profesionales que el país requiere [...] función que parece indiscutible [...] todo ello para contribuir a la elevación de niveles de vida, como claro propósito del Estado y para lo cual se da apoyo."²⁰

Notemos aquí, como nos dice Suchodolski, "que el Estado es considerado por Hegel como la instancia suprema de la educación, como el punto de referencia moral-objetivo esencial para los procesos de la educación y la autoeducación [...] el servicio al Estado eleva al individuo al nivel de la verdadera vida moral y espiritual."²¹

Aunque el Doctor Guerra señala también la necesidad de autonomía de la Universidad con respecto al gobierno, dice que lo es, puesto que "sin libertad y autonomía no pueden haber investigación ni enseñanza ni formación en el sentido pleno y último." (He aquí a lo que Guerra se refiere anteriormente) "La tecnología y la ciencia sirven al desarrollo del hombre real y concreto y pienso que no debemos alterar el orden de esos factores, pero si consideramos que lo que importa son en última instancia los valores humanos, y el desarrollo del país dentro de cánones moral y políticamente válidos [...]"²² Y antes de esto nos dice: "[...] la estructura demográfica debe mostrarnos la urgencia de buscar nuevas soluciones, nuevas orientaciones en la educación superior, nuevos métodos y actitudes en todos los niveles de la enseñanza."²³

Lo que quiero ilustrar con estas declaraciones de nuestro director es un enfoque general al idealismo hegeliano dentro de la política educativa, así como la inclinación a buscar "nuevas actitudes y métodos" para que la enseñanza responda a las "nuevas urgencias". Estas "URGENCIAS" no son sino la manifestación de la agudización de las contradicciones sociales de los que dependen en el fondo las instituciones consciente o inconscientemente.

Creo también muy importante mencionar algunas de las corrientes en los que descansa esta educación integradora. Por un lado se ha respondido a la grandísima influencia del humanista norteamericano John Dewey.

Dewey, quien a su vez recibió influencia de Hegel y Darwin, fue indudablemente un gran pensador preocupado por la li-

bertad humana, inició toda una corriente filosófico-pedagógica idealista-naturalista, en la cual rompe con algunas concepciones Hegelianas y da a la educación un valor que se "deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie."²⁴

Sin discutir en absoluto la idea de que el hombre ha de "adaptarse" al mundo, refiere que la "única adaptación posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades."²⁵ Estas "condiciones" eran las del rápido progreso tecnológico y político-social que desde los tiempos de Dewey (1859-1952) empezó a caracterizar nuestra época. De manera que la educación desde entonces ha necesitado "preparar" al individuo para enfrentarse a los abruptos cambios que le esperan en su vida. Esta idea domina los nuevos métodos que se aplican en casi todas las escuelas "activas". Y con el carácter de "modernas", estas, desde luego, se contraponen a todas las demás que sin inmutarse continúan el autoritarismo y rigidez que existe aún en muchas instituciones. Es^o autoritarismo que impone la instauración de normas que se contraponen a las más fundamentales necesidades del hombre.

No obstante las "urgencias" de cambio continúan exigiendo renovación. Esta se refuerza en los últimos años con una corriente, al parecer iniciada por el gran sociólogo canadiense Marshall McLuhan quien advierte la tremenda influencia que ejerce el medio en los individuos, particularmente en lo que respecta a la comunicación masiva.

A McLuhan siguen gran número de nuevos educadores norteamericanos con la actitud, al menos aparente, de preparar a los jóvenes y niños para enfrentarse también a este moderno hecho.

20. RICARDO GUERRA, "Declaraciones," Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras, Año II, Nos. 3-4, marzo, Abril 1976, p. 3-4
21. Idem.
22. Idem.
23. Idem.
24. N. ABAGNANO, A. VISALBERGHI, Historia de la Pedagogía, p. 641. (Citan a Dewey sin mencionar en cual obra se basan).
25. Ibidem, p. 641.

En especial los autores Postman y Weingartner en su libro "Teaching as a Subversive Activity" (La Enseñanza como una Actividad Subversiva), realizan una magnética crítica a la escuela tradicional "sugiriendo" una revolución en pequeño dentro de ella, destruyendo las estructuras al grado de intercambiar todos los maestros de todas las materias, "eliminar todos los cursos los exámenes, los créditos, los administradores, todas las restricciones que hacen que los que aprenden permanezcan quietos."²⁶

Hemos llamado "magnética" la crítica de Postman y Weingartner por el gran interés que suscitó el principal método que proponen: el interrogativo, que es una especie de dialéctica, pudiéramos decir, en el sentido en que logra que el alumno cuestiona todo a su alrededor, enfrentándolo así a las contradicciones existentes; aunque, desde luego, la pareja de "revolucionarios" educadores, en nada relaciona esto con la concepción materialista de la historia, cosa que desde un principio queda advertida: "Hemos de enfrentarnos a tantos problemas entre los que [...] no debemos omitir la escena internacional: el problema de la bomba, el problema de Vietnam, la China Roja. [...] la ayuda exterior, de la defensa nacional, y montones de otros problemas, la mayoría supuestamente emanados de la conspiración comunista."²⁷

El "Teaching as a Subversive Activity" plantea interesantes alternativas a la "crisis educativa" que según ellos ven atraviesan los Estados Unidos, aunque como indican, su iniciativa está claramente influida por Dewey y como se mencionó antes, por McLuhan: "Nos encontramos especialmente endeudados con McLuhan por su énfasis del credo de Dewey de que 'aprendemos lo que hacemos'." McLuhan quiere decir mucho de lo mismo con su famoso aforismo "El medio es el mensaje".²⁸

Cabe mencionar aquí, la reciente publicación en español prohibida y re-editada de un libro que los maoístas bien podrían considerar "una blasfemia": se trata del "Pequeño Libro Rojo de la Escuela" de dos autores daneses, que habiendo suscitado gran

26. N. POSTMAN, CH. WEINGARTNER, "Teaching as a Subversive Activity", p. 151 (Traducción personal).

27. Ibidem, Introducción, p. XXI (Traducción personal).

28. Ibidem, p. 17.

polémica de izquierda y derecha no resulta sino precisamente "un tigre de papel"²⁹ para el sistema de educación integradora, puesto que sus críticas apenas tienden a "modernizar" la mentalidad de los lectores sin profundizar realmente en ningún aspecto.

Por otro lado, llega también la influencia de la "nueva escuela" europea. El auge de los métodos Montessori, Decroly, Cousinet, del Plan Dalton, entre otros, no se ha hecho esperar. Sus estudios con los de Jean Piaget y Claparede sobre la diversidad de la estructura mental infantil con respecto a la del adulto, han repercutido grandemente en el desarrollo de la psicopedagogía actual, pero han servido al mismo tiempo para desviar la atención del fondo social que mantiene el avance de la pedagogía detenido.

No parece necesario analizar a fondo el por qué el resto de las escuelas que ni siquiera han intentado búsquedas de nuevos métodos sean también integradoras. Basta darse una vuelta a cualquier salón de clases en donde los niños uniformados y sentados uno tras otro en bancas a veces atornilladas al suelo, escuchan en silencio el discurso anestésico de la persona "muy propiamente" vestida que sobre una tarima les dirige de vez en vez una mirada de reproche. Es evidente que no es mucha la oportunidad de liberación, en sentido alguno, que puedan tener estos chiquillos.

Hemos de hablar, por último, de la corriente psicológica que más ha influido en la educación integradora, sobretudo en la superior: el conductismo, representado actualmente por el norteamericano B.F. Skinner.

En un inciso de la segunda parte de este trabajo intitulado "Concepto de Aprendizaje" hablaremos de algunos antecedentes que influyen a Skinner. Por ahora, nos limitaremos a criticar algunos conceptos de Skinner que resultan relevantes en la educación integradora:

En general, dentro de este tipo de educación se maneja un concepto de hombre, como ya hemos dicho, determinado por las circunstancias, negándole la posibilidad—que precisamente lo hace humano—de transformar al mundo. Es así como el conductismo

29. "Tigres de Papel" —Frases que aplica Mao Tse Tung a los Imperialistas en su famoso Libro Rojo y que los autores del Pequeño Libro de la Escuela usan para los adultos.

skinneriano concibe también al hombre. Según Skinner, el hombre, determinado por los estímulos que le rodean no puede ser libre sino en la medida en que conozca estos estímulos y su libertad consiste justamente en su posibilidad de elegir los estímulos de los cuales prefiera depender. Desde luego, esta preferencia sólo puede depender de lo positivo o negativo de los refuerzos a la conducta que representa dicha elección, de manera que ésta tampoco es completamente libre. Entonces, el hombre puede en todo caso "controlar" algunos de estos refuerzos o la mayoría, incluso al grado de que toda la conducta se rija por este control. Watson, antecesor de Skinner, decía que podía hacer de un niño, elegido al azar, el profesionista que él quisiera.

El aprendizaje, para los conductistas, no es, entonces, sino un cambio en la conducta.

La conducta aprendida es una respuesta a estímulos y refuerzos positivos del medio. Las "ventajas" de esto están expuestas por Skinner en su novela utópica Walden Dos, cuya popularidad ha elevado ya a la creación de dos escuelas con este nombre en la ciudad de México. En esta novela, el autor nos muestra cómo el comportamiento de toda una sociedad es controlado "adecuadamente" mediante el aprendizaje de ciertas conductas "deseables".

Tomemos como ejemplo la concepción del trabajo en Walden Dos para enfocar el carácter integrador de esta "ciencia". En su Utopía, Skinner hace que sus personajes trabajen acicatados por el refuerzo de "créditos" canjeables por alimentos o los artículos que el trabajador requiera: "Se quedarán cinco días: 10 créditos. Les puedo dar trabajo a razón de 1.2 que no requiere experiencia previa. Podrán trabajar juntos a no ser que ustedes prefieran separarse."³⁰ Como vemos aquí la conciencia humana no tiene nada que hacer. Es el estímulo de "comer" por ejemplo, lo que va a hacer que los hombres trabajen y no el hecho de que el trabajo es justamente la característica humana que permite al hombre ejercer una acción y transformar con ella al mundo. Es sólo un ejemplo

30. B.F. SKINNER, Walden Dos, p. 99.

31. K. MARX, Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844, p. 81

más de lo que Marx llama trabajo enajenado, puesto que "invierte los términos de la relación, en cuanto que el hombre, precisamente porque es un ser consciente, hace de su actividad vital, de su esencia, simplemente un medio para su existencia."³¹

El "Análisis Experimental de la Conducta" se ha convertido en un verdadero mito en la sociedad occidental, cuya base científicista recibe gratamente las grandes posibilidades de manipulación y control que ofrece, sobre todo a esos gobiernos "democráticos" que necesitan disfrazar de "ciencia" los intereses de la clase dominante que representan. Es así como los conductistas contribuyen a la educación integradora, pues "reforzando" la práctica de la ideología dominante integra a los educandos a la sociedad como nos decía Girardi, "haciendo de ellos buenos ciudadanos, hombres de orden."

Ante la conciencia de que existe esta educación integradora se presenta la necesidad de una educación liberadora, que puede insertarse como nos dice Marx, en el cambio de las circunstancias, para no olvidar que son "los hombres quienes las hacen cambiar y que el educador necesita a su vez ser educado. [Y que] la coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana a cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria."³²

Así pues, ante esta necesidad de una educación liberadora nos encontramos con diversos intentos que mencionaremos más adelante, pero vemos también que no ha habido ninguna organización en torno a la consolidación de una base teórica para ésta. Este trabajo de ninguna manera pretende emprender esta ardua tarea, sino simplemente señalar la necesidad de ella. Para esto, creemos que es importante al menos dar un panorama general de lo que ya existe, previendo lo que puede ser la educación liberadora a partir de una definición de lo que es la liberación humana.

32. KARL MARX, Tesis sobre Feuerbach en el apéndice de "La ideología Alemana", p. 666.

2. La Liberación

a) Determinismo y Arbitrarismo

El problema de la libertad ha sido uno de los temas centrales de la filosofía, puesto que de ella depende en gran parte la concepción de la realidad y del hombre, así como las posibilidades de éste en su existencia. Dos corrientes han dominado la discusión general: por una parte la determinista, según la cual, el hombre depende de todas las circunstancias que le rodean y está sujeto a todo lo que le ocurra, así como sus actos, sean independientes a él, es decir, que está predestinado a ellos y su voluntad no puede dominarlos, por lo tanto él no es responsable de nada como tampoco es libre, ni puede serlo de modo alguno. Esta ha sido principalmente la visión materialista pre-marxista que sostiene además el argumento de que teniendo toda una causa, el hombre se halla concatenado a esta causalidad de un modo absolutamente mecánico. Desde luego, después de los descubrimientos freudianos se incluye dentro de la causalidad de los actos humanos el carácter determinado, según esto, por cómo es su formación principalmente durante la infancia. Así, entonces, por todas estas circunstancias que eligen por él, es siempre falsa--según el determinismo--la suposición de que el individuo elige algo por sí mismo.

Por otro lado, encontramos lo que llamamos arbitrarismo concepción para la cual el hombre no está sujeto a nada puesto que nada lo determina, así pues podría suponerse que es libre pero siendo así posible cualquier cosa, el hombre tampoco puede hacerse responsable de sus actos, y no tiene sentido, por tanto, hablar de libertad.

Para esta corriente, el carácter, factor sin duda importante en los actos humanos, entra dentro de la causalidad puesto que ha sido formado a través de ciertas circunstancias también causales. Además, si nada determina al hombre sino él mismo, o bien, sí hay algo que lo determina (él mismo) o es falso que él se autodetermine; luego entonces no es libre.

Lo característico de esta posición es que el principio de necesidad causal no existe, ya que las decisiones tienen un

carácter de libertad independiente de toda causa. Pero la necesidad excluye a la libertad puesto que la libertad es imposible si se admite la necesidad. Partiendo de esta oposición es que nace la dialéctica entre la libertad y la necesidad.

b) Dialéctica de la necesidad y la libertad

Antes de la superación dialéctica que Spinoza, Hegel, Marx y Engels logran ante el problema, Kant intenta hacerlo. Dividiendo la necesidad dentro del reino de la naturaleza donde está el hombre empírico y la libertad en lo ideal donde está el hombre moral, según Kant, se concebía la autodeterminación (causalidad por la libertad) y la causalidad de las leyes naturales. Sin embargo, esta división del hombre moral y empírico no se dá en la realidad, lo cual hace falsa esta conciliación.

Entonces empieza a crearse con Spinoza la dialéctica que empieza para este pensador, el hombre, al estar sujeto a las leyes naturales, es decir, a la necesidad universal, se encuentra en un estado psíquico que el llama "afecto" o "pasión". Así, el hombre puede permanecer ante esto pasivo siendo de esta manera un esclavo, pues sus acciones se hallan determinados por causas externas. Pero si el hombre es consciente de estas causas, es decir, si comprende que son necesarias, ser libre, sin que esta libertad sea concebida al margen de la necesidad. Entonces aunque se halla sujeto a la necesidad, esta sujeción no es ciega sino consciente. Esto, como vemos, no puede ser realmente libertad sino, en todo caso, "esclavitud consciente".

Hegel, igual que Spinoza, no opone la necesidad a la libertad y define libertad como conocimiento de la necesidad, pero por primera vez relaciona el problema con la historia. Para Hegel el espíritu absoluto está manifestado también en la historia universal. El espíritu tiene su esencia en sí mismo contrariamente a la materia cuya esencia se encuentra fuera de sí. Y en cuanto a la libertad, usando las palabras de Hegel: "el espíritu reside en sí mismo; y esto es justamente la libertad. Pues si soy dependiente, me refiero a otra cosa que no soy yo, y no puedo existir sin esa cosa externa. Soy libre cuando estoy en mí mismo. Cuando el es-



espíritu tiende a su centro tiende a perfeccionar su libertad y esta tendencia es esencial [...] Su libertad no consiste en un ser inmóvil, sino en una continua negación de lo que amenaza acabar su libertad. Producirse, hacerse objeto de sí mismo, saber de sí, es la tarea del espíritu."³³

Así Hegel dice que la conciencia de sí mismo (del espíritu) es la libertad. Pero el hombre es una manifestación del espíritu, así que al conocer lo que está fuera de él, que también es espíritu, se conoce a él mismo. De esta manera, la conciencia parte del sujeto y retrocede a él mismo. La conciencia de la necesidad causal es, entonces, el movimiento del espíritu hacia su conocimiento, y esto mismo es también la historia: dicho por Hegel, "la historia universal es la exposición del espíritu de cómo el espíritu labora para llegar a saber lo que es en sí."³⁴

Marx y Engels, tomando esto, reconsideran el problema en relación con la historia. Pero la historia en el pensamiento marxista se concibe desde el punto de vista materialista. Es decir, la historia es lo que los hombres hacen en cuanto a la transformación de la naturaleza; y los hombres transforman la naturaleza en función de sus necesidades a modo de satisfacerlas. Esto es precisamente el trabajo, que en una sociedad capitalista se encuentra enajenado porque al ser explotado, el obrero es extraño al objeto de producción: "Cuanto más ingenioso el trabajo, más embrutecido, más esclavo de la naturaleza es el obrero."³⁵

Pero el hombre explotado por el hombre no es sólo ajeno a su producto sino que lo es a sí mismo puesto que trabaja no para satisfacer sus necesidades sino las ajenas, cubriendo apenas con su trabajo una mera subsistencia. Así el hombre se encuentra enajenado en todos los sentidos.

Ahora bien, según el mismo Marx: "A medida que el hombre se desarrolla, desarrollándose con él sus necesidades, se

33. G.F. HEGEL, Filosofía de la Historia Universal, p. 63

34. Ibid, p. 67.

35. KARL MARX, Manuscritos ... p. 77

extiende este reino de la necesidad natural, pero al mismo tiempo se extienden también las fuerzas productivas que las satisfacen. La libertad, en este terreno, sólo puede consistir en que el hombre socializado regule racionalmente este su intercambio de materias con la naturaleza, y lo ponga bajo su control común ..."³⁶

Observemos cómo Marx, tomando el concepto de libertad como conciencia de la necesidad y relacionándolo con la historia, lo completa poniendo como condición para esta libertad el trabajo, que viene a ser la responsabilización por la satisfacción de las necesidades.

Engels, ya enfocándolo en cuanto al libre arbitrio nos dice que no es otra cosa que la capacidad de decidir con conocimiento de causa, y continúa con que "la libertad consiste en el dominio de nosotros mismos y de la naturaleza exterior, basado en la conciencia de las necesidades naturales; es, por tanto, forzosamente un producto del desarrollo histórico."³⁷

Es pues así como llegamos a la concepción actual y que nos interesa sobre la libertad: digamos, pues, que "Libertad es la conciencia de las necesidades y la responsabilidad para satisfacerlas."

c) Libertad y Liberación

Hemos hablado de la necesidad de una educación liberadora que se vincule al proceso de cambio que ha de transformar las relaciones sociales de producción. Esta vinculación tiene que darse en un sentido concreto dentro de cada nivel de la educación, a fin de que los cambios en ella no se den unilateralmente, como ya hemos visto que sucede cuando el Estado ha pretendido reformarlos. Por esto es necesario establecer los límites de la "ideología libertaria", como llama Gramsci a todo ese conjunto de suposiciones que dan a pensar que las "reformas" se hacen en nombre de la libertad y que por tanto se suponen liberadoras. Algunas de estas limitaciones han sido mencionados anteriormente. Es tarea del pedagogo continuar esta delimitación.

36. KARL MARX, Manuscritos ..., p. 83

37. F. ENGELS, Filosofía, p. 120

Tomando en cuenta la concepción materialista histórica del hombre como transformador de la naturaleza y creador de la historia, vemos que la libertad no puede ser tomada como un fin. El idealismo tiende, no obstante, a hacerlo así puesto que, como mencionamos antes, la libertad es el acercamiento del espíritu hacia sí, de modo, que el momento de "centrarse", el espíritu sería libre y habría alcanzado esta libertad como su meta o fin principal. Aún así ya en el idealismo hegeliano el hombre, habiendo surgido de la naturaleza y logrando el acercamiento de ésta con el espíritu por medio del trabajo, ha entrado podríamos decir algo burdamente, "en el camino de la libertad", o sea, precisamente en un proceso de "liberación". Igualmente, en el materialismo histórico, el hombre, mediante la dialéctica para la desenajenación en el trabajo (ya hemos explicado el concepto de trabajo alienado) y para seguir la transformación consciente de la naturaleza entra en este proceso de liberación, puesto que una vez consciente de las necesidades, va logrando su satisfacción. Volviendo a la definición de libertad: conciencia de la necesidad y responsabilidad para su satisfacción, vemos que la libertad no es un fin sino un proceso, un proceso dialéctico que supera en cada acción humana las contradicciones que la necesidad misma presenta.

Hemos encontrado cómo hasta Engels quedó definida la libertad como conciencia de la necesidad. Sin embargo, esta definición, es insuficiente aún si no tomamos "conciencia" incluyendo en su concepción a la acción, a la praxis; es decir, si no inferimos en el término mismo que el ser consciente es al mismo tiempo ser responsable por aquello de lo que tomamos conciencia, que en el caso de la necesidad implica una praxis. Como está en discusión el hecho de si la conciencia es anterior a la praxis o al menos independiente de ésta, consideramos necesario agregar al concepto, al menos provisionalmente, la frase responsabilidad por la satisfacción que se refiere justamente a que una vez conscientes de la necesidad, los hombres han de ejecutar una acción que la satisfaga.

Hay además otro comentario que no podemos dejar de hacer: en la década 1960-1970, Jean Paul Sartre ha publicado diversas obras en las que como le es característico renueva su pensamiento. Una de las aportaciones que ha hecho en su Crítica de la Razón Dialéctica es un encuentro de la equivalencia entre necesidad y libertad, donde matiza los significados de 'necesidad' y muestra cómo en una profundización filosófica de sus implicaciones humanas, sin necesidad no puede haber libertad, ya que la necesidad es precisamente lo que mantiene la existencia, posibilidad única de libertad. "La necesidad es una interiorización, por el hombre-en-necesidad, de una falta en el campo total exterior de las satisfacciones. [...] La necesidad destotaliza la totalidad plena, indiferente, persistente, de lo inorgánico. Esta destotalización, la inyección de la nada en el mundo, es una relación unívoca, no recíproca. Mediante la liquidación de cada momento parcial, se pone en movimiento una lógica dialéctica de totalizaciones (es decir, de destotalización-retotalización de la totalidad siempre esquiva del mundo). Por lo tanto, el campo de mi praxis es totalizado, como unidad de recursos y medios, para satisfacer necesidades."³⁸

En esta praxis de totalización se encuentra la liberación. Pero ello no excluye que haya de haber conciencia de la necesidad para que se de esta libertad.

38. R.D. LAING y D.G. COOPER, Razón y violencia-Una década de pensamiento sartreano, p. 91.

3. Educación Liberadora

a) Proceso educativo liberador

Cuando en la línea coercitiva de la educación integradora se ven limitadas las posibilidades humanas surge imperiosa la necesidad de liberación. Como ya hemos dicho, esta necesidad se ha visto en la lucha de clases dentro de todo proceso histórico; pero no fue sino hasta que Marx, influido por Hegel y con la colaboración de Engels estudió detenidamente el hecho que con toda conciencia, hombres de distintas partes del mundo han entrado en un proceso de liberación. Estos estudios de Marx-Engels se basan en una concepción materialista de la historia, que ve al hombre como un ser consciente y capaz de transformar la naturaleza en una relación dialéctica con ésta y con los otros hombres. Ahora bien, aunque de la cuestión pedagógica, Marx no se ocupó particularmente, a lo largo de sus obras se encuentran repetidas evidencias de sus ideas en cuanto a lo que ha de ser la pedagogía. Para la nueva sociedad y principalmente se refiere a la necesidad de educar al hombre omnilateral y a la vinculación de la escuela y el trabajo.

El que la concepción materialista de la historia esté siendo motor de los cambios sociales más importantes, ha llevado a los intelectuales revolucionarios de todo el mundo a profundizar en su estudio y a fundamentar su línea filosófica en ella. Así pues entre otros teóricos importantes de la pedagogía liberadora se encuentran el francés Celestin Freinet, el ruso Anton Makarenko y el brasileño Paulo Freire, quienes han intentado dentro de distintas orientaciones instrumentar una pedagogía que lleve al hombre a la liberación. No incluyo con estos pedagogos al marxista italiano Antonio Gramsci porque considero que su teoría de la formación de los intelectuales no es solamente una teoría pedagógica sino una visualización total de la problemática que merece un enfoque especial.

Asimismo, aunque con su mero sentido de la filosofía existencialista, Jean Paul Sartre ha contribuido con valiosas aportaciones a la pedagogía liberadora.

Ha de mencionarse también una corriente que si bien no es marxista, si toma del materialismo histórico el pensamiento dialéctico y la visión materialista de la realidad: nos referimos a la corriente Gestalt cuya iniciativa pedagógica puede ser, creemos, muy importante para la liberación humana. De esta corriente hablaremos más adelante.

Educación es, según Cooper, "el movimiento autototalizante de la interacción entre la formación inacabable que el individuo realiza de su sí mismo y las influencias formativas de otros que actúan sobre él durante toda su vida."³⁹ Si tomamos esta definición de educación vemos que coincide con la de liberación en cuanto a que es un movimiento de autototalización; llegamos así a la conclusión de que la educación no es tampoco un fin (como lo ha sido en la concepción integradora: hacer hombres educados, adaptados), sino un proceso. En este caso un proceso de humanización, de que los hombres se hagan más humanos, siendo la liberación condición necesaria para ello.

De esta manera es que llegamos al concepto de un proceso educativo liberador.

b) En busca de fundamentos generales

"No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella."⁴⁰ En una sociedad llena de contradicciones y desafiante en cuanto a la superación de las mismas "cualquier búsqueda de respuesta a estos desafíos implicará, necesariamente, una opción [que] está entre una educación para la 'domesticación' alienada y una educación para la libertad."⁴¹ Y la opción es ciertamente ineludible puesto que no optar como pretenden por ejemplo, los tecnocratas "neutrales" significa optar en contra de la revolución y la liberación. Por esto debe ser claro que un método pedagógico revolucionario que no se declare y sea consecuente con los intereses de las mayorías y con las verdaderas necesidades histórico-sociales no es revolucionario ni puede contener un proceso de liberación. Por esto, cuando en un librito de la Editorial Hombre Nuevo Paulo Huet hace una crítica a Freire por su falta de consecuencia

39. DAVID COOPER, La muerte de la familia, p. 78.

40. PAULO FREIRE, La educación como práctica de la libertad, p. 25

41. *ibidem*, p. 26.

científica en cuanto a su método, éste responde con una más "severa" autocrítica tras de profundizar y comprender el significado marxista de la lucha de clases."⁴²

El método Freire es sin duda discutible--dado el resultado de algunas experiencias de quienes lo han aplicado--puesto que no se puede dar aisladamente un cambio en la conciencia de los individuos, hecho que Freire mismo ya ha rectificado.

Los trabajos freireanos se han referido más que nada a la educación de los adultos campesinos y obreros, en la búsqueda de una conciencia que les lleve a la organización. Sin embargo, Freire ha olvidado una gran masa: aquella de niños y jóvenes escolarizados que pertenecientes a diversas clases sociales son ideologizados en función de que la escuela es el único tunel de ascensión de clase o movilidad social, hecho por el que volvemos a remitirnos a los estudios de Illich, colaborador de Freire y fundador del recién desaparecido--también por razones ideológicas--Centro de Investigación Documental en Cuernavaca, Morelos. No darles importancia a los escolares, como en realidad está haciendo Freire, es taparse los ojos ante un verdadero campo de batalla de la lucha de clases.

En esta consideración de que para fundamentar una educación liberadora hay que entrar también en las escuelas podemos ver la aportación de Celestine Freinet, quien ha buscado diversas técnicas, que, muy cercanas al enfoque marxista, tratan de introducir el trabajo a la escuela. Utiliza la imprenta y la granja por medio de lo cual intenta que los niños aprendan lenguaje, biología, geografía, etc. Freinet hace un esfuerzo porque los niños descubran su propio "interés"--concepto heredado de Dewey y sus seguidores europeos-- en el trabajo. Olvida, sin embargo, el significado que éste tiene en las relaciones de producción dentro de la sociedad, factor que sería interesante dilucidar cómo hacer consciente desde la infancia.

No obstante, la figura de Freinet es, en la Europa Occidental, una de las más destacadas en esta búsqueda.

42. PAULO HUET, Freire y los Marxistas, p. 3

Además de Freinet, está Anton Makarenko, quien en su Poema Pedagógico nos expone sus vivencias en este sentido. El trabajo de Makarenko es interesante en cuanto a que actuó en el campo educativo antes y después de la Revolución Socialista en Rusia. Sus experiencias en ambas condiciones son dignas de ser estudiadas por los investigadores para una educación liberadora.

Por otra parte, llaman la atención las opiniones de dos grandes pensadores contemporáneos en cuanto al tema. Uno es Bertrand Russell, cuya visión general tiende a abrir la actitud de los educadores, en cuanto a presentar las cosas objetivamente a los educandos. Nos dice Russell: "Detener la libre investigación no podrá evitarse mientras el propósito de la educación sea producir creencias en lugar de pensamiento, de obligar a los jóvenes a tener opiniones seguras sobre lo que aún está en duda en vez de permitirles ver lo dudoso y animarlos a que su pensamiento sea independiente."⁴³

Sartre, por su lado, coincide con esto haciendo una crítica a la educación "ex-cathedra" diciendo que un profesor es casi siempre un señor que ha hecho una tesis y que la recita durante todo el resto de su vida. [Y] posee el poder de imponer a la gente en nombre de un saber acumulado sus propias ideas." Y continúa, "un saber que no está constantemente criticado, superándose y reafirmando a partir de esta crítica, no tiene ningún valor."⁴⁴

No olvidemos recordar en su lugar correspondiente al famosísimo director de la escuela británica Summerhill, A.S. Neill, quien influido por su terapeuta y amigo Wilhelm Reich, ha polarizado las teorías pedagógicas en todo el mundo, denunciando todo el daño que los padres y las escuelas a donde los envían causan en sus hijos, reprimiéndoles las inclinaciones naturales más elementales, como lo son entre otros sus intereses por la sexualidad. Es importante, dentro de la totalidad de la educación liberadora, la perspectiva de Reich en tanto que consciente de las necesidades

43. BERTRAND RUSSELL, Bertrand Russell's Best, selección de Egne, p. 89 (Traducción personal).

44. J.P. SARTRE, "Instrucción Ex-Cathedra y Difusión de la Crisis del Saber Universitario y el Descontento Estudiantil," en Deslinde, No. 1, Vol. 1, 1972, p.6.

sexuales y la represión que en nuestra sociedad se les aplica, el hombre ha de tomar esto en cuenta en su proceso liberador. A.S. Neill lo subraya en todas sus obras que son, más que una teoría, el relato de las experiencias que han revolucionado en esta medida la pedagogía de nuestro tiempo, representando más que nada la vanguardia de la lucha por el respeto a los niños.

Nos referiremos ahora al intelectual italiano Giulio Girardi al cual he citado anteriormente. En el artículo que menciono, Girardi hace un estudio de cómo ha actuado en la sociedad la educación integradora y denuncia principalmente el carácter ideologizante de éstas; recalca la discriminación racista escolar; y aclara que la crisis educativa es en realidad una crisis social. Pero lo que más nos interesa es su visión de lo que es y significa la educación liberadora: Girardi le dá gran importancia, habiendo hablado de la crisis social, a la vinculación de la educación y la revolución enfatizando la importancia de la inscripción de ésta en una totalidad orgánica.

Girardi busca en su artículo una alternativa al hecho pedagógico que los franceses Bordieu y Passerón llaman "violencia simbólica" y que él aclara que lo es en cuanto que impone una ideología. Esta alternativa está basada por Girardi en un estudio de la verdad y la praxis revolucionaria. Por último, estudia las alternativas que dentro de la escuela pueden darse, integradas desde luego en un contexto global en lo pedagógico y lo social.

Llaman la atención las declaraciones de Girardi en cuanto a lo que no ha de ser la educación liberadora: nos dice primero que no es espontaneista puesto que el dejar surgir las acciones espontáneas de los educandos sólo lleva a que éstos cambien la práctica ideológica que ya conocen, ya que como escribe antes "todas las estructuras de la sociedad son pedagógicas [y] en definitiva el sistema de educación no se distingue del sistema social."⁴⁵ (Esta crítica resulta particularmente válida para Neill en Summerhill).

45. GIULIO GIRARDI, "Educación Integradora y Educación Liberadora", Guadernos de Educación, Nos. 18-19, 1974, p. 83.

La educación liberadora, según nos aclara Girardi, tampoco puede ser colectivista, pues esto llevaría a los jóvenes a aceptar los nuevos valores que el Estado en un nuevo régimen instaurase colectivamente, y esto de ningún modo puede ser liberador. No es, por otro lado, individualista, en el sentido de que no se puede concentrar en cada individuo independientemente y, si bien puede ser personalizada, la educación liberadora debe siempre tomar en cuenta que el individuo real no existe más que en una red de relaciones.

Más que una alternativa a lo anterior, Girardi sugiere "una articulación dialéctica entre las condiciones objetivas y la iniciativa humana [pues como ha dicho Engels], hacemos nuestra historia nosotros mismos, pero conjuntamente con los presupuestos y en condiciones muy determinadas."⁴⁶

"El papel de la acción humana política o pedagógica, resulta pues, bastante marginal: consiste mucho más en tomar conciencia, lo más rigurosamente que se pueda, de la dinámica objetiva, que en intervenir para transformarla."⁴⁷

En lo dicho aquí, Girardi utiliza el término conciencia muy específicamente de una manera independiente de la praxis que sería justamente ese "intervenir" para transformar la dinámica objetiva. En cuanto a esta independencia, de acuerdo con lo antes expuesto, es claro que no siempre se consumará esta intervención, tal y como la toma de conciencia nos hace intentarlo, pero no puede discutirse que tal "toma de conciencia" adquiere sentido únicamente en esta intervención.

Dentro de las posibilidades escolares, por otra parte, Girardi propone nuevos temas generadores con otras motivaciones "que se funden en la generosidad, en el espíritu de equipo, en la solidaridad con los oprimidos de su país y del mundo entero;"⁴⁸ y pretende con esto precisar ulteriormente "la oposición entre una educación liberadora y una espontaneista."⁴⁹ Sin embargo, esta solución, así como un tono aventurado que adquiere el artículo hacia el final, caen también en una precipitación precoz de

46. F. ENGELS, Carta a Bloch, 21-22 de Septiembre de 1890, citado por Girardi en Op. Cit., p. 76.

47. G. GIRARDI, Op. Cit., p. 76.

lo que debe estar fundamentado con una solidez metodológica que instrumente realmente las posibilidades educativas en el proceso revolucionario.⁵⁰

Así pues, aunque Girardi toma en cuenta que hay un vínculo íntimo entre las estrategias revolucionarias y los métodos pedagógicos, no señala en forma convincente cuáles han de ser estos vínculos. También toma en cuenta que las técnicas educativas actuales, aún cuando sean liberadoras, se encuentran en una fase pre-revolucionaria todavía. Esta consideración es sumamente válida y debe partirse de ella para cualquier intento de teorización de la educación liberadora.

Esto es, justamente, lo que visualiza Antonio Gramsci: para este destacado revolucionario, reformar o instrumentar nuevos métodos dentro o fuera de la escuela no cambiará nada, sino se llega, como él propone, a la totalidad en la que pretende darse esta educación.

El enfoque de Gramsci nos dá un verdadero principio de alternativa para la educación liberadora, tanto dentro como fuera de la escuela: la formación del intelectual orgánico. Este intelectual ha de ser un hombre preparado interdisciplinariamente, de manera que se convierta en un verdadero dirigente. Desde luego, el peligro está en caer en un círculo vicioso: Si no cambiamos las escuelas y la educación, no cambiará la sociedad; pero si no cambia la sociedad no puede cambiar la educación. La idea de Gramsci está en que los intelectuales orgánicos sean aquellos que en un intento por vincularse a la organización revolucionaria logren una auto-preparación que les permita ser dirigente-educador.

Los intelectuales--escribe--son los "empleados del grupo dominante a quienes se les encomiendan las tareas sub-alternas en la hegemonía social y en el gobierno político"⁵¹ y por ello plantea que "el modo de ser del nuevo intelectual no puede ser ya en la elocuencia como motor externo y momentáneo de afectos y pasiones, sino en enlazarse activamente en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor constante--pero no por orador--y, con todo, remontándose por encima del espíritu abstracto

48. Ibidem, p. 93

49. Idem

matemático; de la técnica-trabajo se llega a la técnica ciencia y a la concepción humanística histórica sin la cual se es "especialista" pero no se es "dirigente"(especialista + político)."⁵²

Así también Gramsci reconoce la importancia de la enseñanza como una lucha "contra el fólklora y contra los sedimentos de todas las tradiciones"y por lo mismo el principio educativo es el del trabajo irrealizable "sin el conocimiento exacto y realístico de las leyes de la naturaleza y sin un orden legal que regule la vida de los hombres entre sí, orden que debe ser respetado por convencimiento espontáneo y no únicamente por imposición de la sociedad; respetado como reconocida necesidad--que en sí indica libertad--y no como simple coerción."⁵³

En este párrafo, Gramsci conceptúa claramente la libertad como conciencia de la necesidad e incluye una noción de praxis en un círculo dialéctico de este modo: "el concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente en la escuela elemental."⁵⁴

Por todo esto y por su insistencia en que el aprendizaje es un hecho que precisa de esfuerzos especiales, y un compromiso responsable pensamos que el pensamiento gramsciano fundamenta una verdadera alternativa liberadora para la educación.

c) Concepto de aprendizaje para la educación liberadora

K. W. Spence sugirió dividir todas las teorías del aprendizaje en dos grupos: al primero, el grupo estímulo-respuesta, pertenecen las teorías conductistas, y al otro, estímulo-signo, pertenecen las Gestaltistas.

Como hemos dicho en la primera parte, en la educación integradora se hace uso del concepto de aprendizaje utilizado por los conductistas, quienes lo enfocan desde el punto de vista fisiológico. Influidos por los experimentos de Pavlov. Esos investigadores reaccionaban ante la tendencia iniciada por Freud, a considerar la introspección como principal camino para la solución de conflictos psicológicos.

50. Esta crítica se fundamenta principalmente en tres años de experiencia personal y con un grupo académico, en intentos pedagógicos con nuevos "temas generadores" en el C. C. H.

51. ANTONIO GRAMSCI, La formación de los intelectuales, p. 30

Los descubrimientos de Freud no pueden ser más que ampliamente reconocidos sobretodo por las relaciones que existen entre el cuerpo y la conciencia, pero su debilidad estriba justamente en el no reconocimiento de ésta última sino como un proceso cerebral sin mayor importancia, por lo menos para su estudio, puesto que los hechos no observables, no mesurables, de hecho no pueden ser comprobados ni siquiera como existentes. Elaboraron una serie de leyes del aprendizaje todos concluidos a base de experimentos con animales, suponiendo, desde luego, que sólo los instintos y la satisfacción de éstos tienen importancia también en el ser humano.

La otra corriente llamada cognitiva, o Gestalt, nace en Alemania en 1912, de unos experimentos sobre percepción realizados por Max Wertheimer con la ayuda de Kurt Koffka y Wolfgang Köhler. Gestalt es una palabra alemana que no tiene traducción exacta al castellano, pero que significa algo así como "configuración total". Fue denominada así porque en estos experimentos se descubrió la tendencia unificante de la percepción que combina los elementos separados en un todo organizado. Esta experiencia tiende a equilibrar las figuras que selecciona la percepción, de un fondo. Esto es lo que los Gestaltistas llaman la "ley de Pregnanz".

Muchos de los creadores de la Gestalt, al igual que los conductistas, han establecido una serie de leyes del aprendizaje, resultantes de experimentos con animales. Así, Köhler en cada una de ellas habla de "comportamiento animal".

No obstante, la influencia de la teoría Gestalt ha repercutido en el humanismo enormemente. Fue la principal motivación para la fundación de la revolucionaria escuela de arte Bauhaus. Además en los Estados Unidos, el terapeuta Friederick Perls adaptó la teoría de modo que ha sido útil, junto con las teorías de ... Wilhem Reich, para una terapia completamente distinta que cuestiona aún el mencionado psicoanalista, al mismo Sigmund Freud; y empieza con David Cooper y L. Laing los fundamentos para lo que hoy se llama la antipsiquiatría. Perls crea, además, el psicoanálisis

52. Ibidem, p. 27.

53. Ibidem, p. 124.

54. Ibidem, p. 125.

del hambre y la alimentación complementando así aportaciones de varios antecesores suyos.

Desde luego, la terapia de Perls ha sido tomada por el grupo social dominante, explotada y elitizada lo cual desvirtúa sus posibilidades liberadoras en cuanto a desarrollo de grupos.

Pero lo que aquí nos interesa de la Gestalt es que ha creado una corriente educativa por un lado interpretada por algunos en una teoría de la llamada Educación Confluente practicada en la Universidad de Esalen, Esalen, Calif. La educación confluente se llama así porque hace "confluir" el aprendizaje intelectual con el afectivo. La limitación de esta institución es que, patrocinada por la Fundación Ford, los logros de este aprendizaje no llegan socialmente demasiado lejos y muchos alumnos abandonan la universidad prematuramente.

En este sentido "confluente" la teoría del aprendizaje Gestalt resulta contraponerse a la definición del aprendizaje como "cambio de conducta", ya que integra toda la experiencia biológica-afectiva intelectual, pues es toda una re-organización perceptiva del campo cognitivo.

Esto enfoca la posibilidad de que los hombres, al descubrir sus necesidades las satisfagan en el encuentro dialéctico con su cuerpo, con su comunidad social y con la superación de las contradicciones que sus sensaciones principalmente dolor-placer y análogamente tensión-relajación en el cuerpo le proporcionan. Perls nos dice respecto a su intención: "Trazar una distinción clara entre la dialéctica como un concepto filosófico y la utilidad de ciertas reglas según fueron encontradas y aplicadas en la filosofía de Hegel y Marx ... un método apropiado para llegar a una nueva comprensión científica que lleve a resultados, cuando otros métodos intelectuales, por ejemplo, el pensar en términos de causa y efecto, fracasan."⁵⁵

Esto en un marco de tensión-relajación ya que el inicio de una actividad consumatoria está en un estado de tensión. "En todos estos aspectos estriban las fuerzas psicológicas que llamamos necesidades."⁵⁶ Que también son "fuerzas" en términos

55. F. PERLS, Yo, Hambre y Agresión, p. 16-17.

56. KURT LEWIN, "Will and Needs" en A Source Book of Gestalt Psychology p. 296.

sociales, las necesidades sociales satisfechas facilitarán la satisfacción de las individuales.

El individuo puede aprender espontánea o voluntariamente y podríamos pretender que dada esta teoría del aprendizaje, el individuo ha de encontrarse primero en condiciones que le permitan el primer aprendizaje de la conciencia "para sí", o con conciencia de la conciencia. Pero después de esta experiencia, la responsabilidad de la conciencia depende del hombre. Así pues, es posible que el individuo participe en su proceso de liberación.

Considerando la importancia de todo esto, tomaremos la concepción Gestalt del aprendizaje como una posibilidad actual--no la única ni definitiva--para fundamentar una teoría de la educación liberadora.

El aprendizaje es una parte del proceso educativo. Para la educación integradora éste ha sido considerado, al menos hasta el surgimiento de la concepción activista de Dewey, como un hecho pasivo, sobretodo para el conductismo. Pero en la educación liberadora, el aprendizaje, tal como acabamos de describirlo, no es sólo un acto inerte, ni siquiera es sólo una acción, sino que integra en quien aprende un bagaje experiencial enmarcado siempre en una visión total distinta a la anterior, dependiendo de las interdeterminaciones entre esta nueva visión. Así el hombre cambia de manera que la transformación que realiza en la naturaleza tiene también un nuevo sentido.

La otra parte del proceso educativo es la enseñanza, llevada a cabo en la educación integradora por un maestro, guía, o monitor; y en la liberadora, de acuerdo con lo anterior, por todas las relaciones del hombre con la totalidad.⁵⁷

d) Necesidad de una teoría

Es así como nos encontramos con la urgencia de desarrollar una teoría que nos ayude a comprender, concientizar, y hacernos responsables, de este proceso educativo liberador, de manera que los hombres hagamos de él un hecho propio, creativo, más humano.

Ahora bien, ¿cómo podemos empezar esta teoría? El método dialéctico nos da una primera línea: la educación liberadora ha de ser la superación de las contradicciones que actualmente se

57. Evocamos aquí la famosa frase de P. Freire: "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión." (en Pedagogía del Oprimido. P. 35.)

dan en la integradora. Algunas de ellas han sido ya mencionadas, pero lo que hemos de ver es cómo se han de superar estas contradicciones, cómo han de agudizarse para ser descubiertas en la conciencia o cómo se han de descubrir aún antes a manera de acelerar la crisis que las ha de terminar. Iniciemos, pues, una búsqueda de la fundamentación para una teoría de la educación liberadora.

4. Conclusiones

En el camino para llegar a la base de una fundamentación científico-filosófica del proceso educativo-liberador, hemos de particularizar aquí en un aspecto que deriva de la definición misma de liberación; esto se hará de la siguiente manera: Si libertad es conciencia de la necesidad y la responsabilización para satisfacerla, se requiere entrar en el proceso de concientización que nos lleve a esto, pero ¿cómo se dá la entrada a este proceso? ¿Qué relación tiene con el aprendizaje en el proceso educativo? Si la conciencia totalizadora implica la praxis, bastará resolver el problema pedagógico de la concientización; pero si como nos encontramos, desde cierto punto de vista, con que no es así ¿cómo se dá en el proceso educativo ese paso de la conciencia a la praxis? Y lo que consideramos más importante: ¿qué se requiere en la educación tanto para la concientización, como para este paso a la praxis?

Enfocaremos un punto que nos parece básico en cuanto a la respuesta a estas preguntas, y en torno a la fundamentación que busquemos; se trata de la importancia del aprendizaje de la responsabilidad.

En cuanto al término responsabilidad, veremos que la concepción integradora lo ha tomado únicamente como un cumplimiento de las leyes que han de formar "hombres de orden" que, como ha dicho Girardi, "ven su desarrollo en la interiorización de un sistema de valores ya existentes. [Por el contrario] el hombre libre quiere hacer de su vida la realización de un proyecto inédito."⁵⁸

58. G. GIRARDI, Op. Cit., p. 69

Es necesario reconocer la labor de pedagogos como Dewey, Montessori y Neill entre otros que han desechado mucho de esto, reivindicando el respeto al educando, sobre todo al niño. Montessori, con su teoría de los niveles de obediencia enfoca en particular la responsabilidad precisamente como un resultado de la conciencia de la necesidad por parte del niño de ciertas leyes naturales.

Sin embargo, la abolición del autoritarismo, condición indispensable en la educación liberadora, no se ha llevado a cabo en la mayoría de las escuelas aún las "activas". Y cuando esto ha ocurrido el resultado ha sido para las autoridades indeseable.

El concepto integrador de responsabilidad tiene que ver con la etimología de la palabra, del Latín "spondere" o carga. La carga que no se necesita es siempre molesta y por ello sólo la fuerza o la culpabilidad obligan a llevarla a costas. Esto sólo se dá dentro del contexto moralista que caracteriza a la educación integradora. Moralismo entendido como resultado de reglas establecidas a priori, e impuestas represivamente a los educandos y a la sociedad en general.

Ahora bien, ¿es necesaria la moral en una sociedad libre? Esta es la gran pregunta de la filosofía contemporánea de la libertad, y como tal la dejaremos.

Hablaremos ahora de un nuevo concepto de responsabilidad, tomándolo principalmente de la filosofía existencialista en particular de uno de sus destacados representantes: Jean P. Sartre. Para Sartre, como vemos antes, el hombre es un ser libre; pero es ta libertad no está en él a priori; es una libertad que se dá en una dialéctica con la necesidad (inyección de la nada en la existencia) re-totalizando la totalidad destotalizada por esta "inyección". Satisfaciendo la necesidad el hombre se crea a sí mismo estableciendo valores fundamentados en esta libertad. "El hombre no puede querer sino esta libertad, y al quererla descubrimos que depende enteramente de la libertad de los otros, y que la de los otros depende de la nuestra."⁵⁹

Esta búsqueda de la libertad no puede darse sino en la dialéctica implicada en la definición dada de libertad como con-

59. J. P. SARTRE, El existencialismo es un humanismo, p. 57

ciencia de la necesidad y responsabilización por su satisfacción. "Así el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres."⁶⁰

Si tomamos a la conciencia como el primer paso hacia la liberación humana puesto que es condición indispensable para que el hombre entre en la dialéctica necesidad-libertad; se hace indispensable también que el hombre se responsabilice por esta conciencia. Pero ¿depende del hombre esta toma de conciencia? De acuerdo con el concepto de aprendizaje como re-totalización del campo cognitivo, el hombre puede ser responsable de su conciencia solamente si ésta ha entrado dentro de su campo cognitivo. Es decir, una vez que el hombre ha hecho conciencia de que existe su conciencia.

Esto sólo es posible en condiciones particulares como el momento de crisis en las que las contradicciones se han agudizado a tal grado que es imposible no verlas, o también cuando otros hombres llevan al enfrentamiento con ellos y con esto a la conciencia. Las contradicciones, cualesquiera que sean, manifiestan una necesidad insatisfecha que se refleja en una tensión. Es por ello que cuando el hombre nota una tensión ha de buscar la contradicción, la necesidad que la produce y, habiendo tomado conciencia de ella, responsabilizarse. A esto lo llamaremos primera responsabilidad esencial.

La segunda responsabilidad consistirá en seguida en la acción transformadora, creadora que satisface la necesidad.

Así los hombres responsables son aquellos que una vez conscientes de su conciencia preguntan en cada momento de tensión ¿Qué se necesita?, y, que, al encontrar la respuesta actúan para transformar lo indispensable para satisfacer la necesidad.

Así pues, encontramos que la responsabilidad es fundamental en el proceso de liberación humana y que es necesario un

60. Ibidem, p. 19

aprendizaje de esta responsabilidad para que pueda darse la liberación. Las responsabilidades esenciales ~~no son~~ sino partes en la responsabilidad total por la existencia que plantea Sartre, quien descubre en su filosofía, que ante la necesidad de la muerte, negación de toda posibilidad, no queda sino la responsabilidad para todas las posibilidades que son la existencia. Es así, justamente, como la muerte dá sentido a la existencia.

¿Cómo puede darse un aprendizaje de la responsabilidad?

El concepto de aprendizaje que consideramos hasta ahora válido para el proceso educativo-liberador no ayuda mucho en cuanto al aprendizaje de la responsabilidad.

Al haber titulado este inciso con una pregunta ~~no se~~ desea causar expectativas en cuanto a su respuesta; este cuestionamiento está mas bien dirigido a inquietar a la pedagogía en este respecto. Y por ello es que insistiremos: ¿Cómo esperar cualquier tipo de aprendizaje global si los educandos no son conscientes de la necesidad de éste? ¿Cómo esperar esta conciencia si no se desarrolla una responsabilidad? ¿Cómo lograr transformación social alguna si no existe en la sociedad un proceso de responsabilización-creación? ¿Cómo buscar la liberación humana sin conocer la necesidad y hacernos responsables de ella en la praxis? ¿Cómo puede darse el aprendizaje de la responsabilidad? ¿Qué sentido tiene la existencia si no somos conscientes de la necesidad de la muerte y no respondemos a ella en nuestras vidas?

Bibliografía
(Obras Consultadas)

- ABAGNANO N. y VISALBERGHI A.: "John Dewey y la escuela progresiva norteamericana" y "La nueva educación europea y las reformas en las escuelas en la Europa contemporánea", en Historia de la Pedagogía, traducción por Jorge Hernández Campos, Tercera Edición, México, Fondo de Cultura Económica, 1969, pp. 645-688.
- ARTICULO III, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de la Presidencia, 1971, pp. 19-22.
- DESCARTES, René: Discurso del Método, Traducción de José Rovira Armengol, Novena Edición, Buenos Aires, Editorial Losada, 1974, Biblioteca Clásica y Contemporánea; 119 p.
- ENGELS Federico: Capítulo IV "Libertad y Necesidad", Filosofía Esquemática del Mundo-Filosofía de la Naturaleza, Moral y Derecho, Dialéctica, versión al español de Ediciones en Lenguas Extranjeras. México, Editorial Roca, 1973. p. 111-126.
- COOPER, David: La Muerte de la Familia, Tr. por Martha Eguía, Buenos Aires, Paidós, 1975, 147 p.
- FREINET, Celestin: La Educación por el Trabajo, Tr. por Elisenda Warro, México, Fondo de Cultura Económica, 1970, 270 p.
- FREIRE, Paulo: La Educación como Práctica de la Libertad, Tr. por Lillian Ronzoni, México, Siglo XXI Editores, 1971, 151 p.
- : Pedagogía del Oprimido, Tr. por Jorge Mellado, III Ed. Buenos Aires. S. 21, 1973 - Col. Tierra Nueva. 243 p.
- GIRARDI, Giulio: "Educación Integradora y Educación Liberadora" en Cuadernos de Educación, Venezuela, Nos. 18-19, 1974 p. 31-119.
- GONZALEZ Valenzuela, Juliana: "Moralidad y Libertad" en Problemas Ontológicos sobre la Estructura de los Fenómenos Morales. Tesis de Maestría Fil. y Let. México, UNAM, 1968, p. 55-114.
- GUERRA T., Ricardo: "Declaraciones" en Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras, Año II, Nos. 3-4, UNAM, México, 1976, p.2-5.
- HANSEN, S. y JENSEN, J.: El Pequeño Libro Rojo de la Escuela, México. Extemporáneos, 1973. 343 p.
- HUET, Paulo: Freire y los Marxistas. Hombre Nuevo. México 1973. C. Serie Verde. 61 p.

- ILLICH, Ivan: "Porque debemos abolir la trata escolar". en Hacia el Fin de la Era Escolar. Tr. José Ma. Bulnes y E. Mayans. México. CIDUC, 1971. Cuad. 65. p. 1-34.
- ISSAC Brown, George: Human Teaching for Human Learning-An Introduction to Confluent Education. The Viking Compass New York, 1972. Am Esalen Book. 297 p.
- LAING, R.D. y COOPER, D.: "De la Praxis Individual a lo Práctico Inherente", en Razón y Violencia-Una Década de Pensamiento Sartriano, Tr. M. Eguía. Buenos Aires, Paidós 1973. Psicología Social y Sociología. p. 91-108.
- LEWIN, Kurt: "Will and Needs" en A Source Book of Gestalt Psychology Sel. Ellis, London, Routledge and Kegan 1950, p. 218-311.
- MANACORDA, Mario: Marx y la Pedagogía de Nuestro Tiempo, México USPUAG, 207 p.
- MARX, Karl: "La Formula Trinitaria" en El Capital, Tr. W. Roces. 3a. Ed. F.C.E. 1965. p. 755-769.
- : "El Trabajo Enajenado" en Manuscritos Filosóficos de 1844. Tr. W. Roces. México 1868. Grijalbo. Col. 70 - p. 73-78.
- : "Tesis sobre Feuerbach" en Apéndice de La Ideología Alemana Tr. Roces. Buenos Aires 1973, Pueblos Unidos, p. 665-668.
- : Manifiesto Comunista Tr. Roces Ed. Progreso, Moscú 1970. 33 p.
- MESSER, August: "El Problema de la Libertad" en Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía, Tr. J. Rovira, 2a. Ed. México Nal. 1965, p. 156-160.
- MONTESSORI, María: The Absorbent Mind Delta Book, New York, 1967. 315 p.
- NEILL, A.S.: Summerhill, Tr. B. Torner, 2a. Ed. México F.C.E., 1965. 300 p.
- PERLS, F.: "El Pensamiento Diferencial". "El Instinto de Hambre" en Yo, Hambre y Agresión, Tr. A. Saiz. México F.C.E. 1975 p. 9-10, 15-30, 139-144.
- PONCE, Anibal: Educación y Lucha de Clases, 5a. Ed. Buenos Aires 1973 El Viento en el Mundo, p. 174.

- POSTMAN, Neil y Weingartner, Charles: Teaching as a Subversive Activity, New York, Delta Book, 1968. 218 p.
- RUSSELL, Bertrand: B. Russell's Best, Sel. Robert E. Egner, New York, Mentor Book. 8th. Ed. 1971 p. 72-91.
- SANCHEZ V., Adolfo: "Responsabilidad, Moral y Libertad" en Ética, 7a. Ed. México, Grijalbo 1973, p. 95-106.
- SARTRE, Jean Paul: El Existencialismo es un Humanismo Tr. Victoria Prati de Fernández, 3a. Ed. Buenos Aires Ed. Sur. 1973. 93 p.
- : "Instrucción Ex-Cathedra y Difusión de la Crisis del Saber Universitario y el Descontento Estudiantil" en Deslinde, No.1 Vol. 1, UNAM, México 1968. 12 p.
- SKINNER, B.F.: Walden Dos, 2a. Ed. 1971. España Ed. Fontanella. 377 p.
- SHISHKIN, A.F.: El Problema de la Libertad y la Necesidad y el Criterio de la Moral Comunista en Ética Marxista, Tr. Andrés Fierro Menú. México 1966. Ed. Grijalbo, Col. Ciencias Económicas y Sociales, p. 109-135.
- SUCHODOLSKI, B: Teoría Marxista de la Educación, Tr. Ma. Rosa Borrás, Grijalbo 1966. Col. Pedagógica. 382 p.
- VELAZQUEZ DE LA CADENA, Mariano: A New Pronouncing Dictionary the Spanish and English Dictionary, New York, Appleton & Co. 1904 768 p.
- WOLMAN, Benjamin: "Primera, Segunda y Tercera Partes" en Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología, Tr. Dr. José Toro Trullero, 4a. Ed. España 1971, Ediciones Martínez Roca. p. 3-568.
- HEGEL, George F.: Primer Capítulo de Filosofía de Historia Universal, Biblioteca de Ciencias Históricas, Ed. Revista de Occidente 1974, Traducción José Gaos, Madrid, p. 1-120