

## CAPITULO I

# CARACTER Y PROBLEMA DE LA EDUCACION

### 1. El sentido de la educación

Existen los hechos de la educación. Ciertos contenidos de la experiencia de todos se refieren a la educación como fenómeno social, a la existencia de instituciones y conexiones educativas y a la función que en ellas cumplen los individuos, caracterizadamente el educador y el educando.

Nadie pone en duda que existen fenómenos educativos, que los hombres se educan en el seno de la sociedad, que hay educadores y educandos, educación informal y educación sistemática, así como instituciones y normas que encuadran y sancionan las conductas humanas educativas. Damos por sentado esto. Sin perjuicio de reconocer la existencia de diferencias a veces muy marcadas entre las formas que adquiere la actividad educativa en los diversos pueblos y culturas a lo largo de la historia y en cualquier lugar, puede afirmarse que el hecho empírico de la educación no es como tal un problema. Existe como *factum*, lo comprobamos, lo aprovechamos. Ningún maestro, ningún padre de familia, ningún gobernante puede tener duda de ello ni, por consiguiente, habrá de detener o paralizar su acción por tal razón.

Sin embargo, cabe preguntarse qué sentido tiene la educación, cómo es posible educar. Estas pregun-

tas son filosóficas y apuntan a la significación humana del hecho educativo y a sus condiciones de posibilidad. Cabe hacerlas, y es necesario hacerlas, no con independencia de las cuestiones de hecho sino como su complemento teórico y su clasificación crítica, condicionante de la praxis.

¿Qué sentido tiene, pues, educar?; ¿cómo es posible la educación? Entre los varios rasgos característicos del hecho educativo a que puede hacerse referencia al tratar de responder estas cuestiones, notamos como principales los siguientes:

A. El hecho educativo es paradigmático respecto del hecho social: no se entiende sino dentro de un contexto histórico-natural concreto y no es reducible a meras relaciones causales, porque tiene signo, es decir, tiene un sentido. La categoría de cambio, con ser fundamental para explicar la realidad, no es suficiente en el caso de los fenómenos humanos, como la educación lo muestra. En el hecho educativo hay una interacción de dos o más sujetos. De esta interacción se derivan cambios en los sujetos participantes, definibles relativamente en términos de educando y educador.

Lo que define a la educación como tal en esta trama de individuos sujetos al cambio es el término a que apuntan las acciones y los resultados juzgados de acuerdo con un modelo social que funcione como patrón valorativo.

B. En consecuencia, la educación es siempre una actividad o una constelación de actividades teleológicamente orientadas. En este sentido, cabe distinguir entre educación propiamente dicha y habituación y mero aprendizaje. No cabe decir que cuando nos adaptamos a un clima se ha producido un fenómeno de educación; tampoco, por extensión, que un animal educa a su cría, pese a que la induce a aprender ciertos comportamientos. En ambos casos falta, cuando menos, la conciencia del educador.

C. Quien se educa pasa de un estado a otro; tiene, por consiguiente, la capacidad de cambiar. Pero no todo pasó de un estado a otro, no todo cambio es educativo; ni siquiera todo cambio teleológicamente orientado en su provocación y su realización. Por ejemplo, si quiebro un lápiz, estoy introduciendo en él un cambio y bien puedo hacerlo en razón de un fin que me propongo alcanzar. Pero no hay aquí un fenómeno educativo. Sabemos que las cosas no pueden ser educadas y ésta es una de las razones de tal imposibilidad. Pero, ¿no se dice acaso que las máquinas electrónicas y los animales aprenden?, ¿no se trata en este caso justamente de cambios educativos? No, por las razones que siguen.

D. No parece aceptable hablar de educación de animales o de máquinas sino en la medida en que se los supone capaces de transmitir las conductas adquiridas y, por ende, de asegurar su perpetuación. Esto lo hace quien puede ser llamado agente de cultura. Dicho de otro modo, sólo se educa quien puede ser educador. Cuando haya máquinas educadoras habrá máquinas educadas. Nótese que esto quiere decir que hay en la educación no sólo un rasgo de autopropagación sino, también, que se requiere reflexividad y reciprocidad, porque en la medida en que alguien es educado por otro puede ser educador de su educador y educador de sí mismo. Este alguien capaz de transmitir lo que recibe, de perpetuar lo que adquiere y de proceder a provocar en sí cambios, como se ha hecho con él, y de proceder a hacerlo con quien lo ha educado, es sin duda el hombre. Es dudoso que el animal, tal como lo conocemos, lo haga. Por eso mismo, sólo como una interpretación polémica o como un ensayo de ampliación del concepto —que está sujeto a la prueba de la coherencia y la eficacia— puede hablarse de *cultura animal* y de animales *cultos*.

E. Más difícil aún es convenir en que haya edu-

cación animal si se considera otro rasgo esencial del educador humano en sus formas más características; a saber, la capacidad no sólo de reproducir, preservar y transmitir contenidos y conductas aprendidas, sino de *crear nuevas formas de ellos*. Reparemos en que se suele pensar que un hombre está *bien educado*, o *bien formado*, no sólo cuando puede tener una conducta teórica o práctica que antes no poseía, y de legarla tal cual a otros hombres, sino *cuando puede modificarla, perfeccionarla y ampliar sus virtualidades*, lo que redundará en provecho propio o de los demás. Este factor creativo es fundamental para la definición de la educación humana y conlleva *un elemento cardinal de libertad*, de enorme importancia para establecer distinciones esenciales entre los modos de la educación como hecho social.

F. Como se habrá visto por lo anterior, el carácter social de la educación no puede ser olvidado. Educar es un hecho interhumano. Pero, además, en la medida en que el educando debe ser capaz de perturbar las conductas adquiridas, de recrearlas para los demás y de hacerse educador de los otros, puede decirse que la educación únicamente es posible en sociedad. Que sea dudosa la existencia de educación de máquinas y de animales es consecuencia del hecho de que no haya sociedad de máquinas. Seguramente tampoco la hay de animales.

G. Se hace claro, asimismo, que la educación cumple una función esencial de socialización. Gracias a ella los individuos se integran a su comunidad —y, en el límite, a la comunidad global humana— al recibir y adoptar los valores, actitudes e ideas que en ésta tienen curso. La socialización puede ser meramente *adaptativa*, con lo que tenemos una forma limitada de educación, pero puede ser también socialización *incitativa* o *suscitadora*, gracias a la cual el individuo es incorporado a la vida social como agente de acción colectiva, cocreador de la comunidad, cen-

tro de dialécticas cuyos puntos extremos son la conformidad y la total rebeldía, la fe y la invención, la vida pasiva y la tensión de la novedad existencial. Si hay, según vemos, dos formas de socialización educativa, la más genuinamente humana —por contraste con la operación de la máquina y el animal— resulta la que provoca la renovación, el reacondicionamiento y la potenciación de los valores, las ideas y las actitudes aprendidas.

H. ¿Por qué la educación que socializa en el modo incitativo —o sea, que incita a la creación— es más genuinamente humana? Tropezamos aquí con otro elemento decisivo del concepto de educación, elemento que está conectado con el carácter procesal y teleológico del educar. Hemos dicho que al educar se introducen cambios en un individuo y que estos cambios tienen una finalidad. ¿Qué clase de cambios y de finalidad? No es difícil advertir que, pese a las múltiples variedades posibles, han de ser siempre benéficos y no nocivos, propiciadores de la afirmación y del perfeccionamiento del hombre. Es improbable que se diga que alguien educa a un hombre si está promoviendo en él cambios que lo disminuyan o perjudiquen, que lo alienen. Más bien se dirá que lo *deseduca*<sup>1</sup>, lo cual es un modo aberrante del educar. En su forma propia educar es, pues, promover la creatividad y la originalidad del sujeto y provocar cambios en las ideas, los valores y las conductas que hace suyos o elabora el sujeto, cambios susceptibles de beneficiarlo. La educación, puede decirse, es por esencia beneficiadora; es imposible como malformación, como acción ordenada a la anulación del hombre.

I. Reparemos en que con esto se introduce en el concepto de educación un factor axiológico o estima-

<sup>1</sup> Es muy ilustrativo al respecto, el uso en castellano de términos como "maleducado", "malcriar", "malacrianza".

tivo. No puede concebirse la creatividad educativa sino sobre el fondo de valores perseguidos y realizados por los hombres. Todo intento de definir la conducta educativa neutralmente, sin recurrir al valor, la despoja de su significación humana.

Justamente a este propósito, volviendo a nuestra comparación, resalta el hecho de que no sólo no hay educación de máquinas y de animales porque estos son incapaces de perpetuar y renovar las conductas aprendidas, sino, además, porque en su caso no cabe hablar de beneficio o perjuicio en sentido propio. ¿Cómo habría que concebir la máquina o el animal para decir que su instrucción se endereza al bien o que se anula porque es promotora del mal? El enseñarle a un elefante a subirse sobre una pelota, como ocurre en el circo, no es beneficiarlo ni perjudicarlo. No cabe plantear y responder esta clase de preguntas valorativas, salvo que se den como formulaciones y respuestas correctas las que hablan del beneficio o perjuicio de los hombres que están en contacto con el animal o la máquina. Pero con esto se ha operado un desdoblamiento y una sustitución de sujetos que no puede pasarse por alto. Ya no sería el bien del educando sino el de otro el que interesaría; ya que el educador no promovería conductas del educando que son adecuadas a él, sino conductas que se valorizan en relación con terceras instancias. Ahora bien, siendo estas instancias teóricamente innumerables y muy variadas, podría decirse en ciertos casos que un proceso es beneficioso, o sea, educativo, pues beneficia a X y, al mismo tiempo, que es lo contrario, o sea, no educativo, pues perjudica a Y. El concepto de educación delineado en lo anterior, con su elemento valorativo esencial, se desintegraría así completamente.

J. El rasgo acabado de señalar lleva implícita una conclusión que es muy importante sacar a la luz. Si sólo hay conducta educativa cuando la promo-

ción del bien concierne al sujeto educado, parece ser que el sentido del concepto de educación supone afirmación de un valor intrínseco del educando. Un acto de este género es positivamente valioso y educativo si y sólo si realiza un valor propio del sujeto, del hombre que se educa (individuo o grupo).

Se plantea de esta suerte el tremendo problema del derecho que tiene alguien de introducir cambios en la conducta de otros hombres y de hacerlo postulando que esos cambios son buenos para dichos hombres.

La cuestión de la posibilidad de la educación desemboca de este modo en la cuestión de la justificación de la educación. No es difícil reconocer que las respuestas a ambas cuestiones están esencialmente vinculadas.

Recapitemos lo dicho y tratemos de precisar la orientación que hemos ganado hacia la respuesta a la cuestión inicial, esto es, a la cuestión del sentido y fundamento de la educación. Creemos haber puesto en claro que la educación sólo es posible cuando hay un ente, como el hombre, que está en proceso de cambio permanente, pero que va de un modelo o forma de vida a otra, de un modo de ser a otro, supliendo carencias, rescatándose y conformándose constantemente, en busca de una plenitud. Hay, además, una orientación hacia metas valiosas presente en la acción de educar y en el resultado de la educación. Al educar se busca un fin que es modelo o paradigma de lo bueno en la situación vivida; por otro lado, se tiende a un fin bueno cuando se ha sido educado. Pero nadie podría tender a ese fin y en esta tentativa pasar de una forma de conducta a otra, desechando las formas alienantes de vida y realizando las propias, si ya estuviera cumplido y fijado desde el principio. Esto hace patente una

condición esencial de libertad en el ser humano por la cual es posible la educación.

Cabe pues hablar de una educación *propia* humana —con riesgo de incurrir en pleonasma— sólo cuando el educando, individuo o grupo, es puesto por la operación educativa en condiciones de autoformarse, de buscar sus propias formas de ser, de decidir libremente su conducta y, de esta suerte, crearse y recrearse a sí mismo indefinidamente, y contribuir desde sí, según sus propias apreciaciones y concepciones, a la marcha histórica de la comunidad de los hombres. Puede decirse, por eso, que hay una vocación *humanista* en toda educación. Y si se conviene en llamar persona humana al ser que tiene esta capacidad, podrá decirse también, con pleno sentido, que la genuina educación, en tanto que humanizadora, es *personalización*, es afirmación y enriquecimiento de lo más propio y original de todo el hombre y de todo hombre. La *personalización* se opone a la *cosificación* que resulta ser, entonces, lo contrario de la educación.

## 2. La problemática fundamental de la educación

La educación, juzgada en una perspectiva humana universal, considerando todos sus ingredientes y sus efectos, es cuestionable desde tres ángulos: como formación de unos sujetos humanos por otros, como mecanismo de socialización y como producto de una comunidad histórico-cultural determinada.

### A. La justificación de la educación

Hemos dicho que, al educar, unos hombres introducen cambios en la conducta de otros, cambios que tienen que ver con los valores y fines que pre-

siden la acción humana. ¿Cuál es la base última en que podemos hacer reposar la legitimidad de esta acción? ¿Hasta qué punto, al educar, estamos invadiendo el mundo propio de cada individuo o grupo, torciendo su curso por decisión ajena a él y haciendo del educando sólo un remedo de nuestra propia humanidad? ¿Cómo podemos saber que las opciones valorativas que presiden nuestra acción pedagógica están bien fundadas en general y en particular para la vida del educando? ¿Cómo se justifica, pues, la educación? Esta es la cuestión a que conduce nuestro análisis y que es lacerante para quien aborda la educación desde una perspectiva ético-filosófica. El problema se complica si advertimos que la sociedad y la historia no podrían marchar si unos hombres no educaran a otros y que difícilmente las decisiones más generales y urgentes pueden venir de los educandos, sobre todo cuando son menores. Es fácil notar, además, que por grandes que sean las disposiciones simpáticas y la voluntad de no perjudicar, habrá siempre un peligroso elemento casi natural de imposición externa al educando. Esto es cierto, como lo es el que si no hay una efectiva participación de los educandos, de los grupos de base y de los hombres de varias edades que son usuarios de los servicios educativos, fracasará la educación. Si quienes deciden como autoridades educativas no poseen una base segura de enjuiciamiento, un criterio sólidamente fundado de valoración, el apoyo de una participación efectiva de los educandos, se estará determinando a ciegas la configuración de los hombres de un modo que quizá no convenga a su naturaleza o se les enderezará hacia un fin que no corresponde con el valor intrínseco del individuo y del grupo o con aquel hacia el cual ellos se orientarían libremente. Piénsese, como ilustración de este problema, en el impacto de los reformadores morales —que son, igualmente, en buena

porción, reformadores pedagógicos— y en el conflicto de las generaciones tal como se manifiesta en las diferencias de juicio estético y moral, y en algunas formas modernas de rebeldía y aun de delincuencia juvenil.

Estas dificultades no se plantean en su profundidad con respecto al simple proceso de la instrucción, cuyos alcances y criterios pueden ser precisados en la práctica. Tocan al concepto de educación en el sentido amplio y ambicioso arriba definido.

\*Durante mucho tiempo el concepto de instrucción tuvo una importancia central en la reflexión pedagógica. La relación educativa se interpretó fundamentalmente en términos de la acción entre un maestro que instruía y un alumno que recibía la instrucción. Ambos roles estaban muy precisamente fijados. La crítica del intelectualismo pedagógico y la creciente atención puesta en las formas activas del aprendizaje llevó sin embargo a la crítica de la mera instrucción y su sustitución por el concepto más fecundo de educación. La relación entre un maestro y un alumno es —se pensó— más rica y más profunda que el proceso instructivo. Lo que importa es la formación del niño y el joven, la configuración de su personalidad y el desarrollo de sus capacidades tanto intelectuales cuanto emocionales y activas. Educar no es instruir en tal o cual materia; es enseñar a vivir. Su resultado final no puede medirse por los conocimientos acumulados o las habilidades adquiridas sino examinando la personalidad en acto que ha logrado el educando. La divisa pedagógica que estaban dispuestos a aceptar casi todos los educadores podría rezar: “¡Por la educación contra la instrucción!”

¿Quién dudaría de la justeza de esta posición aun en su exageración polémica? Ante la parcialidad y la pobreza de la instrucción, la educación aparece como interesada en nada menos que la realización plena del individuo. Sin embargo, la idea de educación

encerraba problemas que se hicieron patentes cuando la relación educativa se generalizó, aplicándose no sólo a los niños y jóvenes sino también a los adultos. Se vio entonces que el proyecto de educar a alguien implicaba la mayor parte de las veces la voluntad de formarlo, y suponía, consecuentemente, la convicción de que el educando, de algún modo, era *informe*.

La educación, a la que rectamente se había evitado reducir a la mera transmisión de conocimientos o al entrenamiento en determinadas técnicas, resultaba ser asunto de vida o muerte para el sujeto. Si no era educado por alguien, quedaba *informe*. Su educador era quien le hacía adquirir la forma propia, adecuada a su ser y, por tanto, lo salvaba. La amenaza constante para el educando (un individuo o un conjunto de personas) de resultar moldeado según patrones valorativos y principios de conducta ajenos a la propia virtualidad individual, todos los riesgos de la imposición y del sometimiento de una conciencia a otra, están presentes en esta idea de la educación como formación desde afuera que tan vigorosamente combatió Carlos Cueto en el Perú.<sup>2</sup>

Si la educación, de acuerdo con su sentido humano, ha de ser compatible con la libertad del sujeto, si va a respetar y promover la personalidad singular y grupal de éste, si no frustra la realización de sus valores propios y colectivos, entonces debe ser entendida de un modo distinto e incompatible con la operación impositiva, con el moldeamiento externo a que ha sido frecuentemente reducida. Para lograrlo tiene que resolver su primer problema fundamental, el de la justificación de la acción de un sujeto sobre otro u otros dentro del marco de la formación personal.

<sup>2</sup> Cf. su ensayo: "La educación como forma: un voto en contra"

## *B. Educación y sociedad*

El segundo problema fundamental toca a la implantación de la educación en un medio social determinado. Todo planteo de la relación educativa fuera de condiciones histórico-sociales concretas resulta abstracto y, por tanto, idealizador, lo cual quiere decir desorientador y las más de las veces encubridor de realidades. No hemos olvidado este condicionante real al describir el hecho educativo. Mostramos su función de mecanismo poderosísimo de socialización. En efecto, a través de la educación se transfieren al educando ideas, valores y actitudes que tienen curso en el grupo en el cual vive y, por este medio, se logra su integración al conjunto social. Pensando, sintiendo y actuando como su comunidad, el educando se reconoce miembro de ella y opera en armonía con los fines sociales. Correspondientemente, transfiriendo a los educandos los modos propios de pensar, sentir y actuar que le dan su fisonomía cultural y conforman su mundo, el grupo se afirma y se expande en el presente y hacia el futuro de las generaciones humanas. Visto en esta perspectiva, el hecho educativo posee una incuestionable positividad social y, a su turno, la sociedad opera como fuente de sustento y respaldo de la formación del individuo.

Pero hay otra perspectiva que la crítica de la educación saca a luz y que cambia el sentido de la educación como fenómeno social. Transferir valores y nociones, recibirlos y mantenerlos, llevar del pasado al futuro la fisonomía de la sociedad no es frecuentemente otra cosa que perennizar ideas e instituciones superadas y salvaguardar una forma de vida decaída. La educación resulta ser así un mecanismo de conservación puesto en juego por el grupo para preservarse. Si un análisis más penetrante del grupo distingue en él líneas de poder y oposición de intereses, entonces re-

sulta ser la educación no sólo un medio por el cual el grupo, globalmente considerado, se afirma y se defiende, sino un mecanismo de mantenimiento de un determinado orden establecido en beneficio de un sector social dominante. Y el sujeto resulta no integrado al grupo entendido como una comunidad universal, ella misma integrada en todos sus componentes, sino adaptado a un estado de cosas que es el real pero no necesariamente el más justo o el más positivo desde el punto de vista del porvenir humano.

Vemos que este segundo aspecto de la problemática fundamental de la educación se liga estrechamente con el primero y lo complica. La acción educativa, cuestionable por sí como intervención en el mundo del otro, resulta ser además vehículo de mantenimiento de un orden de poder y frecuentemente obstáculo puesto al progreso. Sólo si supera esta dificultad básica, este vicio de conservadorismo sustantivo, puede la educación cumplir sin serias trabas su sentido humano de acción para el desenvolvimiento del hombre y no para la sujeción del hombre. Lo cual nos lleva al tercer aspecto problemático de la educación.

### *C. Educación y dominación*

En lo anterior hemos señalado que la educación transmite un mundo social con un orden establecido. Este orden traduce las relaciones de poder existentes tanto a nivel de la sociedad global cuanto a nivel de los grupos particulares. Históricamente, las relaciones de poder se han ejercido por unos hombres en perjuicio de otros. Ha habido hombres y grupos dominados y dominadores, oprimidos y opresores. La sujeción a otro no es un hecho que se produzca sin afectar hondamente al ser humano, a su condición esencial como individuo y como comunidad. La dominación produce la pérdida o el debilitamiento del ser personal. Di-

cho en otros términos, frecuentemente usados en la antropología actual: la dominación provoca la alienación de la persona y es, por ende, una conexión fundamentalmente alienante.

Lo que señalamos tiene una validez general y puede documentarse con casos tomados de diferentes sociedades en el decurso histórico de la humanidad y con la situación de diversos grupos humanos y de individuos determinados dentro de cada sociedad. La alienación, consecuencia de la dominación, se ofrece sin embargo con caracteres especialmente marcados y agudos en los países del Tercer Mundo que padecen crónicamente de subdesarrollo. En ellos se dan internamente fuertes relaciones de dependencia y de opresión entre las clases, los grupos y las regiones, en perjuicio de las grandes mayorías que están sistemáticamente marginadas de los beneficios sociales. Pero estos lazos internos de dominación no son ajenos a las relaciones de dependencia externa que tienen sujetas a las naciones subdesarrolladas al dominio de las grandes potencias industriales. Dentro de un régimen abiertamente colonial o bajo otras formas de control económico y político, como parte del imperio de estas naciones, al Tercer Mundo le ha sido impuesto un status inferior, causa permanente de la alienación de sus grandes masas.

Como es comprensible, la condición de alienación no puede menos de afectar la capacidad de expresión y de creación de los individuos y los pueblos, marcando su cultura. Las naciones subdesarrolladas como el Perú, que se ofrecen como conjuntos no integrados en lo social, tienen una cultura inorgánica, imitativa y sin potencialidad de autoafirmación, una cultura que por estar vinculada directamente con la opresión que sufren los individuos y los pueblos, la hemos llamado *cultura de la dominación*.

Al igual que a la cultura, la realidad de la opresión humana afecta profundamente la educación como he-

cho social extremadamente sensible. He aquí tres de los más importantes aspectos en que el problema de la educación se liga con la dominación y el subdesarrollo.

En primer lugar, considerando genéricamente el fenómeno educativo, es importante subrayar la función del régimen escolar en la fijación y mantenimiento de las estructuras de dominación. La escuela, más quizá que ninguna otra institución, traduce la organización de la sociedad y la consolida. La relación maestro-alumno, tal como ha sido establecida y justificada tradicionalmente, es el modelo mismo de la subordinación de la conciencia y la voluntad de unas personas a las de otras. La disciplina escolar, que se impone en el plantel y se enseña en el aula, es concebida y defendida como reflejo del orden social que requiere una autoridad legítima que debe ser respetada y obedecida. La organización de la enseñanza como parte de una serie bien determinada de acciones, sujetas a calendario y dependientes de la autoridad superior, el proceso entero de la educación escolar considerada en sus aspectos formales más significativos y persistentes, introduce al educando al mundo de la dominación, lo habitúa a él y termina convirtiéndolo en un convencido justificador de la dependencia social so capa de la defensa de los más altos y firmes valores.

La educación institucionalizada, en el Perú como también en otros países se ofrece así como un gran instrumento de alienación. Los movimientos de insurgencia contra el orden escolar que registra la historia de la educación, tanto como rebelión espontánea de los alumnos cuanto como alegatos doctrinarios contra el régimen escolar, son buen testimonio de esta función negativa que queremos poner de relieve.

No sólo la organización formal de la educación opera en el sentido indicado. También ocurre esto, y con efecto aun más negativo si cabe, con los contenidos de la educación. Según vimos, toda enseñanza posee, reconocida o implícitamente, una intencionalidad, un

*telos* que marca la dirección por la cual se orienta la acción del educador. Como sistema, en sus principios fundamentales, en la selección de la materia enseñada, en el énfasis puesto en ciertos temas y en el olvido de otros, la educación de un grupo social o de una nación revela su intencionalidad. Ahora bien, en países marcados por fuertes lazos de subordinación interna y externa, con una típica cultura de dominación, como es el caso del Perú, la educación por sus contenidos, por las ideas, valores y actitudes que transmite o suscita, funciona más aún como un poderoso agente de dominación y, por tanto, como mecanismo alienante.

Lo que el niño y el joven aprenden en el aula está muy lejos de adecuarse a las necesidades de liberación mental que son agudísimas en los países del Tercer Mundo. Por el contrario, sea con respecto al país, sea con respecto a su clase social, sea con respecto a sus propias reivindicaciones personales, lo que generalmente el educando recibe de la escuela es un reforzamiento de las nociones y los valores que, en lugar de ponerla al descubierto, velan la situación existencial en que se encuentra. Lo que la educación les da es pues otra vuelta de tuerca a la opresión que los agobia.

La situación no es mejor con los adultos a quienes absurdamente también se somete al régimen paternalista y autoritario que es usual, aunque no menos controvertible, en el caso de los niños. Para ellos, la materia educativa es asimismo un mensaje prefabricado y ajeno a toda incitación crítica sobre su realidad, cuya intencionalidad apunta a mantener encubierto y no exponer a ninguna contestación el orden de dominación que prevalece en la sociedad nacional y en las relaciones del país con las grandes potencias imperialistas que lo mantienen sujeto a un régimen de explotación. De allí que sea sintomática la ausencia, dentro de los contenidos educativos, de todos aquellos temas de interés vital y de resonancia social que inquietan

el educando en su existencia diaria. La institución docente no parece estar concebida y establecida para despertar la conciencia sino para adormecerla.

Lo que decimos no es, desgraciadamente, privativo, ni mucho menos, de la educación oficial y escolarizada. La educación particular está lejos de ser más libre en su inspiración y su acción educativa. En la mayoría de los casos opera deliberadamente en pro de la conservación del orden establecido y del ocultamiento de la realidad.

Por lo que toca a las formas no escolarizadas e informales de educación, cabe señalar dos casos principales: aquellas a cargo de empresas productivas interesadas en mejorar la capacitación de sus trabajadores y aquellas que se conectan con los medios de comunicación colectiva. En ambos casos es imposible formular un juicio favorable. Los cursos de capacitación laboral, so pretexto de una exigente preparación técnica, descuidan no sólo los aspectos de cultura general no ligados directamente con el adiestramiento correspondiente, sino que abierta y sistemáticamente excluyen todo tópico que signifique cuestionamiento del orden social en el que están insértadas las relaciones del trabajo asalariado. Por su parte, los medios de comunicación colectiva, cuando están en manos de empresas capitalistas, con muy concretos intereses comerciales y económicos, orientan su poderosa acción en un sentido típicamente conservador. Alimentan las motivaciones de lucro y satisfacción inmedatista que permiten un alto ritmo de consumo, contrario a los intereses de los países pobres del Tercer Mundo y, a través de ellas, justifican un orden social en el que aparentemente es posible para todos esas realizaciones. Sutilmente, hacen la apología de la dominación y refuerzan, con el instrumento educativo más penetrante, la alienación de las grandes masas.

Cabe, por último, llamar la atención sobre la función de reforzamiento de la dominación que cumple el

sistema educativo en razón de la desigual distribución de sus beneficios. En la mayoría de los países del mundo, la escolarización ha marcado siempre, con mayor o menor agudeza, la línea divisoria entre los grupos oprimidos y los opresores, entre los que disfrutan de los productos del trabajo social y aquellos que lo soportan como esfuerzo y pena. No aludimos aquí solamente a aquellos países que no han logrado grandes progresos en la educación pública, ni tan sólo de épocas en que estos progresos todavía no se habían materializado. En todas las épocas y en todos los países, por una típica distribución de los beneficios, la educación, que da poderosos instrumentos de manipulación social, ha sido el privilegio de las capas altas y medias y, en las proporciones correspondientes en cada caso, ha llegado y aún hoy llega más a los grupos socioeconómicamente privilegiados. Con ser general esta situación, resulta más grave —por razón del contexto mundial y de los índices de acumulación de poder y riqueza, de un lado, y de pobreza generalizada, de otro— en los países del Tercer Mundo.

El análisis anterior se ha localizado en los problemas de la educación en el Tercer Mundo, pues éstos muestran los extremos de la crisis que queremos poner de relieve. Pero esta crisis no se confina al Tercer Mundo. Cuando es instrumento de dominación y explotación social, en una u otra de sus formas, la educación funciona con los mismos efectos depresivos. En cualquiera de las latitudes, la educación, que en su institucionalización generalizada y en su orientación cívico-moral contribuye poderosamente, como hemos visto, a la alienación de las grandes mayorías y a la dominación de las naciones, por su distribución desigual e injusta, en cuanto servicio social, refuerza el desequilibrio de la sociedad donde quiera que sea.

Vemos así en toda su gravedad la problemática de la educación. Contemplados desde una perspectiva abstracta e ideal, los servicios educativos implantados

y expandidos aparecen como un principio de ascenso y bienestar humano. En la realidad de la historia concreta, insertados en las estructuras de dominación que prevalecen en las sociedades, pierden su fisonomía humana. El *telos* de la educación es la constitución y la realización del hombre.

Que esto se logre o se pierda es la esencia de la cuestión básica de toda filosofía educativa que, como tal, tiene que preguntarse por el sentido humano de la educación y responder a esta cuestión sin abandonar los ideales del humanismo ni tampoco el terreno firme de la realidad histórica en que de verdad existe el hombre de cada nación. Cuando una sociedad está organizada contra el hombre su educación se frustra como se frustra la humanidad de quienes forman parte de dicha sociedad. Entonces se trata de revolucionar la sociedad para lograr que sea realidad el hombre nuevo. Los profundos cambios sociales que esta operación requiere entrañan profundos cambios educativos; e inversamente verdaderos cambios educativos, capaces de conducir a la formación del hombre nuevo, requieren una revolución social. La educación del hombre nuevo es una educación revolucionaria. En este sentido se orienta la Reforma Educativa peruana.