

8
Zeja

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE FILOSOFIA

LA EDUCACION COMO PRAXIS HUMANO-SOCIAL



Trabajo escrito que para
optar al titulo de
Licenciado en Filosofia
presenta
ARTURO JIMENEZ LUPERCIO

Ciudad Universitaria, Febrero de 1992.

SE
FALDA DE ORNEN



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 está 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.

LA EDUCACION COMO PRAXIS HUMANO-SOCIAL

INDICE	p. 3
INTRODUCCION	p. 5
CAPITULO I. CUESTIONES PREVIAS: PERTINENCIA DE LA PERSPECTIVA FILOSOFICA.....	p. 13
CAPITULO II. FILOSOFIA Y EDUCACION: PANORAMA GENERAL DE LAS RELACIONES FILOSOFIA-EDUCACION.....	p. 16
CAPITULO III. RELACIONES ENTRE FILOSOFIA Y PEDAGOGIA....	p. 30
A) LA CUESTION EDUCATIVA COMO PROBLEMA FILOSOFICO.....	p. 31
B) QUEHACERES DEL FILOSOFO Y DEL PEDAGOGO.....	p. 32
CAPITULO IV. AMBITO Y FUNCIONES DE LA "FILOSOFIA DE LA EDUCACION".....	p. 34
A) CLASIFICACIONES DE LA "FILOSOFIA DE LA EDUCACION".....	p. 36
B) LA "FILOSOFIA DE LA EDUCACION" COMO FILOSOFIA DE LA PRAXIS HUMANA.....	p. 37
C) FUNCION IDEOLOGICA DE LA "FILOSOFIA DE LA EDUCACION".....	p. 47
CAPITULO V. FREINET: UN EJEMPLO DE LA PEDAGOGIA DEL TRABAJO.....	p. 51
A) DIFERENCIAS ENTRE EL CONCEPTO DE PRAXIS EN SANCHEZ VAZQUEZ Y EL CONCEPTO DE TRABAJO EN C. FREINET.....	p. 55
B) EL CARACTER HISTORICO-SOCIAL DEL CONCEPTO DE PRAXIS.....	p. 63

CAPITULO VI. LA EDUCACION COMO PRAXIS HUMANO-SOCIAL.....p.	67
A) DIALECTICA DE LA PASIVIDAD Y DE LA ACTIVIDAD EN LA EDUCACION.....p.	68
B) RELACIONES DE LA PRAXIS SOCIAL-EDUCATIVA CON OTRAS FORMAS DE PRAXIS.....p.	76
CAPITULO VII. ¿QUE ES LA EDUCACION? (PERSPECTIVA ONTOLOGICA).....p.	87
A) LA EDUCACION Y LA NATURALEZA HUMANA.....p.	91
B) LA EDUCACION COMO FORMACION HUMANA.....p.	100
C) FUNDAMENTOS HISTORICOS DE LA EDUCACION...p.	104
CONCLUSIONES.....p.	115
NOTAS BIBLIOGRAFICAS.....p.	121
OBRAS CONSULTADAS.....p.	126

INTRODUCCION

Esta investigación es hija de su tiempo, de un tiempo bifronte: tardío y, paradójicamente, actual. Tardío porque el manejo de problemas aquí analizado, responde a una visión fundada en la lectura filosófica marxista de los años "setentas" y actual, porque esa lectura a la luz de su vocación transformadora, aporta una serie de respuestas en el horizonte de la "filosofía de la educación". La filosofía que la inspira es, ciertamente, una filosofía cuya realización va más allá de sus propios límites teóricos, y en eso radica su ingrediente utópico. El marxismo influyó decisivamente en mi formación universitaria; en efecto, el marxismo que conocí en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM durante esos años, fue un marxismo militante, comprometido con los conflictos sindicales y estudiantiles de la época. Ahora ha cambiado sensiblemente el panorama; y sin embargo, sustento la tesis marxista de reconocer a la praxis como categoría central para comprender y, en lo posible, transformar la realidad existente (humano-social).

Digo "en lo posible", porque no es suficiente afirmar o exteriorizar un deseo de cambio sin comprender las condiciones de su posibilidad. Por ello, me ubico en la corriente del marxismo no dogmático, crítico (para adentro y afuera) y humanístico. Evidentemente estas adjetivaciones no resuelven ni aclaran lo que deseo decir. Tomaré la última -lo "humanístico"- para aclarar mi posición.

En efecto, la "humanización del hombre" es -a mi juicio-, el proyecto de Marx. Su realización se da con el apoyo de la ciencia y la filosofía, y, en el plano político, con la lucha revolucionaria. Sin estos ingredientes no es posible realizar el ideal comunista. En eso radica su contenido humanístico (entendiéndose como humanístico a la opción ideológica que se identifica con la perspectiva de un nuevo humanismo: el humanismo socialista).

Por lo que atañe a la posición filosófica que asumo al tratar teóricamente la cuestión educativa, me apoyo en la versión del marxismo que representa al Dr. Adolfo Sánchez Vázquez al ubicarlo como filosofía de la praxis. Esta versión no dogmática del marxismo, verdaderamente creativa, ofrece, a mi modo de ver, significativos alcances educativos y pedagógicos a partir del análisis del concepto de praxis y plantea la necesidad de ampliar el ámbito de la praxis hacia territorios poco explorados: entre ellos, el de la praxis en la educación. En consecuencia, pretendo argumentar a favor de la conceptualización de la educación como una forma histórica de la praxis humano-social. Este planteamiento indica de suyo, un grado de conciencia de la praxis de manera integral, que tiene su "ala y raíz" en la práctica material de los hombres y las mujeres en sociedad.

La educación vista desde el ángulo filosófico que provee el marxismo, es una actividad que satisface las necesidades formativas que plantea el desarrollo del ser humano. Al respecto, me interesa indagar en que medida es pertinente sostener que la

educación se constituye en una forma de la praxis humano-social, al plantear que el ser social concreto "en formación", define a un proceso pedagógico caracterizado por el automoldeamiento del ser del hombre.

Las razones que fundamentan mi decisión de optar por la filosofía de la praxis para desarrollar la argumentación a favor de la educación como una forma de la praxis humano-social, se desganan de la siguiente forma:

a) La toma de posición filosófica -en cualquier caso- responde a intereses de grupos y de clases sociales. En este sentido, la función ideológica de la filosofía no es neutral. Conviene aclarar que, al hablar de "filosofía" en singular, se incurre en una mala abstracción, porque lo que existe en realidad, no es una filosofía, sino diversidad de filosofías que desde distintos ángulos teórico-prácticos, desempeñan su lectura de la realidad. En el ámbito de la educación, las "filosofías de la educación" se enfrentan a ese dilema, al justificar ideológicamente las condiciones de vida y de educación en el mundo social, o bien, al articular sus construcciones teóricas en función de la modificación estructural de la sociedad actual, y en la perspectiva de modelar un "mundo verdaderamente humano".

b) La transformación efectiva del mundo humano -desde sus raíces- involucra la labor de los hombres y de las mujeres en torno a una hipótesis y a un proyecto: el proyecto de una sociedad sin explotados ni explotadores que comporta el conocimiento objetivo

de las leyes que rigen el desarrollo histórico del mundo humano. En este sentido, la filosofía de la praxis cumple una función cognoscitiva, propia de la ciencia, al reconocer como fuente nutricia de todas las ciencias, a la historia real. El conocimiento es indispensable para transformar la realidad en tanto este conocimiento responde a los criterios de objetividad y racionalidad. La historia real se presenta de manera concreta, en la medida que su referente histórico "está en acción". Se revela, en consecuencia, que toda filosofía es histórica: por su origen (como producto histórico); por los condicionamientos históricos que determinan lo que la filosofía es; y, finalmente, por su carácter perecedero (1). La historicidad de la filosofía, muestra la terrenalidad de su correspondiente dimensión social en la que se desenvuelven sus propuestas, interpretaciones y teorías. Por ello, no se podrían encontrar razones suficientes para optar por una filosofía que interprete exclusivamente la inserción de la realidad humana en el mundo, de carácter contemplativo. La filosofía de la praxis se confronta con las filosofías que no son conscientes de sus propias limitaciones instituidas en el terreno de la división social del trabajo, al ver en éste último, el primer obstáculo que se debe salvar para conquistar lo concreto (la vida real). Su vocación transformadora, conjuga la función gnoseológica (formación de conceptos) con la función ideológica (identificación con los ideales del humanismo socialista).

c) El carácter científicamente humanístico de la filosofía que da aliento a esta investigación, comporta una toma de posición filosófica de manera consciente y no se da en los límites de lo

personal -aunque, por supuesto, lo implica- "sino que se halla determinada por el mundo del que formo parte y, en particular, por el mundo social en el que estoy inserto"(2). Esto es así, porque la filosofía expresa - como bien señala A. Sánchez Vázquez-, "...el modo como los hombres de una época, y particularmente en la sociedad dividida en clases, conciben su relación con el mundo o entre los propios hombres, de acuerdo con sus intereses. En este sentido puede afirmarse que toda filosofía tiene un contenido ideológico" (3). La expresión "científicamente humanística" que he utilizado para caracterizar a la filosofía que asumo, se vincula con la ideología de la clase social que desempeña el papel de fuerza social decisiva en la transformación social y, a la vez, con el conocimiento científico como base de esa transformación. Esta explicitación de la toma de posición filosófica, es fundamental para los objetivos de este trabajo, ya que no pretendo ocultar o ignorar la función ideológica real que cumple cualquier filosofía.

En suma, me adhiero a la filosofía que rechaza una actitud de concordancia con el mundo en que vivimos, y que tiende a transformar el mundo humano-social "porque se está en desacuerdo con sus relaciones de explotación, dominación y mercantilización"(4).

Históricamente se han dado una serie de interpretaciones del marxismo que impiden ver su talante humanístico. Independientemente del llamado "derrumbe del socialismo", la vigencia del marxismo -considero- es una cuestión real en la medida que permite descubrir al campo de la historia como lucha de clases y a la

esencia histórica del mundo social y las estructuras de la historia comprendidas en lo concreto, como el modo de ser del hombre. El pensamiento marxista es vigente en tanto que se ubica en la jurisdicción de los primeros grandes movimientos sociales en que una clase -el proletariado- busca su liberación y con ella, la liberación de todos los hombres. Este empeño revolucionario plantea que la auténtica teoría acerca del hombre, la sociedad y la historia, comienza donde la opresión termina. En este plano, conviene recordar que la filosofía fundada por Marx, es también una "ontología del hombre", que -a juicio de Karel Kosík-, no ha sido superada históricamente.

La pregunta que surge, entonces, es acerca de la vigencia del marxismo entendido como filosofía de la praxis. Respondo afirmativamente al optar por una versión del marxismo que contribuya a transformar la realidad humana actual por una realidad verdaderamente humana y justa. Esto no significa que aspire al advenimiento de una sociedad "perfecta", donde reine la "tranquilidad y la felicidad". Significa que la renovada esperanza en un futuro socialista, se plantea como una opción histórica vigente -en tanto que posibilidad- y no como el "destino" de cierta teleología determinista donde no haya sitio a las ideas "ágiles y sutiles", al sufrimiento y a los sueños "verdaderamente humanos". Por lo que atañe al campo educativo, la filosofía de la praxis ofrece -a mi juicio- la posibilidad de renovar el pensamiento pedagógico al poner a éste en relación con la praxis, y al reconocer que la pedagogía de la persona humana,

que "trabaja y sufre", está completamente por construir.

En consecuencia, la presente investigación la he elaborado desde cierto interés por alcanzar el objetivo señalado anteriormente. No es, por lo tanto, el trabajo de un "sujeto abstracto cognoscente" que enfoca la realidad de un modo especulativo; todo lo contrario, es el trabajo de un sujeto que actúa objetiva y prácticamente dentro de un conjunto de relaciones sociales marcadas históricamente.

El propósito central del estudio es desarrollar desde la filosofía de la praxis una lectura crítica de la educación al comprender a esta última como una forma de la praxis humano-social.

El grupo de problemas aquí analizado, incluye, lo que a mi modo de ver, constituye la problemática "generadora": el encuentro entre filosofía y educación (tipo de relación, modo en que opera, alcances teórico-prácticos) y, el análisis de la estructura esencial de la educación.

El marco global de la investigación es el problema de la educación visto desde la filosofía de la praxis. La percepción del problema, se dio a partir de mi actividad docente en la Universidad Pedagógica Nacional -desde el año de 1981- como profesor de la asignatura "Fundamentos filosóficos de la educación" en la Academia de Pedagogía. A lo largo de estos años, me familiaricé con los temas y problemas fundamentales de la "filosofía de la educación", y mi interés por esta problemática se acrecentó a partir de la exploración teórica de la cuestión

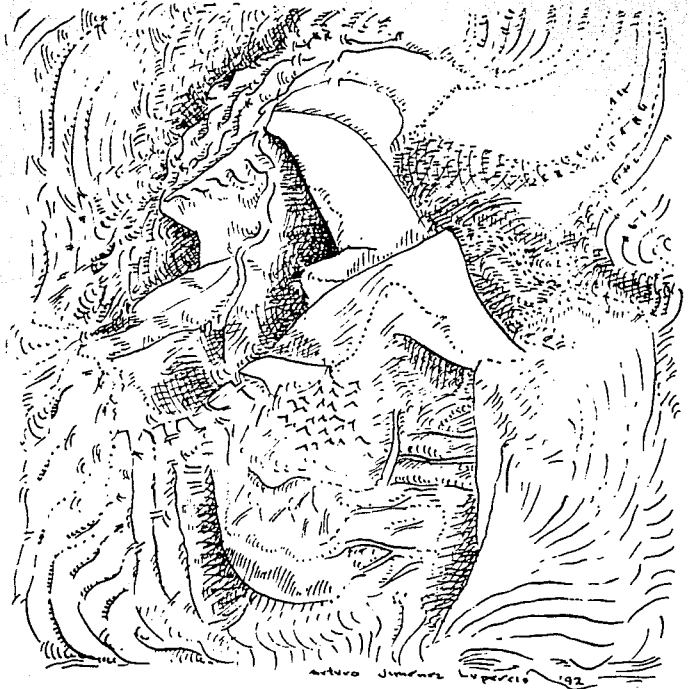
educativa, desde la perspectiva de la praxis.

En esa línea de trabajo, desarrollo inicialmente tres lecturas que explican la relación filosofía-educación; estos enfoques son: la filosofía hegeliana, el marxismo y la filosofía analítica.

Para apuntalar a las tesis que configuran a la educación como una forma de la praxis humano-social, introduzco una ejemplificación pedagógica de la educación entendida como trabajo; para eso me apoyo en la pedagogía de Freinet.

La parte final del trabajo abarca mis ideas acerca de la educación como praxis y apunto un aspecto que requiere de mayor desarrollo acerca de la naturaleza de la praxis humano-social, en el sentido de indagar si la categoría de praxis puede ser considerada como una estructura ontológica del ser social.

CAPITULO PRIMERO



CAPITULO I. CUESTIONES PREVIAS: PERTINENCIA DE LA PERSPECTIVA FILOSOFICA

El intento por delimitar el objeto de este trabajo (hablar de la educación como una forma de la praxis humano-social) tiene una tarea previa: fundamentar la pertinencia de la perspectiva filosófica en el análisis crítico de la educación.

Por lo que toca a esta tarea, diré que soy consciente que emprender el análisis crítico de la educación no es una faena exclusiva de la filosofía, en tanto se reconozca que la educación es una jurisdicción multidimensional inserta en la práctica social total (praxis), que puede ser abordada desde distintas perspectivas teóricas (sociológica, económica, histórica, psicológica, pedagógica, etc.), por lo que se requiere de algunas palabras aclaratorias que muestren explícitamente la necesidad de la filosofía en el abordaje teórico de las cuestiones educativas.

Las razones que considero válidas para guiar mi decisión de optar por la perspectiva filosófica, son de carácter histórico, en tanto se comprende el problema de la relación entre filosofía y educación como un problema filosófico al asumir conscientemente la relación entre el discurso filosófico y el educativo en el movimiento de la historia humana.

Para evitar cualquier malentendido, conviene precisar los límites de la indagación. Por principio, no me refiero al estudio de las diferentes formulaciones que han elaborado los filósofos sobre la educación en el marco de la historia de la filosofía. Tampoco me refiero al análisis de las ideas educativas que presuponen cierta determinación de la filosofía desde el campo de la educación. Me refiero al análisis del nexo filosofía-educación, a partir de cuestiones como éstas: cómo se relaciona la filosofía con la educación, cómo se relaciona la educación con la filosofía; y si se trata de una relación mutua, qué es lo que funda este vínculo.

En consecuencia, lo que se halla en el marco histórico-filosófico, ya sea como teoría de la educación vista desde los más diversos ángulos filosóficos, o como determinación de la filosofía por la educación desde las diferentes corrientes pedagógicas, se constituye en objeto de reflexión filosófico.

CAPITULO SEGUNDO



CAPITULO II. PANORAMA GENERAL DE LAS RELACIONES ENTRE FILOSOFIA Y EDUCACION.

En la génesis histórica de la filosofía fundada por los griegos, se advierte que la filosofía estuvo marcada por la presión directa de las cuestiones educativas: de manera que éstas se encuentran ya tratadas por los sofistas. Al respecto, dice Jaeger: "Se ha considerado a los sofistas como los fundadores de la ciencia de la educación...pusieron los fundamentos de la pedagogía y la formación intelectual sigue en gran parte, todavía hoy, los mismos senderos"(5). Este hecho histórico es un testimonio elocuente de la íntima relación que existe entre la filosofía y la educación. Si a ello agregamos, que el método filosófico inventado por Sócrates inaugura el tratamiento filosófico de los problemas educativos -al preguntarse en el diálogo del Menón, si la virtud puede ser enseñada- se comprende cómo el vínculo filosofía-educación se apoya en una larga tradición histórica.

Si se observa desde la historia de la filosofía el papel que ha tenido la realidad educativa, se advertirá que ésta ha influido de manera determinante en la constitución y desarrollo de la "filosofía de la educación" como una rama de la filosofía que tiene a la educación como objeto de estudio. A juicio de Frondizi, esta influencia se da en un doble sentido: porque condiciona las ideas de los filósofos que las elaboran, y porque tales ideas se forjan con la intención de modificar la realidad educativa. La "filosofía de la educación" vista desde este

ángulo, podría interpretarse como la misma experiencia de la filosofía al incluir en su amplio repertorio a las teorías que tratan sobre el qué, para qué, y cómo educar. Una de las posiciones más comprometidas en dicho sentido -considero- es la de Dewey "La filosofía de la educación -dice Dewey- no es un pariente pobre de la filosofía general, aunque a menudo así la tratan hasta los filósofos- Es, en definitiva, el aspecto más significativo de la filosofía" (6).

Esta línea de razonamiento condujo al autor citado, a definir la filosofía como "la teoría generalizada de la educación", y, a la educación, como "el laboratorio en el que llegan a concretarse y comprobarse las distinciones filosóficas" (7). En suma, la fuerte ligazón que en el plano histórico tiene la actividad filosófica con la teoría y práctica del procedimiento educativo, se debe también a que el filosofar mismo constituye -como bien señala Graciela Hierro- "una actividad intrínsecamente educativa".

Esta función de la filosofía, que denominaré "formativa", tiende a perfeccionar la educación en general, desde la formación filosófica. No se entienda esto como una simple función didáctica de la filosofía, a menos que en el sentido de didáctica se engloben aspectos que atañen a la "formación humana" en un sentido lato.

Por otra parte, existen diversas corrientes pedagógicas que niegan tramposamente la pertinencia del quehacer filosó-

fico en materia educativa; esta negación la hacen desde cierta filosofía que no se reconoce como tal. Entre estas filosofías destaca el "viejo y remozado" positivismo, que preconiza en labios de sus epígonos, la inutilidad de la filosofía. En efecto, desde esta posición se sostiene que la "ciencia de la educación" no requiere de los servicios de la filosofía para constituirse como ciencia. El cientificismo ha tratado de extender la idea de que la "ciencia de la educación" adquiere un nivel "científico", en la medida que se libera de toda ingerencia filosófica, preconizando así, el ideal de una pedagogía objetivista. La filosofía es considerada una supervivencia ideológica de la cual hay que liberarse.

"La pedagogía del positivismo -dice J. Mantovani- es ciencia empírica del hecho educativo, excluyendo por lo tanto, toda consideración ideal. Esto anula sus enlaces directos con la filosofía, aunque implícitamente toda concepción educativa de esa corriente se apoya en la metafísica del naturalismo mecanicista"(3).

Esta "descalificación" de la filosofía, la realizan los filósofos positivistas de manera reductiva, al sustituir el todo filosófico por una de sus partes o corrientes. Esta versión la podemos ilustrar con el punto de vista que sostiene E. Tenti, en relación al tema de la investigación educativa y calidad de la educación. "Una investigación de calidad -dice Tenti- sería aquella que integre teorías, sistemas conceptuales (no filosofías o sentencias acerca del deber ser) y las confronte con la reali-

dad del fenómeno educativo para avanzar en su comprensión y explicación" (9).

Esta reducción de la filosofía a una de las filosofías especulativas que tienden exclusivamente a la búsqueda de las esencias, comporta una visión interesada de la función social que tiene la filosofía, ya que se omite en esa concepción a las filosofías que tienden a "interpretar" el mundo en función de su transformación radical.

Lo que revela este enfoque es la pluralidad o diversidad de filosofías, en razón de la lectura que realizan acerca de la realidad humano-social, por lo que no se evita el reconocimiento de la naturaleza ideológica de la filosofía en la medida en que está teñida de los intereses sociales (grupos, clases sociales) que le aportan un proyecto o significado social.

En cuanto al estudio de las relaciones entre la filosofía y la educación destaca la diversidad filosófica con la que ha sido abordado desde diversas corrientes. Entre estas mencionaremos a la forma idealista inspirada en el pensamiento hegeliano; la perspectiva del materialismo histórico; y la filosofía analítica.

Sin ahondar en la filosofía hegeliana, me remitiré a una presentación general que muestre la manera de cómo es concebida la filosofía en su relación con la sociedad, y en particular, con la educación.

A mi modo de ver, la filosofía hegeliana es importante para explicar las relaciones entre filosofía y educación, porque plantea una visión del mundo, como totalidad, en la que la educación ocupa un lugar importante en la formación del individuo y la sociedad. Aunque Hegel no abordó de manera especial las relaciones entre la filosofía y la educación, sí expresó sus ideas sobre educación en el marco de su sistema filosófico. A juicio de L. Luzuriaga, para Hegel, la educación es el medio de "espiritualizar al hombre", en tanto que la totalidad de lo real, es el objeto de la filosofía. Al respecto señala J. Garzón: "lo real es proceso, devenir y la conciencia que lo aprehende es, a su vez, proceso, o sólo es algo que llega a ser. Por lo tanto, únicamente cuando la ciencia alcanza su desarrollo pleno y cuando lo real no presenta ya cambios cualitativos frente a dicha conciencia será posible la exposición de la filosofía como ciencia" (10).

La posición hegeliana puede ser vista como una forma distorsionada de establecer el vínculo educación-sociedad-filosofía, en tanto no parte de una lectura concreta de la realidad, sino que "espiritualiza" la realidad al plantear como culminación de ésta, al **desenvolvimiento** del Espíritu Absoluto. Sin embargo, sus ideas filosóficas impactaron fuertemente las posiciones en educación, al sostener que la filosofía cumple un efectivo papel de educación y autoeducación del individuo. El Estado, la sociedad civil, la familia, constituyen instancias en las que se desenvuelve la espiritualidad a través de sucesivas etapas históricas.

Al respecto, señala Hegel:

"También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el Espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado, vemos así cómo, en lo que se refiere a los conocimientos, lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu maduro de los hombres desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos propios de la infancia, y en las etapas progresivas pedagógicas reconoceremos la historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras"(11).

El papel del filósofo es -en este enfoque- el de instalarse en este movimiento de autoconciencia del Espíritu y el papel del pedagogo es el de promover "la educación de la reflexión", es decir, de hacer inteligibles las etapas que el Espíritu ha recorrido. En suma, la determinación de la filosofía hacia la educación es muy fuerte porque el criterio viene dado de manera externa a ella aunque ciertamente, como parte de la totalidad, la educación genera su propia autoconciencia, inmersa en la totalidad. Pero la lectura de la totalidad le corresponde a la filosofía. El educador y con él, su práctica, está subsumida en el planteamiento idealista de Hegel. La pedagogía se subordina a la filosofía. Las relaciones reales entre filosofía y educación, su vínculo efectivo, se nublan por la opacidad a que encamina el enfoque hegeliano. La práctica formativa de los hombres en

sociedad es tergiversada al aparecer ellos como las criaturas de un Estado que sintetiza el desenvolvimiento precedente del Espíritu. De tal manera que las creaciones humanas, el estado, el arte, la religión, la sociedad, son vistas como dependientes de una entidad abstracta. Aparece así, una afirmación positiva de lo que ha sido producto de una serie de contradicciones dialécticas. El estado prusiano de la época de Hegel es el modelo de la culminación del proceso histórico de la humanidad. La educación es así, un movimiento del desarrollo inmanente del Espíritu. La filosofía se reduce a una interpretación de la realidad, es decir, a su justificación en el plano ideológico.

En suma, la educación en Hegel, obedece a leyes racionales que pueden ser fijadas y establecidas. Su importancia reside en el hecho de que por medio de la educación todo individuo se reconoce en la totalidad.

"Para Hegel -dice B. Suchodolski- el proceso educativo constituía un proceso general de la superación de lo natural y subjetivo, mediante lo espiritual y objetivo. En las fases particulares de esta superación, el Estado y la sociedad desempeñan un papel decisivo. Principalmente 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 autoeducación"(12).

La influencia del pensamiento hegeliano en la pedagogía ha sido muy grande. Bastaría con señalar a la corriente que encabezó G.

Gentile en las primeras décadas de este siglo, en Italia.

A juicio de F. Ravaglioli, la filosofía hegeliana aportó los fundamentos filosóficos de la pedagogía de G. Gentile, en tanto "conceptos sistemáticos" en oposición a las direcciones mecanicistas del positivismo dominantes a principios de este siglo. Dichos conceptos parten del franco reconocimiento de la autonomía del Espíritu. "Se trata -dice F. Ravaglioli- de las determinaciones del Espíritu. Este es en realidad libertad, desarrollo, autoconciencia. Tal es la educación".(13) En este sentido, la educación es un acto espiritual que coincide con el proceso histórico, en tanto que la historia es la realización del Espíritu. La filosofía es concebida como la ciencia del espíritu, y la pedagogía como la ciencia de la formación del Espíritu.

En este enfoque, pedagogía y filosofía se identifican, o en palabras de G. Gentile: "la pedagogía tiene por objeto la formación del hombre. Pero el hombre no es nada separado de la misma realidad universal, que es Espíritu. Por eso la educación del hombre se resuelve en el proceso formativo de toda la realidad. Este proceso formativo de toda la realidad es el objeto de la filosofía. En consecuencia, la pedagogía se resuelve lógicamente en la filosofía. La pedagogía no es independiente de la filosofía, es la filosofía misma".(14)

En este marco de pensamiento, las relaciones entre la filosofía y la educación se presentan de manera mistificada: la educación estaría determinada por la instancia superior de la Razón encarnada en el Estado.

En cambio, la filosofía de Marx cambia el fundamento y el sentido del quehacer filosófico. Toda vida humana es praxis social. La educación y la filosofía establecen un nexo de interioridad-exterioridad. Para esto, las relaciones son reales, concretas, en una perspectiva de transformación. El problema, como lo había planteado Hegel, es retomado a la luz de la destrucción del estado por las clases sociales que históricamente están llamadas o habilitadas para esa tarea histórica. Para ello realiza Marx una doble operación teórica: separa a la filosofía de ese movimiento inmanente del Espíritu que la eleva sobre la relación Estado-sociedad-educación y, al mismo tiempo, sitúa a la filosofía dentro de la totalidad social de la cual forma parte.

La educación es comprendida como praxis y la filosofía es la teoría que se inserta conscientemente en ese proceso de transformación. Al respecto, señala Marx: "Los educadores deben ser educados". No basta, por lo tanto, con el planteamiento estrechamente didáctico, sino con una visión global y renovadora del vínculo activo entre el ser-humano y sus circunstancias: "cambiar las circunstancias y cambiar la educación; ciertamente, la educación es producto de las circunstancias, pero éstas son también producidas por la actividad humano-social. Se trata, en consecuencia, de cambiarlas -las circunstancias- humanamente ("humanizarlas"), en la perspectiva de contribuir a la transformación del mundo. La filosofía cumple así una función práctica sin dejar de ser teoría.

No abundaré más sobre el análisis del nexo filosofía-educación desde la perspectiva marxista, en razón de que le dedico el siguiente apartado donde explicitaré mi toma de posición filosófica.

Por lo que atañe a la posición que sostienen los filósofos "analíticos" en cuanto a la problemática aquí desarrollada, conviene hacer las siguientes consideraciones.

La denominación "movimiento analítico de la educación" (15), es adecuada al referirse a la variedad de tendencias filosóficas predominantes en el mundo angloamericano. En este sentido, las corrientes analíticas y lógico empiristas, son las más representativas del mundo intelectual de los angloamericanos, por la utilización de un lenguaje más afín al vocabulario analítico o empirista. Al respecto, Ferrater Mora utiliza el adjetivo "científicos" para referirse a los pensadores angloamericanos en general, sobre la base de considerar que el vocablo "científico" puede aplicarse a una filosofía que se interesa por cuestiones de filosofía y metodología de la ciencia y, en particular, de las ciencias naturales. Pero el término "científico", lo entiende Ferrater Mora como una actitud que se opone, en lo general, a los planteamientos metafísicos, y que se manifiesta de diversos modos: "en la escasa inclinación a deplorar que haya más cosas en el cielo y en la tierra de las que sueña la filosofía y en el cuidado de que no haya en la filosofía más cosas de las que existen en la tierra y en el cielo"(16). También es característico de este grupo de filósofos, la "desperso-

nalización" que en todos los casos parece imponerse. "Hay siempre una distancia entre el pensador angloamericano y su pensamiento -y hasta (lo que puede ser criticable) su sociedad"(17). Sin embargo, hay excepciones notables. El caso más distinguido sería el de Bertrand Russell, quien ha contribuido decisivamente al desarrollo de la lógica, la semántica filosófica y la epistemología, a la vez que ha escrito sobre cuestiones menos "filosóficas", como serían sus artículos sobre temas morales, educativos o sociales.

El ideal de objetividad, distinguiría a esta corriente de las demás filosofías contemporáneas; tal objetividad tiene su génesis en la investigación científica e "...impregna la actividad filosófica angloamericana -según Ferrater Mora- incluyendo la que, por centrarse en el análisis del lenguaje corriente, parece tener en cuenta sobre todo los modos como los hombres se expresan en situaciones mostrencas"(18).

En el ámbito de la filosofía de la educación (inspirada en esta filosofía), se afirma que "la filosofía no puede, por sí misma, dar ninguna respuesta a los problemas educativos, como tampoco puede hacerlo ninguna otra disciplina teórica. Sin embargo, el examen del lenguaje de la educación, en cuyos términos se formulan esos problemas, ayudará a esclarecer en qué consisten y a atraer la atención hacia el tipo de pruebas que es importante para su solución (19). Este razonamiento desemboca, en ciertas posiciones "teoricistas", en la medida en que se valora la comprensión del lenguaje por sí misma "incluso si no contribuyera en

nada al cambio educativo".(20)

El examen del lenguaje, ubica a la actividad filosófica como una actividad de segundo orden, ya que -según Langford- la filosofía en su calidad de disciplina secundaria, se interesa no en el objeto de conocimiento de las disciplinas de primer orden, sino en el medio por el que se conducen: esto, en el discurso que las es peculiar y los procedimientos implícitos en ella. Las actividades de primer orden (la actividad científica de la pedagogía) se plantean preguntas y ofrecen respuestas a ellas "...si la actividad es teórica -afirma Langford-, la respuesta afirma que algo es lo que es, o si es práctica, la respuesta afirma que algo debe hacerse"(21). Los medios utilizados para distinguir entre las respuestas correctas y las erróneas, se conocen como medios, o criterios de validación. Al filósofo analítico le interesa hacerlos explícitos, y una vez realizado esto, ponderar (valorar) si cumplen la función que pretenden realizar.

Esta ejemplificación entre las corrientes filosóficas inspiradas en el hegelianismo, la filosofía analítica y el marxismo, ha tenido como objeto señalar que la "filosofía de la educación" vista a la luz de dichas corrientes, presenta un aspecto en común: "entender a la educación como objeto de reflexión filosófica. Por supuesto que los enfoques en esa materia son distintos e incluso contrapuestos, pero esa característica (la diversidad de lecturas acerca de un aspecto de la realidad humana: la educativa), refuerza la idea de que en el ámbito filosófico, la diversidad filosófica es por definición, algo constitutivo al propio quehacer de la filosofía. En ese sentido, Sánchez Vázquez

plantea que mientras la ciencia tiende a la unidad del conocimiento, la filosofía -como el arte- tiende a la diversificación. Entonces, la cuestión que inquiere acerca de las causas de dicha diversidad se encuentra en la función social que cumple la filosofía, particularmente en el plano ideológico y educativo, sobre el que abundaré más adelante.

CAPITULO TERCERO



CAPITULO III. RELACIONES ENTRE FILOSOFIA Y PEDAGOGIA.

a) La cuestión educativa como problema filosófico.

Al abordar la cuestión educativa como problema filosófico, al filósofo se le presentan una serie de interrogantes que lo llevan a diferenciar su tarea con respecto de la labor que realiza el pedagogo. Veamos: la filosofía no ofrece un análisis de los procesos educativos en su totalidad ni en su evolución histórica, sino que se ocupa de un problema esencial: qué es la educación, es decir, le interesa indagar cuáles son los supuestos de cualquier educación y, en general, cómo puede existir "algo así" como la educación (cuya realidad "crece sobre la humilde raíz de lo posible")(22). El pedagogo, en cambio, vea el horizonte educativo con los ojos de su ciencia especializada y estudia el funcionamiento de los procesos de formación humana; contempla los hechos educativos, los sistematiza y formula las leyes que los rigen. En esta tarea, la finalidad de la pedagogía es conocer la actividad educativa del hombre, aspirando, para ello, a un grado de científicidad más elevado. En este proceso, unas teorías pedagógicas pueden alcanzar mayor rigor y precisión que otras, en la medida que sus planteamientos se enriquecen en el periplo de formación y constitución de su ciencia. Pero, al mismo tiempo, este proceso se acompaña de una pérdida de los contenidos concretos derivados u obtenidos de la actividad práctica. "Se trata -dice E. Freinet- de ese intelectualismo que por medio de explicaciones abusivas y encadenamiento de ideas lógicas y

formales disocia la cultura y el pensamiento de los datos realistas de la vida"(23). Se impone, en consecuencia, superar los modelos conceptuales tradicionales de la pedagogía (formar nuevos conceptos y remodelar los anteriores) para conquistar lo que falta en su teoría, y que el pedagogo, con sus medios y dentro de los límites de su ciencia, no puede conseguir.

b) Quehaceres del pedagogo y del filósofo.

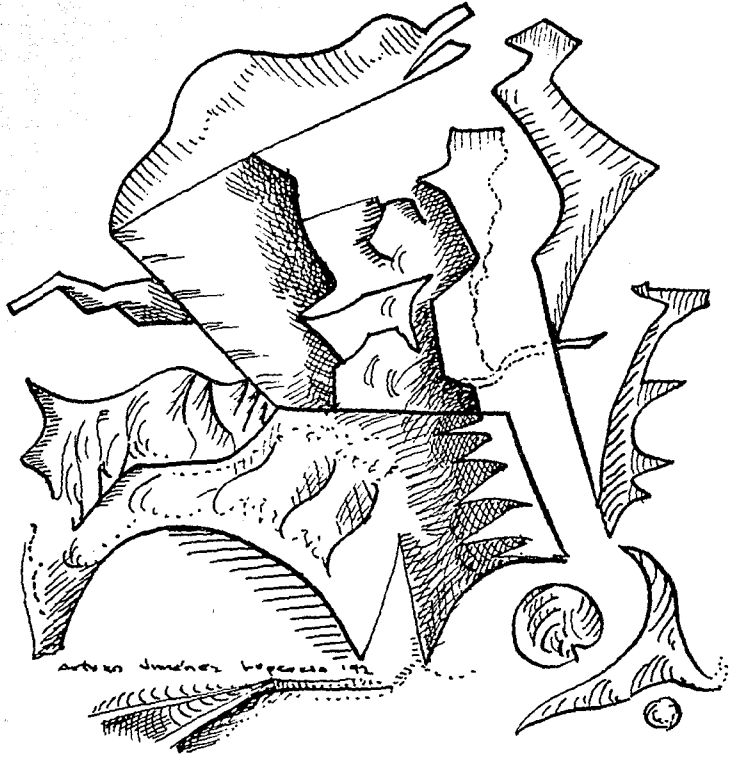
El filósofo, al no penetrar en la problemática específica del pedagogo, se dedica a investigar los supuestos de la pedagogía y, de esta manera, se remonta por encima del nivel de ésta, e intenta ver la realidad educativa que la pedagogía estudia, enmarcándola en la totalidad de relaciones que sólo un análisis filosófico hace visibles.

A mi modo de ver, la educación en las condiciones del capitalismo (e incluso, en los países hasta hace poco autodenominados "socialistas"), presenta un aspecto negativo. Al mismo tiempo que, como sostienen los pedagogos de cuño perennialista, la educación implica un aspecto positivo, ya que crea un mundo humano que realiza ciertas potencialidades humanas (habilidades, conocimientos y actitudes), sin embargo -dentro del ámbito de la sociedad capitalista- reduce la existencia de los sujetos involucrados en el proceso de la educación sistemática a la efectivización técnico instrumental del desarrollo humano en el ámbito mercantil o en aras de la producción económica, burocráticamente determinada. En este contexto, la pedagogía considera al ser en formación exclusivamente como "educando", y en los momentos en

que éste no "estudia" en el escenario educativo convencional, no lo toma en consideración como a un ser humano, sin importarle algo más. Y cuando lo demás le importa, sólo lo hace con un interés lucrativo. De modo y manera que, el sentido profundo de la labor educativa (propiciar el desarrollo omnilateral del ser humano), no tiende en uno ni en otro caso, objetivamente, a la humanización del mundo ni a la humanización del hombre. Esta contradicción no aparece en el punto de vista de la ciencia de la educación. Para el pedagogo no se trata de una contradicción; más bien, debemos decir que el aspecto negativo de la educación es, para él, lo invisible, el aspecto oculto y no reflexionado porque no puede apreciar, ni comprender siquiera como un hecho real, el proceso de enajenación que se da en la educación. El pedagogo con ideales humanistas, podrá lamentarse de esta situación, pero si no supera el nivel de su ciencia, no habrá superado los planteamientos que ésta sostiene, y el problema seguirá vigente.

Sólo un análisis filosófico que rebase el ámbito especializado de la ciencia de la educación, y muestre qué es la realidad y cómo se forma la realidad humano social, permitirá comprender la esencia de las categorías pedagógicas y, en consecuencia, facilitar la clave de su análisis crítico.

CAPITULO CUARTO



CAPITULO IV. AMBITO Y FUNCIONES DE LA "FILOSOFIA DE LA EDUCACION.

Es de aceptación generalizada que el estudio filosófico de los problemas educativos corresponde a la "filosofía de la educación". Tratándose en este trabajo del estudio de la educación como una forma de la praxis humano-social, es comprensible que se le ubique en el campo de la "filosofía de la educación". Pero este campo es ambiguo, se presta a diversas interpretaciones -incluso contradictorias-, por lo que es conveniente dejar aclarada mi posición con respecto de la "filosofía de la educación".

En un sentido académico, la "filosofía de la educación" goza de una atención y prestigio derivados de su función teórica. Esta se caracteriza, a grandes rasgos, como la reflexión filosófica sobre la educación. Las diferentes corrientes e interpretaciones que pueblan su territorio muestran en un primer vistazo la enorme diferencia que existe en cuanto a la determinación de su naturaleza, ámbito y funciones. Tal parece que es altamente difícil llegar a acuerdos sobre estos temas. Sin embargo, existen algunos aspectos comunes que vale la pena destacar. El primero de ellos se refiere justamente a su objeto de estudio: la educación. En esto no hay discrepancia. Las diferencias brotan en el momento en que se habla de la definición de sus contenidos, métodos, ámbito y funciones asignadas. Las clasificaciones que intentan establecer un mínimo orden en el "continente filosófico" de la "filosofía de la educación", la mayoría de las veces se conforman con una clasificación que atiende a algunos de los aspectos que la definen. Esta tarea se realiza en ciertos casos

de manera reductiva al destacar a una filosofía como la "filosofía de la educación" verdadera, universal e irrefutable. En otros casos se acepta que la diversidad filosófica es el rasgo característico de las "filosofías de la educación".

a) Clasificaciones de la "filosofía de la educación"

Las formas de abordar el estudio de la "filosofía de la educación" son múltiples. Israel Scheffler señala que algunos estudiosos de la materia, optan por el referente histórico al estudiar las conclusiones a que han llegado los investigadores de problemas de filosofía o los usuarios de los métodos de ésta. Passmore indica, en cuanto a la misma problemática, que otros optan por trasladar al campo de la educación las reflexiones generales sobre la vida y los asuntos humanos. Algunos más, establecen lazos de identidad entre el quehacer filosófico y el pedagógico, caracterizando a esta función como "filosofía de la educación". Esta última versión se encuentra de manera implícita en la obra socrática.

En consecuencia, es posible comprender que ante esta diversidad de interpretaciones acerca del ámbito y funciones de la "filosofía de la educación", se descartan las definiciones últimas y definitivas en esta materia. Sin embargo, las diferencias de abordar su estudio no son tan abismales si reconocemos que el punto común de las versiones conocidas de "filosofía de la educación" es, justamente, la reflexión filosófica sobre la educación. Queda claro que en lo que se diferencian es en su

contenido. Es decir, en lo que se entiende por educación, por finalidades educativas deseables, por la conceptualización de los valores que encarnan en los proyectos educativos.

En cierto modo, estas diferencias clasificatorias (sea que partan de un supuesto histórico -diacrónico o sincrónico- o, se adscriban a alguna corriente filosófica definida en el ámbito de la filosofía "general"), ahondan en los supuestos de orden gnoseológico, ético o antropológico, para derivar afinidades, desencuentro y singularidades. Como se ve, los criterios brotan de manera "exuberante" en esta "manía clasificatoria". De manera personal me interesa entrar en este debate tomando como criterio de validación, el papel de la práctica en sus diferentes versiones filosóficas. Esto lo hago con el propósito de ubicar a la educación como praxis, y de concebir a la "filosofía de la educación" como filosofía de la praxis humana.

b) La "filosofía de la educación" como filosofía de la praxis humana.

La "filosofía de la educación" en términos académicos es una disciplina filosófica que mantiene vivas relaciones con la ciencia de la educación, es decir, con la Pedagogía. Sin embargo, sabemos que esta definición inserta en una generalidad abstracta, la tipifica como mala abstracción, ya que al hablar de la "Filosofía de la educación" como una disciplina filosófica estamos en realidad ocultando el hecho de la diversidad de filosofías que adoptan distintos marcos ideológicos y establecen su relación con el quehacer científico desde ópticas que acercan o alejan la

función social de la ciencia de la educación. A la vez es indiscutible que existe una actividad específica "derivada" de la filosofía general que se ocupa del análisis de la educación. Planteadas así las cosas, nos conformaremos -por el momento- con caracterizar a la "filosofía de la educación" como una disciplina especial de la filosofía para acceder después a su constitución como un "saber comprometido", es decir, como filosofía de la praxis.

El término "filosofía de la educación", designa así, el sitio de encuentro teórico-práctico de la filosofía con la educación, sin que esto se interprete como si la primera fuera la "teoría" y la segunda "la práctica". Nada más alejado que eso. Una y otra son manifestaciones de la actividad teórico-práctica de los hombres y las mujeres considerados(as) socialmente y en situaciones concretas. Además, el término citado no deja de ser una mala abstracción pues lo que siempre tenemos ante nosotros son determinadas filosofías.

El punto de vista filosófico del marxismo, sobre la educación, en términos de una "filosofía de la educación", no pretende "fragmentar" al marxismo en aras de una especialización bastante dudosa, ya que la expresión "filosofía de la educación", solamente se utiliza para designar a una de las disciplinas humanísticas, estudiada desde el punto de vista filosófico. Por lo tanto, el verdadero problema radica en preguntarse acerca de la pertinencia de la investigación filosófica inspirada en el marxismo. No pretendo, en consecuencia, elaborar una disquisición

filosófica de la educación que deforme el enfoque totalizador y práxico* del marxismo. La educación es una cuestión cuyo estudio desborda los estrechos márgenes de las disciplinas académicas. Sé que camino al borde de dos precipicios: el que fragmenta al marxismo "...en 'corrientes' dentro de las disciplinas académicas: economía marxista, sociología marxista, filosofía marxista, etc."(24), y el que en aras de un enfoque totalizador, sacrifica el estudio filosófico de cualquiera de las disciplinas humanísticas(25).

El marxismo no se reduce a una teoría científica y filosófica de la revolución: es también el núcleo de una cultura revolucionaria que se desarrolla en el corazón de la lucha de clases y tiende a construir una sociedad más justa. Repensar la educación a partir del marxismo, significa inscribir la pedagogía en el proceso de construcción de una nueva cultura y de una nueva sociedad, en la medida en que dentro de los límites del capitalismo, no puede quedar resuelta la contradicción antes señalada. En este proceso transformador, la educación es un sector particular que adopta una dimensión esencial del conjunto; es decir, que la pedagogía sitúa su aporte específico a la praxis revolucionaria, al nivel de la formación o educación de la nueva conciencia del ser humano. Una teoría revolucionaria de la educación es una reflexión que tiende a modificar radicalmente el mundo social (al hombre y sus circunstancias) en cuanto movimiento educativo.

* el término práxico lo utilizo en referencia a la praxis

A. Broccoli entiende a la filosofía en dirección a la transformación "del hombre y de su mundo", y que en esa dirección adpta un estatuto científico semejante al de las ciencias "que se encargan de formular los valores de una comunidad"; toma lo que le proporciona una teoría de la educación -que trabaja sobre lo concreto en formación-, para comparar, elaborar y conceptualizar los datos y materiales de observación. En este punto, la filosofía está capacitada para construir una teoría del conocimiento y de la moral, tareas vedadas -según él- para una teoría de la educación.

Ahora bien, el dilema de que si es posible o no una "filosofía de la educación" queda de alguna manera superado con lo que aquí se está afirmando, ya que una "filosofía de la educación" requiere de la orientación de la filosofía "matriz". (En este caso el marxismo) puesto que no se pretende desarrollar con la metodología marxista "otra" filosofía para los problemas específicamente educativos. En otras palabras, y desde la perspectiva de la filosofía de la praxis, se admite la construcción de una disciplina regional (filosófica) que reflexione y oriente la transformación total de lo existente. El hecho es que existen "filosofías de la educación" y que por un "prurito" de no acrecentar el ámbito de las "disciplinas" referidas a la educación, se obstaculiza la construcción de una alternativa crítica, objetiva y racional; por lo que omitir el aspecto crítico-transformador de la educación, en ese mismo campo, se constituiría en un error. Así pues, entiendo que este espacio debe ser ocupado por una filosofía marxista que no pretende sustituir a las

otras disciplinas, sino más bien conquistar el sitio que le corresponde, en tanto que su objetivo fundamental es contribuir a la construcción de un mundo verdaderamente humano.

Al respecto, señala Teresa Yurén: "La filosofía de la educación, entendida como filosofía de la praxis elabora la crítica de la práctica educativa en relación con los fines que la orientan. En este sentido, los teóricos marxistas conciben al proceso educativo enmarcado en la praxis social y orientado por un proyecto de transformación de la sociedad"(26).

La filosofía de la educación, acorde con este enfoque, concibe a la educación como una forma de la praxis humano-social y, en tanto que empresa individual y social, permite trazar las líneas de una educación de nuevo cuño que, conforme a las necesidades y posibilidades de nuestro tiempo, contribuya a acercar a los hombres y mujeres actuales, a una educación verdaderamente humana y universal. Digo humana y universal en un sentido filosófico porque la educación es, ante todo, una creación humana que sólo existe y se realiza por y para el hombre en situaciones concretas y, al estar sometida a la división del trabajo (con excepción de la educación en la sociedad primitiva, que "era una función espontánea -dice A. Ponce- de la sociedad, en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral") en el capitalismo, toma otro giro que consiste básicamente en aislar al hombre en el marco de una actividad limitada e imprime al desarrollo de la personalidad en la dirección unilateral, que a veces cobra la forma -dice Sánchez Vázquez- de una "monstruosa especialización".

En este sentido, una educación verdaderamente humana, verá la riqueza humana "en el despliegue universal de la personalidad", superando así la estrechez en la que se encuentra en el capitalismo. En este contexto, señala Sánchez Vázquez: "...cuanto más universal sea el hombre (o sea, cuanto más ampliamente humanice la naturaleza y, por consiguiente, amplíe la esfera de sus necesidades, capacidades y conocimientos) tanto más libre será"(27).

En esta concepción, la educación es el punto de partida de la pedagogía, toda vez que ella es una forma de la ideología en un sentido práctico. Esto imprime un carácter ideológico a la pedagogía, determinado en última instancia por las relaciones de producción dominantes. Para evitar cualquier malentendido, conviene precisar el sentido de "ideología". Para ello, me remitiré a la posición que sostiene Adolfo Sánchez Vázquez en su ensayo "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en las ciencias sociales", particularmente en la Tesis 3; donde aporta la siguiente definición de ideología: "La ideología es: a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales"(28).

De acuerdo con este enfoque, la pedagogía se constituye en una ciencia (natural y social), que no elude su naturaleza ideológica, toda vez que, en tanto que ciencia, se halla en relación estrecha con la práctica social. En esta medida, el pedagogo no

se sustrae a los problemas políticos-sociales, al enfocarlos desde el ángulo educativo. Más aún, la relación de la pedagogía con la ideología se da en un plano intrínseco, al reconocer que la ideología se encuentra en la pedagogía misma, en tanto que, la objetividad a la que aspira como ciencia, no está escindida de los enfoques valorativos (ideal del "sujeto educado", finalidades educacionales que guían el comportamiento práctico de los educadores, entre otros). En este sentido, la pedagogía lleva la marca de la ideología en el cuerpo mismo de su ciencia, es decir, en la determinación de sus contenidos, y en el modo de acopio, transmisión y utilización práctica de los saberes considerados valiosos pedagógicamente.

Sin embargo, la capacidad de "extrañamiento" que puede generar la pedagogía para reconocerse a sí misma como ciencia dotada de cierta ideología, es apuntalada desde el terreno de la filosofía, y, particularmente, desde la filosofía que no rehuye o evita el reconocimiento de su función ideológica, al comprender que la filosofía no sólo se halla en una relación intrínseca con la ideología (la filosofía por naturaleza es ideológica), sino que mantiene una relación de exterioridad con ella, en tanto que, convierte a la ideología en su objeto de análisis y crítica.

En este sentido, la filosofía de la praxis prepara racionalmente el proyecto de transformación del hombre y sus circunstancias sociales, sobre la base de que el hombre es producto y productor de sí mismo en circunstancias concretas. La educación es la historia de este proceso en el que el hombre satisface sus necesidades formativas, antes de reconocerse a sí mismo como un ser

"educado". La filosofía contribuye a construir esta conciencia de la praxis educativa insertándose ella misma en este proyecto global de transformación y humanización.

Paraphrasing a Sánchez Vázquez, dire que la "filosofía de la educación", acorde con esta filosofía de la praxis, concibe la formación humana sobre la base del trabajo humano y, en la educación ve una forma específica de praxis; esto le permite explicarse la naturaleza social del quehacer pedagógico sin caer en el sociologismo o en el psicologismo, así como comprender su función ideológica sin reducirla a simple ideología, en la medida en que la pedagogía no renuncie a la objetividad, y con ello, al conocimiento científico de la realidad educativa. Esto posibilita que la pedagogía -como toda ciencia- conquiste una relativa autonomía con respecto de la ideología que la determina en su génesis, forma o estructura y criterios de validación; hay, pues, una irreductibilidad de lo científico a lo ideológico.

Esta concepción praxiológica de la educación, como trabajo creador y formativo permite explicar que el capitalismo, que niega el principio creador del trabajo, sea hostil por su propia naturaleza a una educación libre y humana.

En relación a este punto, señala B. Suchodolski: "El análisis de la ideología realizado en relación con la investigación de la sociedad clasista y la división del trabajo, abarca de un modo inmediato los problemas de la educación, cuya solución pertenece precisamente a este campo que Marx caracterizó como ideología." Este análisis muestra que la educación es un instrumento de

fortalecimiento del poder de clases en la sociedad clasista porque propaga la ideología adecuada a éste. Muestra que surge un grupo especial que se ocupa de la teoría pedagógica y desarrolla esta teoría de un modo semejante a una filosofía. Deja claro que este grupo de especialistas puede encontrarse en conflicto con los otros miembros de la clase dominante que actúa en la esfera de la producción material, pero que estos conflictos quedan al margen en cuanto la clase dominante está amenazada en su totalidad. Y entonces, los pedagogos, junto con los otros 'colaboradores de la industria ideológica', emprenden la tarea de defender ideales educativos de la clase supuestamente válida en su conjunto" (29).

Esta actitud crítica comporta naturalmente destacar aspectos silenciados o deformados por las "filosofías de la educación" tradicionales, ya que al resaltar los factores sociales de la realización de la educación (relaciones económicas, estructura política y social y supraestructura ideológica de la sociedad) se amplía considerablemente la propia realidad educativa. Además, este enfoque evita reducir la educación a un aspecto puramente subjetivo, incluyendo en ella su lado objetivo, que se manifiesta sobre todo en su naturaleza histórico-social.

También rechaza una supuesta "neutralidad" ideológica, ya que ésta obstruye el conocimiento de la realidad educativa y evita que se justifique -con su silencio o deformación- cierta educación. Frente a esa pretendida asepsia ideológica, no tenemos por qué ocultar que adoptamos, como adoptan todas las "filosofías de

la educación" conocidas, cierta posición. Y es que no existe ni puede existir una filosofía neutra que ofrezca la garantía de no tomar posición alguna. Toda filosofía por definición es ideológica, aunque esto no significa que se reduzca a ideología. Según R. Frondizi: "...las ideas filosóficas no siempre se mantienen en el plano de la abstracción, sino que descienden a la calle y orientan el brazo en la lucha. O dicho en otras palabras: la adopción de una u otra doctrina se traduce en un modo distinto de acción"(30.)

Esto permite un enfoque histórico-social de la educación opuesto al especulativo y apriorístico de las pedagogías tradicionales. La educación se presenta como una forma histórico-concreto de la formación humana, de su praxis social, cuya naturaleza específica corresponde estudiar a la pedagogía. De ahí la necesidad de no confundirla, con una mera teoría de la educación y de no reducir sus manifestaciones a determinaciones histórico-concretas, sino de considerarla dentro de un marco más amplio que nos permita comprenderla en su especificidad, como una forma determinada de educación. En esta faena, es preciso no caer en la trampa del normativismo educativo ya que, si bien la norma didáctica constituye un elemento básico de la educación sistemática, no corresponde a la filosofía dictar normas o proponer la tabla de los "mandamientos pedagógicos". En este sentido, la "filosofía de la educación" no es normativa, aunque sí le corresponde estudiar la especificidad del acto educativo al ponerlo en relación con otros comportamientos normativos.

c) FUNCION IDEOLOGICA DE LA "FILOSOFIA DE LA EDUCACION".

La pertinencia del quehacer filosófico en el estudio de los fundamentos teóricos y pedagógicos de la educación, se advierte desde el ángulo ideológico. En este terreno, suele darse la determinación de los contenidos a la visión reduccionista de la ideologización de la pedagogía (la escuela vista como aparato ideológico de Estado); o, en la "hiper-epistemologización" de la pedagogía al centrarse el análisis exclusivamente en el problema del conocimiento (¿la pedagogía es ciencia?), omitiendo otros aspectos que se conjugan dialécticamente en la construcción de una perspectiva crítica y humanista de la educación. Pienso que es posible superar los reduccionismos citados, si se enfatiza la naturaleza práxica de la educación desde una perspectiva global -que la filosofía contribuye a construir-, insertándose ella misma, en este proyecto global de transformación. Conviene indicar aquí, que la premisa fundamental de la pedagogía, inspirada por la filosofía de la praxis, no se reduce a una reflexión especulativa de la praxis en la educación, "...sino como un momento de ella y, por tanto, como la conciencia de que siendo teoría sólo existe por y para la praxis. O también: con la conciencia de que su pleno cumplimiento como teoría está fuera (o más allá) de la teoría misma"(31). En esto radica su auténtico propósito transformador. Esto viene a colación, porque el problema que está en cuestión, es el de la concepción filosófica de la práctica, o mejor, el de la inserción de la filosofía en la práctica. En el ámbito de la educación, este problema es funda-

mental, toda vez que la pedagogía exige resultados prácticos. "La acción -dice Frondizi- constituye el norte de la filosofía de la educación y por esta razón debe incluirse esta disciplina en el grupo tradicional llamado filosofía práctica, en oposición a la filosofía teórica" (32). Más allá de la manía clasificatoria este autor afirma que ésta última "...crea la ilusión de un saber inexistente pues se satisface tan pronto se logra aplicar una etiqueta a una doctrina" (33). Pero lo que lo verdaderamente importa, es el reconocimiento de la acción educativa como fundamento de la "filosofía de la educación", lo que significa considerar a la educación como una actividad sensible y real del ser humano.

Al analizar las distintas concepciones teóricas sobre educación a la luz de la praxis, es recomendable señalar que el sentido originario y amplio de la teoría, es la de ser una "...visión, contemplación o descubrimiento: teoría de un objeto, que en cuanto tal, lo deja intacto" (34). En esta versión, la realidad teorizada queda intacta, y muestra la distinción ontológica que existe entre teoría y práctica, al asumir que la teoría de por sí no es práctica. No se piense, por ello, que la teoría no tiene ningún vínculo con la práctica. Por el contrario, toda teoría tienen consecuencias prácticas. Lo que indica, es que su relación (de la teoría con la práctica) dependerá del tipo de teoría y de praxis en cuestión. Así, es posible distinguir los diversos tipos de teorías educativas, en función de la actitud que adopten con respecto a la acción educativa real. Por ejemplo, una teoría especulativa de la educación inspirada en la tradición aristotélico-tomista, será indiferente a la praxis educativa real,

(aunque tenga consecuencias prácticas), al sostener que la verdad es única, o que: "el hombre tiene una esencia o naturaleza inmutable y los fines de la educación son universales y absolutos" (35). Una teoría objetivista alimentará un tipo de praxis reformista. La posición de J. Dewey, es afín a este último tipo. Veamos: "La filosofía consiste en pensar lo que lo conocido exige de nosotros, lo que la actitud de respuesta exige. Es una idea de lo que es posible, no el registro de un hecho cumplido. De aquí que sea hipotética como todo pensar. Presenta una asignación de algo que se ha de hacer, de algo que se ha de intentar. Su valor no está en proporcionar soluciones (lo cual sólo puede conseguirse en la acción) sino en definir dificultades y sugerir métodos para vencerlas. La filosofía podía casi definirse como el pensar que ha llegado a ser consciente de sí mismo, que ha generalizado su lugar, función y valor en la experiencia"(36). En cambio, una teoría revolucionaria, si aspira verdaderamente a ello, sólo podrá serlo si establece una relación consciente e intencional con la praxis. "La filosofía de la praxis -según Sánchez Vázquez- es aquella que hace de la praxis su categoría central; por tanto, su objeto no es el ser en sí sino el ser constituido por la actividad humana real. Su objeto para ella es la praxis misma como objeto. Hay, pues, una novedad radical al nivel mismo de su problemática, del campo de su visión, ya que se opera un desplazamiento de la realidad como objeto de la contemplación a la contemplación de la realidad como actividad humana, sensible, real (Tesis I sobre Feuerbach, de Marx). Es la estructuración misma del ser como objeto de la contemplación (el ser ante noso-

tros), para captarlo como ser que se constituye en y por la praxis"(37).

La "filosofía de la educación" acorde con esta filosofía de la praxis concibe la formación humana (constitución de los sujetos) sobre la base del trabajo humano y en la educación ve una forma específica de praxis, en la que el ser humano es "raíz y fundamento de sí mismo"; lo que posibilita la elaboración teórica de la educación ligada entrañablemente al ser humano concreto, a sus necesidades reales, y que se concreta con la satisfacción de las mismas. "Una teoría de la educación estudia este proceso -dice Broccoli-, y en él encuentra los motivos y las justificaciones de su autonomía. El hombre que prepara racionalmente -basándose en el conocimiento de sí mismo y de los otros- su proyecto de transformación de lo real, es el objeto de esta disciplina"(38).

A continuación abordaré la problemática del trabajo en la educación, a partir de la pedagogía de Célestin Freinet, con el objetivo de mostrar cómo el trabajo humano -en un sentido pedagógico-, se constituye en el sustrato real que posibilita la conceptualización de la educación como una forma histórica de la praxis.

CAPITULO QUINTO



CAPITULO V. FREINET: UN EJEMPLO DE LA PEDAGOGIA DEL TRABAJO.

A lo largo de esta indagación sobre el papel de la praxis en educación, es meridianamente claro que esta categoría en su inflexión educativa, alude directamente al trabajo humano en su dimensión formativa y transformadora de la naturaleza humana al comprenderla como totalidad concreta producida por la praxis.

En este sentido, la búsqueda y encuentro con formas educativas que concientemente atribuyan al trabajo humano una importancia pedagógica, supone cierta fundamentación filosófica que permita superar las visiones simplistas acerca del trabajo humano. Entre las posiciones pedagógicas que tienden a ubicar la importancia del trabajo como una actividad creadora y libre, destaca la propuesta de Célestin Freinet. En este capítulo, me propongo indagar los fundamentos filosóficos de la pedagogía Freinet a partir del análisis de una de sus categorías pedagógicas centrales: el trabajo, y esclarecer en qué medida, ésta última categoría se identifica con la categoría de praxis.

La obra educativa de C. Freinet -y la de sus seguidores- es el mejor testimonio de que el trabajo humano ha alcanzado en la pedagogía un verdadero valor humano. "El trabajo -dice C. Freinet-, tal y como hay que organizarlo en la escuela, no debe ser un ayudante más o menos eficaz de la adquisición, de la formación intelectual y la cultura, sino un elemento propio de la actividad educativa, integrado a esta actividad, cuya influencia no podría limitarse a ninguna arbitraria forma material"(39).

Bajo este enfoque, el trabajo humano es un elemento fundamental en la actividad educativa, sin que esto signifique una diversificación en particularidad específica, por ejemplo: trabajo educativo, trabajo artístico, trabajo productivo, trabajo intelectual, trabajo artesanal, etc. Con el solo vocablo trabajo se enuncia su proyección integral que lo "empata" o aproxima con la proyección pedagógica.

De esta manera, en la búsqueda teórico-práctica de una concepción de la educación en la que el trabajo sea, a la vez, "la base y el motor del desarrollo humano", confluyen las aportaciones de A. Sánchez Vázquez y C. Freinet; aunque intentaré establecer sus diferencias.

Este último lo visualizó de la siguiente manera:

"...en el proceso de trabajo -único producto de vida y progreso (se realizará) el perfil de esta lenta conquista del hombre sobre la naturaleza. Así practicaremos íntimamente de esta exaltación de poder; sus elementos se integrarán a nuestra personalidad, la animarán, motivarán su comportamiento y sus pensamientos hasta suscitar una nueva filosofía basada en el trabajo" (40).

Corresponde a Freinet el mérito de integrar conscientemente el papel del trabajo en una visión humanística de la educación, al concebirlo como el motor principal en la pedagogía científica y como el elemento decisivo en la construcción de la personalidad.

Para Freinet, el trabajo es, en suma, el elemento educador por excelencia.

Justamente es, en este punto, donde se aproximan las posiciones de A. Sánchez Vázquez y C. Freinet, al considerar -ambos- al trabajo como la base para la constitución de un mundo humano. Esto es importante -para los objetivos de esta investigación-, en la medida en que la reflexión filosófica sobre educación parte de las realizaciones educativas concretas o encuentra en ellas sus fundamentos reales. En este sentido, al comprender a la educación como praxis, es posible advertir que la teoría correspondiente se justifica por el desarrollo real que tiene el papel del trabajo en la educación. De esta manera, la pedagogía de Freinet se constituye en uno de los referentes histórico-concretos que permiten fundar una "filosofía de la educación" basada en el trabajo humano. Sin embargo, las diferencias que existen entre la filosofía de la praxis y la pedagogía "freinetista", no permiten identificar la noción de trabajo -que sostiene Freinet- con la categoría de praxis. Estas diferencias las abordo en el siguiente apartado.

a) Diferencias entre el concepto de praxis en Sánchez Vázquez y el concepto de trabajo en Freinet.

En la búsqueda de los fundamentos teóricos de una educación que responda a las necesidades formativas del ser humano, se encuentra -como se ha visto- la propuesta de Freinet. El conceptualiza al trabajo escolar en el terreno de la actividad natural e indispensable del ser humano para realizarse en todas sus potencialidades al máximo -pero armoniosamente- al adoptar como criterio o valor central, al trabajo. A Freinet no le interesa elaborar una teoría del trabajo inserto en el ámbito educativo. A él le interesa una pedagogía del trabajo, donde el papel de la práctica ocupa un lugar privilegiado en relación a la teoría. Esto no limita la conceptualización del trabajo a la esfera sensible, simplemente acota los límites de la teoría, al pronunciarse en contra de las deformaciones "teoricistas", que escinden los niveles en los que se interpenetran la teoría y la práctica.

La teorización del trabajo -según Freinet- no le corresponde al educador ya que a éste le corresponde -fundamentalmente- educar, no teorizar. Para él, carecen de valor las especulaciones filosóficas que sean contradichas por los hechos y las observaciones basadas en el "simple sentido común".

A este respecto, es esclarecedor el siguiente pasaje:

"Es sabido -dice Freinet- que no nos detenemos con demasiada frecuencia en la justificación teórica de nuestras técnicas. Esto es intencionado.

"Para nosotros -continúa- el razonamiento aparentemente más sutil y más lógico carece de valor si es contradicho por los hechos y las observaciones que los educadores realizan día a día, basándose en su simple sentido común. Dejamos para otros las grandes especulaciones filosóficas, aun cuando puedan tachar la exageración primaria a esta actitud completamente experimental, que momentáneamente se niega la explicación y la justificación dialéctica"(41).

En esta actitud ante el quehacer teórico radica una primera diferencia entre Freinet y Sánchez Vázquez. A este último, le interesa la reflexión sobre la praxis. Para Sánchez Vázquez, la teoría vale como tal en la medida que supera los límites de la mera abstracción para situarse en la actividad transformadora real. En un ensayo intitulado "Sobre el punto de vista de la práctica en la filosofía", A. Sánchez Vázquez, intenta delimitar o distinguir el uso filosófico del concepto "práctica" con respecto de su uso cotidiano. Él plantea que en el sentido cotidiano, lo práctico es una realidad, un tipo de actividad, en las que los hombres se mueven por sus intereses egoístas. Esta forma de comportamiento es una forma histórica, determinada por las características del sistema en que impera la apropiación privada de los medios de producción.

En cambio -dice A.S.V.-, al situarse desde el punto de vista de la praxis, significa considerar al hombre como un ser que por su actividad práctica, al transformar al mundo social en el que vive, se transforma a sí mismo y, significa también, que los problemas del conocimiento tienen que comprenderse a partir de esta actividad práctica de transformación.

Al enfocar de este modo la práctica humana, se pueden derivar a mi juicio, una serie de consecuencias en el campo de la educación. La primera de ellas, es que la práctica educativa es una práctica eminentemente social, y que los problemas del conocimiento pedagógico, se enmarcan en términos concretos en cuanto a la "formación" de la personalidad humana, de manera efectiva.

Por el momento me limitaré a especificar los rasgos del trabajo en Freinet y de praxis en Sánchez Vázquez para fundamentar el análisis de elucidación teórica entre ambas posiciones. En la medida en que éstas tienen en común la misma filosofía de orientación -que parte del materialismo dialéctico-, me remitiré a una referencia inicial a Marx.

Para Marx el trabajo humano es una actividad esencial del hombre; es el puente o mediación que establece con la naturaleza y con su propia naturaleza social (con los otros hombres y mujeres). Es una actividad sensible, real, y se realiza con cierta intervención de la conciencia en cuanto que aporta el sentido o la finalidad de lo que se realiza. En el trabajo, el ser humano se edifica a sí mismo al exteriorizar sus fuerzas esenciales transformando la naturaleza. Esta forma de exteriorización, evidencia

la naturaleza determinada y condicionada del hombre, en tanto que ser sintiente, necesitado y apasionado. Su naturaleza, para realizarse, requiere valerse de sí misma, al objetivarse sobre una base histórico-concreta. El trabajo adopta formas que históricamente niegan su valor formativo (pedagógico), al reducirlo a una de sus facetas: al trabajo productivo, que limita profundamente el desarrollo omnilateral del ser humano. Este fenómeno que limita la realidad humana a uno de sus casos, es lo que Marx llama: enajenación.

El trabajo enajenado oculta la esencialidad del actuar humano en el mundo. Este aspecto negativo del trabajo es el más conocido y aceptado por los hombres en su traficar cotidiano; es la dimensión que se asume como "real" o verdadera. En cierta forma, "su verdad" radica en que oscurece los vínculos concretos del actuar humano, del hombre y el mundo. Desaparecen o se ocultan las raíces materiales y prácticas del mundo humano.

Desde la perspectiva de Freinet, el trabajo es la savia que nutre la personalidad humana. Es de carácter sensible, real; su abstracción se justifica cuando se reconoce el lugar que ocupa en la realidad social. Freinet reconoce la "mala" abstracción a la que se ha sometido el trabajo humano, cuando es entendido como una actividad que se desprecia a cambio de enaltecer las actividades del espíritu y la razón y, sus humildes raíces (el trabajo manual) son subestimadas. La novedad de Freinet radica en que él aporta un cambio profundo en la pedagogía al incorporar en el

trabajo escolar, un semillero de técnicas de trabajo y de vida nacidas - no de la especulación teórica- sino de la lógica del sentido común (que va de la acción al pensamiento). Él reconoce en el trabajo humano la clave de una pedagogía de cuño humanístico-concreto, ubicada en el marco de la educación popular y orientada hacia la emancipación del hombre. Su visión del trabajo evita la reducción "obrerista", al considerar que el trabajo humano, no se identifica primeramente con el trabajo productivo ya que sus efectos en la personalidad del hombre son de distintos órdenes: moral, estético, filosófico, etc. En este punto, la cuestión que surge es la de esclarecer a qué tipo de trabajo se refiere Freinet cuando alude a esta noción en materia pedagógica. Él se refiere al trabajo-juego, es decir, a la actividad placentera que enaltece la personalidad en formación. "Enseñar deleitando", es el lema que -según Ramón Costa Jousintetiza a la propuesta de Freinet y que se contrapone al lema de la escolástica: "la letra con sangre entra". En consecuencia, el propósito de la pedagogía de Freinet es lograr que en la actividad escolar se aprenda de un modo placentero: el placer que aporta la superación de las dificultades, al vencer las resistencias, al encontrar la satisfacción íntima en el trabajo. Al respecto, Freinet distingue dos tipos de placer: *"Existe el placer que acompaña a la actividad, que se encuentra siempre que el yo se expresa plenamente. Se trata de la energía que se despliega tomando conciencia de sí misma. Esta clase de placer es siempre absorbida por la actividad en sí misma, no tiene una existencia independiente en la conciencia. Es el tipo de placer que acompaña a un interés legítimo, producido por las necesidades*

de un organismo. La otra especie de placer - continúa Freinet- proviene de un contacto, y es producto de nuestra receptividad. Es suscitado desde el exterior: si nos interesamos, obtenemos placer. Ese tipo de placer puede aparecer aislado de sus concomitancias. *Existe por sí mismo en la conciencia, como placer, y no como placer de actuar.*(42).

Bajo la noción del trabajo-juego, se plantea que el juego educa y que el trabajo también educa, además de que el trabajo forma hábitos y permite la formación de aptitudes. En suma, "se educa en la actividad". Ese trabajo-juego, es -según Freinet- una especie de "explosión y liberación", análoga a la sensación que experimenta el hombre que se entrega a una tarea profunda, que le entusiasma y "diviniza"

Estas consideraciones acerca del papel del trabajo en Freinet, nos permite mostrar como prevalece un planteamiento empirista en su pedagogía que lo aleja del planteamiento de la filosofía de la praxis, en la medida en que establece los fundamentos de su ciencia, a partir de supuestos biológicos y psicológicos: el instinto (motor esencial de los aprendizajes), la sensibilidad, **el sentido común*** y la "permeabilidad a la experiencia sensible", que se expresan en el plano didáctico con la utilización del tanteo experimental y los *métodos naturales*.

* "El mayor mérito de Freinet - según Elise Freinet- habrá sido el de darnos el punto de partida de una pedagogía del sentido común en la noble acepción de la palabra, porque sirve a la vida y es apta para convertirse, en el momento de una comprensión más profunda, en una especie de agua-madre de la que el niño puede renacer" (43).

Esta versión de la actividad educativa, es concebida en Freinet, al margen de la realidad entendida como totalidad concreta producida por el trabajo humano.

En su enfoque pedagógico, no queda plenamente aclarado el papel del trabajo como una categoría que fundamenta a toda actividad humana (praxis). Por las reiteradas referencias que Freinet hace del trabajo, se comprende que ubica a éste en una realidad sensible, biológica, que no supera al nivel del empirismo experimental, en la medida en que tiende a traducir la experiencia vivida, como un problema de actitud vital antes que de conocimiento. En suma, a Freinet le importa un contenido más rico que el mero conocimiento científico o filosófico.

Sin embargo, la diferencia fundamental que existe entre los planteamientos de Freinet y Sánchez Vázquez -considero- es que al primero le interesa resaltar el aspecto humanizante del trabajo visto desde los ojos del educador. Por ejemplo, al hablar del contenido político de la educación, Freinet se pronuncia contra el dogmatismo de una "enseñanza de clase". Él es, ante todo, un educador que reconoce como primer deber el de respetar a los niños que se le han confiado para educarles. Para ello, se opone a todo dogmatismo que se justifique por medio de consideraciones de índole extra-pedagógicas. "No estamos al servicio -dice- de los gobiernos que pasan ni de los regímenes que cambian; estamos al servicio de los niños, al servicio de la sociedad para la que queremos prepararles según las técnicas de la verdad y la libertad, felices y orgullosos de apoyarnos para ello en todas las

fuerzas que persigan el mismo objetivo de liberación y renovación"(44).

En cambio, a A. Sánchez Vázquez le interesan los alcances revolucionarios de la praxis, entendida como una actividad práctica, real, objetiva (material), que actúa sobre una realidad -natural o humana- que existe independientemente del sujeto práctico. En suma, la praxis es una categoría que fundamenta toda actividad humana: Veamos: "Si el hombre existe en cuanto tal como ser práctico, es decir, afirmándose con su actividad práctica transformadora frente a la naturaleza exterior y frente a su propia naturaleza, la praxis revolucionaria y la praxis productiva constituyen dos dimensiones esenciales de su ser práctico. Pero, a su vez -continúa A.S.V.-, una y otra actividad, junto con las restantes formas específicas de praxis, no son sino formas concretas, particulares, de una praxis total humana gracias a la cual el hombre como ser social y consciente humaniza el mundo y se humaniza así mismo"(45).

Este ejercicio comparativo entre dos posiciones que asumen al trabajo como una dimensión esencial del ser humano: desde su ángulo filosófico en Sánchez Vázquez y, desde el ángulo pedagógico en C. Freinet, permite conectar esta problemática en su dimensión histórica; por lo que ahora pasaré a tratar los fundamentos histórico-sociales de la práctica educativa, vistos a la luz de ambas posiciones.

b) El carácter histórico-social del concepto de praxis.

Es importante reconocer que el proceso de formación del concepto de praxis educativa tiene un carácter histórico-social que sólo pueda ser explicado en función de los cambios que se operan en la conciencia y el interés de clase estrechamente vinculados con los cambios y con los fundamentos objetivos de la práctica educativa misma. En este sentido, las aportaciones pedagógicas que han asumido conscientemente la naturaleza social y formativa del trabajo -como es el caso de la pedagogía fundada por Freinet-, se constituyen en el sustrato real que posibilita la construcción del concepto de praxis educativa de manera necesaria y no artificial.

En rigor, como afirma Sánchez Vázquez, el concepto de práctica "No depende de los cambios en la conciencia (conciencia de clase), sino fundamentalmente de los cambios en el objeto mismo: en la práctica" (46); de tal suerte que la pedagogía vinculada con los intereses de los trabajadores, obliga a revolucionar a la pedagogía misma, al vincularla con la práctica en un doble sentido: como transformación de la naturaleza y del hombre mismo, de la sociedad. La posición de Freinet es ilustrativa al respecto: "Sólo una instrucción de origen mágico, concebida primero, exclusivamente, en su función de iniciación y, más tarde, una educación para las clases ociosas, han podido ignorar hasta este punto la naturaleza social y formativa del trabajo y concebir una preparación humana e inclusive humanística en el

cuadro artificial de las facultades, las universidades y los claustros"(47).

Al emprender la reflexión filosófica de una de las formas que adopta la praxis (la praxis educativa), se plantea la necesidad de vincular el trabajo a la educación; e interpretar la formación de conceptos y teorías pedagógicas desde el punto de vista de la práctica en la filosofía, significa -de acuerdo con A. Sánchez Vázquez- "considerar el mundo no sólo como un objeto a contemplar sino a transformar. Significa asimismo considerar al hombre como un ser que por su actividad práctica al transformar el mundo se transforma a sí mismo, transforma el mundo social en que vive. Y significa, finalmente, considerar que los problemas del conocimiento tienen que verse necesariamente en relación con esta actividad práctica de transformación"(48). Por supuesto, la generalidad de esta propuesta filosófica necesita traducirse en la práctica educacional; los problemas pedagógicos tienen que enfocarse desde la perspectiva de la educación como actividad práctica de transformación.

Al respecto, plantea Freinet: "Hay que comprender que esta educación fundada en el trabajo no es una educación menor, para una época de crisis, a la medida de las humildes posibilidades que nos quedan en este mundo enloquecido. A nosotros nos corresponde saber demostrar, menos teórica que prácticamente, la formación por el trabajo sobre todas las concepciones periclitadas, intelectualistas y formales, que han revelado ya suficientemente su impotencia. Y se trata de una superioridad en todos los

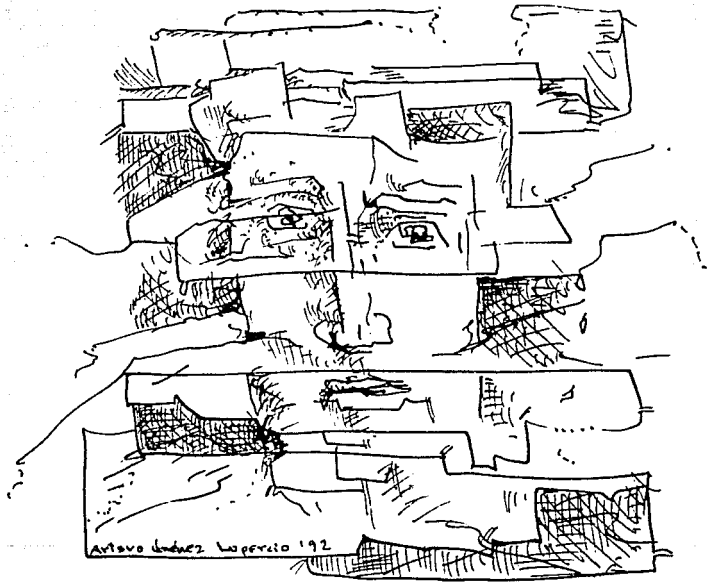
terrenos: para el equilibrio de los individuos, para su salud mental y física, para su preparación efectiva para la vida, para su reacción heroica frente a los acontecimientos, así como para su formación intelectual, para su desarrollo máximo, pero armonioso, de todas las facultades que hacen la dignidad del hombre y la solidez vital de la sociedad: para una cultura verdaderamente humana" (49).

Por ello se plantea la necesidad de vincular en esta indagación los fundamentos filosóficos de la praxis con la acción educadora. Sobre este punto Freinet sostiene que: "Sólo la práctica enseña y educa. Esta afirmación es exacta y constituye incluso la regla de la tradición. Pero aún es necesario que la práctica esté orientada por directivas eficientes, propias de una teoría surgida de la práctica precedente" (50).

De esta manera, la argumentación filosófica sobre la praxis educativa, significa que esta última no es un objeto ajeno o externo a la praxis, sino que es la propia "praxis tomando conciencia de sí misma" en una de sus formas reales posibles. Así, se enriquece el conocimiento de la educación como una dimensión esencial de la vida humana y se eleva la racionalidad de la praxis. Las cuestiones educativas se vinculan estrecha y directamente con los interrogantes filosóficos, en la medida que la praxis sólo existe en unidad con la teoría. La praxis no es -en consecuencia- una teoría aplicada, porque subyace en su fondo, un planteamiento teórico-práctico, que implica un fenómeno educativo (sistemático o asistemático).

He recurrido a este ejemplo la pedagogía de C. Freinet, con el objeto de ilustrar los alcances pedagógicos concretos del concepto de trabajo, y mostrar que la diferencia entre su posición y la de A. Sánchez Vázquez, radica en que éste último conceptualiza a la praxis como una categoría que fundamenta toda actividad humana. En tanto que C. Freinet entiende a la práctica en un sentido practicista: práctica con un mínimo de teoría. Por lo que ahora pasará a analizar la educación entendida como praxis humano-social.

CAPITULO SEXTO



CAPITULO VI. LA EDUCACION COMO PRAXIS HUMANO-SOCIAL

Toda forma de praxis humana es actividad, pero no toda actividad humana es praxis. Con esta idea inicial, retomará la tarea de fundamentar a la educación como praxis. Para ello considero que es pertinente comentar las referencias teóricas que aluden de cierta manera a la acción o proceso educativo. Con ese objetivo abordará la problemática de la pasividad y de la actividad en el campo educativo, para después establecer los nexos que tiene la praxis social-educativa, con otras formas de praxis.

A) Dialéctica de la pasividad y de la actividad en la educación

La "dialéctica de la actividad y de la pasividad en el conocimiento humano", alude al proceso educativo de manera directa, toda vez que se comprenda a la educación como forma específica de la actividad humano-social que tiende a la formación del "hombre", a su humanización. Sin embargo, al mencionar la educación de los sentidos humanos ("es el trabajo -dice Marx- de toda la historia pasada"), se advierte que en el marco de la sociedad capitalista, los sentidos están sujetos a las necesidades groseras, prácticas -como instrumentos de información del pensamiento- y no tienen más que un sentido limitado (su existir puramente práctico), lo que se traduce, en consecuencia, como una *inactividad* de los sentidos, a su no actuación como sentidos cognoscentes. La *actividad* de los sentidos en un sentido humanizante, implica -según J. Revueltas-, la capacidad de intelegir la riqueza humana histórica acumulada. Dicha riqueza, se expresa en

el ensanchamiento del territorio humanizado (humanización de la naturaleza), conquistado por medio del trabajo humano. En este proceso, el individuo-social-humano, ha entrado en contacto con las cosas (humanas y naturales), transformándolas en cosas para sí. La educación ha estado presente en todo este trayecto de humanización (de la animalidad al ser humano, de la infraestructura biológica a la supraestructura cultural), adoptando diversas formas y funciones históricamente.

De acuerdo con Kosík:

"La dialéctica de la actividad y de la pasividad en el conocimiento humano se manifiesta, ante todo, en el hecho de que el hombre para conocer las cosas como son en sí mismas, debe transformarlas antes en cosas para sí; para poder conocer las cosas como son independientemente de él, debe someterlas primero a su propia práctica; para poder comprobar cómo son cuando no está en contacto con ellas, debe primeramente entrar en contacto con las cosas"(51).

Tal parece que "la dialéctica de la actividad y de la pasividad" según Kosík, se refiere al conocimiento humano de la realidad natural. Es decir, que la realidad humano-social considerada como objeto de investigación presentaría, en un primer acercamiento, aristas "cognoscitivas" diferentes a las que constituyen la realidad natural. La primera de ellas es la que se refiere a la relación sujeto-objeto en el proceso de conocimiento. En efecto, el conocimiento de la realidad natural, supone la existencia de la cosa de manera "independiente" al ser humano, es decir, que la

realidad existe "por fuera" del mundo humano-social. Por eso, él -Kosík- plantea que "para conocer las cosas como son en sí mismas, debe transformarlas antes en cosas para sí", es decir, humanizarlas, hacerlas objeto de su necesidad. En cambio, cuando el objeto de investigación o conocimiento es "el hombre mismo", tal como ocurre en la educación, se necesita de una formulación distinta, que recoja adecuadamente los rasgos específicos del conocimiento del mundo humano. El sentido que tiene el término "independiente al ser humano", lo hago en referencia al mundo natural. Es una independencia relativa, ya que la existencia de la realidad natural es la condición indispensable de la existencia humana. En principio, porque los hombres y mujeres concretos, somos una forma de vida que ha creado su propia naturaleza por medio del trabajo. Y, porque en la naturaleza tenemos al objeto que satisface nuestras carencias, en tanto que (somos) seres naturales.

En referencia al deterioro ecológico actual -como ejemplo que ilustra la tesis anterior- que conlleva la destrucción de las condiciones naturales "necesarias para la supervivencia del hombre", Adolfo Sánchez Vázquez dice: "Hombre y naturaleza constituyen hoy más que nunca dos términos de una relación insoluble; no se puede salvar el uno sin salvar el otro. El dominio del hombre sobre la naturaleza (el desarrollo de las fuerzas productivas) tiene que ejercerse contando con las barreras naturales sin tratar de saltarlas"(52)

Por ello, en rigor, el hombre concebido como ser natural no es independiente de la naturaleza. "Ser natural, por tanto, no es sólo tener una naturaleza dentro de sí, sino tenerla -y, además, necesariamente- fuera de sí. En este sentido cabe decir, que al hombre como ser natural no sólo pertenece a la naturaleza, sino que la naturaleza le pertenece a él, y, consecuentemente, es naturaleza para otro ser"(53). Precisos los términos, conviene señalar que para el materialismo dialéctico, naturaleza y sociedad, coexisten al mismo tenor que objeto y sujeto, materia y conciencia. La primacía de la naturaleza sobre la sociedad (del objeto sobre el sujeto) "...debe entenderse -afirma J. Labastida- en un sentido lógico y ontológico: el determinante es el objeto, como es determinante la necesidad"(54).

La conexión objeto-naturaleza y sujeto-sociedad, revela la primacía de la naturaleza, en un sentido ontológico, sobre la conciencia humana. Y, esto es pertinente para reforzar la idea que reconoce en el nexo hombre-naturaleza, la condición básica e insustituible para la creación de la realidad humano-social. En efecto, el hombre en tanto que ser natural se comporta esencialmente frente a la naturaleza "transformándola y comprendiéndola". En la transformación de la naturaleza, "comprende" a ésta y, a la vez, se comprende y transforma a sí mismo. La comprensión de sí mismo es una de las vías de su propia transformación; se transforma a sí mismo porque se comprende a sí mismo. La comprensión es la condición de posibilidad de transformarse, de darle sentido a su acción en que esta comprensión "venga de

fuera de la naturaleza misma".

El nexo sujeto-objeto en el plano educativo, presenta ciertas peculiaridades en su relación con la naturaleza y con el mismo hombre. Me explicaré: Es "ordinario" que al analizar la relación sujeto-objeto, en abstracto, se tracen líneas de demarcación entre el hombre considerado como sujeto y la naturaleza entendida como objeto del hombre. Pero cuando la reflexión parte de un supuesto distinto, donde el hombre no es un ente ajeno a la naturaleza sino que es parte de ella (como "naturaleza humanizada"), el panorama varía sustancialmente. El problema radica entonces en establecer, por un lado, los rasgos esenciales de la relación entre el hombre y la naturaleza; y, por el otro, consigo mismo, es decir, con los mismos hombres. En este punto es fácil caer en la simplificación del problema, al señalar que -por citar un caso-, en la educación el hombre es el sujeto de la educación, al mismo tiempo que su objeto. En esta simplificación, la naturaleza "natural", (en sí), ajena al hombre, desaparece. Sólo queda el hombre en su desdoblamiento como sujeto-objeto dentro del terreno educativo: la naturaleza humanizada desdoblándose a sí misma independientemente de la naturaleza.

En esta línea de razonamiento, la concepción que ubica el ser del hombre como algo que se constituye ajeno a la naturaleza, asume un supuesto a-priori de carácter metafísico: la sustancia humana existe como un supuesto racional, intelectual, etc., sin que medie alguna actividad humana sensible; la naturaleza queda frente al hombre en términos de objeto simple. Desde el momento

en que se habla de un tipo de relación distinta entre el hombre y la naturaleza, ontológicamente varía el enfoque al considerar al ser humano como un ser natural en el que la naturaleza es consciente de sí. Por eso, en educación no se debe omitir la naturaleza independiente del hombre para explicar la relación del hombre consigo mismo (relación estructural hombre-naturaleza).

Ahora bien, si retomamos el planteamiento de K. Kosík y traduzco "el mundo de las cosas" como una relación entre el ser humano y la naturaleza -que existe fuera de él-, incluyendo, por supuesto, la relación con sus semejantes, se revela que el "hombre" es una "cosa" para el "hombre mismo", en tanto que "es naturaleza para otro ser". Así interpretada la cita, la construcción del conocimiento no es exclusiva de la investigación que se emprenda con tal fin, en el ámbito exclusivo del mundo natural, sino que puede ser extendida, también, al mundo humano. Advierto entonces que, para conocer la educación como es "en sí misma", se debe reconocer en ella a nuestro propio ser objetivado, transformándola en una cosa "para nosotros". Esto es importante, porque la educación se presenta como tarea de "humanización" (somete la educación a su "propia práctica").

Si especifico los alcances de la cita de Kosík en el plano educativo, quizás se entienda con más claridad mi punto de vista. Pienso que el problema principal que permea el análisis de la "dialéctica de la actividad y de la pasividad en el conocimiento humano", es el problema de la práctica "como criterio de verdad". Esta idea la expresa Kosík de diversas maneras: ("el hombre") para conocer las cosas "debe transformarlas", "someterlas...

.....a su propia práctica", "entrar en contacto con las cosas". La constante es la práctica humana en el conocimiento de las cosas ("como son en sí mismas", "como son independientemente" del hombre, "como son cuando no está en contacto con ellas"). Inicialmente yo planteé, que este modelo era propio de la investigación de la verdad en el mundo natural; esta hipótesis la modifiqué al percatarme de que si el concepto "cosa" comprendía al "hombre mismo", entonces podría aceptarse su "aplicación" o, más exactamente, su comprensión, en el mundo humano. Pero he aquí un nuevo problema: que en el caso de la educación, el portador de la "cosa" es el "individuo-social-humano" mismo. Juez y parte en la indagación de la "cosa"; la verdad acerca de la educación, es una verdad acerca del propio ser social. De tal manera que, conocer la cosa como es "en sí misma", quiere decir conocer la educación tal y como se manifiesta "en sí misma"; y para transformar la educación "en cosa para sí", es necesario apropiarse la "cosa" tomando conciencia de la práctica en la educación, es decir, "la propia praxis tomando conciencia de sí misma"(55); y cuando se quiere indagar cómo es la educación independientemente del ser humano, se quiebran los puentes que hasta el momento habían permitido el flujo activo entre el sujeto y el objeto. Sencillamente es imposible conocer el comportamiento de la "cosa" independientemente del "hombre", porque la cosa misma es una manifestación esencial del "ser del hombre", sólo que la idea expresada por Kosík, es completada por una condición básica: "para poder conocer las cosas como son independientemente de sí -dice Kosík- debe someterlas primero (el subrayado es mío) a su propia práctica". Esto cambia el asunto. La condición primera

para conocer la educación independientemente del "hombre", es que él mismo (el "hombre"), la debe someter antes a su propia práctica. No es un asunto meramente temporal, es esencialmente ontológico, el que él someta primero (la "cosa") a su propia práctica para conocer el comportamiento de la cosa independientemente de él. Esto es posible, siempre y cuando se tenga presente que la educación es proceso y producto de la práctica humano-social en el que el "hombre" se hace "hombre". A este respecto, señala José Revueltas: "El hombre es el hijo del hombre, ontogénico por cuanto a su ser, ontogénico por cuanto al saberse de ese ser en la racionalidad. Esto significa que no se da de otro modo que como praxis, esto es, como acto pensado y que se piensa, como acto que deviene se autotransforma"(56). De tal manera, la ilusión que hace ver a la educación como independiente del mundo humano -sometida a sus propias leyes-, es destruida radicalmente al saberla y conocerla como producto humano. Una situación similar es la que se presenta en la contemplación artística. El arte es posible disfrutarlo de manera contemplativa (modo de actividad que permite el disfrute estético de la obra de arte), sobre la base de la existencia del objeto artístico de manera independiente al ser humano; sólo que esta independencia -como se ha visto con la educación- es relativa, toda vez, que no existe una independencia absoluta entre el productor y su producto, entre el ser humano y la naturaleza, entre el sujeto y el objeto.

B) Relaciones de la praxis social-educativa con otras formas de praxis

En esta indagación parto de la formulación hipotética de concebir la especificidad de la educación como si ésta última "atravesara" el conjunto de las relaciones humanas, constituyéndose la educación en "nudo de relaciones" y, por ello, en fuente de la realidad humana.

El problema que brota de la hipótesis anterior es que sólo expresa el modo como se manifiesta la educación, y no el sitio que ocupa en dicha realidad. En consecuencia, no se puede identificar a la educación como una forma de *praxis total humana*, porque lo que ella realiza son las mediaciones entre las formas particulares de praxis, conquistando así su especificidad. Dicha mediación puede ser entendida como "labor de educación de las conciencias", en el sentido de que la educación permite establecer un "puente" entre la teoría y la actividad práctica humana, y en la medida que la teoría -para contribuir a la "transformación del mundo" tiene que salirse de sí misma. La educación es así una mediación entre el ámbito teórico y el práctico. Para ilustrar esta idea, recurriré a la elucidación teórica de los vínculos que guarda la praxis educativa con otras formas de praxis

Al definir a la praxis se como una actividad material, transformadora y adecuada a fines, la educación es praxis. Entonces,

el problema que se debe plantear es el de diferenciar y caracterizar a la educación -en la búsqueda de sus rasgos esenciales- con respecto del trabajo en un sentido filosófico ("actividad objetiva del hombre en la que se crea la realidad humano-social"), para ubicarla como una forma de trabajo humano dotada de cierta especificidad.

En esta tarea, la educación al comprenderse como acción real y objetiva que actúa sobre la propia realidad humana, tiene como finalidad la transformación real del mundo social para satisfacer las necesidades de carácter educativo que plantea el desarrollo humano. De este modo, la materia prima a transformar es el mundo humano, y el agente transformador es el hombre mismo, lo cual no significa que la praxis educativa sea la única vía por la cual el ser humano logre su transformación (la praxis política, la praxis revolucionaria, la praxis artística, entre otras, persiguen la misma finalidad). En cuanto a su actividad, la praxis educativa toma por objeto no a un individuo aislado, sino a grupos o clases sociales e incluso a la sociedad en su conjunto. En suma, a la actividad educativa entendida como praxis, le interesa el hombre como totalidad.

En la medida que la actividad educativa tiene por objeto al hombre mismo, su particularidad se deriva de la serie de actos educativos dirigidos al hombre mismo, en tanto que éste es considerado como "objeto educativo" para transformarlo ("educarlo") a partir de un proyecto ideal (teleología educativa). Al respecto, cabría hacer notar la paradoja que en gran medida se presenta en la educación: en ésta, "el sujeto de la educación" es el

ser humano mismo (por lo que se caracteriza a la educación como "autoeducación" o "autocreación" del "hombre" mismo) sin saberse que él es producto de su propia obra pedagógica, que concluya relativamente con la formación de un "producto educativo" efectivo y real. Éste puede traducirse como la adopción o aprendizaje de determinados "saberes prácticos" o, la interiorización (como "aprendizajes significativos") de normas morales, pautas de conducta socialmente determinadas, entre otras. Sin embargo, los estudios acerca de la naturaleza humana, con frecuencia han estado enfocados a la especulación o al pensamiento "acriticamente reflexivo", ya que han pretendido conocer al "sujeto de la educación" sin entrar en contacto con su verdadera naturaleza práxica.

En cambio, al enfocar la formación humana desde la perspectiva de la praxis, se comprende que el "sujeto" y "objeto" educativo, es el "hombre" mismo; la distinción que existe entre cada una de estas funciones educativas, es más formal que real, ya que ontológicamente el "hombre es el maestro del hombre", "el hombre educa, a la vez que es educado". Por lo que atañe a la delimitación del ámbito educativo, procederé a mostrar el modo como se interrelaciona la praxis educativa con otras formas de praxis, y avanzar en la configuración de sus rasgos esenciales.

La praxis educativa se relaciona con la praxis productiva en el sentido de que, esta última, es la praxis fundamental, toda vez que, no quede reducida a la simple producción de objetos materiales que satisfagan ciertas necesidades humanas, sino que

se vea también en el sentido de que en la praxis productiva el hombre se forma a sí mismo (en su propia naturaleza) al actuar sobre la naturaleza exterior a él.

La interrelación de la praxis educativa con la praxis artística (entendida esta última como producción de obras de arte que responden a la necesidad humana de expresión y comunicación) se da en el sentido de que todo verdadero arte es educativo; es decir, que el producto final de la praxis artística (la obra de arte) permite educar la sensibilidad de quienes entran en contacto sensible con ella. Esto significa que el arte al constituirse en la creación de una nueva realidad, sitúa el problema de la formación humana en un sentido estético. Esto no significa que la "educación estética" se de exclusivamente en el nivel de la contemplación estética de las obras de arte -ya producidas- sino que también se presenta en la estructura misma del acto educativo al plantearse la posibilidad de que en la producción de situaciones educativas, éstas se aproximen a los límites de la educación de la sensibilidad y conciencia estéticas. Los recursos didácticos que posibilitan la dimensión estética del acto educativo, dependen en gran medida del estilo pedagógico del docente. En efecto, la creatividad e imaginación del docente son los elementos que permiten acceder a la conceptualización de la praxis educativa, como praxis artística; o mejor, en comprender que la praxis educativa contiene elementos que la aproximan a la educación estética, al constituirse la educación en la creación de una nueva realidad humana que no responde estrictamente a necesidades práctico-utilitarias, y en la que el ser humano, es

al mismo tiempo, sujeto y objeto de esta necesidad expresiva y formativa.

Las corrientes educativas que han comprendido la importancia del arte en la educación, asumen, por lo general, que la praxis artística, por definición, educa. Un ejemplo es esto, lo encontramos en la obra de Herbert Read (Educación por el arte), en donde el autor sostiene que el arte es un recurso pedagógico en la medida que permite la libre expresión creadora del educando.

En suma, las relaciones entre la praxis artística y la praxis educativa, son múltiples; varían los niveles en la que esta interrelación se da: en la contemplación estética, en la estructura del acto educativo (al constituirse el educador en un "artista"), o, en el caso mismo de la creación artística (al constituirse el artista en un "educador").

Por lo que atañe a la conexión que tiene la actividad educativa con la praxis experimental, cabe hablar de una forma de actividad experimental en el campo educativo, en el sentido de que la experimentación pedagógica responde de manera directa e inmediata a los requerimientos que plantea la actividad educativa. En este terreno, Adolfo Sánchez Vázquez plantea: "...mientras que en la ciencia el fin de la actividad experimental es teórico -fortalecer e impulsar el desarrollo de una teoría- y, de un modo mediato, sirve por tanto a determinada actividad práctica, en otros campos la experimentación contribuye al desenvolvimiento de la

praxis correspondiente, pero de una manera directa e inmediata: en cuanto que sus resultados se aplican en la esfera práctica adecuada" (57).

En este sentido, al pronunciarse Freinet por el "tanteo experimental", como la "vía natural para el aprendizaje", ilustra de mejor manera el carácter que adopta la praxis experimental en educación, en un doble sentido: porque alimenta el quehacer cotidiano del docente al aportarle respuestas a problemas prácticos, y porque ésta se constituye en el fundamento experiencial de una "teoría experimental".

Otra forma de praxis que establece estrechos vínculos con la práctica educativa es la praxis política. La materia prima de ambas formas de praxis, es la que permite esta convergencia, al constituirse el individuo-social-humano, en el sujeto y objeto de ellas; es decir, en formas de praxis en las que éste actúa sobre su propia naturaleza social. Esto significa que en el marco general de la praxis social-política entendida como: "la actividad de grupos o clases sociales que conduce a transformar la organización y dirección de la sociedad o a realizar ciertos cambios mediante la actividad del Estado" (58), la praxis social se convierte directamente en praxis educativa sin dejar por ello, de estar al margen de la lucha que libran los grupos o clases sociales por el poder.

En suma, la praxis educativa -en un sentido lato-, se vincula con las formas fundamentales de la praxis humana: praxis productiva,

praxis artística, praxis experimental, praxis política y praxis revolucionaria, para responder a las necesidades que plantea el desarrollo humano en el plano educativo. Al comprender a la educación en dicho sentido, se advierten las conexiones que la actividad educativa mantiene en el ámbito de la praxis total de la humanidad.

Ahora bien, en el marco de la filosofía de la praxis, A. Sánchez Vázquez distingue varios niveles que adopta la praxis. Entre éstos reconoce a la praxis creadora, la praxis imitativa o reiterativa, la praxis reflexiva, la praxis espontánea y la praxis burocratizada. Por ello, me remitiré a una breve reflexión que intentará establecer las formas que adopta la praxis educativa, en relación con los niveles de la praxis indicados.

La praxis creadora, según A.S.V., presenta tres elementos: a) unidad de lo interior y lo exterior (subjetividad y objetividad); b) imprevisibilidad del proceso y de su resultado, y c) unidad e irrepetibilidad del producto.

Si intento establecer las formas que adopta la praxis creadora en el ámbito pedagógico, cabría citar -de nueva cuenta- las aportaciones de C. Freinet en el marco de sus experiencias educativas, donde se reconoce el papel preponderante de la creatividad en el docente y en sus alumnos. En efecto, la creación pedagógica tiene algo de aventura, en tanto que en la realización de lo que se presenta al inicio del proceso educativo como una mera posibilidad que sólo, después de realizada, se comprende que era una

posibilidad realizable, muestra el carácter creativo de las experiencias pedagógicas. La vivencia del proceso educativo -su unicidad e irrepetibilidad- lo emparenta con la creación artística. Esto se explica de mejor manera, al tomar en cuenta el papel que tienen las técnicas Freinet guiadas por el "tanteo experimental" comprendido como norma de vida: textos libres, visitas-paseo, periódico "vivo", Diario de clase, entre otras, donde se evidencia la puesta en práctica de la "libre expresión creadora", que afirma el carácter creativo en ciertas formas de la praxis educativa.

La praxis creadora en educación, se vincula necesariamente con el grado de conciencia de la praxis; este nivel surge desde el terreno de las ciencias que aportan un avance en el conocimiento de la naturaleza del educando o de los métodos y técnicas pedagógicas y, en suma, por las finalidades educacionales inspiradas en una determinada "filosofía educativa". La praxis creadora es la pasta de las nuevas propuestas educativas que centran sus afanes formativos en la naturaleza, motivaciones, necesidades e intereses del educando.

La praxis creadora no se identifica exclusivamente con la creación artística o científica, sino que encuentra en la educación un terreno privilegiado para la creatividad pedagógica. Ésta se interrelaciona fuertemente con la praxis experimental porque encuentra en ella el fermento de las nuevas respuestas educativas a los problemas que plantea el territorio educativo, de perfiles cambiantes y renovables.

Por otra parte, el nivel referido a la espontaneidad en la praxis, está en relación con la carencia de intencionalidad conscientemente asumida en el quehacer pedagógico. Por lo general, la educación espontánea, es la educación transmitida de una generación a otra generación más joven: de padres a hijos; y se forma por las costumbres, los hábitos de transmisión y enseñanza de "saberes prácticos" fundamentales para la sobrevivencia. Esta forma de educación espontánea no niega su carácter consciente, aunque, justo es reconocer, sus formas tradicionales están cargadas de distorsiones. Esta forma de praxis espontánea en la educación, no se alimenta directamente de los "avances" de las ciencias de la educación; es un nivel de la praxis que está debilitado en su parte subjetiva (teleología educativa). La praxis espontánea en el campo educativo -visto en un sentido lato-, se encuentra desplegada en la cotidianidad, en la historia de todos los días y sus formas son reacias al cambio e incluso al mínimo cuestionamiento. Son el cemento que cohesiona los hábitos de una comunidad concreta en los planos de la moral, la religión y la política, entre otros.

Sin embargo, en ciertas corrientes pedagógicas ubicadas en la denominación "escuela nueva" o "activas", la espontaneidad es entendida como sinónimo de creación; la espontaneidad deviene así en un "fetiche" o criterio pedagógico que se guía por el libre fluir de la vida instintiva del ser en formación. Esta actitud puede tener ángulos valiosos pedagógicamente - como en el caso de la educación artística-, pero es del todo sospechable su validez en un plano más amplio: el de las estrategias de acción

educativa- al comprender que el papel del educador, es el de suscitar, motivar y guiar al estudiante por las vías que mejor lo encaminen al encuentro con las formas expresivas que le aportan una forma a su sensibilidad y entendimiento. Esta acción interviniente del educador, toma lo espontáneo como un recurso formativo, pero no reduce su acción a ese único recurso- la dimensión de conformidad con los saberes que requieren de un cultivo reflexivo y sistemático. De tal manera que lo espontáneo y creativo, lo reflexivo y reiterativo, se presentan en un movimiento pendular, que tiende -es lo desable- a una elevación del carácter conciente, creativo y espontáneo (como recurso de progreso y no de estancamiento) de la acción educativa.

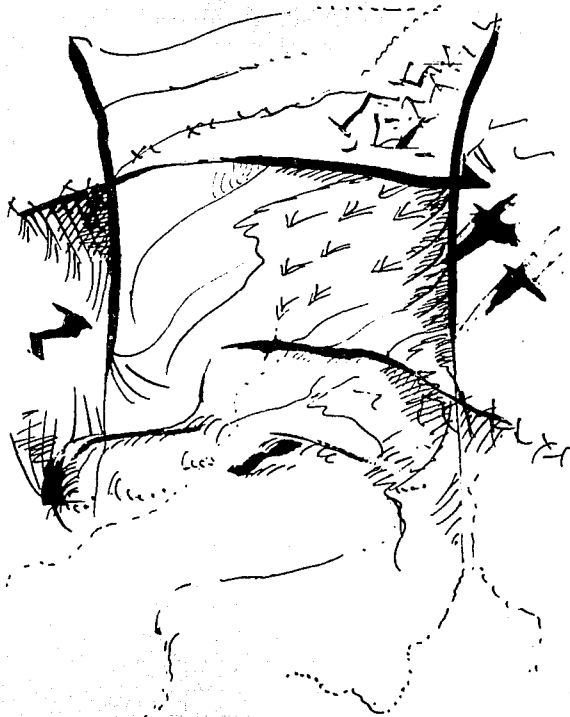
La praxis burocratizada, no se refiere a una forma específica de praxis, con un objeto propio. Se refiere a un tipo de praxis social-estatal, política, cultural y educativa, ejercida de un modo burocrático. En este sentido, la praxis burocratizada en educación, se opone a la praxis creadora en la medida que escinde al sujeto del objeto, al fondo o contenido de la forma y a lo objetivo de lo subjetivo-psíquico. El trasfondo ideológico de esta nivel de la praxis, se emparenta -por lo general- con las formas de dominación fundadas en la autoridad de los padres, maestros, ancianos, y, en general, a los tipos de dominación que suponen la figura del "maestro policía". En este enfoque, la actividad del maestro -en el plano didáctico- implica la pasividad del alumno. Esta relación asimétrica en el plano de la actividad-pasividad, desemboca en las instituciones escolares, con su marejada de rutinas y ritos que son el veneno para la creatividad

y espontaneidad de los agentes involucrados en el proceso educativo. La praxis creadora se opone a la praxis burocratizada, en cierto modo, a la praxis reiterativa. Ésta última, se refiere al tipo de actividad que encuentra su principal asidero en el "experientialismo", es decir, en el tipo de saber que ha probado su eficacia en experiencias pasadas. Es un tipo de "saber acumulado" que responde a requerimientos inmediatos en el campo educativo. Sus formas didácticas son rígidas y se emparenta con la escolástica, en el sentido de que se aprende por obligación y bajo métodos autoritarios; el costo del esfuerzo del alumno es muy grande, pues éste se siente obligado a cumplir con tareas monótonas y en extremo fatigantes. Sin duda, esta forma de actividad se opone -por definición- a la renovación escolar.

Con este ejercicio comparativo he pretendido mostrar cómo la praxis educativa -en la tarea de satisfacer las necesidades educativas que plantea el desarrollo humano-, se constituye en un "puente" o mediación entre las distintas formas de praxis. Éstas, en su conjunto, configuran la praxis total humana.

La perspectiva ontológica será abordada en el siguiente capítulo.

CAPITULO SEPTIMO



Antonio Jiménez Lupercio 192

CAPITULO VII. ¿QUE ES LA EDUCACION? (PERSPECTIVA ONTOLOGICA)

Para conocer qué es la educación -considero- se debe responder previamente a la pregunta qué es el "hombre", qué es la realidad humano-social, y en que consiste dicha realidad (cómo se constituye). Esto nos conduce a seguir la pista de la concepción del hombre como ser práctico. Concepción que, en términos históricos es relativamente reciente. Los estudios que se han emprendido desde este enfoque, apuntan a cimentar sobre bases concretas "el ser del hombre en la educación".

En esta perspectiva, la problemática de la educación, como cuestión filosófica acompaña a cualquier indagación sobre el ser del hombre, siempre que la pregunta ¿qué es el hombre?, se conciba como cuestión ontológica. Parafraseando a Kosik, diré que: "la ontología del hombre no es antropología, porque la cuestión de la educación como problema filosófico y como 'filosofía de la educación', se basa en la ontología del hombre (59).

La expresión "filosofía de la educación", es así, sólo un aspecto de la cuestión ¿qué es el hombre?; dicha expresión designa a la vez, a una de las disciplinas humanísticas estudiada desde el punto de vista filosófico.

En el camino de fundamentar a la praxis humano-social como una esfera esencial del ser humano, transcribiré una cita de K. Kosik:

"En el concepto de la práctica, la realidad humano-social se presenta como lo opuesto al ser dado, es decir, como aquello que forma el ser humano a la vez que es una forma específica de él. La praxis es la esfera del ser humano. En este sentido, el concepto de práctica constituye el punto culminante de la filosofía moderna, que, frente a la tradición platónico-aristotélica, ha puesto de relieve el verdadero carácter de la creación humana como creación ontológica. La existencia no sólo 'se enriquece' con la obra, sino que en ella y en la creación del hombre -como en un proceso ontocreador- se manifiesta la realidad, y en cierto modo se produce el acceso a ésta. En la praxis humana acontece algo esencial, que no es mero símbolo de otra cosa, sino que posee en sí su propia verdad y tiene, al mismo tiempo, una importancia ontológica" (60).

Por lo tanto, la educación puede ser entendida como una forma de la actividad humano-social que no requiere mayor cuestionamiento o ser concebida como "representación mental" que alude a cierta realidad. En uno y otro caso, la educación muestra su "ser" como algo dado a nosotros. Estas representaciones que elaboramos acerca de ese "algo" (la educación), generalmente evitan la crítica. Se parte usualmente de "ideas" que heredamos culturalmente y que, deformadas o no, proveen cierta "tranquilidad" al docente, al funcionario e incluso al investigador que no reflexiona a fondo sobre esta materia.

Lo que pretendo en este rodeo, es revisar críticamente las conceptualizaciones que sobre la educación hemos heredado. Realizo

"En el concepto de la práctica, la realidad humano-social se presenta como lo opuesto al ser dado, es decir, como aquello que forma el ser humano a la vez que es una forma específica de él. La praxis es la esfera del ser humano. En este sentido, el concepto de práctica constituye el punto culminante de la filosofía moderna, que, frente a la tradición platónico-aristotélica, ha puesto de relieve el verdadero carácter de la creación humana como creación ontológica. La existencia no sólo 'se enriquece' con la obra, sino que en ella y en la creación del hombre -como en un proceso ontocreador- se manifiesta la realidad, y en cierto modo se produce el acceso a ésta. En la praxis humana acontece algo esencial, que no es mero símbolo de otra cosa, sino que posee en sí su propia verdad y tiene, al mismo tiempo, una importancia ontológica" (60).

Por lo tanto, la educación puede ser entendida como una forma de la actividad humano-social que no requiere mayor cuestionamiento o ser concebida como "representación mental" que alude a cierta realidad. En uno y otro caso, la educación muestra su "ser" como algo dado a nosotros. Estas representaciones que elaboramos acerca de ese "algo" (la educación), generalmente evitan la crítica. Se parte usualmente de "ideas" que heredamos culturalmente y que, deformadas o no, proveen cierta "tranquilidad" al docente, al funcionario e incluso al investigador que no reflexiona a fondo sobre esta materia.

Lo que pretendo en este video, es revisar críticamente las conceptualizaciones que sobre la educación hemos heredado. Realizo

dicha tarea con el propósito de instalarme en el esfuerzo reflexivo que caracteriza la labor del filósofo. Es una medida táctica que me permite penetrar eficazmente en la materia estudiada, ya que reconozco o intuyo ciertas certezas que requieren de la argumentación necesaria para esclarecer zonas oscuras a mi entendimiento.

La legitimidad filosófica de dicho interrogante ¿qué es educación? se encuentra en el hecho cotidiano al que se refieren frecuentemente los hombres y mujeres de nuestra época, es decir, el hecho educativo. Preguntarse sobre el ser de la educación, es interrogarse acerca de "algo" que es común a todos y a todas. No se piense por ello que la educación es una de las preocupaciones centrales de nuestra época. Todo lo contrario. Lo que caracteriza a épocas en crisis global como la nuestra, es eludir, en cierto modo, los interrogantes que puedan tendencialmente violentar la orientación de nuestras vidas en sociedad. Admito con ello que la actitud que distingue el abordaje filosófico de lo que solemos llamar como "educación", es la crítica, ya que tomaré a ésta última, como algo que requiere del análisis filosófico para conocer su estructura esencial. Al respecto, afirma K. Kosík:

"El pensamiento que quiera conocer adecuadamente la realidad, que no se contente con los esquemas abstractos de la realidad, ni con simples representaciones también abstractas de ella, debe destruir la aparente independencia del mundo de las relaciones inmediatas cotidianas" (61).

a) LA EDUCACION Y LA NATURALEZA HUMANA.

Al preguntar acerca del sentido y significado de la educación para la vida humana me he percatado de la complejidad de dicha tarea. Intentaré de esclarecerlo desde la perspectiva dialéctica.

La educación vista desde la perspectiva del pensamiento dialéctico, requiere -para su comprensión- de un rodeo que permita situar al hecho educativo más allá de su apariencia; lo que entraña un distanciamiento de lo real. Los hechos educativos no se revelan a la simple mirada "...por la sencilla razón de que no existen al nivel de esa apariencia visible"(62). Entre el hecho visible (apariencia) y el hecho propiamente educativo (esencia), existe una "laguna" (o dicotomía) que es preciso cruzar para romper la "niebla" con la cual la primera oculta al segundo. Así se construyen las condiciones de posibilidad del conocimiento pedagógico, y que, a grandes rasgos, consisten en el tránsito de lo real a su concepto y de su concepto a lo real. En el camino dejamos las representaciones que reproducen la apariencia del hecho visible y que no ahondan en la estructura esencial del hecho o acto educativo.

Sin embargo, la dicotomía existente entre el hecho visible y el hecho propiamente educativo, no es absoluta. Si así lo fuera, tendríamos entonces dos "regiones" separadas y opuestas entre sí: la realidad, por un lado, y su concepto, por el otro. Pero conocer la educación, es pasar de un territorio -lo concreto real, en términos de Marx-, a otro -lo concreto pensado-, y este

paso sólo podemos darlo si reconocemos que el primero es la "llave" que permite acceder a la esencia de la educación. Dicho en otras palabras: los fenómenos educativos no son radicalmente distintos de la esencia de la educación, y ésta última no es una realidad de orden distinto a la de los fenómenos educativos (63). Por lo que según K. Kosík: "La realidad es la unidad del fenómeno y la esencia. Por esto, la esencia puede ser tan irreal como el fenómeno, y éste tan irreal como la esencia en el caso de que se presenten aislados y, en este aislamiento, sean considerados como la única o auténtica realidad" (64).

En esta perspectiva, el hecho, acto o fenómeno educativo "...como hecho desnudo, transparente de por sí, no existe" (65). Se requiere de la intervención de la ciencia de la educación y de la filosofía, para descubrir la estructura oculta del hecho educativo. Este "descubrimiento" del ser de la educación, sólo es posible con la construcción de un nuevo objeto -su concepto- por medio de la actividad del pensamiento abstracto. Al respecto, conviene señalar que "el concepto mismo de hecho está determinado por la concepción total de la realidad social. (66). Esto significa que el problema de qué es el hecho educativo, es sólo una parte de un problema fundamental: qué es la realidad social. Así planteadas las cosas, es claro que la indagación gnoseológica acerca de qué es la educación, es incompleta si no se articula con el aspecto ontológico de esa realidad. "La concepción dialéctica -dice Kosík- de la relación entre la ontología y la gnoseología, permite reconocer la falta de la homogeneidad o de correspondencia entre la estructura lógica (modelo) mediante la

cual se explica la realidad o determinado sector de ella y la estructura de esa misma realidad" (67). Por lo tanto, el problema de ¿qué es la realidad? se reduce a la pregunta ¿cómo es creada la realidad social? "Esta problemática que tiende a indagar qué es la realidad social -continúa Kosík- mediante la verificación de cómo es creada la realidad social misma entraña una concepción revolucionaria de la sociedad y del hombre" (68).

Aquí se advierte, con meridiana claridad, que el problema de la comprensión conceptual del hecho educativo, depende de la problemática ontológica de la realidad humano-social. Y esto es así, porque indagar acerca del ser de la educación, constituye, en rigor, una indagación acerca de la estructura esencial del ser humano. Al preguntarse ¿qué es la educación?, se implica directamente al interrogador, ya que en toda pregunta ontológica "...va siempre envuelta -dice Heidegger- la existencia que interroga" (69).

Cabe indicar que "la existencia que interroga", se caracteriza como una existencia concreta que depende de sí misma. Es decir, que es el ser humano el que crea la realidad social, y en esta creación "se crea al mismo tiempo como ser histórico social, lleno de sentido y potencialidad humana, y realiza el proceso infinito de 'humanización del hombre'" (70).

Al resaltar el carácter activo del ser humano, se revela -dice Kosík- su secreto "como ser onto-creador, como ser que crea la realidad (humano-social), y comprende y explica por ello la

realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad)" (71). La praxis humana, se constituye así "en la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad" (72).

En esta perspectiva filosófica, las formas fenoménicas que presenta la educación se manifiestan revestidas por las distintas funciones que cumple socialmente. Si retomamos la pregunta inicial ¿qué es la educación? de manera inmediata y visible se puede responder de la siguiente manera: que la educación es "algo" que manipulamos de muchas formas (sindicatos, instituciones escolares, asociaciones profesionales, secretarías de estado, publicaciones especializadas, etc.) En todas y cada una de estas "formas" la educación cumple diferentes funciones: como instrucción, formación, capacitación, actualización, politización, adoctrinamiento, enseñanza, etc. Desde el punto de vista ideológico, puede ser considerada (la educación) como pertinente o no al sistema social en su conjunto. Desde este ángulo, las problematizaciones se presentan a granel: ¿la educación es consustancial a nuestra naturaleza? (¿acaso somos naturaleza "educada" o "educanda"?); ¿es una fuerza biológica que conquista el rango de bien cultural? Y en medio de todo esto: ¿es pertinente hablar de un sentido lato y de un sentido estricto de educación?. En un sentido lato ¿todas las actividades humanas son educativas? ("todo lo humano es educación"); y, en un sentido estricto ¿la educación es tal (especialidad) o cual (actividad) formativa que se despliega en sociedad? (p.e. la educación romana, griega, azteca, o incluso, en una visión sincrónica: educación universitaria, politécnica, elemental, etc.)

Planteadas así las cosas, aclaremos de manera rápida que la educación es "algo" que se da en relación al ser humano. ¿Qué es lo que funda la relación educación-ser humano? ¿es acaso una especie de "mandato" divino por medio del cual se establece dicha relación? o planteadas las cosas de manera distinta ¿se puede decir que esa relación es necesaria? ¿el ser humano ha conquistado su humanización por la educación? Si la educación es "algo" en relación al ser humano ¿en qué consiste ese "algo"? ¿cuáles son sus rasgos esenciales? ¿es parte intrínseca de dicho ser, (de nosotros, de mí)? Y, desde una perspectiva epistemológica ¿la educación la hemos inventado o ya existía en algún lado (Dios, esencia universal, naturaleza)?

He afirmado que la educación es un asunto que se da en "relación" al ser humano. Aquí penetra de manera furtiva un argumento poco claro; es el siguiente: la educación al conceptualizarse como un "algo" en relación al ser humano, abre un abanico de posibilidades, que se cierran al momento de ubicarse como "algo" externo a dicho ser, ya que admite que se relaciona (aún no sabemos cómo) con el ser humano. Es como si dijera que el trabajo está en relación al ser social. Visto así, no cabe duda que se habla del trabajo en un sentido genérico porque justamente por medio del trabajo, el ser humano se ha constituido como tal. Esta es la forma filosófica de ver el trabajo. Dicha argumentación es útil en el asunto que nos ocupa. La educación no es "algo" que se constituya separadamente del ser humano, ni éste es o existe sin la educación. O dicho de frente: los hombres y mujeres hemos

creado un cierto tipo de actividad socialmente necesaria -la educación- que en ciertos caos se "autonomiza" de sus creadores, para volverse contra ellos. Esto ocurre cuando la educación es entendida como algo fijo.

En este último sentido, la educación conquista una relativa autonomía que se vuelve contra sus creadores, en tanto que alcanza el "estatuto" o nivel de conciencia invertida, a pesar de que en un sentido histórico pasa de la mera imitación ausente de intencionalidad teórica a los linderos de teoría que conceptualiza su "esencia". (Dios, naturaleza, Estado). En este periplo pedagógico, se nubla su verdadera naturaleza práctica, al eliminar al trabajo humano como el núcleo de toda creación humana. De acuerdo con Kosík:

"El mundo real...(es) el de la praxis humana. Es la comprensión de la realidad humano-social como unidad de la producción y el producto, del sujeto y el objeto, de la génesis y la estructura" (73).

Las derivaciones antropológicas de la concepción bosquejada en el inciso anterior, permiten penetrar en una ontología en la que el ser social es raíz y fundamento de sí mismo. En esta línea de razonamiento, la educación es una fuerza humanizadora. La toma de posición aquí expresada descarta las mistificaciones religiosas, e incluso, las burdamente labradas en torno del biologicismo positivista. Esta toma de posición, posibilita la elaboración teórica (del ser) de la educación ligada entrañablemente al ser humano concreto, real.

La educación, como una forma de la actividad vital (el trabajo, la vida productiva), se presenta ante el hombre como un medio para la satisfacción de una necesidad, de la necesidad de conservación y reproducción de la existencia física y social. La vida productiva es la vida de la especie humana. Es un tipo de vida "engendradora de vida". Por esta razón, lleva en sí todo el carácter de una especie (la especie humana); su carácter genérico y la actividad libre y conciente es el carácter genérico del ser del hombre. Así, la vida misma aparece solamente como medio de vida. Lo que se revela en este análisis, es que la educación como actividad vital del ser social, constituye parte de su esencia (al ser del ente que trabaja) y es así el medio por el cual se manifiesta el ser y no admite considerarse como un mero predicado.

Metodológicamente es válido derivar la dimensión teórica de la educación de cierta "ontología de lo humano"; pero no como una "cara de la moneda", sino como la moneda misma en un proceso de permanente autoformación o transformación. A partir de los planteamientos de Mantovani: "...la educación puede verse como una medalla, con un anverso práctico y un reverso teórico" (74). La dimensión teórica de la educación aparece así ligada estrechamente a la estructura del ser humano, y es parte constitutiva de una de las formas que adopta la praxis humana. La "parte" teórica de la educación no es una parte externa de la educación. "Es conocido el menosprecio con que suele mirarse la reflexión

teórica de la educación -continúa Mantovani-. Por lo mismo que externamente es un hecho práctico, empírico, requiere una honda penetración teórica hasta sus raíces para asegurar firmes fundamentos y claras direcciones" (75). De acuerdo con esta última posición, no es suficiente reclamar la necesidad o importancia de la teoría en educación, sino que es preciso ubicar su génesis y, por lo tanto, el sitio que realmente ocupa la educación en tanto que teoría, así como el modo de practicarla. Este "centramiento" de lo teórico, toma como base la estructura del ser social humano. Si rastreamos la génesis de la dimensión teórica en educación, veremos que ésta es consustancial a la actividad práctica, transformadora, que realizamos los hombres y mujeres socialmente.

En efecto, la idea de la praxis como estructura ontológica fundamental del ser social, encuentra en la educación uno de sus asideros concretos, en la medida que toda educación significa, en su modo más profundo que el "hombre es el hijo del hombre". Esta manera de enfocar la actuación humana en el plano educacional, se apoya en la captación del trabajo humano como esfera esencial del "hombre objetivado y verdadero".

La práctica ocupa, pues, un lugar central en la explicación de la génesis de la teoría en educación, en un sentido ontológico. Por lo tanto, pretender que la teoría es relevante o indispensable al margen de la práctica, es equivocar el camino. "No se pide una abstracta especulación acerca de los principios educativos, -dice Mantovani- sino reflexionar sobre realidades previas a la práctica que son fundamento y punto de partida. La teoría es indispen-

sabla siempre que no quede en teoría" (76). En este enfoque (la teoría -sus fundamentos- están antes de la práctica como un momento reflexivo previo, para orientar firmemente la acción educativa.

En suma, las ideas hasta aquí desarrolladas, me conducen a considerar a la praxis en una dimensión ontológica, en la medida que la praxis es el ser del hombre como ente natural y social. La praxis es, a la vez, la condición de posibilidad de la aparición al ser en general, que se exterioriza al crear un mundo objetivo, creándose a sí mismo. Conviene precisar que la "exteriorización" es aquí entendida en un sentido multívoco en la medida que no se reduce únicamente al trabajo material sino que "crea también con arreglo a las leyes de la belleza". El nivel o grado de humanización que implica el concebir a la "exteriorización" por encima de la necesidad material, se percibe desde el momento en que el ser social se libra de ella porque en verdad, es cuando "verdaderamente produce", y este tipo de "exteriorización" es solamente uno entre otros posibles. La praxis como "exteriorización", requiere para darse, de la objetividad o materialidad. En este sentido, el hombre es -directa e inmediatamente- naturaleza, por lo que "su exteriorización es exteriorización de una fuerza natural -afirma J. Garzón- y no es la exteriorización de un ente situado al margen de la naturaleza" (77). Esto confirma a la educación como exteriorización de una fuerza natural-humana, como una acción objetiva, de un ente natural objetivo. Las posiciones metafísicas que pretenden ver en la educación, una creación del hombre que se sale de su "actividad pura", niegan la

objetividad de la acción educativa y la objetividad del hombre que la lleva a cabo.

La praxis como concepto ontológico fundamental, alude a la esencia humana, sin que esto signifique que ella sea una substancia interior al hombre: la praxis es la ley más general del fenómeno humano. El ser humano se produce de muchas formas al ser condicionada; en un principio esta "autoproducción" por su constitución física y, después por su circunstancia histórica. La praxis explica los cambios de las estructuras del ser del hombre en un sentido histórico y dialéctico. Visto de esta forma, es un concepto ontológico fundamental que sólo puede ser descubierto por el pensamiento dialéctico, al pasar del fenómeno a la esencia, puesto que la praxis no es un "dato" inmediato para la conciencia empírica.

b) LA EDUCACION COMO FORMACION HUMANA.

De raigambre marxista, la concepción del hombre como ser natural humano sugiere el desarrollo de las posibilidades de la educación, a partir, justamente, de las dotes, capacidades e impulsos del ser natural vivo; del hombre y la mujer considerados socialmente en su intercambio activo con el mundo natural, con ellos mismos. La génesis de la educación, es práctico-natural, en la medida en que la satisfacción de las necesidades humanas requiere del "moldeamiento" o adiestramiento de los sentidos toscos de la "animalidad" para humanizarlos, y la posibilidad de la educación se explica, entre otras cosas, por la naturaleza humana "neces-

tada" de objetivación, en la medida en que ella no se coima en sí misma. Así accedemos a la idea de que este florecimiento de la naturaleza humana es producto del trabajo humano. El ser humano social, produce su propia naturaleza por medio del trabajo; precisamente por esta característica práxica, "el ser del hombre" se eleva del terreno de la necesidad inmediata e instintiva. Cada, así, el proceso de humanización de la animalidad. Este proceso de "autogénesis o producción del hombre por el hombre mismo", equivale a afirmar que el hombre es un ser histórico. "Todo lo que el hombre tiene, como ser específicamente humano, -dice Adolfo Sánchez Vázquez- forma parte de su historia, y es, por tanto, un resultado histórico" (78). Y, en cuanto a los sentidos humanos desarrollados en la misma medida que el ser humano produce y humaniza la naturaleza, son la obra -dice Marx- de toda la historia universal anterior.

La formación de los cinco sentidos humanos, constituye una de las claves de la historia de la educación y, por supuesto, de la historia de la humanidad. Es pertinente analizar dicho concepto para los objetivos de este trabajo. El término "formación" es incomprendible si se le separa del proceso productivo y humanizante que el ser humano ha desarrollado en su intercambio activo con la naturaleza. De aquí deriva la idea que caracteriza a la educación como un proceso formativo-humano ligado indisolublemente a los procesos productivos (relación real entre el hombre y la naturaleza mediante el trabajo) y humanizante (el ser humano se produce a sí mismo y se autorrealiza como ser natural, histórico, conciente, práctico y social).

En referencia a la formación de los sentidos humanos, Marx plantea que: "... todos estos sentidos y cualidades se han hecho humanos, tanto en un sentido objetivo como subjetivo. El ojo se ha hecho ojo humano, así como su objeto se ha hecho un objeto social, humano, creado por el hombre para el hombre. Los sentidos se han hecho así inmediatamente teóricos en su práctica" (79). Más aún, "... no sólo los cinco sentidos, sino también los llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.), en una palabra, el sentido humano, la humanidad de los sentidos, se constituye únicamente mediante la existencia de su objeto, mediante la naturaleza humanizada" (80). Podría pensarse que históricamente, la formación de los sentidos humanos (los cinco sentidos y los práctico-espirituales) corresponde a una etapa del desarrollo de la humanidad: a la sociedad primitiva, ya que el tipo de educación que históricamente es dominante en esa etapa era "educación de los sentidos para la sobrevivencia"; pero no es éste el caso. Por lo que atañe a los cinco sentidos, éste es un buen ejemplo de cómo ciertas potencialidades humanas, anudan en su desarrollo al ser humano en su totalidad. Es decir que, desde el terreno de una "fuerza" biológica (cuerpo), se accede a la propia humanización. Esto significa que en el paso de la animalidad a la humanización, al ser social ataca cabos instintivos y sociales, hasta alcanzar la estatura (los sentidos humanos) de un bien cultural. Este es el logro más admirable: la vida humana como un valor que depende de sí, en el intenso intercambio con la naturaleza, como condición indispensable para el florecimiento de la cultura y la educación.

En referencia a los llamados sentidos práctico-espirituales, la complejidad de su formación no es menor a los ya analizados. El análisis se complica, por el hecho de que su desarrollo no se detiene; se advierte en los sentidos práctico-espirituales un impetuoso desarrollo, toda vez que el individuo social humano, ha alcanzado cierta estabilidad desde el punto de vista morfológico ("estructura de la fábrica corpórea"). A este respecto, dice Merani: "Las formas intermedias hasta ahora halladas entre las especies extinguidas de antropoides y los fósiles del hombre primitivo, muestran los principales pasos que llevaron del cuadrúmano al homínida, y de éste al hombre. Sin embargo, el estudio de los fósiles también indicaría que el cerebro humano -eje de esta evolución- no ha cambiado de manera notable en los últimos doscientos mil años" (81). En los sentidos práctico-espirituales, su desarrollo se da ligado estrechamente al ámbito de las actitudes y acciones morales, políticas y educativas. No basta contar con la "estructura de la fábrica corpórea", para adquirir o desarrollar la humanidad de los sentidos "esto de nada sirve -afirma Merani- si no se aprovecha en una enseñanza apropiada" (82).

c) FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACION

Es pertinente el recurso de la descripción, para destacar históricamente la génesis de la educación y del hombre y la mujer considerados socialmente. Previa advertencia de que este recurso (descriptivo) es una especie de apoyo a la reflexión que de carácter fundamentalmente filosófico he desarrollado hasta aquí. Bien, si imaginamos la atmósfera vital de los primeros grupos humanos, veríamos que las actividades que desarrollaban colectivamente tendían sobre todo, a la sobrevivencia del grupo. Es sencillo en cierto modo, imaginar que dichos grupos de seres naturales vivos, requerían del adiestramiento de sus facultades, sentidos o potencias naturales para afirmarse en el mundo en un sentido vital. Estos grupos de hombres y mujeres de "carne y hueso" accedieron con retrocesos y saltos cualitativos al territorio de su propia humanización. Este nivel lo conquistaron de manera colectiva y activa, y la objetivación de sus fuerzas esenciales se realizó en y por el trabajo. El intercambio activo que establecen entre ellos y ellas, en tanto que grupo, y de este con la naturaleza, representa un significativo avance en la construcción de un mundo humanizado. La conciencia de sí, el paso a la elaboración teórica, se da en principio de manera elemental. Así aparecen las primeras construcciones mágicas del mundo y de la vida, como intentos que tienden hacia la ampliación cualitativa del dominio del hombre sobre la naturaleza. Este paso implica la adquisición -y previa construcción- del lenguaje articulado. La simbólica del lenguaje se extiende al campo de la

expresión gráfica, la danza, el vestuario y las herramientas. La educación se presenta en este nivel de desarrollo histórico como "una función espontánea de la sociedad, en (su) conjunto, a igual título que el lenguaje y la moral" (83).

Así, el primer tipo de educación en la sociedad primitiva aparece ligado íntimamente al "principal progreso de esta época": la formación del lenguaje articulado. Es una educación de los sentidos en función de la sobrevivencia de la especie. Enseñar a sobrevivir es una exigencia que brota de la misma vida "...y su finalidad es preparar al individuo joven para incorporarse a la vida y satisfacer sus exigencias" (84). Este hecho me induce a pensar que, a pesar del carácter comunitario y práctico de la educación en la sociedad primitiva, los hombres y mujeres de esa época, ejercitaron la educación como una facultad individual y grupal en la medida que ésta (la educación) se concentraba en la vitalidad del ser humano y su sobrevivencia o conservación, como especie.

Este rastreo histórico cumple dos objetivos: trazar la génesis de la educación históricamente y traducir las tesis antropológicas de la educación en un sentido ontológico; al respecto, es pertinente comentar la afirmación que L. Luzuriaga formula: "La educación existe desde que hay hombres sobre la tierra". Haciendo a un lado el carácter sexista de tal aserto, y tomándolo en un sentido genérico, se me ocurren dos interrogantes: ¿cuáles son los fundamentos de tal nexo (ser humano-educación)? y ¿cómo es posible la educación?. Por principio, se advierte que

Luzuriaga entiende por educación de los pueblos primitivos, a la actividad adquirida por la convivencia de padres e hijos, adultos y menores, lo que le da un carácter de socialidad; los rasgos que la distingúan (a la educación) eran: natural, espontánea y inconsciente. "Se trata, -dice L. Luzuriaga- de una educación por imitación, o mejor, por participación en las actividades vitales" (85). Entonces, pues, en este enfoque el aprendizaje de las técnicas elementales para la sobrevivencia, implican a los hombres y mujeres de aquellas lejanas épocas, en una actividad que los distingue por la socialidad y por el carácter inmediato y concreto de dicho aprendizaje (imitación). Si intento probar por el recurso de la reducción al absurdo, que los hombres y mujeres de la sociedad primitiva vivieron sin la educación, entonces me toparía con el problema de cómo designar a las actividades de transmisión (de una generación a otra); que tuvieron necesariamente que realizarse para garantizar la sobrevivencia de los grupos humanos primitivos (salvajismo). El asunto no radicaría entonces, en eliminar el término educación, sino en desentrañar sus fundamentos materiales y sociales.

La educación es posible, en tanto existan hombres y mujeres vivos. Por definición, la educación es una actividad social. Sus fundamentos materiales están determinados de manera natural y social; la educación es una actividad que brota de la necesidad de objetivación del ser humano al apropiarse de su propia naturaleza en el intercambio que establece activamente con el mundo. Por lo tanto, ser humano y educación, es un lazo vital: los hombres y mujeres crean la educación y ésta, a su vez, los crea a

ellos y a ellas. De esta manera, sostiene Broccoli: "... que es necesario eliminar un viejo error de la pedagogía tradicional, según el cual la 'educación' podría verificarse sólo a nivel individual... el concepto que es necesario tener presente es el de la autotransformación, en base a la cual el hombre modifica su ambiente, y al hacerlo, se modifica también a sí mismo" (86).

Para ampliar la referencia a los fundamentos materiales de la educación, diré que en la "producción de los medios de existencia" (87), la educación ha estado determinada por el grado de desarrollo de las fuerzas productivas humanas, y que en el período del salvajismo, las formas rudimentarias de la educación, estaban destinadas, fundamentalmente a facilitar a los hombres y mujeres la apropiación de productos que la naturaleza daba hechos. Posteriormente, en la barbaria, la educación estuvo centrada en el incremento de la producción de la naturaleza por medio del trabajo humano, por lo que adquiere, gradualmente, un sentido o intención determinado.

La educación, por lo tanto, es un proceso exclusivamente humano, en el que objetiva el ser social, a su ser genérico, con dos determinaciones: "como a) ser conciente b) cuya actividad vital es el trabajo" (88). Por esto, acepto la tesis de L. Luzuriaga citada anteriormente, si preciso que, justamente, la educación es una forma de la actividad del ser social (como autoproducción). La clave histórica para comprender la relevancia de la educación en "la autogénesis o producción del hombre por el hombre mismo" (89), la encontramos en el trabajo humano

unido indivisiblemente a sus determinaciones esenciales que, según Adolfo Sánchez Vázquez, son:

- a) la conciencia (el ser humano "es un ser consciente").
- b) el trabajo ("como actividad vital").
- c) la socialidad ("el hombre es siempre un ser social").
- d) la universalidad (el ser humano "es un ser universal en cuanto que hace de toda la naturaleza su cuerpo").
- e) la libertad ("en cuanto que puede enfrentarse libremente a la necesidad y sus productos").
- f) la totalidad ("el ser humano es un ser total, en cuanto que realiza la idea de totalidad; y, en cuanto que el individuo despliega todas sus potencias") (90).

Y de todo lo citado ¿qué queda en claro acerca del ser de la educación?

En principio, que la educación es un hecho humano; que el nexo educación-ser humano, es muy fuerte, hasta el grado de poder confundir la especificidad de nuestro objeto de reflexión (la educación) con la idea de hombre; la educación es un producto humano que, como todo lo creado o producido por los hombres y las mujeres en sociedad, tiene funciones moldeadoras; que el análisis de la educación parte inevitablemente de la ontología del ser humano y, que de acuerdo con la toma de posición que se adopte en este terreno, se conceptualizará la educación de manera especulativa o concreta -según el caso; que las determinaciones esenciales del ser humano, no se presentan de manera homogénea en las distintas épocas de la historia de la humanidad; y que, finalmente, la educación, como todo lo humano, está inserta en un proce-

so infinito de autocreación de los seres humanos.

Por eso, según Broccoli:

"Debemos preguntarnos qué esperamos de una teoría general de la educación. ¿La resolución de la contradicción en que se encuentra la sociedad dividida en clases? ¿La abolición, pues, de esta sociedad y el advenimiento de la sociedad socialista? ¿La creación del hombre nuevo: 'cazador', 'pescador', 'campesino', 'crítico'? Nada de todo esto. En contra de fáciles teorías, que precisamente piensan que éste debe ser el fin de la educación -y no forzosamente desde nuestro punto de vista-, afirmamos que ninguna pedagogía, así como ningún conjunto de ciencias educativas, como tampoco ninguna teoría educativa, pueden garantizar tales resultados" (91).

De ahí que considero que no hay fin a la vista, en el sentido de que no hay fin "visible" para la educación, porque eso supondría que en determinado momento se cumplirían las expectativas trazadas idealmente, y se llegara a dar por concluido el proceso. Este carácter práxico que asignamos a la educación, es fundamental para desentrañar su ser. Si se le hace a un lado, se entraría en las aguas jabonosas de la especulación filosófica, lo que impediría aprehender la educación, en un sentido concreto. Al respecto, Mantovani sostiene:

"Educación, a nuestro juicio, es formación del hombre, sólo realizable dentro del mundo humano. Es dable superar la concepción unilateralmente biológica de la educación que inspiró el naturalismo pasado o la unilateralmente racional que alentó el

idealismo en sus distintas formas. La educación no debe mirar sólo la vida ni únicamente lo espiritual. Toma al hombre en su unidad formada de espíritu y vida y en la complejidad histórico-cultural de su época y de su medio. Por tanto, la educación no es únicamente estímulo al desarrollo de la naturaleza ni cultivo de la subjetividad. Es mucho más: es un proceso de formación plena por la influencia de bienes y valores espirituales. La educación se convierte así en una fuerza estimuladora de la plenitud humana, sin aislamientos ni mutilaciones que la destruyan ni aniquilen" (92).

En suma, la esencia de la educación, no es "visible" en forma inmediata. Se oculta y manifiesta parcialmente en las formas cotidianas que ella adopta. Sería engañoso pretender ahondar en la esencia de la educación, desde el terreno empírico fenoménico, exclusivamente. El engaño radicaría en que el esfuerzo teórico emprendido desde tal terreno, no rompe las ataduras que tiende el sentido común (lectura pseudoconcreta de la realidad).

Sin embargo, las formas fenoménicas de la educación no las descarto. Ellas proveen la "llave" de la estructura de la cosa. Manifiestan la esencia de la cosa, pero no son la cosa misma. Apariencia y realidad, representación y concepto, fenómeno y esencia, son (para el pensamiento dialéctico) "...no sólo dos formas y grados de conocimiento de la realidad, sino dos cualidades de la praxis humana" (93).

El "rodeo" crítico que he emprendido, tiende a revelar las bases de la pseudoconcreción que deforman la realidad de la educación.

La aparente independencia del mundo de la educación que el pensamiento común representa como natural, es en realidad un "anclaje" ideológico que destruye la unidad de la génesis y la estructura de la educación. En efecto, génesis y estructura de una de las formas de la praxis humano social, (en este caso, la educación) son separadas por el pensamiento, quien aísla el fenómeno y descubre la realidad educativa en lo esencial y lo secundario, pero "...va siempre acompañada -dice Kosik- de una percepción del todo igualmente espontánea en la cual son aislados determinados aspectos, aunque esa percepción sea para la conciencia ingenua menos evidente y, con frecuencia, inconsciente" (94).

La percepción del todo es "...el fondo inevitable de cada acción y cada pensamiento..." (95) y justamente en el periplo crítico o "rodeo", se perciben las facetas de fenómeno de manera inconexa, pero orientado por la comprensión de la realidad "como unidad de la producción y el producto, del sujeto y el objeto, de la génesis y la estructura" (96). Importa señalar que la línea que orienta este desarrollo crítico, es el de la transformación revolucionaria de lo existente.

Y **esta** es la tarea central (transformación de la realidad), porque en lo que atañe a la educación concebida como forma de la realidad humano-social, la crítica que se emprenda como destrucción de la pseudo-concreción es necesario situarla en el terreno de la praxis revolucionaria. Esto es posible sólo en la medida en que los hombres y las mujeres hemos creado la realidad humana,

y en que sabemos que es producida por nosotros. "La diferencia entre la realidad natural y la realidad humano-social -afirma Kosik- estriba en que el hombre puede cambiar y transformar la naturaleza, mientras que la realidad humano-social puede cambiarla revolucionariamente, pero sólo porque él mismo ha producido esta realidad" (97).

La crítica a la educación se vuelve, así, la condición necesaria para disolver "las creaciones fetichizadas del mundo cosificado e ideal" (98) que se expresan multivocamente en el ámbito educativo; pero esto no es suficiente, ya que también es necesario que dicha crítica sea situada en el terreno de la praxis revolucionaria. En consecuencia, no basta (en conformidad con los alcances citados de la crítica dialéctica), que la educación sea explicada de una manera académica, y sean trazados los equivalentes sociales, económicos o de clase de las categorías emanadas de "...las representaciones fijas en una relación causal con las condiciones asimismo fijas" (99), como es la forma en la que procede el pensamiento "acriticamente reflexivo". Es decir, que en esta forma de pensamiento, "se ponen de manifiesto las oposiciones -afirma Kosik- pero sin poner en evidencia sus conexiones y la unidad que las compenetra" (100). Tal simplificación oculta la ley del fenómeno. La mistificación de la realidad se da en el plano de las ideas (ya fijas) y en el de la "materialidad invertida". Por lo que se debe, según Kosik:

"...emprender el análisis partiendo de esta cuestión ¿por qué los hombres han cobrado conciencia de su tiempo precisamente en estas categorías, y qué tiempo se muestra a los hombres en dichas

categorías? Con tal procedimiento, el materialista prepara el terreno para proceder a la destrucción de la pseudoconcreción, tanto de las ideas como de las condiciones, y sólo después de esto puede buscar una explicación racional de la conexión interna entre el tiempo y las ideas (101).

La vinculación que Kosík establece entre las ideas que producen los individuos socialmente y las condiciones materiales supera la vulgar sociologización que abunda entre los supuestos "materialistas" que pretenden encontrar el "equivalente social" de una teoría o doctrina filosófica, aplicando mecánicamente correspondencias económicas y sociales con los discursos "teóricos" a los que supuestamente aquellas se adecúan. No hay ahí una revisión a fondo de la realidad estudiada. Se confunden los niveles aparentes y reales del fenómeno, tomando mayor preeminencia "la inversión del mundo de la apariencia" (102). En el plano filosófico, el "materialismo" invertido provee los fundamentos "conceptuales" de dicha mistificación. Lo más importante del planteamiento alternativo de Kosík, es el carácter revolucionario de la dialéctica materialista que señala como prioritaria la crítica de las condiciones y sus representaciones ideales, en la perspectiva de cambiar radicalmente la realidad humano-social.

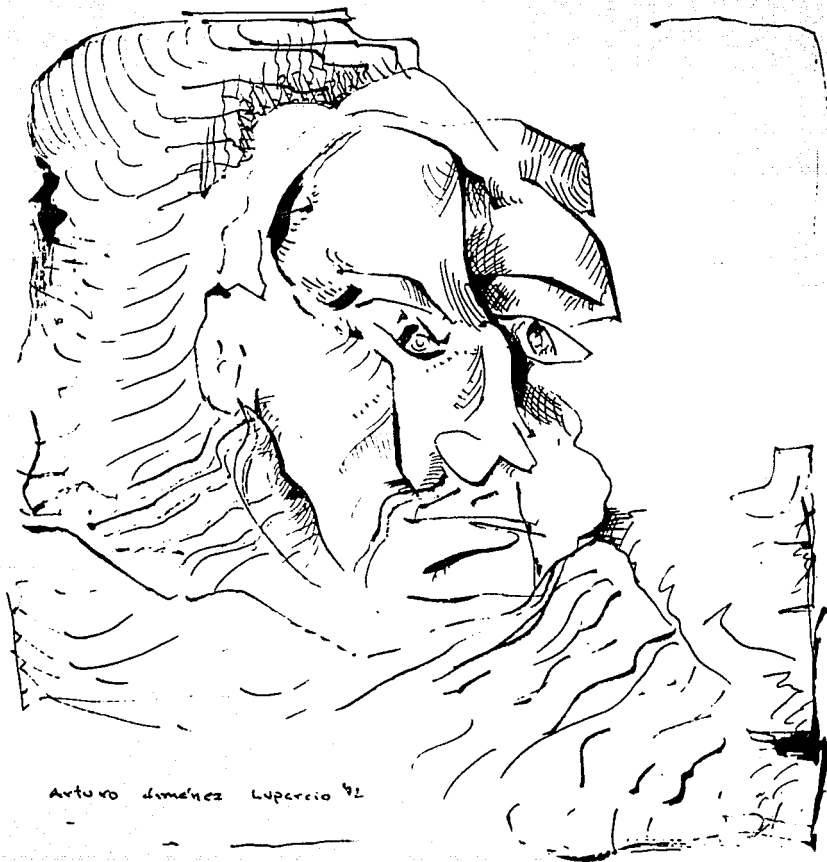
Con lo anterior, considero que se perciben los alcances revolucionarios de la crítica del pensamiento dialéctico. No es posible -en consecuencia- pretender el análisis "científico" de las ideas educativas, sino se distinguen previamente los esquemas abstractos de la realidad, con respecto de las elaboraciones

conceptuales que sí dan cuenta de las leyes que rigen a los fenómenos estudiados.

En este campo, las problematizaciones son interminables por la naturaleza de la verdad, como bien señala Kosik: "...la verdad deviene. Por esta razón, la historia humana puede ser el proceso de la verdad y la historia de la verdad. La destrucción de la pseudoconcreción significa que la verdad no es inaccesible, pero tampoco es alcanzable de una vez y para siempre, sino que la verdad misma se hace, es decir, se desarrolla y realiza" (103). En la realización de la verdad y la creación de la realidad humana en un proceso ontogenético, Kosik plantea que ésta se constituye como un momento de la destrucción de la pseudoconcreción.

Por último, citaré un interesante y sugestivo pasaje de Dialéctica de lo concreto, de Karel Kosik, que contiene -a mi juicio- connotaciones pedagógicas que alcanzan una dimensión renovadora, ya que ubica el problema de la realización de la verdad, como un asunto personal y social -a la vez-, insertándolo en el campo de la cultura y la educación, o más exactamente, como autoeducación: "...para cada individuo humano el mundo de la verdad es, al mismo tiempo, su propia creación espiritual como individuo histórico-social. Cada individuo debe personalmente y sin que nada pueda sustituirle- formarse una cultura y vivir su vida" (104).

CONCLUSIONES



Arturo Jiménez Lupercio '92

CONCLUSIONES

He pretendido argumentar a favor de la conceptualización de la educación como una forma de la praxis humano-social. Las ideas que fundamentan esta posición, se desgranán de la siguiente manera: la educación es entendida como una forma histórica de la praxis humano-social; al reconocer que en ella se revela que "el hombre es el hijo del hombre" en un proceso ontocreador. La educación define así, un rasgo central del ser del hombre: su automoldeamiento de conformidad con las determinaciones de su propia naturaleza. La categoría pedagógica más simple que nos da razón objetiva y racionalmente del modo de ser del hombre, en tanto que estructura ontológica educanda, es, tal vez, la formación de la personalidad humana. Esta categoría alude a todo el ser del hombre. En esta línea de razonamiento, la educación se constituye en una actividad objetiva del ser humano que contribuye a la creación de un mundo humano de manera formativa: crea formando la personalidad entera del individuo social humano, en tanto que ser genérico-natural. En este proceso, el ser humano es a la vez sujeto y objeto de la educación, habida cuenta de que la distinción entre dichas funciones es más formal que real, ya que "el hombre es maestro de sí mismo": educa en tanto es educado. Por ello, la educación se ubica en el ámbito de la praxis social.

En cuanto a la filosofía que he asumido al abordar esta problemática, me apoyé en el marxismo entendido como filosofía de la praxis. En este terreno se plantea el cuestionamiento acerca de

su vigencia (¿el marxismo es "un cadáver viviente"?). Considero que el marxismo es vigente. Esto no significa que su fuerza explicativa -en razón de su función transformadora de la realidad social-, se entienda como una "teoría salvadora" que ofrezca un "futuro ilusorio", en los términos de una "sociedad perfecta" donde prevalezcan la tranquilidad y la felicidad. Nada de eso. Al aludir a la vigencia del marxismo, no he tenido la intención de proponer estas versiones "pseudocóncretas" del comunismo alimentadas -considero- desde la crítica del escepticismo actual. Comprendo que estos cuestionamientos son legítimos, porque contribuyen a esclarecer -tanto teórica, como prácticamente- nuestra circunstancia actual de vida, sin ofrecer -como señala Mercedes Garzón- "la engañosa seguridad de las falsas evidencias". El marco histórico que prohija dichos cuestionamientos es la combinación del llamado "derrumbe del socialismo" y la crisis del capitalismo "tardío".

Sin embargo, en tanto que filosofía de la praxis, el marxismo desempeña en esta tarea una labor fundamental, en la medida que asume su carácter ideológico identificado con los ideales emancipadores y libertarios de las clases oprimidas, al plantear que la superación de la explotación "del hombre por el hombre", implica una crítica radical a todo lo existente (incluido el propio marxismo).

Considero que la función crítica del marxismo, aporta las bases conceptuales para destruir el mundo de las representaciones mistificadas que establece el ser humano en su relación con la naturaleza y consigo mismo, en tanto que ser social (la indivi-

duación humana es una condición de su socialidad), al abandonar la abstracción inmediata de la realidad y descubrir sus fundamentos reales. Es en este campo, donde la tarea del pensamiento dialéctico es vigente, en tanto que pretenda pasar del fenómeno -en este caso nos interesa el fenómeno educativo- a su explicación por la estructura esencial, evitando incurrir en desarrollos abstractos que separen la esencia del fenómeno. Este método tiene por objeto comprender la "Unidad ontológica" entre el fenómeno y la esencia.

A este respecto, he pretendido esclarecer que la esencia de la educación -como nivel de generalidad concreto- radica en el nivel de la praxis, como una categoría que fundamenta toda actividad humana. Para acceder a la verdadera naturaleza humana es fundamental destruir el mundo de la "pseudoconcreción", en tanto que la realidad es opacada por las representaciones que distorsionan una visión objetiva del quehacer concreto del ser humano en el mundo. Además, para la tarea "educadora" se plantea como una premisa básica la construcción conceptual -dialéctica- adecuada a la realidad humana de naturaleza cambiante, en la perspectiva de su transformación global desde el ámbito educativo. Justamente, a la luz del pensamiento dialéctico, se revela que la actividad educativa presenta un lado negativo -de carácter enajenante- al transformarse la educación en una actividad que niega u oculta sus orígenes práxicos y naturales; tal deformación se constituye en una premisa fundamental de las teorías mistificadoras de la educación al instalar a ésta última, por fuera de la naturaleza práxica del hombre. En esta versión,

el ser social establece una relación de "exterioridad" con la praxis.

En cambio, los aspectos positivos de la educación se revelan desde el terreno de la actividad educadora (transmisión y adquisición de "saberes prácticos", moldeamiento de la "personalidad en formación", "socialización" del educando, entre otros), ubicados en su dimensión histórica concreta. Estos aspectos positivos de la educación, son opacados por los mecanismos enajenantes de una sociedad "odiosa e injusta" -capitalista- que refuerza los valores opuestos a los intereses verdaderamente humanos. Para ilustrar esta concepción pedagógica que pretenda realizar el ideal de una educación fundada en el placer y el trabajo, entendida como un ejercicio de la "libertad con responsabilidad", me apoyé en la pedagogía de C. Freinet. Considero que su propuesta pedagógica es el fermento de una verdadera educación humanística de cuño libertario.

Por otra parte, considero que los aspectos que merecen mayor tratamiento en cuanto a su fundamentación teórica, son aquellos referidos a la conceptualización de la praxis como estructura ontológica del ser social.

Los problemas a los que me enfrenté han quedado como cuestiones abiertas al análisis. No podría ser de otra manera, en la medida que no existen soluciones definitivas en materia filosófica. Sin embargo, pienso que me he aproximado a una problemática que ciertamente requiere de un tratamiento conceptual más sistemático, pero que me ha permitido comprender la importancia de engar-

zar la reflexión filosófica -en el campo de la educación- con un opción social identificada con las aspiraciones del humanismo marxista, y encontrar a la vez, "nuevas razones de vivir, de trabajar, de luchar, de ir hacia adelante..."

Arturo Jiménez Lupercio

Invierno, 1991-92.

Notas Bibliográficas

- (1) SANCHEZ, Vázquez, Rolfo. Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. Océano, México, 1983 p.70
- (2) ISID. P. 70
- (3) ISID. P. 70
- (4) ISID. P. 30
- (5) JAEGER, W., Orígenes, Tr. Joaquín Xirau (libros I, II), Wenceslao Roces (libros III y IV). Ed. FCE, México, 1977, p. 170
- (6) DEWEY, J. citado por Paisif, R., en Dewey, Cent. de Pensamiento América Latina, Argentina, Bs. As. Enciclopedia del pensamiento esencial, No. 22, p.44.
- (7) DEWEY, J., Democracia y educación, Ed. Losada, Bs. As. 1970, 8a. edición, Tr. Lorenzo Luzuriaga, p. 348.
- (8) MANTOVANI, J., La educación y sus tres problemas, Ed. "El Ateneo", Biblioteca Nuevas Orientaciones de la educación, Argentina, Bs. As., p. 12.
- (9) TENTI, F., Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación. UPN. Cuadernos de Cultura pedagógica. Serie Investigación, México, 1984, p.33.
- (10) GARZON, J., Prólogo de la Filosofía del Derecho, de E. W. F. Hegel, UNAM, Col. Nuestros Clásicos. Núm. 51, 2a. edición, 1983, pp. IX-X.
- (11) HEGEL, G.W.F., Fenomenología del espíritu, Tr. Wenceslao Roces, con la colaboración de Ricardo Guerra, FCE, México, 1966, p. 21.
- (12) SUCHODOLSKI, B., Teoría marxista de la educación, Tr. Ma. Rosa Borrás, Ed. Grijalbo, México, D.F., 1985 p. 176.
- (13) RAVAGLIOLI, F., Perfil de la teoría moderna de la educación, Tr. Daniel Scipione, Ed. Grijalbo, México, 1984., p.13
- (14) GENTILE, G., citado por Mantovani, J., en Educación y plenitud humana, Ed. "El Ateneo", Biblioteca Nuevas Orientaciones de la educación, Argentina, Bs. As., 9a. edición, 1972., p. 146.
- (15) CIRIGLIANO, G., Filosofía de la educación, Humanitas, Argentina, Bs. As., 2a. edición, 1979, pp. 137-142.
- (16) FERRATER Mora, J., La filosofía actual, Alianza Editorial, España, Madrid, 1978, p. 150-151.

- (17) IBID.
- (18) IBID.
- (19) LANGFORD, Filosofía y Pedagogía. Publicaciones Culturales, S.A., México, 1977 p. 93.
- (20) IBID.
- (21) IBID. p. 22.
- (22) REYES, A., Antología, FCE, México, 1977, p. 32.
- (23) FREINET, E., Proyecto LA de Celestino Freinet, Unión Impañá, Barcelona, 1973. Ed. Ma. Angélica Sevilla, p. 170.
- (24) FERRI Rocha, M., Educación y desarrollo. Ed. Línea, México, 1973.
- (25) KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Tr. A. Sánchez Vázquez. Ed. Grijalbo, México, 1967, p. 216.
- (26) YURÉN, Teresa., LA Filosofía de la educación del Estado Mexicano. Tesis de Maestría en Filosofía, UNAM. Fac. de Fil., Letras. 1990 pp. 123-125.
- (27) SANCHEZ Vázquez, A., Filosofía y economía en el tercer Marx., Grijalbo, México, 1973., p. 216.
- (28) SANCHEZ Vázquez, A., Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. p. 143.
- (29) SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación, pp. 23-24.
- (30) FRONDISI, R., "Filosofía de la educación", en Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol.2, Núm. 7 México, Enero-Abril, 1928, p. 20.
- (31) SANCHEZ Vázquez, A., Ensayos marxistas..., p. 41.
- (32) FRONDISI, R. OP. CIT., p.16.
- (33) IBID. p.17.
- (34) SANCHEZ Vázquez, A., Ensayos marxistas..., pp. 36-37.
- (35) FRONDISI, R., OP. CIT., p. 18.
- (36) DEWEY, J., OP. CIT., p. 143.
- (37) SANCHEZ Vázquez, A., Ensayos..., p. 42.
- (38) BROCCOLI, A., Marxismo y educación. Nueva Imagen. México.

- 1980., p. 97.
- (39) FREINET, Elicia. La educación por el trabajo. COT. México Tr. Margarita Michelena, 1974., p. 228.
- (40) IBID., p. 234.
- (41) FREINET, E. Estado de Elicia Freinet en "La Universidad", 39. CIT., p. 127.
- (42) IBID., p. 141.
- (43) IBID., p. 167.
- (44) IBID., p. 231.
- (45) SANCHEZ Vázquez, A., Filosofía de la praxis, Colimbo, México, 1980, 4a. edición, p. 260.
- (46) SANCHEZ Vázquez, A., Ensayos marxistas..., p. 23.
- (47) FREINET, E., OP. CIT., p. 107.
- (48) SANCHEZ Vázquez, A., Ensayos..., p. 16.
- (49) FREINET, E., OP. CIT., pp. 225-226.
- (50) FREINET, Elicia. OP. CIT., p. 34.
- (51) KOSIK, K., OP. CIT., pp. 39-40.
- (52) SANCHEZ Vázquez, A., Filosofía de la praxis. p. 102.
- (53) SANCHEZ Vázquez, A., Filosofía y economía..., p. 201.
- (54) LABASTIDA Jaime., Producción, ciencia y sociedad: de Descartes a Marx, Siglo XXI, México, 1971., p. 23.
- (55) SANCHEZ Vázquez, A., Ensayos marxistas..., p. 43.
- (56) REVUELTAS, José., Dialéctica de la conciencia, ERA, México, 1982, p. 213.
- (57) SANCHEZ Vázquez, A., Filosofía de la praxis, p. 258.
- (58) IBID., p. 259.
- (59) KOSIK, K., OP. CIT., p. 216.
- (60) IBID., p. 240.
- (61) IBID., p. 32.
- (62) CFR. Sánchez Vázquez, A., Ensayos marxistas sobre historia y política, p. 13.

- (63) KOSIK, K., OP. CIT., p. 23.
- (64) IBID.
- (65) CANCHEZ VÁZQUEZ, A., OP. CIT., pp. 17-18.
- (66) KOSIK, K., OP. CIT., pp. 65-66.
- (67) IBID., p. 77.
- (68) KOSIK, K., OP. CIT., p. 69.
- (69) J. R. Heidegger, El ser y metafísica, siglo veintiuno, Argentina, Ed. As., 1970. Tr. Xavier Zubiri, p. 104. Heidegger utiliza el término "metafísico", pero en la medida en que interesa resaltar el carácter práctico y concreto del "ser", interroga, opta por la utilización del término "ontológico".
- (70) KOSIK, K., OP. CIT., p. 74.
- (71) IBID., p. 240.
- (72) IBID.
- (73) IBID., p. 55.
- (74) MANTOVANI, J., La educación y sus tres problemas, p. 11.
- (75) IBID., pp. 7-8.
- (76) IBID., p. 3.
- (77) GARZON, Juan., Ontología y revolución. Ed. Grijalbo, del Teoría y praxis, México, 1973. p.98.
- (78) CANCHEZ Vázquez, Adolfo. Filosofía y economía, p. 220.
- (79) MARX, K., Manuscritos: economía y filosofía. Alianza Editorial, España. 1970. Tr. Eco. Rubio Llorente., p. 148.
- (80) IBID. p. 150.
- (81) MERANI, A., Psicología. Grijalbo, México, 1964. p. 55.
- (82) IBID., p. 59.
- (83) PONCE, Anibal., Educación y lucha de clases. Publicaciones Didácticas y Culturales, México, 1977., p.13.
- (84) LUZURIAGA, Lorenzo., Historia de la educación y de la pedagogía. Losada, Argentina, Ed. As., 1965., p. 21.
- (85) IBID., p. 21.

- (86) BROCCOLI, A., OP. CIT., p. 61.
- (87) ENGELS, F., "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado", en Obras Escogidas (en dos tomos), de Carlos Marx y Engels, Ed. Progreso, Moscú, Tomo II, 1971, p. 133.
- (88) SANCHEZ VÁZQUEZ, A., Filosofía y economía..., p. 21.
- (89) IBID., p. 21.
- (90) IBID., pp. 216-217.
- (91) BROCCOLI, A., OP. CIT., p. 112.
- (92) MANTOVANI, G., Desarrollo y plenitud humana, p. 21.
- (93) KOSEIK, G., OP. CIT., p. 13.
- (94) IBID., p. 31.
- (95) IBID.
- (96) IBID., p. 35.
- (97) IBID.
- (98) IBID.
- (99) IBID. p. 34
- (100) IBID.
- (101) IBID. p. 35.
- (102) IBID. pp. 34-35.
- (103) IBID. p. 36.
- (104) IBID., p. 36.

OBRAS CONSULTADAS

- DEGIANO, G., Filosofía de la educación. Humanitas. Argentina. Bs. As. 2a. edición. 1979.
- COSTA JOU, Ramón., Patricio Redondo y la técnica Freinet. Prólogo, selección y notas. Capostentato. Tlaxca, México, 1981.
- DEWEY, J., Democracia y educación. Ed. Losada. Bs. As., 1977. 3a. edición. Tr. Lorenzo Luzuriaga.
- FERRATER Mora, J., La filosofía actual. Alianza Editorial, España. Madrid, 1978.
- FREINET, Célestin., La educación por el trabajo. FCE., México. Tr. Margarita Michelena, 1974.
: La escuela popular moderna. Universidad Veracruzana, Xalapa, México. México, 1982.
- FREINET, Elise., La trayectoria de Célestin Freinet. Gedisa, España, Barcelona. 1978. Tr. Ma. Angélica Semilla.
- GARZA Mercado, A., Manual de técnicas de investigación. El Colegio de México, México, 1981.
- GARZON, Juan., Ontología y revolución. Ed. Grijalbo. Col. Teoría y praxis. México, 1973.
- GARZON, Mercedes., Romper con los dioses, Universidad Pedagógica Nacional, Serie "Los cuadernos del acordeón". Año 2, vol. 1, octubre de 1991., Núm. 7. México.
- GONZALEZ Mendoza, Graciela. Cómo dar la palabra al niño. Antología. SEP-El Caballito. México. 1985.
- HEGEL, G.W.F., Fenomenología del espíritu. Tr. Wenceslao Roces, con la colaboración de Ricardo Guerra. FCE., México, 1966.

Filosofía del Derecho, UNAM, Col. Nuestros Clásicos. 2a. edición, 1985. Prólogo y notas Juan Garzón B.; Edición revisada por Laura Mues y Eduard de Ceballos
- MIERRO, Graciela., Filosofía de la educación. Colegio de Bachilleres. México, 1980.

- Metodología y fines de la educación superior.
Biblioteca de la Educación Superior.
ANUIES, México, 1965.

- FOEGER, W., Paideia. Tr. Joaquín Xirau (libros I y II) ; Renato Igo Rocas (libros III y IV). FCE., México, 1966.
- JIMENEZ, Mier y Terán, Fernando., Un maestro singular. Edición de autor. México., 1967.
- KOTIK, M., Dislexias de la escritura. Tr. A. Sánchez Vaso. Ed. Grijalbo. México, 1967.
- KRAUSE, Rosa., Introducción a la investigación filosófica. UNAM. México, 1973.
- LAGASTIDA, Jaime., Producción, ciencia y sociedad de Occidente a Marx, Siglo XXI. México, 1971.
- LANGFORD, Filosofía y educación. Publicaciones Cultural., S. A., México, 1964.
- LUZURIAGA, Lorenzo., Historia de la educación y de la pedagogía. Usada, Biblioteca Pedagógica, Argentina, 1965.
- PIAD, Herbert., Educación por el arte. Paidós, Argentina. Bs. As.
- MARX, Carlos, Manuscritos: economía y filosofía. Alianza Editorial, España, 1970., Tr. Eco. Rubio Llorente.
- MANTOVANI, Juan., La educación y sus tres problemas. Ed. "El Ateneo". Biblioteca Nuevas Orientaciones de la educación. Argentina, Bs. As., 1972.
- Educación y plenitud humana. Ed. "El Ateneo". Biblioteca Nuevas Orientaciones de la educación. 2a. edición, 1972.
- NASSIF, Ricardo, Dewey. Centro Editor de América Latina, Bs. As. Enciclopedia del pensamiento esencial. Núm. 22., 1972.
- PASSMORE, John., Filosofía de la Enseñanza. FCE, México, 1963. Tr. Federico Patán.
- RAVAGLIOLI, F., Perfil de la teoría moderna de la educación. Tr. Carlos Zepione. Grijalbo, México, 1964.
- SCHEFFLER, Israel., El lenguaje de la educación. Ed. "El Ateneo" Argentina, Bs. As. 1970. Tr. y prólogo Marcos lo Torres Rivas.
- SUCHODOLSKI, B., Teoría general de la educación, Tr. Ma. Rosa

Borras., Grijalbo, Mexico, 1984.

- Fundamentos de pedagogía socialista, LAIA,
Barcelona, España., 1979. Im. Melitón Bustamante

CANCHEZ, Vazquez, A., Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. Océano, México, 1985

Filosofía de la praxis. Grijalbo, México,
1980., 1a. edición.

- Ensayos marxistas sobre historia y política.
Océano, México, 1985.

Filosofía y economía en el Joven Marx. Grijalbo,
México, 1979.

YUREN, Teresa, La filosofía de la educación del Estado Mexicano.
Tesis de Maestría en Filosofía, UNAM, México. C.D.
de Filosofía y Letras., 1990.