

**PROBLEMAS CONTEMPORANEOS
DE LA PEDAGOGIA EN AMERICA LATINA
(1^{ra}. y 2^{da}. partes)**

Autores: *Dr. Justo Chávez Rodríguez*
Dra. Lesbia Cánovas Fabelo

LA HABANA, 1994

INDICE:

INTRODUCCION.

Primera parte

I. Breve esbozo de la situación actual de las ciencias sociales en América Latina.....	4
II. Los problemas actuales de la Pedagogía como ciencia.....	6
III. Principales tendencias de la teoría educativa latinoamericana en los últimos 40 años: Periodización.....	14
IV ¿Es necesaria una Pedagogía Latinoamericana?.....	37

Segunda parte

V. Algunas cuestiones relacionadas con la formación del hombre.....	40
VI. El problema cardinal de la enseñanza.....	67
VII. La centralización y la descentralización educativa.....	74
VIII. La masividad y la calidad de la educación.....	79

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION:

Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina”, primera y segunda partes - sólo pretende ser un punto de partida, para el análisis, reflexión y el diálogo constructivo.

La obra: “Problemas Contemporáneos de la Pedagogía en América se recogen una serie de problemáticas que confrontan tanto la educación en el área; como, la forma en que estos se reflejan en algunas de las tendencias educativas que poseen más arraigo en la región.

Se ha procurado solo apuntar ideas y estimular el intercambio de opiniones para que cada “lector interesado”, y que acepten el sano reto de la discusión pueden orientarse hacia la posición que considere mas justa y útil en materia educativa, no solo a sus intereses sino a lo de la sociedad.

Estamos seguro que en esta confrontación de ideas saldrán ganando la educación y la pedagogía como ciencia.

Gracias,

Los autores

I. BREVE ESBOZO DE LA SITUACION ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMERICA LATINA.
--

A fines del XX la historia cambio de rumbo. Este inesperado hecho tiene incalculables repercusiones para el mundo y en especial para América Latina; sub-continente “tercermundista”, que vale decir sub-desarrollado; ya de por si en absoluta desventaja para echar andar por “el nuevo curso de la historia”.

No se han hecho esperar por las nuevas direcciones ideológicas, de aquellos que se encuentran en posición ventajosa para monopolizar la realidad actual.

Alguna de esos teóricos han resucitado la filosofía de Hegel. Expresan, que el “Pensamiento” en su dramática lucha por abrirse paso a lo largo de la historia de la humanidad, ha alcanzado, al fin, su ideal: el capitalismo contemporáneo y su cultura. No habrá, por tanto, más lucha. Ha llegado el “fin de la historia”.

El Pensamiento, en otro momento activo, al encontrarse con “la Verdad Absoluta”, se contemplará a sí mismo, y “todo habrá terminado”, en el campo de lo espiritual.

Quedará sólo la lucha “tecnológica”. ha terminado el mundo moderno y se abre con grandes “posibilidades” el post-modernista.

Esta es la posición teórica que asumen los ideólogos de los países más desarrollados. Sólo queda por dilucidar, qué potencia se convertirá en el “sumo sacerdote”, que dirigirá “los oficios” del nuevo ritual, que tiene por esencia ideológica el “narcisismo” del pensamiento que de ahora en adelante se encontrará en plena quietud contemplativa.

¿Qué significaría toda esta actividad teórica para los países no elegidos?.

En primer lugar, es necesario precisar las características más significativas que se le atribuyen a la sociedad post-moderna.

Se destaca el hegemonismo político; el criterio de la globalización económica, que no significa la justa dialéctica de la unidad en la diversidad; sino la anulación antihistórica de lo diverso ó su disolución metafísica en lo unitario.

El hombre es visto como siervo de la ciencia y la tecnología más avanzada; exagerándose su formación racionalista; concibiéndose como su jerarquía de valores más importantes, aquellos, relacionados con el “Tener”, con lo material. Por este hecho, “la espiritualidad” ha sido relegada a un plano secundario o anulada, porque en definitiva, “las avatares” del espíritu han cesado y éste se encuentra auto-satisfecho.

¿Qué resultará para América Latina la penetración de los dictados de la nueva hora; que ha comenzado a materializarse en el neoliberalismo?; ¿Qué camino tomarán las ciencias sociales?.

Las ciencias sociales o humanísticas en América Latina, tienen que jugar un papel decisivo en contrarrestar la penetración de tales concepciones en el área.

En la región existe una larga tradición humanística. Las llamadas “ciencias sociales” poseen un decoroso desarrollo, con aportes originales en cada etapa histórica; sin descartar, por supuesto, las copias acríticas que se han hecho de sistemas de pensamientos foráneos.

La filosofía; la economía; la sociología; la psicología; la historia; la ética; la estética; la pedagogía; la antropología; la demografía; etc., etc., tienen un camino recorrido y una rica experiencia acumulada.

Existe, realmente, un desigual desarrollo en el área de estas ciencias y han sufrido y sufren “crisis” -algunas más agudas que otras- en sus bases teóricas y en su vínculo con la práctica social.

El neo-positivismo con su “método científico” ha señoriado en la orientación de dichas ciencias, con sus consecuentes excesos experimentalistas y su enfoque unilateral y subjetivo de los problemas sociales. Además, del sesgo ecléctico que han asumido algunas de estas ciencias.

En los últimos 20 años se aprecia una evidente inclinación hacia la búsqueda de un legítimo pensamiento latinoamericano; y ese intento ha conllevado a sensibles generalizaciones, que poseen en algunos casos interesantes resultados.

Este intento teórico está basado en una crítica justa a la realidad social que enfrentan dichas ciencias y a sus resultados.

Cada ciencia social posee sus propios problemas a resolver; pero todas, en general, deben enfrentar las exigencias de los tiempos: Rescatar al hombre latinoamericano. Devolverle su verdadera dimensión, su justo papel de prota-gonista de su propia historia.

Dar a conocer la pujanza de la identidad latinoamericana; para que una vez que se conozca se aprenda a respetar y a contar con ella.

Las ciencias sociales deben luchar unidas, por hacer surgir un “hombre nuevo”.

Enseñar al hombre a pensar y a sentir; a cultivar su inteligencia, pero también y muy especialmente su corazón. Sólo si el hombre se redescubre a sí mismo y sabe que “piensa y siente” como ser humano, defenderá su derecho a mantener su “plena dignidad”.

Buscar, en fin, el camino de la creatividad y de la originalidad, de manera que no admita la absurda idea de que el “Pensamiento” se ha detenido y se dedica a contemplarse a sí mismo; sino que sienta el impulso de seguir su camino en busca de nuevos horizontes, que no pueden ser pensados por los poderosos y las transnacionales.

Debe ser un pensamiento -que busque a un hombre- de este tiempo y de esta parte del mundo.

Entre las ciencias sociales latinoamericanas, ¿Cuál es la situación actual de la Pedagogía?

II. LOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA.

2.1 La controversia en América Latina.

Durante la segunda mitad del SXX, la Pedagogía ha venido sufriendo en el mundo y en particular en América Latina un sensible debilitamiento, en cuanto a su condición de ciencia de la educación, por diferentes razones objetivas y subjetivas.

Los especialistas se preguntan constantemente: ¿Ha desaparecido la Pedagogía como ciencia?; ¿A qué plano ha quedado reducida?; ¿Cuáles son las causas y las consecuencias de ese singular colapso?; ¿Posee aún la Pedagogía potencialidades para su reanimación y futuro desarrollo?.

Estas y otras interrogantes matizan el mundo científico-educativo en la actualidad.

La polémica actual acerca de la llamada Crisis de la Pedagogía en América Latina, refleja claramente el estado del problema. En términos generales, el debate se presenta en los tres campos siguientes:

- . La Pedagogía como ciencia autónoma;
- . Los problemas epistemológicos de la Pedagogía;
- . La Pedagogía como subalterna de la Ciencia de la Educación.

. La Pedagogía como ciencia autónoma.

Una serie de autores considerados clásicos, como: Lorenzo Luzuriaga; Ricardo Nassif; Luis Beltrán Prieto Figueroa y L. A. Mattos; mantienen el criterio que la Pedagogía es una ciencia autónoma.

El especialista que más lejos ha llegado en este planteamiento es L. Beltrán Prieto Figueroa, al expresar:

“Tiene, pues, la Pedagogía un objeto propio, no comprendido en el campo de otras ciencias; posee un método o serie de métodos para abordar la investigación y realización de su objeto, y por último, ha llegado a organizar el resultado de sus investigaciones para constituir un sistema unitario de leyes y principios de carácter general. Reúne, por tanto, las condiciones de una verdadera ciencia independiente”.
(1)

Por su parte, R. Nassif, le confiere a la Pedagogía el carácter de ciencia; pero la considera sólo como empírica.

En este sentido afirmó:

“Atribuir a la Pedagogía carácter de ciencia positiva no es más que reconocer la capacidad para obtener el conocimiento de un hecho que le corresponde como objeto. Para conseguirlo, le es permitido usar muchos procedimientos, entre ellos los universales de la descripción, la observación y la experimentación, tanto como apelar a otras disciplinas en busca de materiales para elaborar

sus propios problemas. (...). Aquí no preocupa otra cosa que afirmar sus posibilidades de conocer positivamente un hecho (el educativo), en su génesis y evolución histórico-social (Pedagogía Histórica), ó en su estado presente como realidad y como proceso (Pedagogía Sistemática). Desde este punto de vista, es concebible como ciencia empírica y queda justificada para nosotros el derecho de la ciencia a participar, con la técnica, en el concepto de la Pedagogía como disciplina de la educación". (2)

Al estudiar la obra de L.A. Mattos, se percibe otra dimensión del problema; pues si bien considera que también la Pedagogía es la ciencia de la educación; hace notar lo impreciso de su campo de acción. El autor la considera al mismo tiempo: filosofía, ciencia y técnica de la educación; sin discriminar la jerarquización entre estos perfiles. Para Mattos, esta amplitud del concepto, le permite superar las

... definiciones restrictivas, unilaterales y confusas, según las cuales la Pedagogía es el arte de educar; ya la ciencia de la educación; ya la ciencia y la técnica de la educación. (3)

Es evidente que este autor al querer resolver un problema creó otro aún más grave.

Resulta conveniente señalar que estos especialistas, no hacen referencia en sus obras, al sistema categorial de la Pedagogía -sólo hablan de la educación- y no hay alusión detallada a la existencia de un sistema de leyes y principios.

. Los problemas epistemológicos.

Varios autores, en una serie de artículos más recientes, enfrentan el debate en términos de "los problemas epistemológicos". Entre ellos están J.J. Cárdenas y O.I. Zuluaga.

Para estos especialistas, de una manera explícita o implícita, la Pedagogía ha quedado reducida cuando más a "la Didáctica", o ciencia de la dirección del aprendizaje. De ahí, el virtual abandono del interés por "la filosofía de la educación" y el acercamiento sólo a la Epistemología.(*)

El pedagogo Jaime Cárdenas precisó:

"Uno de los temas menos tratado por los profesionales de la pedagogía es su estatuto epistemológico, la teoría de su ciencia particular, es decir, su objeto de estudio, su cuerpo conceptual, su metodología, sus técnicas operativas, su campo de acción y de investigación, cuestión que no sucede en otras profesiones o disciplinas". (4)

- Epistemología (gr. episteme: conocimiento y logos: doctrina) es la parte de la filosofía que se ocupa de la teoría del conocimiento o gnoseología.

En estas ideas se aprecia con claridad, que para el autor el objeto de estudio de la Pedagogía se reduce al contenido de la Didáctica.

Al parecer con varias acepciones, el problema epistemológico ha ganado un amplio campo en las disquisiciones teóricas relacionadas con la educación. Nadie puede negarse a discutir los problemas gnoseológicos cuando se trata de la dirección del aprendizaje, lo que preocupa es el sentido que pueda tener, ¿Es éste el único campo teórico que interesa a la ciencia de la educación?.

Un destacado colectivo de autores mejicanos, expresan sus criterios acerca del énfasis que algunos especialistas ponen en los problemas epistemológicos de la Pedagogía; al considerar que:

“(...) la pretensión de cientificidad de la Pedagogía si bien legítima, se ha empantanado en una encrucijada de la que encuentra dificultades para salir, a saber: o cae en las soluciones fáciles pero fantasiosas, ó se inclina por el auténtico problema epistemológico no fantasioso pero arduo y complejo. Hasta el momento, tanto lo uno como lo otro no le han reportado resultados satisfactorios y se ha convertido en drama para ella, del que es pertinente preguntar: ¿podrá salir?. (5)

En realidad resulta juiciosa esta aseveración de los autores mejicanos lo que permite ampliar más su interrogante, en el sentido de: ¿Hasta dónde se podría llegar con tanta especulación?.

. Posición subalterna de la Pedagogía.

Un grupo de educadores colombianos, encabezado por la Dra. Olga Zuluaga, hablan de la “Ciencia de la Educación”, a la cual queda subordinada la Pedagogía, a la que imponen sólo una existencia instrumental, que facilita que el maestro aplique teorías en su acción pedagógica, producidas por otros saberes y ciencias.

Se le asigna, por tanto, a la Pedagogía, un lamentable papel subalterno, definiéndola como una de las regiones de la ciencia aludida y no precisamente, la más importante, al quedar reducida sólo a los procesos de aprendizaje que se verifican en las aulas.

El hecho de promulgar la “Ciencia de la Educación”, según el criterio de estos autores, se debe a la necesidad de poner orden en el caos, al situarse, por diferentes especialistas, al mismo nivel la Pedagogía, la Educación, la Instrucción, la Didáctica y la Enseñanza, haciendo del campo de la Pedagogía una verdadera Torre de Babel.

Para los estudiosos colombianos, la Pedagogía queda reducida a:

“La disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propio de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”. (6).

Esta corriente en última instancia admite también el discurso epistemológico y no el filosófico en el enfoque de los problemas científicos de la educación.

Para concluir esta visión somera relacionada con el debate acerca de la Pedagogía en América Latina, nada resulta más elocuente que las observaciones generalizadoras ofrecidas por otro colectivo de autores mejicanos:

“De una Pedagogía que se pensaba a sí misma autónoma y que tenía mucho de filosofía, moral, pasando por su supuesta desilusión con la llamada Ciencia de la Educación, hasta la propuesta de la Pedagogía como ciencia del quehacer práctico-operativo y en muchos casos ateórica, o vista como un espacio de integración del conjunto de las sistematizaciones parciales obtenidas en el trabajo de otras disciplinas relativas al hecho educativo, la reflexión en este campo muestra una constante ubicación y desubicación”. (7)

2.2 ¿Es la Pedagogía una ciencia?

La Pedagogía se fue perfilando en un largo y convulso proceso histórico, hasta que alcanzó su status pleno de ciencia de la educación.

La obra de J.A. Comenio en el siglo XVII, representó un punto de partida muy significativo en el camino de la construcción de la ciencia. Después, le siguieron, entre otros, los aportes de J.J. Rousseau (SXVIII), J.E. Pestalozzi y Herbart (SXIX), y los de tantos y tantos otros, hasta consolidarse una ciencia compleja, pero acabada, con infinitas potencialidades para su desarrollo.

Este fenómeno se dio también en América Latina, cuyos pedagogos aplicaron -en diferentes momentos históricos- creadoramente, más bien, recrearon, el pensamiento educativo foráneo, adecuándolo a la realidad histórico-concreta de cada país. Existe, por tanto, un ideario pedagógico latinoamericano original.

La Pedagogía se ganó su derecho a ser la ciencia de la educación.

En diferentes momentos de su evolución histórica se produjo una contradicción entre el alcance de la ciencia y la realidad socio-educativa y aquella, supo siempre asumir su sentido social y específico y resolvió el conflicto al pasar a una fase superior de su desarrollo.

En los últimos 30 años vuelve a hacerse evidente la ruptura entre la Pedagogía, atada ahora a fuertes convencionalismos y ortodoxias, y la necesidad histórica de desarrollar la educación en esta época.

Una vez más la Pedagogía se ha quedado a la zaga y no logra acertar con la solución justa para enfrentar los problemas contemporáneos de la educación.

Este hecho, aunque real, no da derecho en sí mismo, para expresar por ello, que el fin de la Pedagogía ha llegado y dejar de esa manera a la educación, desprovista parcial o totalmente de sus herramientas teóricas para enfrentar un legítimo proceso de renovación. Otro argumento que se esgrime es el hecho que sus

antiguas ramas han alcanzado el status de ciencia independiente, perdiendo así la Pedagogía su objeto de estudio.

El dilema de la Pedagogía está en Desaparecer o en Transformarse. ¿Qué camino sería el más correcto?.

Al analizar los argumentos que se dan y que ponen de manifiesto, no en sí la real crisis de la Pedagogía, sino su virtual extinción, se aprecian concepciones certeras pero unilaterales acerca de “la educación” y de “la ciencia” conceptualmente hablando. Es conveniente analizar estas categorías.

. La educación.

La **educación** es una actividad trascendente. Responde al hombre en sociedad. Es por ello, que se encuentra en consonancia con la propia naturaleza humana: con su condición de ser social; y con su carácter cognoscente-transformador.

El destacado educador dominicano Ramón Morrison, reconoce en unidad dialéctica dos dimensiones de la educación:

la tecno-productiva-científica, asociada al carácter cognoscente-transformador y la humanística, en atención a su esencial condición de ser social (...). Hay otras dimensiones que complementan lo anterior (...) (8)

En este sentido continúa expresando Morrison:

“La conceptualización anterior de la educación permite entender las razones de su presencia y trascendencia. La educación, por tanto, está condicionada por el contexto económico, político, natural, social y cultural; pero al mismo tiempo se propone incidir preponderantemente en tal contexto lo que la convierte en determinada-determinante”. (9)

A partir de estas precisiones conceptuales se puede entender con más profundidad el criterio martiano acerca del fin de la educación:

“La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, -no cumplirlo es crimen: conformarle a su tiempo- sin desviarle de la grandiosa y final tendencia humana”. (10)

Resulta importante valorar la evidente contradicción que existe entre ambas di-mensiones de la educación, porque la misma se trasladará a su ciencia, desde su propio nacimiento. No se debe perder de vista que el olvido de ella, ó la hipertrofia de una dimensión sobre la otra, tendrá mucho que ver en los avatares de la Pedagogía como ciencia de la educación en el momento actual.

Resultaría, entonces evidente responder a la interrogante, ¿Es la Pedagogía una ciencia, un arte, o una técnica?. La Ciencia.

La **Ciencia** es la esfera de la actividad investigadora dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que incluye todas las condiciones y elementos necesarios para ello, lo que constituyen la premisa, el medio (método) o el resultado de la investigación científica.

Puede considerarse también como el conjunto de conocimientos humanos aplicables a un orden de objetos, íntima y particularmente relacionados entre sí.

A despecho de las afirmaciones de los positivistas, la Ciencia, no se circunscribe, ni mucho menos, a las ciencias naturales o las ciencias “exactas”. Se considera como un sistema íntegro que incluye la correlación históricamente móvil de las partes: el estudio de la naturaleza y de la sociedad, la filosofía y las ciencias naturales, el método y la teoría, las investigaciones técnicas y aplicadas.

Por todo ello, las tres esferas del saber humano son: las ciencias naturales, las ciencias sobre la sociedad y sobre el pensamiento. Esta por tanto, es la categoría “Ciencia” vista en su sentido más universal.

Pero también, por otra parte no hay que olvidar que como dijera Martí:

La ciencia está en conocer la oportunidad y aprovecharla: es hacer lo que conviene a nuestro pueblo, con sacrificio de nuestras personas; y no hacer lo que conviene a nuestras personas con sacrificio de nuestro pueblo. (11)

En este sentido se revela también, el valor de lo específico en la ciencia y el carácter histórico y profundamente ético, en su concepción y su aplicabilidad.

La influencia del pensamiento neo-positivista ha continuado ejerciendo su influencia en la concepción actual de las ciencias, sobre todo en lo referente a las “sociales”. Si bien es cierto, que los positivistas en “su clasificación de las ciencias” las incluyen, éstas se continúan expresando en término de ciencias naturales. Esto quiere decir que, una ciencia de la sociedad cualquiera, sólo es tal, cuando reúne los requerimientos que corresponden a las ciencias de la naturaleza, tanto, en las premisas, como en los medios -incluido los métodos de investigación- así como, en los resultados mismos, negándose a las ciencias sociales la posibilidad de precisar su propio sistema referencial para su determinación.

Este particular debe también tenerse en cuenta a la hora de examinar los requerimientos básicos de la Pedagogía; y nos conduciría a darle valor al carácter de especificidad de dicha ciencia y a ampliar los requerimientos o parámetros para determinar el carácter científico de la Pedagogía como ciencia.

2.3 Los principales parámetros para determinar el carácter científico de la Pedagogía.

La pedagogía latinoamericana en su proceso de formación científica se nutrió de lo más genuino del pensamiento universal y se enriqueció con el intercambio de ideas que se llevó a cabo ampliamente entre los diferentes países del área. Al analizar la Pedagogía en su sentido histórico, se pueden extraer los requisitos que se han tenido en cuenta para la determinación de su científicidad.

Los parámetros, que se han identificado para determinar el carácter científico de la Pedagogía, en esta nueva etapa de su desarrollo, son los siguientes:

1. Poseer una sólida fundamentación filosófica, que se proyecte como verdadera “filosofía de la educación”, que le sirva como base teórica y metodología general de sus postulados. Esto no niega, más bien reafirma, la preocupación también por los problemas epistemológicos, cuando se trate de los problemas relativos a la dirección del aprendizaje (Didáctica).
2. Estar vinculada a un proyecto político-social determinado históricamente.
3. Poseer un objeto y un campo de estudio bien definidos, un contenido delimitado y un método científico para el conocimiento de la realidad objeto de estudio.
4. Estar basada en el conocimiento sólido de la realidad del hombre y de la sociedad, que pretende adaptar-transformar; mediante el empleo de la investigación científica (incluyendo la participativa) y de la práctica pedagógica como vía para enriquecer los postulados teóricos de la ciencia.
5. Estar dotado de un sistema categorial determinado; así como de un sistema general de principios, acorde con la base teórica que le sirve de sustentación.
6. Servir para la transformación del hombre individual y socialmente, como único agente propulsor del perfeccionamiento social.
7. Poseer bien definidas sus relaciones con otras ciencias auxiliares.

Algunas problemáticas a debatir en el Capítulo II.

1. Percepción de la controversia en América Latina acerca del carácter de ciencia de la Pedagogía.
2. Filosofía ó epistemología de la educación.
3. Problemas actuales de la educación que la Pedagogía no ha resuelto.
4. Limitaciones de la ciencia de la educación que la ha hecho caer en crisis.
5. Consecuencias para la educación si perdiera o se debilitara su propia ciencia.
6. Desaparecer o transformarse es el gran dilema de la Pedagogía como ciencia en la actualidad.
7. Relación entre el concepto de educación y los problemas actuales de su ciencia.
8. La ciencia de la educación en su doble carácter universal y específico.
9. Principales parámetros para determinar el carácter científico de la Pedagogía.

Referencias Bibliográficas: (Capítulo II)

- (1) L. Beltrán, Prieto Figueroa: (1984), pág. 34.
- (2) R. Nassif: (1974), pág. 53.
- (3) L.A. Mattos: (1963), pág. é.

- (4) Jaime Cárdenas: (1991), pág. 13.
- (5) Colectivo de autores:(ponencia)-1987- pág. 7.
- (6) Olga Zuluaga y otros: (1988), pág. 10.
- (7) Colectivo de autores: (1990), pág. 101.
- (8) Ramón Morrison: Historia de la educación en la República Dominicana (Introducción), s/a, pág. 1.
- (9) Ramón Morrison: Ibídem, pág. 1.
- (10) José Martí: Obras Completas, 1975, pág. 430 (Tomo 8).
- (11) José Martí: Obras Completas, 1975, pág. 216, (Tomo 2).

III. PRINCIPALES TENDENCIAS DE LA TEORIA EDUCATIVA LATINOAMERICANA EN LOS ULTIMOS 40 ANOS: PERIODIZACION.
--

3.1 Bases teóricas de la periodización.

Es bien conocido que periodizar no es dividir sólo para su estudio, con más o menos orden, la historia universal, regional o nacional, sino por el contrario, es

necesario precisar las etapas fundamentales por las que ha atravesado un determinado proceso histórico o una personalidad que se estudia.

Por ello, la periodización no puede ser vista como un simple ejercicio académico o de una manera formal, sino es un requisito fundamental en el estudio del pasado histórico, y de gran utilidad en las investigaciones de los diferentes factores que resultan determinantes en los cambios, del desarrollo sujeto a “leyes”, de la sociedad, en el tiempo y en el espacio.

Estos postulados servirán de guía para intentar hacer una periodización de las tendencias teórico-metodológicas de la educación latinoamericana, aunque sólo sea de interés analizar una etapa -40 años-, que abarca desde inicio de la década del 50 hasta inicios del 90; sin perder de vista que la “actualidad” del fenómeno estudiado puede impedir o dificultar el logro de una consecuente perspectiva histórica.

El carácter científico del enfoque exonera de hacer una simple descripción cronológica de la sucesión de las tendencias más significativas, o sólo aludir a las ilustres figuras de la pedagogía en el área, sino que se intentará -a groso modo-, el análisis de los factores que determinaron la aparición de una u otra tendencia, la pérdida de su influencia en un momento dado, y el surgimiento de nuevas corrientes del pensamiento pedagógico y sobre todo el nivel de sistematización que ha alcanzado una determinada corriente pedagógica en cada caso.

El propósito es dar una visión de la problemática educacional; para que sirva de orientación a la interpretación de la realidad de la educación en toda el área, que represente una contribución al estudio de los complejos procesos educacionales actuantes en esta parte del mundo.

En el estudio, se tendrá en cuenta que la historia de la educación latinoamericana debe ser enfocada desde una doble perspectiva, que tenga en cuenta:

- . *“Su estrecho vínculo con la historia económica, social y política de la región y ;*
- . *La lógica immanente del desarrollo de la ciencia, que incluye, desde luego, tanto el estudio de teorías foráneas, como la existencia de un núcleo de preocupaciones y supuestos, nacidos de la reflexión autóctona sobre una realidad peculiar”. (1)*

Además, cuando se intenta hablar de la historia de la educación o de las ideas educativas latinoamericanas, no se está haciendo alusión a un proceso en abstracto, pues los modelos educativos en el área se han conformado generalmente en correspondencia con fuertes exigencias sociales y políticas; las que han bebido de las tendencias universales, pero en gran medida representan una línea de pensamiento original e independiente.

El genuino pensamiento pedagógico latinoamericano siempre ha sido integrador y complejo, y ha marchado hacia adelante, al recoger lo más fecundo de la tradición histórica y proyectándose en cada momento con un sentido creador.

Por supuesto, que no resulta igual proponerse el estudio de la evolución del pensamiento educativo continental, que hacerlo en un país determinado, pues en este

último caso, se hace imprescindible incluir elementos particulares, que no son válidos en un enfoque de carácter global.

Por último, es posible hacer generalizaciones en una región tan compleja y diversa, porque existe en el fondo, una unidad histórico-cultural continental que lo respalda.

En este sentido José Martí expresó:

“Todos los pueblos que sufrieron la dominación española; todos los pueblos que se alzaron contra ella; todos los países que conquistaron ya su independencia de la nación opresora e inhábil, los mismos males sufrieron, las mismas lágrimas lloraron, devoraron las mismas vergüenzas, y con sangre de sus hijos escribieron la misma santa historia (...). (2)

El estudio del pensamiento pedagógico en América Latina permite además, describir la continuidad que existe en el desarrollo de las ideas educacionales que se forman en la región, así como, mostrar los momentos más fecundos y los más relevantes indicadores de los cambios cualitativos que se han producido.

3.2 La década de los años 50: Ilusión desarrollista.

En la década del 50 -y hasta mediados de los 60 aproximadamente- se percibió en la región un fuerte interés por los problemas sociológicos, y tuvieron gran impulso las investigaciones en las ciencias sociales -incluida la pedagogía-, las que seguían la orientación del empirismo y el estructural funcionalismo norteamericanos.

Los resultados de dichas investigaciones en la esfera educacional, estuvieron encaminados a lograr, al introducirlos en la práctica social-escolar, el afianzamiento y el ajuste de los modelos educativos existentes, más que a su transformación.

Fue un período histórico muy convulso, en el que imperó la llamada guerra fría y la histeria anti-comunista. Es por ello, que el enfoque, tanto de la problemática sociológica como de la pedagógica, se tiñeron de una especie de “neutralidad comprometida”.

El fin de las investigaciones pedagógicas -aún no muy extendidas en el área- estaba encaminado a contribuir, desde la escuela, a formar la convicción de la necesidad del control social, para que no se intentaran cambios radicales en la sociedad.

En ese momento, se perfilaron dos posiciones diferentes, en el ámbito de la Sociología, en cierto sentido, contrapuestas, y que tuvieron una evidente repercusión en el quehacer teórico-pedagógico. Estas fueron: (*)

“1. La Teoría de la Modernización, versión vernácula del funcionalismo, que restringe la investigación sociológica y elude el análisis de los problemas reales que afrontan nuestras sociedades.

2. El desarrollismo cepalino, que pretende estructurar un pensamiento sistemático acerca del subdesarrollo y ofrecer recomendaciones prácticas que contribuyan a la superación del atraso de la región". (3)

Los efectos que en la educación produjo la primera tendencia

sociológica, se apreciaron en algunos países del área, en el intento de simplificación de los problemas teóricos de los programas de estudio y en una marcada inclinación hacia el experimentalismo y el utilitarismo pragmático. Se incrementó, por tanto, la influencia de las teorías del norteamericano J. Dewey y de sus seguidores, en parte de los sistemas educativos formales en América Latina; sin someterlas prácticamente a una necesaria adecuación a la realidad histórico-concreta del área en cuestión.

La tendencia desarrollista, tuvo su repercusión en los intentos de reformas educativas en algunos países: E. Frei en Chile; J. Kubischek en Brasil; A. Frondizzi en Argentina, lo que se materializó en un entusiasmo "casi místico" en considerar "la educación", como una vía en sí misma, para vencer el subdesarrollo secular de los pueblos latinoamericanos, sin tenerse en cuenta las circunstancias económicas y políticas, responsables directas de la existencia de la estructura económico-social del área.

En este período y al influjo de esta tendencia, hubo marcados intentos de extender los servicios educacionales hacia las comunidades rurales y a los sectores marginados urbanos. En medio de esta euforia desarrollista nació también la tecnología educativa, que se perfilará en los períodos posteriores como una rama de la Pedagogía en América Latina.

Al respecto, al referirse a su país, la destacada investigadora mejicana Amparo Ruíz del Castillo expresó:

"Con Avila Camacho (1940-46) y en los gobiernos posteriores, la educación asume el modelo liberal que en un primer momento muestra su eficacia para facilitar la movilidad social de ciertos sectores de la población, pero a partir de la década del 60 ese proyecto educativo demuestra claramente sus limitaciones para contribuir al mejoramiento socioeconómico del país." (4)

(*)La Teoría de la Modernización del italiano Gino Germani y el Proyecto cepalino, impulsado por la CEPAL (Comisión Económica para la América Latina), creada por la ONU.

Durante este período -gobierno de Joao Goulart- Paulo Freire, el ilustre educador brasileño, colaboró con pasión en esta línea educacional en su país, para llegar más tarde al convencimiento que ese camino estaba equivocado y se empeñó en buscar soluciones más originales a la problemática educacional.

En el primer lustro de la década del 60, el desarrollismo, dejó de ser una preocupación de los políticos y de los científicos, aunque en algunos países como México en la década del 70, todavía era frecuente el discurso en esos términos, que ya no

confiaban plenamente en esas ideas para impulsar el desarrollo educacional de la región.

Para concluir este análisis, se debe expresar que:

“El pensamiento cepalino -con independencia de sus limitaciones- entronca con la mejor tradición de un pensamiento original en nuestra región, que se propone pensar nuestros países desde su propia perspectiva y que se vislumbraba desde el S XIX”. (5)

3.3 Las décadas del 60 y 70: Período crítico.

A partir del inicio del 60 se abrió un período histórico caracterizado por el entusiasmo revolucionario y antimperialista en el continente, inspirado por el triunfo de la Revolución Cubana (1959); pero además, y muy especialmente, por la situación política internacional y el continuo deterioro de las economías latinoamericanas, después de vivir la década del triunfalismo desarrollista.

Esta compleja situación generó en determinados sectores sociales una tendencia a la crítica de los problemas de la sociedad y en particular de la educación. Se planteó con énfasis el compromiso que debían asumir las ciencias sociales (Sociología, Pedagogía) para resolverlos. No se puede descartar la influencia que se aprecia del marxismo -sobre todo en la variante althusseriana-, lo que aumentó paulatinamente, y logró penetrar con cierta significación en el enfoque de los problemas sociales y sobre todo pedagógicos.

En esta etapa se soslayó la tendencia desarrollista -como ya se precisó- y se analizaron los problemas del subdesarrollo, con una óptica más política que en la etapa anterior y también con mayor objetividad:

“Sin dudas, la contribución más interesante del período fue la llamada “Teoría de la Dependencia” que -por las diferencias entre unos y otros autores- mejor podría calificarse de punto de partida teórico común, antes que teoría coherente y sistemáticamente estructurada.

“La dependencia es una situación condicionante, es decir, los países periféricos son subdesarrollados porque tienen sus economías (y por tanto toda su vida social) supeditada al desarrollo y a la expansión económica del país central. El concepto de “dependencia” amplía el de subdesarrollo, ya que actúa como principio explicativo de aquel, y extiende el análisis de la dependencia a los ámbitos social, cultural, político y otros”. (6)

Estos criterios sociológicos que van a influir también en la esfera educacional, con un sentido estimulador, constituyen un paso importante en el desarrollo de un pensamiento socialmente científico en América Latina.

Los principales pedagogos latinoamericanos se unen al criticar los sistemas educativos formales, haciéndolos responsables de parte de la situación socio-cultural existente en el área.

Al decir de la investigadora Ruíz del Castillo, en Méjico, por ejemplo:

“Tanto desde el punto de vista individual como social el modelo de desarrollo político, económico y social (incluido aquí el educativo) sufre un primer gran quebranto a mediados de la década de los 60. Es en ese período cuando diversos sectores sociales comienzan a demostrar su descontento por los limitados espacios para el desarrollo de fuerzas sociales y sindicales independientes y la escasez de oportunidades de empleo”. (7)

Al enjuiciarse los sistemas educativos se recogen en decenas de artículos de la época, las dificultades siguientes:

- ♦ tendencia al centralismo y al verticalismo;
- ♦ esquematismo, formalismo y poca flexibilidad;
- ♦ asimilación acrítica de modelos pedagógicos externos y se desdeñan las experiencias locales;
- ♦ contribuyen a la desnacionalización cultural;
- ♦ olvido de la más legítima tradición pedagógica;
- ♦ no se ajustan a la época ni a las necesidades de los pueblos latinoamericanos;
- ♦ .posibilitan la manipulación de los alumnos desde las aulas.

3.3.1. La educación para la población escolarizada: pública y privada.

En los países de América Latina existía en esas décadas que se analizan, una población escolarizada de aproximadamente 52% del total posible, en los diferentes tipos y niveles de enseñanza.

La población escolarizada resultaba muy inestable, porque la deserción era muy elevada en determinados sectores de la población, y además, muy heterogénea desde el punto de vista social.

La pirámide educacional resultaba la clásica de los países “en vías de desarrollo”, presentándose relativamente ancha en la base grados 1^{ro}. a 4^{to}. y en 5^{to}. a 6^{to}.- sin descontar las pérdidas sensibles que se producían entre un grado y otro; y era más estrecha en los niveles medio y superior. En Costa Rica, por ejemplo, la escolarización en la primaria (6 a 12 años) alcanzó el 92%, mientras que en la enseñanza media logró sólo el 40% de las edades correspondientes.

En estas décadas, los sistemas educativos formales no asimilaron la crítica y se mantuvieron ajenos al latir de las necesidades sociales.

Se hicieron investigaciones pedagógicas para mejorar la situación vigente, pero sin el ánimo de renovación. Puede decirse que en esos 20 años permanecieron estáticos, con sus excepciones, por supuesto.

Entre las tendencias más al uso, se encontraban: el conductismo; el neotomismo y las que reflejaban “la perspectiva cognoscitiva”, que incluían en ese momento, los llamados modelos cognitivos precomputacionales.

Entre los modelos cognitivos se encontraban:

- La corriente iniciada con el New Look de Jerome S. Bruner y ;
- La Epistemología Genética de Jean Piaget.

En el primer caso, se refería a una verdadera “Teoría de la Instrucción”, cuyas características esenciales estaban dadas en:

- a) Especificar las condiciones que estimulan la predisposición del niño de aprender;
- b) Determinar la estructura óptima de un conjunto de conocimientos para lograr un aprendizaje más rápido y efectivo;
- c) Sugerir el orden de presentación de los contenidos más adecuados;
- d) Evaluar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las recompensas y los castigos.

Estas ideas se insertaron en los propósitos de la política educacional del área.

Por otra parte, en lo que se refiere a los principios esenciales de la epistemología genética de J. Piaget, los modelos educativos rápidamente asimilaron con fuerza sus postulados y los incorporaron a veces parcialmente a la enseñanza. Entre ellos estaban:

1. El hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia; y que poseen posibilidades para desarrollarse.
2. La sabiduría de cualquier sistema de enseñanza consiste en no entorpecer, más bien en facilitar el proceso natural de adquirir y consolidar las operaciones intelectuales.
3. El carácter activo del sujeto en el proceso del conocimiento.

Las aplicaciones de la teoría de Piaget fueron ampliamente utilizadas en:

- ♦ El diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, y de sus aplicaciones específicas para el estudio;
- ♦ En el planeamiento de programas, es decir, en la distribución del contenido de la enseñanza entre los distintos grados, en correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por el niño;
- ♦ En la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los educandos.

Resulta interesante, por la repercusión que va a tener en los períodos siguientes, hacer una sencilla caracterización general de los procesos del aprendizaje según la Pedagogía operatoria-genética de Piaget, que tanta influencia aún alcanza en América Latina.

El conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio (equilibrio entre el individuo y el medio), pero esta depende de los instrumentos intelectuales que posea, es decir, de las estructuras operatorias (estructuras para operar).

El objeto de la pedagogía operatoria (*) es favorecer el desarrollo de estos instrumentos, de las estructuras operatorias.

Ayudar al niño para que construya su propio sistema de aprendizaje, para ello, se debe propiciar el desarrollo de la lógica de todos los actos del niño, de manera tal, que sea el propio sujeto, el que infiera el conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, pero sin considerarlo del todo como acabado.

En el proceso del conocimiento, la pedagogía operatoria, le asigna un papel especial al error, que el niño comete en su interpretación de la realidad. No son considerados como “faltas”, sino como pasos necesarios “en el proceso constructivo”.

Estos son algunos de los postulados piagetianos que con mayor peso han sido trasladados al quehacer educativo de la región.

Las posiciones del cognitismo continuaron desarrollándose en el período posterior.

También presentaban gran arraigo, las posiciones pedagógicas del neo-tomismo contemporáneo; que se difundían en las escuelas religiosas y confesionales en el área.

Para esta tendencia, la fé y los conocimientos científicos no se excluyen:

El objetivo de la educación es el perfeccionamiento del hombre en la tierra y su acercamiento a Dios, que es la encarnación de la idea de la moral y del razonamiento mundial. Proclama la educación de virtudes eternas como: la honestidad, la bondad, el amor a la gente, la tolerancia, la aptitud para el espíritu de sacrificio.

Resulta significativo apreciar que mientras la posición cognitivista enfatiza en las operaciones intelectuales en la orientación de la enseñanza, el neotomismo lo hace en función de la formación de los “valores morales”.

Otro conjunto de tendencias al uso, más bien son de corte psicológico como: el behaviorismo y el freudismo.

Todas ellas proclaman como principio rector en el desarrollo del hombre el principio biológico, las cualidades congénitas de la personalidad, los instintos, las inclinaciones internas inmanentes, así como los intereses espontáneos.

(*) Pedagogía operatoria suele llamarse a la ciencia de la educación orientada según los principios de J. Piaget.

Hay que señalar que estas tendencias no se dan puras, sino que se mezclan en un mismo modelo educativo, con un gran sentido ecléctico, y pluralista; lo que posibilita la existencia simultánea de las más diversas interpretaciones -a veces opuestas- de los procesos y fenómenos educativos.

No es en la educación escolarizada donde se lucen -en este período- los talentos pedagógicos latinoamericanos en busca de soluciones inmediatas, porque pensaban que esas “tendencias”, por científicas que fueran, eran trasladadas a la realidad latinoamericana sin las debidas adecuaciones, lo que propiciaba un

efecto contraproducente, si se acepta el elevado nivel científico de gran parte de ellas y los bajos resultados del aprendizaje escolar.

No es la educación escolarizada la que provoca “las novedades” pedagógicas en América Latina; aunque las mentes más lúcidas no dejen de descargar sus críticas muy agudas sobre la escuela y sus resultados, calificándola muy objetivamente de inoperantes al revelar sus más significativas debilidades.

¿Para qué sector de la población se produce el interés de los estudiosos de la pedagogía?; ¿qué se debatía en los encuentros educativos en el continente?; ¿qué se investigó y con qué métodos en los centros de investigaciones pedagógicas más prestigiosos del área?.

3.3.2. La educación para la población no escolarizada.

Existía una población numerosa en América Latina que no recibía beneficio alguno del sistema educacional vigente. Estaba representada aproximadamente por el 48% del total de los que tenían posibilidades de estudiar.

En las décadas de los años 60 y 70 existían cerca de 45 millones de analfabetos en la región y una incalculable cifra de semi-analfabetos.

La subescolarización y el analfabetismo se encontraban concentrados principalmente en las áreas rurales dispersas y en las zonas marginales urbanas y semi-urbanas.

La población de 0 a 5 años (preescolar) y la que presentaba diferentes limitaciones físicas y mentales estaban ampliamente desfavorecidas; así como la enseñanza técnica y profesional.

Los más importantes estudiosos de la problemática educacional latinoamericana, con ideas nuevas, consideraron que no era prudente, ni estratégico, utilizar el modelo de la escuela formal y el tipo de educación -tendencias- que en ella se desarrollaba, para insertar a la población no escolarizada.

Los ideólogos partían de la crítica fuerte a los resultados de la escuela en ese momento y no estaban dispuestos a contribuir a contaminar -según decían- a la población que se pretendía incorporar a la ilustración con las debilidades de la escuela imperante, que reproducía la personalidad que más convenía a los intereses de la clase dominante.

- Líneas nuevas en el pensamiento pedagógico latinoamericano.

En la década del 60, comienzan a aparecer en diferentes círculos pedagógicos en el continente, lo que pudieran constituir “líneas nuevas”, en el pensamiento educativo, que no se correspondían con las tendencias clásicas de la pedagogía imperante en la región, pero que en sí -en ese momento- no llegaron a formar un sólido proyecto educativo coherente; el que alcanzarán en el período posterior.

Entre ellas pueden señalarse: la educación democrática; la educación liberadora; la educación para la justicia; la escuela abierta; la educación socialmente productiva; la pedagogía participativa y otras.

Existen decenas de artículos en las Revistas Especializadas, que durante estos años, comenzaron a impulsar estas ideas; así como, eran los temas obligatorios en los encuentros, entre los educadores y especialistas latinoamericanos.

El común denominador de todas estas ideas estuvieron en:

- ♦ Minimizar el papel de la escuela como institución para la formación de las nuevas generaciones, lo que llegó a presupuestos extremistas con las concepciones de Ivan Illich y sus seguidores, que negaban toda posibilidad desarrolladora a la institución y a desestimar la organización de la enseñanza en forma escolarizada (teoría de la desescolarización);
- ♦ interés muy marcado en desidiologizar la práctica educativa; para descontaminarla de las aspiraciones de la clase dominante e impedir la manipulación del alumno desde la escuela;
- ♦ opción por el pluralismo de ideas y la formación de valores morales generales en el hombre sin contenido partidista, que a su criterio lastra el desarrollo intelectual, la personalidad y frena la creatividad (influencia neotomista);
- ♦ comienzo de una producción de técnicas ó herramientas participativas para propiciar el desarrollo mental y el pensamiento divergente y flexible en el educando; así como, permite dinamizar los procesos de aprendizaje;
- ♦ inicios de la aplicación de la llamada investigación participativa, en contraposición a la llamada investigación “científica”, de corte neo-positivista, que se desarrolló ampliamente en el período anterior y seguía siendo el oficial;
- ♦ intentos de regionalizar las influencias educativas y reducir el encargo social al ámbito de la comunidad, perdiéndose el sentido nacional en su conjunto (regionalización educativa).

Todos estos criterios inspiraron las prácticas de la Educación Popular, a lo largo de esos años. Este nuevo fenómeno ha evolucionado históricamente y no cuenta aún con una precisión conceptual que permita esbozar una definición de este interesante movimiento educacional.

En síntesis, estas dos décadas fueron muy complejas y pueden calificarse De etapa crítica y de búsqueda de ideas nuevas sobre educación, acorde con los fundamentos de la problemática sociológica que imperaba en ese período histórico. Como puede apreciarse, en estas “líneas nuevas”, existen aportes muy valiosos a la pedagogía, aunque también criterios que limitaban el alcance progresista del nuevo propósito educativo. La Educación Popular continuó su evolución

histórica al pasar a una fase más amplia y más flexible en su conceptualización teórica y en su práctica social.

3.4 Fines de los 70 a fines de los 80: Década de sistematización teórica.

Hacia finales de la década del 70 se aprecia que el enfoque de los problemas latinoamericanos se perfilan con mayor énfasis en lo “político”, y es necesario reconocer que aparece un sólido pensamiento sociológico centroamericano, que sostiene perspectivas más progresistas.

El período se caracteriza también por la aparición de una tendencia que vira hacia la derecha la proyección de los problemas sociales.

En muchos de estos estudios se advierte la influencia del pensamiento de Gramsci, que busca conciliar sus ideas con una comprensión no marxista de las sociedades latinoamericanas; el rechazo al leninismo y la constante referencia a la vieja cuestión sobre la “crisis del marxismo”, como parte de un retroceso de los paradigmas tradicionales empleados en la interpretación social.

Se aprecia un renacer de las ideas de Max Weber, lo que aparece como la búsqueda de categorías “neutrales” que posibiliten el estudio de la situación actual sin expresar un compromiso ideoclasista.

Este panorama, complejo y contradictorio, repercute en las nuevas búsquedas de un pensamiento pedagógico integral autóctono.

3.4.1 Los sistemas educativos formales.

Durante la década, la situación educacional en diferentes países del área se empeoró, en relación con el número de analfabetos y semi-analfabetos y de los que quedaban fuera de la escuela. La teoría pedagógica al uso, no asimiló los logros significativos que se venían obteniendo en “la educación no escolarizada” o “Educación Popular”. Sólo al final de la década se aprecian los síntomas de una apertura, hacia dichos logros, pues se comenzó a hablar también oficialmente, en un lenguaje nuevo, en lo relativo a los sistemas educativos formales, lo que a su vez abre un nuevo período en el proceso que se estudia.

Esto no quiere decir, que las teorías educativas de la escuela, no sufrieran una inclinación hacia la ampliación y la renovación, para ponerse al ritmo de los tiempos.

Resulta evidente, que las teorías cognitivas amplían su campo de acción, al incluir las llamadas “teorías cibernéticas”.

Los rasgos más significativos de su esquema conceptual, consiste en reconocer al hombre como un sistema que procesa información del medio, para lo cual cuenta con un mecanismo de captación de información y con un conjunto de procesos de diferente calidad, que actúan sobre la información de entrada y la transforma, así como, cuenta también con mecanismos de salida.

Se aprecia una similitud entre los programas de las computadoras y las estrategias cognitivas, que el hombre emplea en los problemas intelectuales.

Esta tendencia que parte de la psicología cognitiva ve al hombre, como: procesador, productor y utilizador de la información que recibe del medio ambiente.

Esta orientación considera al aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas, que son causas de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo que se orienta al cambio directo de la conducta. Esta concepción aunque presente, no alcanza gran arraigo en el área, sólo en algunos círculos especializados.

Lo más significativo en este período, lo representa el intento de sistematización teórica de las diferentes tendencias pedagógicas escolarizadas, el que surge como una necesidad histórica ineludible de la región.

En esos momentos, ese intento generalizador adquiere el nombre de "Constructivismo". Según el conocido intelectual mejicano Juan Luis Hidalgo Guzmán, en su obra: Investigación Educativa (una estrategia constructivista); el Constructivismo es una:

"Corriente filosófica cuya propuesta central sostiene que los conocimientos, los proyectos, los planes, los modelos, y en general, los productos intelectuales, son resultado de procesos constructivos: se dice por ello que es una estrategia epistemológica. Sin embargo, hay varias posiciones dentro de esa corriente. Por ejemplo, la psicogénesis, la intuicionista, la estructuralista y la de la comunicación. (8)

Esta tendencia "filosófica" ha invadido los predios de la educación, a tal extremo, que en el evento científico celebrado en Ciudad de la Habana, llamado Pedagogía 93, más del 50% de las ponencias presentadas por los latinoamericanos tenían la marcada influencia del Constructivismo.

Este intento de sistematización teórica resulta ecléctico, o "electivo", al asumir posiciones teóricas diferentes; por ejemplo, la Didáctica, la esfera más desarrollada dentro de esta tendencia, asume las posiciones psicológicas de Piaget; y se esfuerza, por tanto, por enfatizar en el discurso epistemológico de los problemas del aprendizaje. Hay autores que evidentemente sólo piensan en la teoría del aprendizaje, al referirse a la ciencia de la educación. ¿Se retoma el debate antes aludido en relación con la Pedagogía como ciencia?

En otro sentido, se percibe también la influencia del estructuralismo al referirse a la organización de los sistemas educativos; se asumen posiciones "neotomistas", al valorar, el papel que se tiene que dar a "las formas no lógicas del pensamiento", a la hora de formar conocimientos y valores morales en el hombre; así como también, ya se percibe su influencia en la investigación educativa.

Indiscutiblemente, que este aliento generalizador en busca de una "Pedagogía" común en el ámbito latinoamericano, -conciencia que se abre paso cada vez con más fuerza- encierra elementos muy positivos, pero también limitaciones: ¿Cuáles son estas?; ¿será el Constructivismo el ideal pedagógico latinoamericano de estos tiempos?. Resulta necesario y urgente meditar sobre ese particular.

3.4.2 La educación no escolarizada.

En esta esfera, en materia educativa, se perfila también la intención de crear un modelo educativo teórico, completo, con coherencia, que se convierta en la generalización de las diferentes líneas que aparecieron en las décadas anteriores.

La irrupción del Proyecto Alternativo -dentro de la corriente de la Educación Popular- se presenta como una nueva búsqueda en la esfera pedagógica.

Uno de los teóricos del "Proyecto" lo es el destacado ideólogo de Costa Rica, Dr. Francisco Gutiérrez (*), y la expresión de su intento de síntesis teórica lo expuso en su obra, "Educación como praxis política", publicada en Méjico en 1984.

En esta generalización pedagógica, se aprecian claramente las características del período señaladas anteriormente: el sentido político del Proyecto Educativo; su eclecticismo, al tratar de reunir las líneas educativas existentes en ese marco; la influencia del neofreudismo y de las teorías de Weber. Este último particular se pone en evidencia, al darle al carácter político de la educación, un sentido no partidista y no clasista; lo que traduce una tendencia franca a la desidiologización del acto educativo.

La obra representa la concreción de las contradicciones del momento histórico latinoamericano, tal y como se presenta desde fines de la década del 70 hasta fines de la del 80.

No debe olvidarse que en esta década también Paulo Freire consolida su proyecto de Pedagogía de la liberación, después de una intensa y fecunda práctica pedagógica en los años anteriores.

¿Qué es el Proyecto Alternativo?

"Por Proyecto Alternativo en educación entendemos la transformación radical de los sistemas de enseñanza de modo que se posibilite la "creación de una cultura alternativa, como expresión de un hombre nuevo". Se ha afirmado que "es imposible transformar el sistema educativo desde su interior. Sólo una transformación del sistema económico, social y político podrá desembocar en un sistema escolar diferente. Esto aún admitiendo la autonomía relativa del sistema escolar". Nosotros mantenemos la tesis que ambos procesos tendrán que darse por la interrelación y dependencia que guardan entre sí. Ni un hombre nuevo sin el cambio de estructuras sociales, ni el cambio de las estructuras sociales sin la formación del hombre que requiere esa nueva sociedad". (9)

(*)Francisco Gutiérrez: Director del instituto Lationamericano de la Comunicación y responsable regional del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe.

Fin y objetivos del Proyecto alternativo

El Proyecto Alternativo parte de una concepción del "hombre" al estilo freudiano, pero con las innovaciones introducidas por Eric Fromm, cuyas ideas tienen hoy por hoy un gran arraigo entre los psicólogos y los pedagogos latinoamericanos, sobre todo en Sur América.

Entre sus postulados esenciales está tener en cuenta, en un primer plano las necesidades internas, instintivas del individuo, considerándolas eternas e incambiables. Estos criterios lo acercan a su maestro Sigmund Freud, pero para Fromm estas “necesidades” o “impulso” no se manifiestan de una manera espontánea, sino que afloran, aparecen sólo bajo determinadas condiciones históricas y favorecidas por diversas formas de influencias educativas. Este es uno de los puntos en que Fromm actualiza a Freud.

Por tanto, el mejor sistema educativo, es aquel que es capaz de favorecer la afloración de toda esa vida interior que lleva en sí el hombre, y no puede ser de ninguna manera el ofrecido por la educación tradicional, por muy modernizada que parezca; por su excesivo sentido exógeno al sujeto que aprende.

¿En qué consiste pues la crítica más aguda que hace el proyecto Alternativo a la educación tradicional burguesa o socialista?

Es en su carácter clasista, partidista, y en su filiación a una u otra ideología. Este problema, según los seguidores de esta concepción, es una característica, que por supuesto, está presente, tanto en la educación burguesa como en la socialista.

Ambos sistemas educativos padecen del mismo mal de raíz y esto los hace inoperantes.

Es por ello, que los seguidores latinoamericanos de esta tendencia, plantean una crítica en bloque a la educación escolarizada contemporánea.

La educación no puede, según afirman, estar vinculada a la ideología. Este es otro de los criterios básicos de los que hay que partir para entender la esencia del proyecto y un elemento que propicia la reflexión.

Los teóricos del Proyecto Alternativo, llegan a plantearse que la educación debe verse como “praxis política”. En este sentido surge la duda, ¿Cómo puede hablarse de educación sin ideología y expresarse, por otra parte, que debe ser política?, ¿Es que puede haber un hecho político en abstracto?, ¿A qué política se refieren?

Sobre este particular afirma categóricamente el mencionado Gutiérrez:

El docente en la medida que haga de su profesión una opción política, recobrará su dimensión educativa. ¿Que significa opción política?. En modo alguno ha de entenderse como una acción partidista. Este partidismo político debe descontarse desde el primer momento. Es por tanto evidente que no significa enmarcar a nuestros alumnos en un partido ni en un sindicato, ni siquiera en un sistema de pensamiento.

Nosotros no somos los reclutadores de ninguna ideología

(...) Opción política es, por tanto, tomar partido frente a la realidad social, es no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado. Tomar partido por la justicia, la libertad, la democracia, la ética, el bien común, es opción política y es hacer política”. (10)

Todo lo planteado anteriormente conduce en “el Proyecto” a la necesidad imperiosa de formar un hombre nuevo, plenamente realizado, no alienado, como lo esta en la actualidad, en cualquiera de los sistemas sociales existentes, de acuerdo con lo que plantean. Este hombre nuevo, tiene que vivir en una sociedad nueva, cuyo modelo resulta actualmente utópico, porque aún no se ha logrado. Estas son las consecuencias sociológicas del Proyecto Alternativo.

Este es el fin último del Proyecto, por el cual se debatía en este período histórico en el ámbito latinoamericano, como salida a la situación crítica que conformaba la escuela contemporánea. Este es el camino, que encontraron más adecuado los que buscaban soluciones a los problemas educacionales en Latinoamérica. ¿Es realmente un camino?.

Caracterización del proyecto alternativo

La educación que se conciba debe ser: participatoria, socialmente productiva y liberadora. Estas son las características esenciales en que se sustenta el Proyecto Alternativo en Educación.

Resulta conveniente tener presente al ampliarlas, que dichas características adquieren una connotación especial si se les estudia por separado, sin referirlas a los fines últimos del citado Proyecto al que responden, y que han sido analizados en epígrafes anteriores. Incluso, pudieran ser dichas características aceptadas en algunos de sus postulados, por cualquier especialista, por eso es conveniente al valorarlos no perder de vista el sistema de referencias al que pertenecen.

Educación participatoria

Los ideólogos del Proyecto Alternativo de Educación, establecen una diferenciación clara entre la educación en función de objetivos y la educación como un proceso vivido por la persona, entre una institución escolar cuyas actividades giran en torno al cumplimiento de metas y otra en las que las actividades valen por la intensidad en que sean vividas.

En la educación alternativa se establece que la planificación por objetivos, realizada por el consejo de profesores o por los burócratas del Ministerio, tienen que dar paso a la planificación participatoria de todos los componentes de la comunidad educativa.

El sistema actual -expresan- tiene que ser sustituido por otro más flexible y alimentado permanentemente por la imaginación, la creatividad y el compromiso de los participantes.

Los elementos de la educación participatoria son: la comunicación dialogada, la participación democrática y la auto-gestión.

La comunicación dialogada

En este sentido se expresa en el “Proyecto” que el proceso educativo parte de la realidad, se concreta en la subjetividad y es objetiva en el cambio o transformación de la conciencia.

La acción educativa es, por tanto, una comunicación dialógica con la realidad, con los otros y con la propia conciencia. Si falla alguna de esas fases no se producirá ese proceso constitutivo, integrador y factor de cambio social que se llama educación. Se plantea, por tanto, que educación y comunicación son un mismo y único proceso de co-participación, de co-producción, de co-entendimiento y de co-munión.

Es por ello, que se debe hacer de la comunicación, un proceso dialogado. Con estas concepciones realmente se golpea el sentido vertical de la educación. Se hace mucho énfasis por los teóricos de la pedagogía en América Latina que el carácter vertical de la educación implica poner de manifiesto la autoridad pedagógica.

Expresan, que es necesario, por tanto, quebrar la verticalidad y hacer que la comunicación pedagógica se alimente de las más variadas formas de interrelación entre educandos y educadores.

Para esos fines, la educación como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en el estudiante y no en el profesor. Centrar la comunicación del proceso educativo en el estudiante equivale a desterrar el verticalismo y generar en su reemplazo otras vías de comunicación directas y dialogadas. Es también, poner el encargo social en manos de los estudiantes.

El hombre crítico, participativo y creativo que se busca con la aplicación de este Proyecto, para la sociedad del futuro será fruto del diálogo y de la comunicación. Es fácil ver la esencia limitada de estos planteamientos, pues el hombre del futuro tiene que ser fruto del sistema de relaciones sociales de producción que exista y que lo condicionen, aunque por supuesto, no se excluye la importancia del diálogo y la comunicación en el proceso de formación del hombre nuevo.

Educación en la participación democrática

Para los seguidores del Proyecto Alternativo de Educación, democratizar la educación no consiste sólo en extender los servicios educacionales a las amplias masas, sino que el estudiante participe en elegir lo que desee estudiar y se le tenga en cuenta para decidir los rumbos de su vida.

Hacer que a lo largo de todo el proceso educativo el alumno actúe como persona libre y responsable, es educar en la democracia. Si el alumno goza del derecho a la plena participación, se puede esperar -afirman- que se desarrollen en él actitudes que le impulsarán a enfrentarse crítica y positivamente, no tanto con las autoridades jerárquicas cuanto con los problemas propios de la vida del grupo.

Para el “Proyecto” se busca una escuela comprometida en la recreación de una democracia participativa y en la vivencia de un pluralismo de ideas.

Educar en la autogestión

Se considera como Roger Garaudy que “la autogestión es el conjunto de métodos que tienden a estimular la iniciativa creadora de las masas”.

La educación en la participación democrática debería conducir normalmente a la educación autogestionaria, lo que constituye una alternativa radical, por cuanto supone democracia, libertad, participación, comunicación, creatividad y compromiso político.

Este criterio se apoya en el hecho que:

“La autogestión es incompatible con cualquier forma de estado de clase. Incluso la autogestión bien entendida va mucha más allá del sistema socialista, en la medida en que implica un cambio social y político mucho más profundo. En el socialismo clásico y no renovado, en el socialismo verticalista, autoritario, centralista, la autogestión tampoco cabe”. (á)

Estas son palabras de un teórico de esta tendencia pedagógica.

Se pone énfasis en afirmar que educar en la autogestión es garantizar los fines sociales de la educación.

El individuo que ha sido formado autogestionariamente está en capacidad de influir sobre otros individuos y sobre los conjuntos formados por esos otros individuos y sus interacciones.

La educación socialmente productiva

Algunos de los planteamientos que se hacen en este sentido, son tomados de la pedagogía actual más avanzada. Se enfatiza en la necesidad de la educación para el trabajo, para la creatividad y para la praxis.

Es necesario tener en cuenta que cuando se habla en el Proyecto Alternativo de la pedagogía para el trabajo socialmente productivo, se considera a la enseñanza como una rama particular de la economía, cuyo objetivo fundamental y al parecer único es preparar la fuerza laboral que sirva a los intereses dominantes.

De aquí surge la tendencia a la subestimación de los contenidos socio culturales que deben tener necesariamente los planes de estudio de la educación general para la formación integral de los educandos; sin que esto signifique que se soslaye la responsabilidad que tiene la educación general básica en crear las condiciones necesarias para una rápida profesionalización del estudiante.

La educación liberadora

Se plantea que el centro de la educación debe ser liberar al individuo primero para que este pueda entonces, liberar a la sociedad. Se centra la educación en la formación de valores en abstracto, como son, el interés en educar a los alumnos en la libertad, la justicia y la esperanza, pero como se explicó anteriormente, estos principios morales no deben tener un contenido ideológico determinado.

Formas de organización del sistema

Todo este sistema se concebía en el período estudiado sin pensar en encerrarlo en los marcos estrechos y asfixiantes de la escuela tradicional, para ello se emplean modalidades exclusivas que se corresponden con las llamadas formas extraescolares o no formales e incluso informales.

Hay que reconocer que en América Latina existe una gran experiencia en el manejo de estas vías, pues se les ha dedicado amplios recursos en los centros de investigaciones más importantes de la región y que muchos aspectos son altamente aprovechables.

Aportes de la llamada pedagogía no directiva.

Entre estos aportes están: la investigación participativa; las técnicas o herramientas participativas; y una nueva concepción de la comunicación humana.

La investigación participativa

La investigación participativa es la respuesta contraria a la investigación académica, basada en el llamado “método científico”, propio del neo-positivismo.

La investigación participativa es una búsqueda de alternativas metodológicas para la investigación en el campo de las ciencias sociales y de la educación. Sus características más relevantes son las siguientes:

“(...) . A través de un proceso de conocimiento crítico de la realidad, pretende su transformación social. (...)

. Capta los elementos fundamentales dispersos y presentes en la realidad y cultura popular, y en la evolución sistemática de los mismos para operar como instrumento de conocimiento crítico y transformaciOn social.

. Visualiza la investigación y la educación como momentos de un mismo proceso, vale decir, la investigación social se transforma en un quehacer de aprendizaje colectivo.

. Los investigadores, educadores y sectores populares, quienes por su ubicación en el cuadro general de las relaciones sociales exigen objetivamente en este proceso investigativo un conocimiento profundo, veraz y crítico de la realidad que les permita actuar en pro del establecimiento de relaciones de igualdad y satisfacción de sus necesidades básicas, como: trabajo, vivienda, salud y educación.

. El investigador y el educador se insertan en la comunidad vivencialmente para, conjuntamente con ella, ejercer los momentos investigativos y de proyección sociocultural y económica en un momento histórico determinado.

. Su estrategia metodológica permite que las decisiones se tomen colectivamente; el problema se define en función de una realidad concreta y compartida; los grupos sociales definen la programación del estudio y las formas de encararlo, con sus modalidades de gestión y evaluación de un proyecto concreto de acción para el desarrollo tecno-social de la propia comunidad o región.

. La actividad de investigación no culmina en una respuesta de orden teórico sino en la generación de propuestas de acción expresadas en una perspectiva de cambio social". (12)

Las técnicas participativas

Las técnicas participativas nacieron de la práctica pedagógica no directiva y se insertan como parte del proceso de enseñanza basado en los principios de la nueva educación.

Las técnicas son respuestas pedagógicas para resolver los problemas del aprendizaje. No son toda la educación en sí misma, sino sólo herramientas de apoyo.

Las técnicas como instrumento educativo, al igual que toda herramienta, tienen sus características, sus alcances, sus limitaciones y para utilizarlas, hay que conocerlas y saber manejarlas. ¿Cuándo?; ¿por qué?; ¿para qué?; ¿Hasta dónde?, son algunas de las preguntas que el educador debe tener muy claramente contestadas al utilizar cada técnica.

La técnica es el instrumento, el estímulo que propicia la participación para la generación de los conocimientos. No es el aprendizaje mismo.

Recogen hechos, situaciones, contenidos, conceptos, valores, reflejan la realidad en sus diversos aspectos y/o las interpretaciones que sobre ella se tienen.

Contienen, pues, uno o varios elementos que se comunican al grupo en forma de códigos, estimuladores del análisis e interpretación.

Este aspecto de la realidad, ese concepto que se quiere manejar (enseñar), es "traducido" cuando se diseña o aplica una técnica a un determinado código (visual, audio-visual, auditivo, vivencial, etc.), que no es "cerrado", -y por tanto, transmisor verticalista- sino "abierto", provocador y generador de un proceso participativo de "descodificación".

La "descodificación" realizada grupalmente, encuentra, descubre, explica, analiza, valora, interpreta y sintetiza el conocimiento o situación que se ha comunicado mediante el código.

No se trata de una adivinanza, ni es un mero juego para hacer "atractivo" o divertido el proceso educativo (aunque de hecho el elemento lúdico es una característica muy presente en esta metodología).

Cada técnica deberá ser aplicada de acuerdo con el momento del proceso educativo en que se esté. Así, a cada momento programático, en función del tema que se desarrolle, corresponderá la aplicación de una o varias técnicas, para poder alcanzar el objetivo previsto.

La comunicación participativa

La comunicación participativa está en el centro de los nuevos modelos educativos que se desarrollan en América Latina.

En el modelo participativo, puede decirse que en él la unidireccionalidad y la verticalidad que imperan en la comunicación tradicional y en la conductista de una u otra manera se rompen: los alumnos pasan a intervenir directamente en el proceso de la comunicación y también pasan a emitir mensajes.

Además, existe la interacción entre los alumnos de un mismo grupo, ya no son dentro del grupo alumnos aislados, cada uno con su propia reflexión. En el grupo los alumnos pueden dialogar, intercomunicarse, tanto con los otros alumnos como con el educador-comunicador.

Se pueden estudiar las siguientes dimensiones de la participación:

- . dimensión social y política;
- . dimensión educacional;
- . dimensión comunicacional

La dimensión social y política de la participación es el derecho del alumno a la toma de decisiones y de participar en la construcción de la sociedad.

La dimensión educacional se expresa en el hecho de que este proyecto educativo pone al educando como sujeto y centro de la educación. El conocimiento es producto de una construcción colectiva, de una búsqueda común en la que todos los alumnos aportan, participan, a partir de sus experiencias, de su saber y de una investigación o búsqueda que es también asumida participativamente.

El contenido de los programas no se ve como un fin en sí, sino como un apoyo imprescindible para la participación. Su objetivo central es formar y preparar para la participación social.

En cuanto a la dimensión comunicacional, es preciso aclarar que dentro de este proyecto la comunicación es por definición:

El proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común. El proceso de interacción social democrático basado en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación.

Sin desconocer el papel necesario de la información en todo proceso educativo, el modelo distingue claramente entre una transmisión unilineal de información, tal como la practican los medios masivos, y la educación exógena, y una auténtica comunicación humana, cuyas características son: el diálogo, y el intercambio, la voluntad de compartir experiencias y conocimientos, la búsqueda común.

En esta concepción queda recusada la tradicional diferenciación entre emisor y receptor. Todos los seres, alumnos, grupos, comunidades y sectores de la sociedad tienen derecho a participar en el proceso de comunicación actuando alternativamente como emisores y receptores.

Las tres dimensiones de la participación: la educacional, la comunicacional y la social y política, tienen, pues una clara dirección convergente: la democratización.

Como se aprecia, este período resulta muy complejo, porque si bien es cierto, existe evidentemente un intento muy legítimo de buscar un camino latinoamericano a los problemas científicos de la educación; éste se ha producido a la vez, y por separado, entre las tendencias no escolarizadas y escolarizadas de la educación; desconociéndose mutuamente, los aportes que en cada caso se han logrado; quedándose fuera de análisis, en uno y otro caso, aspectos importantes a tener en cuenta. Se podría pensar, que en ese período se ha producido un primer nivel de generalización, y que urge completar esa labor teórica.

La realidad educacional latinoamericana, es una; el hombre que se quiere formar debe tener rasgos comunes; la educación tiene que ser vista en su sentido integral; sin embargo las soluciones generalizadoras, aunque importantes, son parciales, más bien unilaterales. ¿Se impone por tanto, construir la reflexión sobre la necesidad de sistematizar teóricamente la ciencia de la educación en Latinoamérica?.

3.4 Impresión de la situación actual (fines del 80 e inicios del 90.

Desde fines de la década del 80 e inicios del 90 se percibe un cambio favorable en las estrategias educativas en América Latina, que solamente pueden valorarse como una simple impresión, por el momento, porque se encuentra en un prodeso de gestación.

Existen razones de orden internacional para justificar esos atisbos de cambios.

La correlación de fuerzas a nivel mundial ha variado sustancialmente, a favor de situar a los Estados Unidos en un papel hegemónico en el mundo, y su política de acción claramente estará encaminada a incorporar a los países de América Latina a “un nuevo orden internacional”. Esto significará la transformación de las relaciones entre estos países y los Estados Unidos, de una dependencia -ya de por sí ignominiosa- a una subordinación plena. En la esfera económica este particular se pone de manifiesto en los últimos años, en la privatización (neo-liberalismo) de las fuentes productoras en América Latina, lo que conducirá inevitablemente a un proceso de desnacionalización y a un debilitamiento de la burguesía nacional en los países del área. Este particular impone en América Latina la necesidad urgente de lograr la unidad continental, lo que exige una rápida reacción económica para evitar la absorción completa de su cultura e independencia por parte de la potencia agresiva.

Esto ha puesto en el tapete, una vez más, la necesidad de propiciar un desarrollo de la educación acelerado, que favorezca la activación económica y social de los países del área.

Por otra parte, se perciben en los sistemas educativos latinoamericanos síntomas de la contradicción entre la masividad relativa- alcanzada por la extensión de los servicios educacionales y la calidad del resultado del aprendizaje.

Es por ello, que resulta evidente apreciar los cambios que se vislumbran, en materia educativa, en algunos países de América Latina; aunque aún resultan incipientes y no permiten ofrecer una valoración profunda.

En la esfera de la educación no formal -pedagogía no directiva- se aprecian dos principios nuevos que habían estado preferidos en las décadas anteriores: la vuelta a considerar a la escuela como centro del desarrollo educacional no formal y la ideologización de los procesos pedagógicos, lo que significa una dimensión nueva de las prácticas de Educación Popular en el área. Este cambio se materializó plenamente en el evento internacional “Educación para todos”, auspiciado por la UNESCO y celebrado en Tailandia en marzo de 1990, así como en diferentes eventos regionales de Educación Popular.

Por otra parte, se aprecian en las reformas educativas de los sistemas formales en diferentes países: México, Venezuela, Chile, Perú, un lenguaje nuevo, y la aceptación explícita de criterios pedagógicos que hasta el momento eran exclusivos de la pedagogía no directiva. Hay un acercamiento de intereses entre la educación escolarizada y la no escolarizada. Cuando se analizan estas reformas, en proceso de implementación, coinciden poco más o menos en los principios siguientes:

- Creación de un sistema educativo verdaderamente articulado, en niveles, que a partir de concebir una lógica unidad de intereses nacionales, posibilite un espacio vital para incluir variantes regionales, que acojan las formas culturales específicas que se manifiestan en unas zonas y en otras no, pero también, puedan ajustarse a la realidad histórica concreta de cada zona de desarrollo de un mismo país.
- Partir de una formación básica común, que dé las bases sólidas para una adecuada formación cultural y favorezca una rápida y eficiente profesionalización de los alumnos.
- Concebir un proceso docente-educativo que parta de la misma vida y que posibilite el desarrollo del pensamiento creador, la independencia cognoscitiva y la formación de valores positivos en el hombre.
- La conformación de un proceso de enseñanza que propicie la verdadera comunicación dialogal, horizontal en el aprendizaje, considerándose que el alumno y el maestro son dos pilares importantes de la educación y que ambos deben ser conscientes de su responsabilidad en el acto educativo.
- Dar independencia al maestro y al profesor, así como al director del centro docente para dirigir efectivamente el proceso del aprendizaje y responsabilizarse socialmente con sus resultados.
- Transformar eficazmente el sistema de formación y de calificación de los docentes y propiciar una política de selección rigurosa del personal que intenta ingresar en los centros formadores de maestros.
- El desarrollo del papel del trabajo -actividad- en el proceso de aprendizaje y del trabajo productivo como una forma pedagógica de contribuir al desarrollo del hombre nuevo.
- Fusión de intereses entre la pedagogía no directiva y la directiva de nuevo tipo, lo que permitirá la ampliación de los servicios educacionales a las poblaciones actualmente desfavorecidas.

En todas estas consideraciones, se aprecia una atmósfera de ideas nuevas, que hacen pensar que “la sordera” de más de tres décadas de los sistemas educativos formales ha comenzado a descongestionarse y se abren perspectivas de desarrollo de una ciencia pedagógica renovada y con nuevos aires. Esto resulta halagador, aunque es muy prematuro saber hacia dónde se dirige este incipiente movimiento renovador, y también si se podrán o no materializar plenamente, por la inestabilidad económica y política que es característica de los países del área, aún las que más posibilidades de desarrollo tienen y por la agresividad del imperialismo norteamericano.

Algunas problemáticas a debatir en el Capítulo III.

1. En la década de fines del 70 a fines del 80 se abre un proceso de sistematización teórica de la educación, por separado: la educación escolarizada y la no escolarizada. Ventajas y desventajas de los aportes en teoría pedagógica en ese período.
2. El Constructivismo como ideal pedagógico latinoamericano en estos tiempos.
3. Aportes y limitaciones del Proyecto Alternativo para la educación no escolarizada.
4. Necesidad de sintetizar las tendencias educativas en un nivel más alto de generalización.
5. El neoliberalismo se aprovecha de los postulados esenciales de la Educación Popular. Valorar este hecho.
6. Valoración general de los principios comunes que se aprecian en los sistemas educativos a inicios de la década del 90.

Referencias Bibliográficas (Capítulo III)

- (1) Velia C. Bobes: Sociología en América Latina (Notas para una periodización, pág. 5.
- (2) José Martí: Obras Completas (1975), Tomo II, pág. 48.
- (3) Velia C. Bobes: O.C., pág. 39.
- (4) Amparo Ruíz del Castillo: Crisis, educación y poder en México, 1992; pág. 16.
- (5) Velia C. Bobes: O.C., pág. 29.
- (6) Velia C. Bobes: O.C., pág. í.
- (7) Amparo Ruíz del Castillo: O.C., pág. 16.

- (8) Juan L. Hidalgo Guzmán: Investigación Educativa: Una estrategia constructivista, (1992) pág. 194.
- (9) Francisco Gutiérrez: Educación como praxis política, págs. 63 y 64.
- (10) Francisco Gutiérrez: O.C., páags. 57 y 58.
- (á) Francisco Gutiérrez: O.c., pág. 1é.
- (12) Boris Yopo P.: Metodología de la investigación participativa, págs 39-40

IV. ¿ES NECESARIA UNA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA?

La integración amplia de los países latinoamericanos resulta un imperativo en este período histórico finisecular.

Existen poderosas fuerzas disolventes que se empeñan en dividir a las diferentes naciones que conforman el subcontinente, no sólo unas de otras, sino, lo que resulta más alarmante a cada país en sí mismo.

Los sueños del latinoamericanismo de Simón Bolívar y de José Martí tienen necesariamente que pasar a convertirse en realidad.

Está en juego la supervivencia misma. Para lograr este propósito se hace necesaria la transformación de la educación.

La educación nueva -que reclama estos tiempos- haría surgir al hombre nuevo del cual América Latina está necesitada; como dijera Martí:

Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer las escuelas, que ahora no hacen eso. (1)

¿Qué camino habría que seguir para ello?

La educación como categoría general tiene que adquirir plenamente las dimensiones anteriormente apuntadas y revelar las contradicciones -factor de movilidad- contenidas en su unidad; lo que habrá de expresar también su propia ciencia.

Por respeto a la tradición -que no conviene traicionar en Nuestra América- la Pedagogía debería de readquirir su legítima posición, por supuesto, que a la luz de una plena perspectiva para su análisis; eliminándose las posiciones unilaterales y pesimistas con que se enfoca en la actualidad.

En el capítulo III, al analizarse el estado de las tendencias pedagógicas, se aprecia un marcado interés por lograr la sistematización teórica en la ciencia de la educación; lo que representa un gran paso de avance. Este momento del desarrollo es útil pero no suficiente, porque de hecho aparecen dos líneas separadas en la Pedagogía: la de la educación escolarizada y la de la no escolarizada; lo que ahonda la crisis de la Pedagogía y debilita y dispersa la eficacia de su aplicación en la práctica.

Se impone por tanto, alcanzar un nivel de generalización tal, que resuelva la dicotomía existente en la actualidad. Este paso está aún por dar.

La Pedagogía debe renovarse, no desaparecer como ciencia de la educación.

Es imprescindible reflexionar acerca de un sistema de principios generales, que responda a la realidad y a los intereses del hombre latinoamericano, y que faciliten a cada país del área conformar sus estrategias educacionales particulares; en toda su necesaria diversidad.

Para este fin, habría no sólo que valorar la contemporaneidad del problema, sino y muy especialmente, las raíces más genuinas del pensamiento educativo de la región, para no equivocar el rumbo de la proyección futura.

La experiencia acumulada, tanto, en la pedagogía escolarizada como en la no escolarizada deben ser altamente tenidos en cuenta a la hora de concebir el nuevo sistema pedagógico; pero con un sentido más adecuado a la realidad histórico-concreta de la región.

¿Qué características generales debería tener la Pedagogía?. Estas pudieran ser:

- ♦ Poseer un sistema de referencias teóricas: filosófica, sociológica y psicológica, como brújula orientadora para no perder el rumbo en las conceptualizaciones propiamente pedagógicas;
- ♦ Ajustar el fin de la educación a las exigencias de la época, sin cerrar los espacios para un continuo desarrollo futuro;
- ♦ Preparar al hombre para la vida en su más amplia e integral concepción;
- ♦ Partir de una concepción unitaria de la educación, pero ofrecer diferentes alternativas pedagógicas; que se complementen y no se contradigan;
- ♦ Posibilitar el desarrollo pleno del hombre, en todas sus posibilidades materiales y espirituales.

En fin, con el esfuerzo de todos los latinoamericanos y sus experiencias, es imprescindible acercarnos a una Pedagogía nueva, que cumpla el doble propósito inmediato y mediato:

- ♦ Contribuir a superar las deficiencias que tiene la educación contemporánea en el área y;
- ♦ Proyectar la concepción futura que reclama el hombre latinoamericano de hoy.

Referencias Bibliográficas

(1) José Martí. Obras Completas, 1973, Tomo II, pág. 86.

Algunos problemas para discutir en el Capítulo IV.

1. La necesidad de una Pedagogía latinoamericana.
2. La nueva Pedagogía qué debería asimilar de las concepciones al uso.
3. Requerimientos básicos de esa Pedagogía.
4. ¿En qué medida cada educador puede contribuir a ello?.

