

IICA  
PM-133

~~5530~~  
~~0900~~  
1

*MacDonald*  
ABRINTEN C. 2.

**IICA**   
Zona Andina

# Reflexiones para una Nueva Educación

**BORIS  
YOPO**

PUBLICACION MISCELANEA  
Nº 133

Lima - Perú  
Julio, 1976

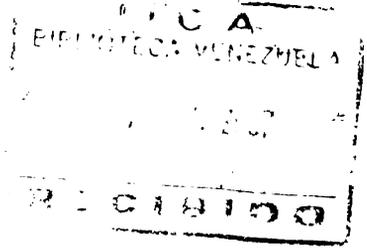


~~500~~  
~~5530~~  
~~0000~~  
~~1~~

Serie: Publicación Miscelánea N° 133

IICA  
PM-133

# REFLEXIONES PARA UNA NUEVA EDUCACION



**BORIS YOPO**

**Especialista en Educación**

**Dirección Regional para la**

**Zona Andina, IICA**

*Las ideas expuestas en este ensayo sólo incumben al autor, por lo que en nada compromete al IICA.*

**00000279**

## CONTENIDO

Introducción . . . . .	5
La Posición de la Educación ante el Desarrollo . . . . .	7
Algunos Factores Importantes de Analizar . . . . .	8
El Hombre y el Cambio . . . . .	9
Regionalización de la Educación . . . . .	11
Síntesis y Cuestionamiento . . . . .	13
Bases para un Nuevo Tipo de Educación . . . . .	15
El Desafío a la Educación . . . . .	18
Otros Objetivos de una Educación Nueva . . . . .	22
Praxis Conducente . . . . .	24
Comentario Final . . . . .	28



## INTRODUCCION

Los sistemas formales o escolarizados de educación han entrado definitivamente a una etapa de aguda crisis, situación que se manifiesta tanto desde la vertiente cualitativa cuanto cuantitativa\*. No es que se trate de negar la validez de la escuela o de la universidad —que de por sí necesitan también de un profundo cuestionamiento— sino que de replantear y ampliar el horizonte de lo que en verdad debe de ser un verdadero proceso educativo: ilimitado, contínuo, solvente socialmente hablando y a disposición de un progreso congruente con las necesidades de integrar a considerables sectores marginales de la sociedad a estados de vida aceptables ante posiciones de mínima ética y moral existencial.

En efecto, tanto la escuela cuanto los niveles de educación superior, en las actuales condiciones de organización filosófica y de praxis, es muy poco lo que puedan aportar a la solución de los graves problemas que enfrentan las sociedades que procuran desligarse del subdesarrollo crónico dentro de una dimensión histórica. Estas instituciones, más bien, han pasado a formar parte importante del “establecimiento”, situándose en el marco universal de una gran superestructura que coopera eficientemente al mantenimiento del “statu-quo” y de los grandes desequilibrios socio-económicos que nadie puede rebatir dentro de un contexto de análisis hasta cierto punto de vista primario.

---

\*Notables al respecto son las siguientes publicaciones:

- a) Paulo Freire, Ivan Illich y Pierre Furter, **Educación para el Cambio Social**, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974.
- b) Ivan Illich, **Deschooling Society**, San Francisco: Harper & Row Publishers, 1970. (Título en francés: “Une Societé Sans École”, Paris: Editions du Sevil, 1971).
- c) A.S. Neill, L. Kohlberg, L.S. Vygotski y A.N. Leontiev, **El Aprendizaje Social: La Base Psicológica de la Socialización**, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1971.
- d) Banco Mundial, **Educación: Documento de Política Sectorial**, Washington, 1974.

Ante esta situación, es evidente que se requiere de un replanteamiento estructural, tanto de la filosofía cuanto de la organización y metodología del trabajo educativo, el cual ya no puede quedar más circunscrito a lo que sucede en un recinto cerrado-físico, desconociendo toda una inmensa realidad, cada vez más tangible y crítica, que es donde, precisamente, se deben de gestar los nuevos perfiles de reflexión y praxis de una dimensión educativa renovada, auténticamente social y profundamente comprometida con ese sentir de querer hacer un nuevo orden social, más justo y equilibrado.

Tal vez muy pocos se han dado cuenta que el proceso educativo es un instante permanentemente creativo, por lo cual debe de poner toda su fuerza y dinámica a generar un nuevo ser social, solidario y responsable a la solución de los grandes problemas que conjugan la gran crisis del mundo contemporáneo.

La búsqueda de nuevas formas y metodologías de trabajo educativo es entonces lo más imperioso del momento actual. Reformas como a las que ya se ha asistido sistemáticamente, no constituyen ninguna solución a la crisis del sistema. El cambio debe de ser estructural, profundamente radical, con claras connotaciones de favorecer a las grandes mayorías marginadas intencionada y legalmente por un proceso histórico claramente desacertado. La educación, entendida en su dimensión de liberación individual y congruente con el desarrollo integral de todo ser humano, debe de operar como un factor de cambio, de manera audaz y creativa, al menos en aquellos países donde se notan esfuerzos loables por querer alterar radicalmente las relaciones de trabajo y captación de los bienes sociales generados por la comunidad social.

El presente documento, si bien establece una crítica a las estructuras tradicionales en donde se sustenta el "aparato" educativo, ofrece en su segunda parte una serie de alternativas para innovar radicalmente los esquemas presentes, lo cual no dejará de inquietar a los pedagogos y planificadores tradicionales. Sin embargo, se estima que son alternativas válidas ante la gravedad de una situación social que hoy no puede ser descartada, so pena de aceptar crisis futuras que ya no podrán resolverse por los métodos tradicionales.

*Boris Yopo*

Lima, Marzo de 1976

## 1. LA POSICION DE LA EDUCACION ANTE EL DESARROLLO

Dentro de esta dimensión es necesario adoptar una propuesta inicial: el análisis de la educación para el desarrollo no puede ser desligado de la relación global que se plantea a nivel nacional entre educación, sociedad y desarrollo, puesto que ello implicaría dividir un mismo universo en dos partes.

En cuanto al papel que le corresponde al proceso educativo frente al desarrollo, aquel ha sido juzgado desde dos ángulos que estrictamente se vuelcan hacia dos posiciones antagónicas<sup>1</sup>:

- a) La de quienes sostienen que para que haya desarrollo es indispensable que los miembros de la sociedad alcancen un determinado nivel educativo. Es decir, el famoso "slogan" al cual estamos constantemente expuestos: "educar primero y los cambios después".
- b) La de quienes, por el contrario, esgrimen que el cambio socio-económico es indispensable para que se produzca el fortalecimiento educacional.

Pero ambas posiciones adolecen de un vicio fundamental que en opinión del autor las invalida, puesto que ambas omiten tomar en consideración el *carácter dialéctico del proceso educativo*. De este modo los primeros consideran a la educación como una variable independiente dentro del contexto social, y los segundos la estiman como una variable dependiente.

Bajo el primer aspecto por educación supuestamente entendemos las formas institucionales de transmisión de valores, normas y conocimientos que conforman a los individuos para desempeñar los roles específicos que demanda la sociedad y si se admite que dentro de ésta constituye un factor preponderante la estructura de las clases sociales, resulta evidentemente que la clase dominante impone el patrón de sus intereses y de su filosofía en las formas educativas. Este hecho, tan simple de por sí e históricamente válido, es suficiente para demostrar el sentido no independiente que tiene la educación.

---

<sup>1</sup> Giorgio Alberti, et al, Educación y Desarrollo Rural, Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1974, p. 12-13.

Desde la segunda dimensión planteada, y admitido que la educación es una variable dependiente, no se puede dejar de reconocer que, en algunas circunstancias, la expansión y el aumento de los sistemas educativos ha contribuido a lograr grados diversos de modernización o de desarrollo<sup>2-3</sup>; la famosa teoría del “residuo” o de la “inversión en capital humano”, que ha entrado de lleno como una variable explícita en el análisis del desarrollo económico. Además también han existido instancias en que la ampliación de los sistemas educativos ha contribuido al desarrollo de la sociedad a partir de la profundización y cuestionamiento de sus contradicciones. Con esto también queda destruida la posición de que la educación es una variable dependiente.

Es por esta razón que se hace necesario *considerar dialécticamente las relaciones entre educación y sociedad*, ya que si bien es cierto que la educación puede consolidar un sistema dado de valores, también puede asumir una función crítica frente a tales valores y a la sociedad toda.

En otros términos se termina con el mito de que sin educación no puede haber cambio, lo cual no quiere decir que la educación no sea fundamental para tal cambio<sup>4</sup>. Lo que se desea establecer además, en un plano paralelo y muy claramente, que es inexacto también estimar que la educación, por su relación dialéctica, es la variable más importante para contribuir a la ruptura del “statu-quo”. Ambas consideraciones son de fundamental importancia en el análisis de la relación educación-sociedad y educación-desarrollo.

## 2. ALGUNOS FACTORES IMPORTANTES DE ANALIZAR

Evidentemente que el problema no es tan simple cuando se desea ubicar a la educación como eje motor del desarrollo. Son demasiadas las variables y dimensiones, como también su complejidad, que no pueden ser excluidas so pena de caer en el simplismo. Procuraremos denunciar algunas de ellas.

---

<sup>2</sup> Theodore W. Schultz, “Capital Formation By Education”, *Journal of Political Economy*, Vol. 68, diciembre, 1960.

<sup>3</sup> Frederick Harbison & Charles A. Myers, *Education, Manpower and Economic Growth*, New York: McGraw-Hill, Inc., 1964.

<sup>4</sup> Boris Yopo, “Desarrollo y Educación: Un enfoque Crítico y una Propuesta”. La Paz, (mimeo), agosto 1974, p. 36.

### a) *El Hombre y el Cambio*

Salvo rarísimas excepciones, ningún cambio estructural ha ocurrido con una mayoría consciente de la necesidad de tal cambio. Son sólo unos pocos, con el pensamiento claro y definido, quienes conceden el impulso inicial vital, y por lo común estos grupos actúan no de acuerdo a los cánones de una *instrucción compartimentada y tradicional*, sino a una educación que han adquirido extra-aula, extra-institución, la cual los ha hecho tomar contacto directo con la verdadera realidad. La Universidad, por ejemplo, no les ha servido mucho para confrontar la situación. Expresado de otra manera, estos grupos han actuado en contra de la *pedagogía tradicional*, el *intelectualismo esotérico* y la *cultura de élite*.

Muchas veces los profesionales confeccionados en la maquinaria importada de la universidad, no conciben que la *experiencia*, la *auto-educación* y la *preparación fuera de los claustros*, pueda ser un medio válido para el cambio de la sociedad. Tal circunstancia requiere de una profunda meditación, ya que el saber real de la experiencia sobrepasa comunmente al nivel de escolaridad y si es cierto que en tecnicidad no se equipara al logrado dentro de un claustro universitario, posee valores que este último no ofrece.

Se ha llegado, de un modo u otro, al *cautiverio de los expertos*, cuya sola denominación ya coloca en pie de alerta a muchos. La sociedad parece estarse ahogando un poco en el cuello almidonado de una amplia gama de exigencias académicas y de credenciales ficticiamente restrictivas. Hay claras deficiencias de las pruebas generalizadas y en la falacia de usar los diplomas y los títulos como medidas fijas de capacidad. Pero la historia está llena de ejemplos de personas que han trabajado brillantemente sin las insignias comunes de certificados, diplomas y títulos.

En este engaño, según Chiappo... "ha existido un desprecio a las masas populares, a quienes se las juzga incapaces de asumir responsabilidades como agentes libres y desalienados en el proceso de producción... Pero los trabajadores vinculados a las unidades de producción como agentes participantes y no como instrumentos, pueden obtener de una nueva situación estructural los incentivos humanos indispensables para que la educación tenga un sentido concreto para ellos"<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Leopoldo Chiappo, "Liberación de la Educación en la Revolución Peruana" Participación, Lima, Año II. N° 2, febrero, 1973.

Todo este breve esquema conceptual se hace más nítido cuando se considera ya la situación del *hombre rural* propiamente tal, para quien siempre ha existido un desdén dirigido. Este hombre, por no haber pasado a través de un claustro escolar, ni menos haberse iniciado en el *ritualismo escolarizante*, sería un ser constantemente ignorante, a quien es necesario dirigir permanentemente en forma paternalista y de una sola vía.

Se ha pensado que el campesino rechaza el cambio, que es hermético y poco dispuesto a sugerir soluciones, y que al tener un bajo grado de empatía, hace difícil la puesta en marcha de los diversos planes de desarrollo. Sin embargo, encontramos señalado sistemáticamente por varios estudios empíricos que ésto está, con gran medida, alejado de la realidad, pues la *marginalidad del campesino es una imposición del sistema*. En aquellas sociedades donde la estructura se ha abierto para legitimizar y articular al mundo rural, éste se ha teñido de un dinamismo apreciable. Por el contrario, cuando es desarticulado y no incorpora este segmento vital, el resultado es la sincronía y el aislamiento<sup>6</sup>.

Como lo expresan también Alberti y Cotler... "Mucho se ha escrito en torno a la personalidad y a los valores del poblado rural. Hasta hace muy poco tiempo y siguiendo un enfoque ideológico muy marcado, prevalecía en ciertos ambientes académicos el estereotipo que el campesino, por la naturaleza de sus relaciones sociales y por el tipo específico de contacto con el mundo natural, se caracterizaba por ser pasivo y dependiente, apegado a su tradición y enemigo del cambio. Investigaciones recientes, que han examinado el proceso diacrónico de la formación de la personalidad del campesino en áreas que han sufrido un rápido proceso de cambio social, han corregido parcialmente esta imagen del campesino pasivo, haciendo un reajuste del enfoque psicológico y poniendo una mayor atención a los condicionantes estructurales de la personalidad campesina"<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Ramón Pugh, "Estrategia del Cambio de Actitudes en la Población Rural (mimeo), Seminario Internacional sobre Planificación del Desarrollo Rural Regional, República Dominicana, mayo 9-13, 1973.

<sup>7</sup> Giorgio Alberti y Julio Cotler, "Educación y Cambio de Valores" en Aspectos Sociales de la Educación Rural en el Perú, Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1972, p. 81.

Esta dimensión es importante en cuanto lleva a determinar la existencia de una relación directa entre estructura de dominación tradicional y personalidad pasiva-dependiente. Pero en la medida que la estructura social sufre transformaciones tendientes a una mayor redistribución de los recursos y a un acceso más equitativo a las alternativas sociales existentes, los valores también sufren un cambio en la dirección de una mayor afirmación y autonomía de la personalidad de los individuos afectados.

Por esto, *se hace necesario ver al hombre rural como parte estratégica, importante y constante de una sociedad global*, la cual, por cierto, en las presentes circunstancias, que es extremadamente inarmónica, pero susceptible de ser severamente modificada.

En consideración a lo planteado, es de importancia vital para la educación, dentro de los marcos de una sociedad subdesarrollada, promover la liberación y participación de los trabajadores en conjunción con el aumento racional de bienes materiales y con el cambio de las estructuras de dominación tradicional. Así concientización y trabajo no alienado pueden ser el eje real de un verdadero proceso de educación integral y congruente con las codiciones innatas al hombre mismo.

#### *b) Regionalización de la Educación*

Latinoamérica es un continente que sufre de elefantiasis capitalina, de concentración metropolitana, lo que refleja una clara situación de subdesarrollo y la debilidad en cada aspecto de los planes de desarrollo nacional. La gran ciudad lo absorbe todo en cantidad desmesurada. Recursos financieros, técnicos-profesionales, y otras variantes más de la sociedad se agrupan inconscientemente en las áreas metropolitanas, desabasteciendo a las provincias o departamentos que es muchas veces donde se generan los recursos. Así son un fuerte polo de atracción humana. El *factor esperanza* juega de esta manera un papel fundamental en el proceso migratorio, el cual, por lo general, pasa a ser el de la desilusión. Los grandes cinturones de miseria, así lo indican con una cruel realidad.

A pesar de la amplia literatura que existe al respecto, la que señala de manera específica de qué modo la ciudad succiona el excedente económico y social campesino, parece necesario insistir en la visión distorsionada de que *los problemas rurales tienen sus raíces en*

*el medio rural mismo.* Así como se definen, se aceptan y se debaten los problemas del subdesarrollo como endógenos a la región, no ocurre lo mismo respecto de la relación entre ciudad y campo; por el contrario, se prosigue discutiendo el tipo y modalidades de ayuda que la ciudad puede brindar al campo y se insiste en proyectos orientados a la llamada promoción rural, cuando lo que habría que hacer es identificar de manera sistemática los mecanismos de control de la ciudad sobre el campo, a fin de romperlos como medida previa para la liberación de las fuerzas del agro y la planificación del desarrollo rural.

En términos de lo urbano y lo rural, esta marginación se traduce en una distribución diferencial de las oportunidades educativas entre el campo y la ciudad, en el sentido que éstas se orientan hacia los sectores urbanos, dejando a los sectores campesinos carentes de oportunidades para acceder al sistema educacional. Esta situación puede ser corroborada por el alto grado de analfabetismo del campesinado.

En concordancia con esta situación, una de las principales características de la educación, desde el punto de vista de su contenido, es su orientación típicamente urbana, que conlleva, implícitamente, una mayor valoración de lo urbano respecto de lo rural. Esta daría lugar a que la educación favorezca un incremento en las relaciones de los pobladores rurales con el mundo urbano. Así, la intensificación de los contactos rural-urbanos se vería acompañada de una percepción del *valor instrumental de la educación*, como un medio para lograr la incorporación segmentaria a la vida urbana, es decir, la educación en este caso promovería la movilidad individual por medio de canales ocupacionales no-rurales. Es lo que en otras palabras se conoce con el nombre de *urbanización rural*, o sea, la incorporación al medio rural de patrones de consumo, estilos de vida, aspiraciones y actitudes típicas del medio urbano, originado muchas veces por diversos factores educativos.

En esta misma dimensión, también debemos destacar el rol y la presencia del *maestro* de la comunidad rural. Dadas las características de su formación, esta situación produce fundamentalmente dos situaciones: la primera es que difunde el valor de la educación, presentándose al mismo tiempo, ante los ojos de los campesinos, como un ejemplo del resultado del proceso educativo. Segundo, el maestro representa una nueva alternativa, ya que por lo general cumple una función no-rural, símbolo de vida del estilo urbano. El campesino

tiene con esto, además, un elemento de comparación respecto a su propio estilo de vida, haciendo del maestro un modelo de referencia.

Debido a esto es necesario conocer científicamente los efectos concretos y específicos producidos o generados por los actuales sistemas educativos en el mundo rural, cualesquiera que puedan ser sus virtudes y defectos, tanto en su orientación cuanto en su metodología. De igual manera pienso que es de importancia vital examinar los posibles efectos diferenciales que la educación produce en las distintas regiones y contextos sociales, debido a la heterogeneidad social y cultural muchas veces existentes.

### 3. SINTESIS Y CUESTIONAMIENTO

Se hace evidente que la enseñanza de tipo formal debe ser replanteada en forma completa e integral, especialmente para el sector rural. Lo anterior por dos razones. Una es su profundo fracaso histórico, el que se manifiesta en múltiples facetas concretas, pero muy específicamente, en que por uno y otro motivo el sistema ha frenado las posibilidades de liberación de los pueblos al imposibilitar el acceso abierto y democrático a su conjunto, cuanto porque su pedagogía contenido e intereses corresponden a los valores de una clase social. La segunda razón es todavía más obvia. El crecimiento demográfico irracional pondrá a disposición de los sistemas de enseñanza un número cada vez mayor de educandos, para los que indefectiblemente no habrá lugar. Así, la *frustración masiva* posiblemente sea la única adquisición segura que el continente mostrará en los próximos años. Las consecuencias de esta frustración no son del todo difíciles de predecir: violencia reivindicativa y aún más violencia institucionalizada, ya sea brutal o refinada.

Este escuálido panorama exige una revisión profunda y un reordenamiento serio del futuro educativo de América Latina. No es posible ya aceptar la *instrucción de tipo cerrado institucionalizada*, sin reformulación alguna, que ha primado en el área que hoy nos preocupa. La *enseñanza de tipo academizante*, estereotipada, en base a modelos foráneos y verbalistas, debe ser radicalmente alterada, por cuanto la condición misma del subdesarrollo así lo exige. El *modelo escolarizante* no responde a los sólidos cuestionamientos que, en forma más objetiva e integral, se vienen formulando acerca de los orígenes y causas medulares del atraso.

Sin embargo, para poder adoptar tal actitud de serio cuestionamiento, es condición "sine qua non" contemplar y analizar la situación de frente, en toda su crudeza, sin eufemismos o escapismos modificadores leves del mismo esquema que ha venido imperando, ininterrumpidamente, desde años pretéritos. No son válidas ya las recomendaciones emanadas de incansables, agotadores y repetitivos estudios, en donde pareciera ser que el fin ya se ha cumplido o que el problema ha sido resuelto. Las recomendaciones son una cosa, pero la toma de decisiones y la actitud de concretar el cambio son otra dimensión bastante distante; al menos así es muestra señalativa que cada día aparece en el horizonte socio-cultural del continente.

De igual manera, *al hablar de reforma educativa, no se puede ya considerar lo que sucede en el cuadrilátero de una escuela o universidad.* El espacio o universo es demasiado reducido y a su vez cómodo como para introducir algunas modificaciones. Es igual que trabajar en un invernadero o laboratorio, en donde las variables son fácilmente controladas. Pero otra cosa es salir al encuentro del problema global y real. Tampoco se trata de construir más escuelas. Es todo el sistema y su filosofía que requieren de un cambio radical. Falta creatividad, imaginación y por supuesto cierto grado considerable de valentía para romper los moldes elitistas que han circunscrito la enseñanza a un círculo de viejas amistades. No puede ser de otra manera. Los infantes y los educandos potenciales requieren de otro "habitat" donde puedan expresar su proceso educativo.

Tal cual lo certifica Garaudy . . . "Hoy no es solamente el destino de un hombre o de un grupo de hombres lo que está en tela de juicio; sino el de la humanidad entera. No hay quietismo posible de la ciencia y de la técnica. La vida humana tiene necesidad de una justificación. La potencia del hombre plantea los problemas últimos: el de la elección, el de la libertad y el de los fines. *Hoy, estos problemas han roto los muros de las escuelas y de las universidades.* Son asuntos de todos".<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Roger Garaudy, *Perspectivas del Hombre*, Barcelona: Ed. Fontanella, S.A., 1970, p. 9-10.

Es útil y conveniente pues, hablar de una actitud productiva, pues eso elimina la casualidad, la falta de principios, el individualismo en los juicios, como lo expresaba Maiakowsky al hablar de su poesía. Para él sólo una actitud productiva pondrá en un mismo plano las diversas especies de trabajo poético (educativo). En lugar de místicas elucubraciones sobre el tema, esta actitud ofrecerá la posibilidad de afrontar con criterios exactos la profunda problemática poética (educativa). Para ejecutar de la mejor manera posible la ordenación social, el poeta (el educador) debe colocarse a la vanguardia de su clase, debe luchar, conjuntamente con la clase, en todos los frentes.<sup>9</sup>

#### 4. BASES PARA UN NUEVO TIPO DE EDUCACION

En las páginas anteriores se efectuó un análisis crítico de la educación en función del desarrollo dentro del marco histórico de América Latina. Varios de sus aspectos negativos han sido denunciados, cuanto los vicios tradicionales que han impedido un aporte verdadero al proceso de desarrollo integral. Aunque varios supuestos y proposiciones de cambio emergen de tal análisis, es conveniente concretar algunas ideas tendientes a posibilitar una renovación audaz, y hasta cierto punto de vista radical de los sistemas educativos de la región. Esto en orden a concederle una mayor proyección al documento, puesto que el centro del asunto es establecer una crítica constructiva, ligada a posibles soluciones que tenderían a corregir la debilidad histórica de esos sistemas. Se trata pues en esta sección de renovar ideas y conceptos, perfeccionando las prácticas docentes y educativas, por medio de nuevos procedimientos filosóficos y pragmáticos.

##### a) *Consideraciones Filosóficas y Sociales para el Cambio*

Lo que interesa fundamentalmente es reformular abiertamente muchas interrogantes que surgen de la incapacidad propia del sistema de instrucción formal, conscientes de que antes de conseguir una respuesta integral es necesario profundizar en la manera como se interroga a la realidad ya conceptualizada y señalada en parte.

Desde una perspectiva tenemos que *concientización, liberación y trabajo desalienado*, constituyen una trilogía que un verdadero

<sup>9</sup> Vladimir Maiakowsky, *Poesía y Revolución*. Barcelona: ed. Península, 1971, p. 89.

proceso de educación debe de contemplar como fundamentos concretos para el desarrollo integral, el cual comprende a la sociedad en su conjunto, cuanto a los individuos componentes de ella.

Indudablemente que dentro de este marco operativo se hace necesario plantear la necesidad urgente de considerar a los procesos de *desalienación y descolonización*, como algo propio e íntimamente ligado a este nuevo tipo de educación. El objetivo es romper el dique psicológico que el sistema colonial ha venido imponiendo de manera sistematizada. Se trata fundamentalmente de reconciliar al hombre consigo mismo, posiblemente en una búsqueda angustiada de identidad propia.

Las excelentes contradicciones creadas por la filosofía misma absolutista de la colonización constituyen, precisamente, las condiciones esenciales y previas para conseguir tal desalienación. La opresión socio-económica, que no es sino un tipo de *violencia institucionalizada*, la frustración y desesperación, conllevan a ese darse cuenta. Es la toma de conciencia, primer paso de la desalienación. Es así como concientización y desalienación comprenden una misma posición y momento histórico.

Tanto la concientización como la liberación personal y colectiva, son instantes ideológicos que cristalizan motivos muy diferentes. *En esta conversión ideológica el ser humano encuentra sentido a su quehacer*, por cuanto logra una motivación que se expresa en el bien colectivo.

Bajo ninguna circunstancia hay que considerar a la desalienación como un retorno al pasado, a los tiempos ya más primitivos. Por el contrario, tal momento no es sino un esfuerzo eminentemente creativo de una colectividad para desarrollar una *mentalidad nueva*. Todo individuo logra un claro concepto de sí mismo, sólo cuando se percibe como creador, es decir, cuando puede aportar algo a la humanidad a través de un *diálogo humanista*.

La concientización, eje fundamental de la desalienación, constituye la base de la liberación si se la entiende como un proceso político-educativo mediante el cual las personas y los grupos sociales toman *conciencia crítica* del mundo histórico cultural en que viven y asumen, como sujetos y no como objetos, las responsabilidades y emprenden

las acciones para transformar radicalmente ese mundo en el que se ha instalado la dominación interna y la dependencia externa<sup>10</sup>. Esto es particularmente cierto para el mundo rural, motivo central de nuestra preocupación.

Lo señalado se ve ampliamente reforzado de acuerdo al análisis que sobre la conciencia hace Villela, para quien ... "la conciencia social no es una entidad abstracta que reacciona mecánicamente en el proceso de transformación de las estructuras, sino que ella se traduce en comportamientos individuales concretos, comportamientos que significan una manera de valorar la realidad, y, por lo tanto, la existencia de valores"<sup>11</sup>.

Entonces *no puede existir transformación social sin transformación de la conciencia* para calificar u ordenar los valores presentes. Pero no se trata sólo de percibir aquellos valores estereotipados de la tecnoestructura, sino que en la manera de valorar la realidad social misma. Este modo de valorar es a la vez base de la conciencia que las personas tienen de la historia y de la época en la cual viven. En otros términos, no interesa sólo lo que se valora, sino la manera cómo se valora el panorama social.

Otro aspecto interesante de esta dimensión es comprender cómo se generan los valores en nuestras sociedades subdesarrolladas. Para cumplir con tales objetivos, es imprescindible ingresar al punto de la producción de la existencia material misma. En toda sociedad existe un proceso de producción material y otro de producción de valores, no como algo paralelo, sino que como un objetivo común. Posiblemente el primero acelera el segundo o lo condiciona en gran medida.

Es por ésto que importa tanto esto de la transformación de valores de funcionamiento social, la manera de valorar y sus criterios correspondientes. En otras palabras, de los criterios con que se esté realizando la producción material de la existencia. Se hace necesario,

---

<sup>10</sup> Ley General de Educación del Perú (Decreto Ley 19326, marzo 21, 1972).

<sup>11</sup> Hugo G. Villela, "La Revolución Cultural como Cultura de la Revolución", Pasos (Un Documento de Reflexión). Santiago de Chile: Secretaría de Estudios-Iglesia y Sociedad de América Latina, N° 38, febrero 1973.

en consecuencia, producir valores de liberación humana, en donde la *educación abierta y democrática* es de trascendental importancia.

“El trabajo, a su vez, ha de ser como uno en cuanto a dignidad —superando el desprecio colonial por el trabajo manual—, en cuanto es el ejercicio colectivo de las potencialidades personales para producir bienes y servicios en función del bien común. En las nuevas condiciones de trabajo y tomando en cuenta las tecnologías que no subrayen la alienación del hombre al aparato, se puede pensar en *una educación para el trabajo* y en el trabajo que libere al hombre de toda servidumbre y le permita realizarse plenamente como persona y con los hombres de la comunidad social”<sup>12</sup>.

*Un nuevo proceso educativo, situado en la perspectiva de una real concientización y de un nuevo significado para y en el trabajo, no es sino una condición estructural para el desarrollo integral de la sociedad.* Entenderlo de otro modo, es entrar al campo conceptual de un desarrollismo ambiguo, destinado a preservar el orden del momento antiguo-colonial.

## 5. EL DESAFIO A LA EDUCACION

La educación ha dejado de ser una opción para transformarse en una de las mayores exigencias de los pueblos. La idea de que en la escuela se aprende de una vez para toda la vida, está hoy fuera de toda realidad. Es por esta razón que la noción de la educación permanente es en la actualidad inseparable de cualquier enfoque analítico y científico de la realidad.

Lo anterior se concatena muy específicamente con el pensamiento filosófico de Fromm, para quien la educación debe estar siempre presente y activa. Fromm expresa que... “El hecho de que tendemos primordialmente a la utilidad de nuestros ciudadanos para los fines de la maquinaria social, y no a su desenvolvimiento humano, se manifiesta en que consideramos necesaria la instrucción hasta la edad de catorce, dieciocho o, todo lo más, veinte años... *¿Por qué la sociedad ha de sentirse responsable únicamente de la educación de los niños, y no de la de todos los adultos de todas las edades?* En realidad, según ha dicho Alvin Johnson de manera tan convincente, la edad

---

<sup>12</sup> Leopoldo Chiappo op. cit.

comprendida entre los seis y los dieciocho años está lejos de ser tan propicia para aprender como generalmente se supone. Es, desde luego, la mejor edad para aprender a leer, escribir, cuentos e idiomas, pero, indudablemente, la comprensión de la historia, la filosofía, la religión, la literatura, la psicología, etc., es limitada en esa edad temprana y, en realidad, no es completa ni aún a los veinte años, que es la edad en que esas materias se estudian en la universidad. En muchos casos, para comprender realmente los problemas de esas disciplinas, una persona necesita tener mucho más experiencia de la vida de la que tenía a la edad en que asistía a las aulas”<sup>13</sup>.

La demanda por educación en todos los niveles, edades y regiones de los países menos desarrollados, es uno de los grandes requerimientos de nuestra época. El lógico, por lo tanto, que todo lo que diga relación con la educación reclame, tanto de los gobiernos como de los maestros, una mayor investigación y estudio, especial atención y al mismo tiempo, una actitud abierta a la constante verificación crítica y renovación.

De igual manera, la preocupación por modificar los sistemas educacionales, renovar y actualizar la enseñanza, ha dejado de ser monopolio de los maestros. Los impulsos más decididos para introducir modificaciones sustanciales fundadas en enunciados teóricos y prácticos, se han generado desde áreas ajenas a la pedagogía misma. No es de extrañarse por ejemplo que biólogos, físicos, matemáticos y médicos hayan percibido agudamente la urgencia de revisar las filosofías, los métodos de enseñanza, la renovación de los contenidos curriculares, los métodos de evaluación del proceso educativo, ya que ellos trabajan directamente impactados por la explosión de los conocimientos en nuestros días, los que se duplican cada diez años.

Regresando al *papel de los educadores* Piaget anota que . . . “no hay nombres de grandes pedagogos en las tres últimas décadas. Muchos grandes pedagogos no fueron educadores, sino que psicólogos, físicos, médicos o filósofos”<sup>14</sup>. El mismo Piaget constituye una excelente prueba al respecto, ya que sus investigaciones en el campo de la

---

<sup>13</sup> Erich Fromm, *Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea*, México: Fondo de Cultura Económica, 1971 (Novena reimpresión), p. 285.

<sup>14</sup> Jean Piaget, *Educación e Instrucción*, Buenos Aires: Editorial Proteo; 1968.

psicología genética tienen considerable influencia sobre las nuevas formulaciones de principios y métodos de enseñanza.

La formidable expansión actual del saber en la mayor parte de los campos y los problemas socio-económicos, políticos y culturales cada vez más complejos, *compromete a los educadores* desde diversas perspectivas:

a. Una *concepción nueva del proceso de enseñanza*, como una línea continua y no departamentalizada y cuya tarea fundamental debe consistir en crear lazos específicos entre el hombre y la ciencia que exige la civilización moderna y el mundo social contemporáneo<sup>15</sup>.

b. Una *revisión total de los criterios para elaborar planes de estudio* y para la organización y selección de los contenidos del currículum.

c. *Empleo de nuevos métodos y técnicas didácticas* que permitan cubrir en extensión y profundidad los aspectos medulares, antes que los detalles, de los conocimientos en las diversas disciplinas.

d. Replanteamiento de la *formación de profesores* revisando en su totalidad la concepción actual de su preparación profesional, con un gran énfasis en la orientación y contenido social de éste y a la luz de la *educación permanente*.

e. Aplicación de la *enseñanza programada y uso intensivo de los recursos audiovisuales*.

f. Confeción de *nuevos tipos de manuales y materiales de enseñanza*, así como de instrumentos de evaluación que incluyan no sólo al educando, sino también el programa, el profesor, la escuela y el sistema.

g. Actualización de la *planificación y administración* (gestión) educativa y una verdadera aplicación del principio de democratización de la escuela<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Bedgan Suchodolski. Nuevos Horizontes de la Educación Intelectual de la Enseñanza, en la Educación por la Ciencia. "Révue Internationale des Enseignants", Praga, N° 3, 1969.

<sup>16</sup> Olga Poblete, et al, La Enseñanza Moderna de las Ciencias Sociales, Santiago: Editorial Universitaria, 1971. p. 24.

*La enseñanza transmisora de conocimientos, recitativa y autocrática*, es justamente la antítesis de aquella que reclama la revolución científico-técnica y social. Su supervivencia es uno de los índices más acusadores del retraso pedagógico, educativo y científico de un país.

En todos los ámbitos de la vida se habla hoy del *compromiso* con la comunidad y con los objetivos fundamentales de su desarrollo. Si en la escuela y posteriormente en la universidad, el educando no se pone en contacto con todos aquellos elementos que le ayuden a extraer de dentro de sí mismo el máximo de sus aptitudes y capacidades, a confiar en el valor del pensamiento, el método científico y el desarrollo integral del hombre, a aceptar el reto de nuevas problemáticas, como desafíos a su capacidad intelectual y a su voluntad realizadora, seguramente que no estará en condiciones para enfrentar las situaciones reales en que se desenvolverá el contexto social de las próximas décadas.

El niño, el adolescente y el ser adulto, necesitan encontrar en la escuela y en la *educación de tipo abierta-permanente*, las oportunidades e incentivos para continuar más adelante su propio desarrollo independiente; para estimular y desenvolver sus condiciones imaginativas, inquisitivas, creadoras, críticas y descubrir por sí solos su compromiso y contribución activos a la vida cambiante de su comunidad, a su constante renovación y cambio.

Los hechos históricos y las realidades sociales nos señalan, de manera categórica, que la educación debe enfocarse como una acción esencialmente prospectiva, orientada al futuro... "*a la creación del hombre del mañana*".<sup>17</sup> Por lo tanto es fundamental excluir de la enseñanza, de la educación, la recitación, la imitación pasiva, la comunicación de conocimientos como un saber acabado, el conformismo, el oficio monótono de pasar materias. Se hace preciso encontrar y poner en práctica los medios para que los mismos estudiantes descubran la verdad, elaboren sus propias conclusiones y se encaminen dinámicamente hacia las deducciones finales... "*hay que pasar de la educación revelada a la educación investigada o descubierta*"<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Gastón Mialaret. *Educación Nueva y Mundo Moderno*. Barcelona: Editorial Vicent Vives. 1968, p. 74.

<sup>18</sup> Paul Lengrand. *Los Significados de la Educación Permanente*. París: UNESCO, Boletín. Octubre 1969.

*Hoy importa más el cómo se llega al conocimiento, que cuánto conocimiento es preciso impartir . . . “Cómo estudia y aprende el alumno tienen un impacto más duradero que cuántos hechos específicos se le hayan hecho estudiar”<sup>19</sup>.*

Esta concepción de la enseñanza compromete a utilizar todos los recursos disponibles que hagan posible al educando familiarizarse con el método científico y con la realidad, en cualquier orden de problemas o de situaciones en que se debe aplicar su pensamiento, su razonamiento y análisis críticos. De aquí surge también la necesidad que los expertos en planes de estudio y programas, posean una amplia visión histórico-socio-cultural generalizadora, que les permita encontrar los criterios más eficaces para huir del enciclopedismo superficial y manejarse con una *concepción funcional y totalizadora de la cultura*, que haga posible encontrar el justo equilibrio entre las diversas disciplinas, desde las cuales surgirá, en cada caso, la problemática que será sometida al trabajo de indagación, análisis, discusión y reflexión de los educandos, dimensiones que la escuela tradicional nunca ha considerado.

## 6. OTROS OBJETIVOS DE UNA EDUCACION NUEVA

Se podría expresar que la educación es un quehacer eminentemente cultural y humano. Ella debe buscar enriquecer al ser en beneficio común, no por un afán de superación individual-egocéntrico. Esta superación es válida en tanto que se proyecte a toda la comunidad, no importa el tipo de actividad o de profesión. Nadie se puede oponer a aquel sentido de superación pues él corresponde a la esencia del ser mismo. Sólo que su cauce debe estar siempre orientado a poder percibir la necesidad de otros, y así dar, pero no en tono paternalista, sino que dentro de un amplio campo de solidaridad.

De lo anterior, como del enfoque de todo el documento, se desprende ciertas proposiciones que pueden considerarse como válidas para implementar la decisión de un cambio hacia lo que en verdad debería ser una auténtica educación. Estas serían algunas:

---

<sup>19</sup> Albert Szent-Gyorgy. “La Enseñanza y el Conocimiento como la Aventura Máxima”. Revista de Educación (Nº 4). Santiago de Chile, 1968.

a. *Concebir el quehacer educativo como un progreso integral*, no limitado sólo a las actividades formales realizadas dentro de las instituciones ya señaladas, vale decir: escuela, colegio y universidad. Esto porque la relación educativa no la conceden necesariamente un local físico donde se encierra y enclaustra una organización académica sustentada por maestros, alumnos, curriculum, normas de aprendizaje y evaluación, recompensas y castigos, etc. Puede muy bien no darse aquí, como se ha señalado, un momento educativo, sino que un mero trajín de instrucción y alienación, de traspasar conocimiento entre dos polos. No se trata pues de escuchar y aprender pasivamente, sino de participar y crear mediante el diálogo, la discusión, el cambio de ideas, el *debate continuo con la comunidad*, sus constituyentes y problemas.

b. La proposición anterior nos lleva a visualizar la *liberación de la educación para las masas hasta hoy marginalizadas*; es decir, el término de la hegemonía sustentada por la institución concreta, rígida y excluyente, de espaldas a la historia. No es que la proposición vaya hasta terminar con las escuelas y universidades; más bien se dirige a reformar profundamente sus estructuras y aprovechar, como más adelante se expondrá, otros medios para poner en práctica el proceso educativo-participante.

c. Se propone concretamente *romper con la dominación de los diplomas*, que conceden el saber a un grupo prioritario de la sociedad, relacionados por tradición a las burguesías y oligarquías. El título académico pasa a ser también un reconocimiento democrático para todos aquellos que se han auto-educado fuera de los centros educativos. Está demás expresar que para este tipo de personas debe existir un régimen especial de evaluación a cargo de organismos competentes, entre los que se encuentran las universidades y escuelas, siempre y cuando reconstruyan su mentalidad organizativa.

d. *La alteración de los planes y programas de estudio* es otra condición "sine qua-non", puesto que ellos han sido exclusivamente determinados desde un escritorio, sin la participación de una base ampliada. En esta dimensión, hay que evitar el excesivo peso intelectual de los cursos, unilateralmente informativos y ajenos a los aspectos de la productividad directa.

Es decir, restringir las materias demasiado largas y formales, que no tienen aplicación práctica y que sólo conllevan a conformar una

élite divorciada de la masa, del pueblo. La pedagogía tradicional, el intelectualismo burgués y la cultura de élite deben dejar de ser, de pertenecer a un grupo minúsculo.

e. Se hace necesario establecer nuevos contenidos y formas de estudio procedentes, muchas de ellas, de las bases mismas. Es la única manera de conseguir una auténtica cultura liberadora revalorizando y promoviendo expresiones educativas innatas del pueblo, aspectos nunca considerados por la instrucción institucionalizada, en donde la enajenación hace gala de gran soltura. No sólo se trata pues de considerar al pueblo en los planteles de enseñanza, sino que también se procura no intoxicar, alienar o traumatizar a quienes han podido ingresar al ámbito cerrado de una escuela y en poquísimos casos de una institución técnica. *No se puede forzar al pueblo a ser lo que no es.* Un pueblo que critique y pueda opinar, es un pueblo que construye. Ya se ha manifestado que las masas poseen un poder enorme, casi ilimitado.

## 7. PRAXIS CONDUCENTE

Lo expuesto hasta aquí, son proposiciones filosóficas válidas siempre y cuando se establezcan al mismo tiempo los instrumentos o medios que las lleven a la práctica, aspecto éste muy complejo, ya que la mayor parte de las personas, incluso profesionales de diversa índole, no pueden admitir que se *rompa la asociación escuela-enseñanza, por otra más abierta que es la de sociedad-educación.* Pero es un riesgo que hay que correr, so pena de permanecer en el "statu-quo" educativo. Una vez más hay que terminar con otra tradición a la que se es tan adicto en el continente, en donde los grupos de interés definden su prototipo de enseñanza o porque las políticas educativas de los países no indagan en las profundidades de la problemática, o porque la rutinización aparece siempre como la más cómoda de las acciones.

En verdad hay que señalar que *se ha explorado muy poco y menos investigado, en metodologías de trabajo educativo que no quedan circunscritas al recinto de la escuela propiamente tal.* No obstante hay ejemplos y posibilidades que es imprescindible considerar muy seriamente, especialmente por las potencialidades enormes que ellas ofrecen para concretar un nuevo panorama educativo de la región.

Es de esta manera como se pueden proponer una serie de alternativas que muy bien complementan a los objetivos y medidas ya señaladas:

a) Abrir el ámbito de la educación a la sociedad en conjunto, traspasando los cerrados recintos del aula-escuela. Con ésto se crea una democracia social de participación plena con un mínimo de intermediación. No se trata de un modelo estatizante, pero tampoco se acepta esa privatización elitista y alienante que no pone a los educandos en contacto con la verdadera realidad. Además, las políticas de participación en los aspectos económicos-sociales pueden verse enormemente reforzados por las *estructuras no-escolarizadas* de la educación.

b) Garantizar la libertad de educación, aceptando el derecho de todos a educarse y elegir una forma respectiva, individualmente o en asociación con otros. Para cumplir esta meta se pueden propiciar la existencia de grupos de inter-aprendizaje libre, centros de diálogo, organizaciones de base (sindicatos, cooperativas y grupos de acción comunal) y todas las otras formas de trabajo educativo que impulsen la *auto-educación*, el *inter-aprendizaje* y los *estudios realizados en forma independiente*. Con el objeto de posibilitar la proyección anterior, es necesario *efectuar una intensa labor de promoción*, organizando al pueblo para legitimizar y ahondar los procesos de interacción humana, que constituyen un acto educativo proscrito por la *ortodoxia pedagoga*. Esto requiere de una gran iniciativa y creatividad a la vez, y sobre todo, un máximo respeto a las capacidades propias de los educandos para organizarse, elegir los temas y las tareas de un proceso de inter-aprendizaje y autoeducación no formal. De esta manera los fenómenos de promoción social y de educación se tornan inseparables.

c) Lo anterior amplía las bases de las decisiones en materia de *lo que debe ser enseñado y cómo debe ser enseñado*. Es así como la institucionalización de la participación en materia de educación se expresa en una nueva concepción original y da alcances imposibles de predecir, pues puede alterar toda la constelación del desarrollo auténtico para los grupos marginales. La referencia es aquí a la nuclearización, en donde el *núcleo educativo* comunal rompe el aislamiento de la escuela y todos los exclusivismos y centralismos en materia de decisión.<sup>20</sup> No hay dudas de que la implementación del sistema nuclearizado es una de las tareas más complejas que hay que enfrentar, pues ello impone un gran efecto de movilización social. La nuclearización

---

<sup>20</sup> Ley General de Educación del Perú, op. cit.

educativa comunal moviliza de esta manera la participación de los mismos pobladores en los procesos de crítica y de creación que permitan el *surgimiento de modelos* educativos auténticos y enraizados en la cultura y las necesidades del pueblo organizado.

d) Se pasa así de una educación cerrada, exclusivista y centralista, a otra de tipo abierta, con lo que se libera al aprendizaje de toda forma dogmática; impositiva, frustrante y paralizante, en donde no cabía la espontaneidad ni el espíritu de creación, ya que todo era memoria.

e) Es de esta manera que el pueblo puede considerar el sistema educativo como algo propio, que le concierne personalmente y que, al satisfacer sus intereses, *garantiza la educación adecuada de sus hijos*. Los maestros deben de dar cumplimiento a este principio, visitando constantemente a los padres de familia para solicitarles su opinión sobre la educación que están recibiendo sus hijos, pidiéndoles sugerencias y consejos.

f) *Hay que estudiar de acuerdo a las necesidades de la zona, región o distrito*, por las razones y motivos que ya se han ofrecido y que atañen directamente al sector rural.

g) No hay que eludir el trabajo manual ni la *participación directa en la industria o la agricultura*. Esto supone una asociación y compenetración completa del educando con la realidad biológica, física y socio-cultural que lo rodea. El mundo se llena de tal manera, de realidades tangibles. Los conocimientos no se desprenden de los libros muertos, sino de una experiencia concreta. El educando estudia botánica cultivando y observando las plantas que se producen en su región, física y matemáticas observando y/o trabajando en las industrias o fábricas. En tanto se sobreestime el trabajo intelectual y se posponga el trabajo manual, se mantendrán en vigencia los valores de la sociedad tradicional. El educando está entonces en condiciones de *crear, interpretar, aplicar y confrontar sus conocimientos con la realidad*. Se establece así una apertura hacia el sistema denominado mitad estudio - mitad trabajo.

h) Este tipo de educación —o escuelas— tienen dos tipos de funciones; una pedagógica, en donde los educandos (jóvenes o adultos) se desarrollan integralmente; la segunda económica, puesto que se coopera en los aspectos de producción y productividad. Cada asunto se aprende en su momento, cada concepto se explica, se pregunta, se discute, se vuelve a explicar hasta asimilarlo y grabarlo. Por esta razón no hay nerviosismo ni miedos finales.

i) La relación y combinación educación-trabajo es ampliamente recalcada por Fromm, para quien existe una apremiante necesidad de acabar con la dañina separación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico . . . “Esta separación por sí misma es parte de la enajenación del trabajo y el pensamiento y tiende a separar la teoría de la práctica, y hacer más difícil, y no más fácil, para el individuo, el participar con algún sentido en el trabajo que ejecuta. Si el trabajo ha de ser una actividad basada en sus conocimientos y en la comprensión de lo que hace, ciertamente ha de haber un cambio radical en nuestros métodos de educación, en el sentido de que desde el comienzo mismo se combinen la instrucción teórica y el trabajo práctico sería secundario respecto a la instrucción teórica; para quienes hayan pasado de la edad escolar, sería al contrario, pero en ninguna edad del desarrollo se separarían una de otra las dos esferas. No se graduaría ningún jovencito en las escuelas si no había aprendido un oficio de un modo satisfactorio y con sentido, no se consideraría la instrucción primaria antes de que el estudiante hubiera comprendido los procedimientos técnicos fundamentales de nuestra industria. Es indudable que la escuela superior debe combinar el trabajo práctico de un oficio y de la técnica industrial moderna con la instrucción teórica”.<sup>21</sup>

Sin embargo, para poder lograr de una manera más amplia y concreta este nuevo tipo de educación, es necesario considerar otros aspectos complementarios, como los siguientes:

a) *Los medios de comunicación de masa:* radio, cine, televisión, periódicos y revistas, deben ser ampliamente utilizados para concretar los lineamientos básicos del cambio educativo, pero siempre dentro del esquema filosófico analizado.

b) *Hay que limitar la existencia de notas y exámenes,* que si bien sirven para seleccionar, son del mismo modo un instrumento eficaz para posponer, frustrar y relegar a los educandos. De manera idéntica, con notas se puede evaluar conocimientos, por lo general estáticos, pero es mucho más difícil cuantificar actitudes, conducta, voluntad en el trabajo, solidaridad social, espíritu de sacrificio y entrega a la comunidad, elementos todos que conforman la vida de los educandos . . . ¿Cómo calificar o evaluar a los educandos que trabajan en labores de la comunidad en sus horas extra-escolares, o que realizan trabajo voluntario o ayudan a sus compañeros en la solución de problemas personales? . . . La nota o calificación, como recompensa única y orga-

<sup>21</sup> Erich Fromm, op. cit. p. 285.

nismo de promoción, deja así de tener la validez que los clásicos le han concedido.

c) Obligar explícitamente, al reconocimiento de los estudios realizados fuera de los centros educativos, así como los que se hacen en forma independiente, otorgando los mismos derechos que a los educandos formales en todos los niveles del sistema educativo, incluso el nivel superior y los ciclos de altos estudios que se realizan en instituciones universitarias.

d) Los centros educativos —incluyendo a las universidades— están obligados a evaluar a aquellos que hayan seguido estudios en forma independiente y a mérito de esta evaluación deben otorgarles certificados y títulos equivalentes a los que se obtienen mediante la educación escolarizada. Se puede apreciar una vez más que no se trata de terminar con la educación formal-institucionalizada; por el contrario, el fin esencial es el de abrirla hacia las masas mediante la puesta en marcha de todas las potencialidades humanas y recursos existentes en la sociedad.

## 8. COMENTARIO FINAL

Se ha expuesto que la instrucción o enseñanza de tipo escolarizado —denominada supuestamente educación—, no responde a las realidades socio-culturales ni objetivos de liberación de las sociedades subdesarrolladas.

Lo que interesa es pues reformular científicamente y en relación al todo social, una serie de interrogantes que surgen de la incapacidad propia del sistema formal, conscientes de que antes de conseguir una respuesta integral es indispensable profundizar en la manera como se interroga aquella realidad, conceptualizada y señalada someramente, como una manera de darle una mayor organicidad al presente ensayo.

En primer instancia es urgente abrir el ámbito de la educación a la sociedad en conjunto, traspasando los cerrados recintos de la escuela y universidad, ya que lo que tipifica una actividad como la educativa es su naturaleza y no la persona o entidad que la realiza.

La escuela y la universidad ya no pueden más ejercer el monopolio de la educación. Son sólo una de las muchas instituciones que deben de consagrarse a la labor educativa, pues deben de compartir sus tareas

conjuntamente con las industrias, fábricas, grupos de inter-aprendizaje, centros de diálogo, organizaciones campesinas, círculos de iniciación pedagógica, escuelas móviles y otras tantas unidades de identidad básica.

Lo fundamental de esta posición, filosófica y pragmática a la vez, es que no se elude el trabajo manual ni la participación directa en el desenvolvimiento de la industria o agricultura. Esto, desde luego, supone una asociación y compenetración completa del educando con la realidad biológica, física, socio-cultural y económica del mundo que les atañe, que los rodea e influye positiva y negativamente. El mundo se llena, de tal manera, de realidades tangibles e históricas, dialógicas. Los conocimientos no se desprenden de los libros muertos, sino de una experiencia concreta, de quien la sufre o vive.

Esta filosofía, transformada o llevada a la práctica adquiere, consecuentemente, una doble dimensión: *universaliza el trabajo productivo y la educación*, pues ambos son investigables. No se produce, por consecuencia, un proceso de incomunicación. Cuando todos participan de un mismo quehacer, y ninguno de ellos es espectador indiferente, existe en sus relaciones más coincidencias que divergencias. En otros términos, se suscitan en los diversos grupos *estados emocionales* idénticos para formar y fortalecer una *conciencia cabal de grupo*, de sociedad y de comunidad. Esto no es sino afecto y solidaridad de clase.

No podemos concebir, por otra parte, que la ciencia pueda estar al servicio de intereses particulares, sino del pueblo. Dentro de este esquema, nadie aprende medicina para enriquecerse, estudia física o inventa un aparato para patentarlo, solucionando de esta manera sus problemas económicos. Es necesario *destruir el individualismo*, para vivir y existir en función de la sociedad, en acciones de honda trascendencia social.

En definitiva, lo que se procura es transformar la mente del hombre, dándole una nueva visión del mundo, de la sociedad históricamente interpretada, llegando a lo más profundo de su ser a objeto de que, por sobre todas las cosas y en lugar de mitos, supersticiones, sentido mercantilista de la vida y antivalores de la sociedad de consumo, tenga una ideología política nacional y científica. *Lo que se desea, profunda y sinceramente, es que el pueblo, mediante la educación libre y espontánea, adopte una escala de valores*, tendientes a su superación social y a la de una sociedad que mucho le requiere.









