



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN MODERNA: LA PARADOJA DE LA LIBERTAD

Informe de Seminario para Optar al Grado Académico de
Licenciado en Filosofía

Rodrigo Bermúdez Ahumada
Profesora Guía: Olga Grau Duhart

Santiago, 2005

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I, La escuela en el contexto moderno	
1. Aproximación al pensamiento moderno.....	6
2. El mundo bajo la ilustración.....	11
3. La libertad en el sistema kantiano.....	13
4. La escuela al servicio del Estado.....	17
CAPÍTULO II, La crítica a la escuela tradicional	
1. Nietzsche: la otra liberación.....	19
2. John Dewey: la experiencia excluida.....	24
3. Paulo Freire: la pedagogía del opresor.....	26
CAPÍTULO III, Aportes y propuestas	
1. El proceso de liberación para Freire.....	29
2. El experimento Summerhill.....	31
3. Filosofía en la escuela.....	34
CONCLUSIONES.....	36
BIBLIOGRAFÍA.....	39
INTRODUCCIÓN	



El hecho de que el seminario de cuyo desarrollo ha resultado este escrito tenga por título “Filosofía y Educación” plantea, antes de comenzar, la cuestión acerca de la relación entre estos dos conceptos. En primer lugar, pretendemos hablar dentro del ámbito de la filosofía, es decir, por medio de un lenguaje característico (desde los conceptos y estructuras argumentativas tradicionales), procediendo de acuerdo con ciertos criterios metodológicos, y haciendo referencia a tópicos determinados. En segundo lugar, tomaremos la educación, en particular la institución educativa y sus alcances, como tema transversal de nuestra exposición y reflexión, tema que no ha sido ajeno al pensar filosófico. Además, como veremos más adelante, la presencia de la filosofía en la enseñanza también estará entre los asuntos que trataremos. En consecuencia, los posibles nexos resultan diversos.

Nuestro principal interés consiste en abordar una cuestión fundamental en educación: se dice que ésta, en cuanto proceso, tiene o debiera tener como consecuencia cierta liberación del educando. Hablamos, evidentemente, de una libertad en su sentido íntimamente social y político: el proceso educativo constituiría una preparación para ejercer la libertad en un entorno social, y la sociedad misma asegura, a través de este proceso, su reproducción indefinida. Como institución encargada de esta realización, la escuela funciona de acuerdo con estos supuestos y al servicio del Estado.

Pero la función reproductora supone infalibilidad en la teoría y los métodos, no se pone a prueba. Además, el hecho de la autoreproducción es, para muchos, al menos cuestionable. Por ello, y en diversas formas a lo largo de la historia, la institución educativa no ha escapado a la crítica.



Si la libertad es una facultad que requiere desarrollo, éste supone ir a la búsqueda de algo que pertenece, de manera latente, a la esencia del sujeto para hacerlo aflorar. En este sentido, implementar un proceso completamente controlado y determinado, excluyendo todo carácter individual o espontáneo de sus participantes, destinados a ser ajustados a patrones predeterminados de pensamiento y comportamiento, no sería propiamente desarrollo.

En consecuencia, parece ser que una libertad adquirida por condicionamiento y en completa heteronomía, carecería de todo sentido; es este el problema que denominamos como la paradoja de la libertad.

En el primer capítulo intentaremos establecer un marco teórico y conceptual básico para el tratamiento de los temas centrales de nuestro trabajo. Dado que uno de los ejes de nuestra reflexión lo constituye la escuela en cuanto institución, nos interesa contextualizar este concepto a partir de sus condiciones de origen y los supuestos que dan sentido a su actividad. Para ello, daremos algunas señas sobre el pensamiento de la era moderna y, en particular, sobre el movimiento ilustrado, del que destacaremos algunos temas.

En el segundo capítulo daremos cuenta, a partir de varios autores, de la crítica a la institución educativa. En este lugar se plantea nuestro problema.

Por último, en el capítulo tercero, revisaremos algunas ideas y propuestas educativas que podrían ser de utilidad para abordar, y eventualmente, dar alguna luz sobre la cuestión.

Nuestro propósito no es, en absoluto, elaborar una tesis original, sino exponer de manera sintética, pero reflexiva, estos asuntos con el fin de poner de manifiesto algunas relaciones que no siempre lo están. Considerando la

amplitud del plexo de ideas y autores en juego, procederemos revisando de manera más o menos somera sus generalidades, para centrar la reflexión más acabada en los puntos que principalmente nos interesan y competen. CAPÍTULO I

LA ESCUELA EN EL CONTEXTO MODERNO

1. Aproximación al pensamiento moderno

Cualquier discurso que pretenda inscribirse en el dominio de la filosofía, tendrá una tarea congénita: el sólo empleo de determinados conceptos lo obliga a ofrecer un serie de razones por medio de las cuales dé cuenta de los supuestos subyacentes al uso de cada uno, así como de su alcance para efectos del discurso en particular, entre otras aclaraciones. La amplitud o complejidad de los términos, así como su originalidad, si la tiene, contribuyen a hacer más exhaustiva esta tarea.

Cuando decimos “pensamiento moderno” creemos saber qué queremos (y sobre todo, qué no queremos) significar: por lo menos, ridículo resultaría pretender condensar el curso de varios siglos de intensa actividad en tan diversas áreas del pensar y hacer humanos: ni la exigencia de este trabajo ni nuestras capacidades nos lo permitirían. En realidad, como ya hemos señalado, deseamos enmarcar de un modo muy general los temas clave de nuestra exposición.

Pero esas no son todas las dificultades. Aventurar esta “aproximación”, como la hemos denominado, implica sortear la inasibilidad, en otro aspecto, del

tema en cuestión: al hablar de modernidad, hacemos referencia a una realidad sobre la cual no existe un concepto más o menos consensuado entre los pensadores influyentes. A modo de ejemplo, consideremos la actual discusión acerca del fin de la época moderna: ni siquiera es posible señalar sin más sus límites cronológicos. De cualquier manera, para nosotros, la cercanía es patente; podríamos decir que, al menos en cierta medida, *los árboles no nos dejan ver el bosque*. Hechas estas consideraciones preliminares, podemos comenzar.

¿Cuál es el criterio que nos permite distinguir entre épocas? Consideremos el carácter eminentemente teórico de tal distinción: es nuestra mirada¹ (desde la Historia, la filosofía, etc.) la que se cierne sobre los acontecimientos y los reviste de sentido. Muestra de ello es que sea condición necesaria cierta distancia temporal, como sugeríamos en el párrafo anterior. Podríamos decir, volviendo a la pregunta, que los determinantes de un cambio de época corresponden a un conjunto de eventos, relacionados entre sí, que afectan todo ámbito de la cultura (entendida aquí en su sentido más amplio). Por ejemplo, se ha determinado la caída del imperio romano de occidente como el fin de la antigüedad, puesto que los efectos de este hecho se extendieron ostensiblemente más allá del ámbito político o geográfico. Además de la extensión, otro carácter importante de estos procesos es su radicalidad, entendida no sólo como profundidad, sino también en la medida que los cambios determinan el tiempo sucesivo de manera indefinida.

No obstante lo radical del advenimiento de una nueva época, podemos encontrar señales o antecedentes con vasta anterioridad. Por ejemplo, en el caso de la era que nos interesa, se atribuye el origen del concepto *modernus* a

¹ Aquí podemos sentir la carga semántica del *Theoreín*

Casiodoro (Siglo VI), entendido como *reciente*; a través de los siglos, su contenido significativo se fue enriqueciendo, sobre todo en el sentido de oposición a lo antiguo.

Entre los cambios que significaron el fin de la edad media en Europa, uno de los más profundos fue el paso del feudalismo al capitalismo, pues tuvo consecuencias económicas, sociales y políticas: paulatinamente, el poder pecuniario pasó de las manos de los señores feudales a la recién emergida burguesía; los vasallos del antiguo sistema pasaron del cultivo de la tierra al trabajo asalariado en talleres e industrias. Las nuevas condiciones permiten la consolidación del Estado-nación, sistema de organización política que, pese a la diversidad de formas que ha tomado a lo largo de la Historia, sigue vigente hasta el día de hoy.

Los cambios anteriores estuvieron acompañados por otros tan notorios en la esfera del pensamiento: no se mantuvieron ajenas la filosofía, la religión, la moral, la ciencia, el arte, y en general, ningún área del interés humano. Aventurando la identificación de un carácter general, podemos decir que, en contraste con la era precedente, en la modernidad se experimenta una secularización que tiene como consecuencia *la caída de los órdenes trascendentes y el ascenso de la razón como espacio de fundamentación y legitimidad*². En el medioevo, la religión ofrecía el sustento de todo el quehacer humano, constituía la fuente de sentido primera, ahora, el Hombre asume la tarea de refundar todo a partir de la razón. Esta transformación no significa la desaparición de lo religioso para la vida humana: la fe no se ha perdido, pero se ha limitado su dominio.

² WAKSMAN, Vera, "El malestar en la educación" en: *Revista Sudamericana de Filosofía y Educación*, nº 3, 2004 -2005 [en línea] <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero003/numero003/textos/artigos_verawaksman.html> [consulta: 14 diciembre de 2005]

Si con la revolución científica iniciada por Copérnico, el Hombre pierde su lugar como centro del universo (la primera de las heridas del amor propio de la humanidad, en palabras de Freud³), para la filosofía, en cambio, constituirá el centro del interés: prácticamente en todas las corrientes y movimientos filosóficos está presente alguna noción de sujeto a la cual se hace vasta referencia. Con toda la diversidad que podemos encontrar entre estas ideas, aún es posible hablar de un *sujeto moderno*.

La idea de libertad, íntimamente emparentada con la anterior y una de las principales para nuestra investigación, también ha tenido un lugar protagónico en la escena del pensamiento moderno. Con el advenimiento de los Estados nacionales como nueva estructura política, sumado a la pérdida de terreno de la religión, donde ya no podía fundarse el antes divino poder del monarca, una de las tareas para la razón consistió en justificar la existencia de las formas de organización de la sociedad. En palabras de Vera Waksman:

*¿Por qué obedecer a un semejante? Si ya no hay orden trascendente que dé legitimidad al poder del rey, ¿en dónde se fundamenta éste? Pero si, por un lado, la modernidad podría definirse como el momento en que se asume la artificialidad del orden político; por otro, podría caracterizarse como el período en el que los hombres aprenden o deciden obedecer a su propia conciencia.*⁴

³ FREUD, Sigmund, "Una dificultad del psicoanálisis" en *Obras completas*. Nueva Hólade, Madrid, 1995

⁴ WAKSMAN



Por una parte, hay un orden artificial, que ya no remite a realidades trascendentes, por otra, asumida esta situación, el sometimiento ocurre mediado por la conciencia, hay decisión; la libertad se ejerce justamente en este espacio. El Hombre, por medio de la razón, es sujeto de la libertad política.

Hasta el momento hemos hablado en términos sumamente generales; en adelante, iremos acotando nuestro horizonte. Ante la imposibilidad de abarcar todo el curso del desarrollo de nuestros conceptos, trabajaremos sobre determinados autores y corrientes, principalmente por constituir hitos importantes; además, porque hacen referencia, ya por cercanía, ya por oposición, a buena parte de la discusión precedente. A este respecto, si existe en la historia del pensamiento un período en que los temas que ahora nos competen (libertad, sujeto, etc.) han alcanzado un desarrollo sustancial, para muchos, éste es la llamada ilustración.

2. El mundo bajo la ilustración

En el contexto moderno, el movimiento ilustrado, si bien posee la unidad y originalidad que permite relacionar y distinguir sus manifestaciones y ponerlas bajo un concepto, no se presenta de manera aislada respecto de su época; con todo lo revolucionario que pudo llegar a ser, no vino a disolver las concepciones precedentes; constituyó una restauración más bien que destrucción.⁵ Cassirer dirá al respecto:

⁵ Cf. CASSIRER, Ernst, *Filosofía de la ilustración*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1997, p. 261



Con todo su apasionado impulso hacia adelante, con todo su empeño por quebrantar las viejas tablas de la ley y llegar a una nueva estructuración de la existencia, vuelve siempre, sin embargo, a los problemas filosóficos radicales de la humanidad.⁶

Y en otra parte:

(La ilustración) no ha hecho más que recoger su herencia, la ha dispuesto y ordenado, desarrollado y aclarado, mejor que captar y hecho valer motivos intelectuales originales. Y sin embargo, la ilustración, a pesar de esta su dependencia, ha conseguido una forma totalmente nueva y singular del pensar filosófico.⁷

Esta nueva forma del pensar filosófico está marcada por una gran confianza en las capacidades de la razón, una razón no sumida, como en el racionalismo, en sí misma y desvinculada de la experiencia, sino abierta al exterior y a los asuntos humanos. Desde el surgimiento del empirismo inglés, la racionalización de la religión por parte de los deístas, el período de la *Encyclopédie* y los *philosophes* en Francia hasta el criticismo de Kant y la ilustración alemana, la filosofía pretendió extender la “luz” de la razón a todos los terrenos posibles, para eliminar la “oscuridad” de la irracionalidad y la superstición. No es extraño, entonces, el auge de la filosofía política: el lugar del sujeto en la sociedad, así como la legitimación de ella, son preocupaciones permanentes.

Entre los grandes referentes de la ilustración, podemos, sin duda, destacar a Kant, figura a la que dedicaremos el próximo apartado.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid. p. 10



3. La libertad en el sistema kantiano

Ya hemos dado algunas señas sobre la elección de la doctrina kantiana para sustentar los conceptos que emplearemos en adelante: su obra determinará los siglos venideros. Ideas como libertad, sujeto, autonomía, entre otras que nos interesan, se encuentran ampliamente desarrolladas y fundamentadas en la parte ética del sistema, y en cuestiones de ésta índole, el influjo de Kant sobre la filosofía posterior queda en evidencia en el hecho de que la mayoría de las obras sobre ética, cuando no se fundan en la kantiana, hacen alguna referencia.

Como primer punto, podemos señalar que la confianza en la razón propia de la ilustración está mediada, en el caso de Kant, por un riguroso proceso de legitimación: el de la crítica.

La crítica consiste en el análisis, en el examen riguroso de la capacidad y de los límites de la razón pura respecto de todos sus usos y de todos los conocimientos que ella aspira a conseguir.⁸

A través de la crítica, no sólo es posible descubrir a qué puede aspirar la razón, sino también es posible y necesario determinar a qué no puede; el método crítico pone como objeto de sí misma a la razón. Descubrimos aquí la doble prueba que debe superar: para ser de todas las cosas el tribunal, debe mostrar esa capacidad, al tiempo que ella misma se somete a uno.

⁸ BENZI, Ives, *Los fundamentos críticos de la ética kantiana*. Publicaciones especiales del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile, Santiago, 1993, p.3

Por la crítica se descubre al Hombre como ser escindido. Por una parte, en cuanto ser empírico, está sometido como cualquier fenómeno a leyes causales naturales; por otra, como el ser racional que es, pertenece y aspira al mundo de las cosas en sí, el único cuya realidad es absoluta, pues el mundo sensible no es más que apariencia de él y, a través del conocimiento teórico especulativo sólo puede acceder a éste último.

¿De qué manera, entonces, puede cumplirse esta aspiración? Como parte del mundo de los objetos en sí, el Hombre es capaz, por medio de su hacer, de ser causa de estos objetos. Si bien no puede llegar a un conocimiento de ellos, su racionalidad le permite conocer, a priori, el principio moral. A través de la crítica

deben ser establecidos los fundamentos, el origen y el alcance del principio de la moral, ya que en él radica la posibilidad de todos los principios morales. Tales principios son las normas de conducta para el hombre en el mundo.⁹

Por medio del conocimiento de este principio, el sujeto puede determinar las normas particulares de su actuar; en esta realización moral la libertad puede afirmarse como objeto existente. Ya podemos sostener algo acerca de la libertad: su realización tiene lugar sólo por un hacer moralmente lícito.

Kant establece el principio de la moral a partir del análisis del juicio moral común, del cual extrae el elemento formal.¹⁰

⁹ Ibid. p. 7

¹⁰ v. KANT, Immanuel, Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Calpe, Madrid, 1921



Se trata de ver cuáles son las condiciones necesarias y universales de este juicio, para establecer el principio bajo el cual esas condiciones dan lugar, sintéticamente, al juzgar moral del Hombre.¹¹

La ley moral universal, obtenida de la propia capacidad racional, determina a la voluntad de manera objetiva y subjetiva, a través de la forma del deber y el sentimiento de respeto, respectivamente. En ambos se pone en juego la capacidad de Hombre de dirigir su acción de acuerdo con normas que respondan a la forma de la ley universal. Cuando se cumple con esto, se afirma el poder del sujeto racional de someterse al principio que él mismo se entrega.

En la medida que, para esta determinación de la voluntad es preciso dejar de lado los impulsos e inclinaciones causados por la pertenencia al mundo sensible, se habla, en el lenguaje kantiano de *libertad negativa*, en el sentido de liberación. No obstante, también participa de la libertad en un sentido positivo, en la medida que es la misma razón la que se da, autónomamente, la ley.

En verdad, es la libertad en su acepción positiva la que posibilita al hombre el acceso al ámbito metafísico puramente inteligible de la Moralidad.¹²

La autonomía, entonces, permitiría la realización de la libertad en cuanto cosa en sí.

Vale la pena preguntar en este punto ¿Qué podemos obtener para nuestro propósito de esta doctrina? ¿Acaso la escuela es una institución fundada en ella? Estrictamente no, pero la ideología moderna en general

¹¹ BENZI, p. 8

¹² Ibid, p. 21



encuentra en Kant cierto asidero. Así, a la luz de sus planteamientos podemos señalar que:

- El Hombre es sujeto de razón, y por ella misma puede llegar a determinar todas sus capacidades (en la medida que la somete a sí misma, a través de la crítica).
- Es autónomo, pues la razón le permite sustentar infinitas normas de comportamiento (puesto que le da la ley universal).
- Es libre, en la medida que es autónomo, pues somete su voluntad nada más que a la propia razón (y al realizarse moralmente es causa de la libertad como cosa en sí).

Con estas nociones en mente nuestro camino se tornará más expedito.

4. La escuela al servicio del Estado

Sobre los supuestos anteriores se funda la escuela moderna. Las afirmaciones sobre la naturaleza humana contenidos en ellos señalan determinadas capacidades cuyo desarrollo es tarea de la institución escolar.

La educación formal no es exclusiva de la escuela moderna; en diversas formas a lo largo de la historia, ha tenido dicho carácter. Sin embargo, el rasgo distintivo de la enseñanza como la conocemos hoy es su funcionamiento al servicio del Estado nacional. La ideología moderna tiene un proyecto social que realiza a través de la escuela.



De la ilustración toma la escuela los ideales de progreso y equidad: la sociedad avanza en la medida en que la oportunidad de acceder a la educación se extienda a todos.¹³ Entonces, se instituye la enseñanza general y programática, con el fin de determinar y asegurar que la preparación para la vida en sociedad llegue a todos de la misma manera.

Retomando lo dicho hasta este punto preguntamos: ¿sobre qué supuestos la educación moderna puede y debiera llegar a constituir una liberación para el educando? En primer lugar, concibiendo la libertad como la facultad de determinar la acción de manera autónoma, es decir, de acuerdo con normas puestas por el sujeto mismo. En segundo, suponiendo que en la vida en sociedad, la libertad de cada uno de los individuos es compatible con la de los demás. Por último, esta educación supone que es necesario guiar el desarrollo de las capacidades en juego.

En el siguiente capítulo, veremos la reacción de la crítica frente a este modelo de escuela, ya por el desacuerdo con sus supuestos o métodos, ya por que considera insatisfactorio su resultado.

¹³ Hay que considerar que el “todos” es privativo de la burguesía.



CAPÍTULO II

LA CRÍTICA A LA ESCUELA MODERNA

4. Nietzsche: la otra liberación

Casi ningún texto en que se haga referencia a Nietzsche carece de preámbulos acerca de lo particular de la figura o del pensamiento de este autor. Su presencia, pues, en la historia de la filosofía resulta tan inquietante como inclasificable.

En lo que respecta a nuestro tema, podemos decir que la relación del pensamiento de Nietzsche con la escuela no es un asunto aislado. Su crítica va mucho más allá, puesto que se extiende a la cultura en general, de la cual, la escuela es una entre muchas instituciones. Para él, toda la historia de occidente ha sido un inmenso error, por el cual, los valores de la vida se han sustituido por los de la debilidad.

Respecto de la enseñanza formal, encontramos en sus conferencias *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*¹⁴ una visión tan clara como crítica: el proceso de educación se encuentra determinado por un mecanismo de control social. Por una parte, la escuela implementa y promueve una difusión cultural de extensión aparentemente indeterminada, pero al mismo tiempo, limita la misma de acuerdo con sus intereses.

¹⁴ Tutquets, Barcelona, 2000 (Cuya versión digital empleamos)



*En el momento actual, nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a **ampliar** y a **difundir** lo más posible la cultura, y, por otro lado, la tendencia a **restringir** y a **debilitar** la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado.¹⁵*

La cultura se dosifica a la sociedad: mientras los verdaderos eruditos se cuentan con los dedos, se engendra una masa moderadamente culta. El fin último de este proceso es sumamente claro para Nietzsche:

Creo haber notado de dónde procede con mayor claridad la exhortación a extender y a difundir lo más posible la cultura. Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible -producción y necesidades en la mayor cantidad posible-, felicidad en la mayor cantidad posible: ésa es la fórmula poco más o menos.¹⁶

La enseñanza, de acuerdo con este planteamiento, es un mecanismo destinado al aumento de la producción y el consumo, a la construcción de una sociedad cuyo concepto se funda sobre categorías económicas.

¹⁵ Op. cit.

¹⁶ Ibid.



Pero no sólo en términos económicos la educación es puesta al servicio de los fines del Estado. En lo valórico, aspecto fundamental en la filosofía de Nietzsche, funciona como vehículo ideológico, como medio reproductor de la decadencia de occidente. Contra esta clase de educación, es necesaria una liberación diferente al condicionamiento para la vida social que ofrece la escuela.

La formación que defiende Nietzsche, en oposición a la idea de domesticación que encuentra bajo la concepción tradicional de educación, consiste en un proceso personal de liberación, entendida en un sentido diferente al que hasta aquí hemos empleado:

*la educación no es sino liberación, arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes.*¹⁷

Esta liberación tiene la forma del desvelamiento, de un encuentro consigo mismo, pero que hemos de entender teniendo en cuenta que *Nietzsche duda de la posibilidad de hallar algo así como "el que se es verdaderamente", algo que esté por debajo de los múltiples envoltorios o las múltiples máscaras con que nos presentamos ante los otros (y ante nosotros).*¹⁸

He aquí una cuestión importante: cuando Nietzsche habla de libertad o liberación, concibe algo muy diferente de lo que hemos puesto, de acuerdo con las categorías de la escuela moderna, bajo esa idea. Nietzsche opone a la libertad social una libertad profundamente individual; no tiene, en absoluto, interés en otra. Podría pensarse que en este punto debiera cesar nuestra

¹⁷ Schopenhauer como educador. Citado por Waksman.

¹⁸ Waksman



reflexión, descubierta la incompatibilidad de los términos; sin embargo, nos parece prudente continuar, apelando a la relación entre ambos conceptos: en efecto, decimos, por ejemplo, que la libertad social se construye a partir de las individuales, o que aquella es requisito para la otra, etc.; en cualquier caso, queda abierta la cuestión acerca de esta relación. Continuemos, entonces, con Nietzsche.

Como forma alternativa, y por ello paralela a la institución escolar, encontramos en Nietzsche a la figura del educador. La cita siguiente, resulta sumamente elocuente al respecto:

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizante; tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. He aquí el secreto de toda formación: no presta miembros artificiales, narices de cera, ojos de cristal; antes bien, lo que tales dones ofrecen sería el envés de la educación.

La figura del maestro, del verdadero maestro, para Nietzsche se identifica con la del liberador.

Podemos decir, a modo de síntesis, que para Nietzsche:

-La liberación es posible como búsqueda de un sentido originario del ser propio, no en relación con la sociedad.



-El declarado propósito liberador de la educación tradicional moderna encubre mecanismos de control al servicio de determinados intereses del Estado.

-En cualquier caso, la educación institucionalizada no representa en absoluto una liberación.

2: John Dewey: La experiencia excluida

De acuerdo con Dewey, la finalidad de la educación consistía en ayudar al educando a resolver los problemas que se le fueran presentando en relación con su entorno (tanto en su dimensión física como social, que es la que nos compete) en vistas a la consecución de los objetivos que pudiera formularse. El esquema medio-fin presente en esta concepción pone en evidencia su trasfondo filosófico, a saber, el pragmatismo instrumentalista de Dewey.

La escuela tradicional (empleando la terminología del autor), sin embargo, funcionaba a la luz de la concepción de la educación como una preparación para la vida adulta, y su método consistía en la reproducción verbal de un corpus de conocimientos determinados; el educador desempeñaba el rol de vehículo y se esperaba la pasividad de los receptores. Este ejercicio requería una disciplina implacable: el maestro dicta en nombre del conocimiento y la civilización, los bárbaros han de escuchar, asimilar y obedecer. En este ambiente de autoritarismo, toda norma y valoración le viene al educando desde fuera: no existe espacio para la autonomía; en términos kantianos, su voluntad se encuentra determinada antes de que pueda hacerlo de acuerdo con la propia razón.



Pero un aspecto más original de esta crítica guarda relación con un concepto clave en la teoría pedagógica de Dewey: el de experiencia. Sólo a través de ella, el aprendizaje cobra un carácter significativo, en cuanto el sujeto es capaz de determinar experiencias posteriores a partir de los resultados de un ensayo (que también es experiencia). Como ya señalamos, para Dewey el conocimiento es aplicado: saber y hacer se encuentran íntimamente ligados. En el proceso educativo tradicional, sin embargo, se excluye por completo la experiencia, el saber viene seleccionado, ordenado y registrado en libros, se trata de un saber enciclopédico. El conocimiento significativo, donde necesariamente está implicada la experiencia, es el único que puede constituirse de manera progresiva: la educación así entendida da lugar a la posibilidad de integrar los contenidos a través de un proceso dinámico y flexible.

A partir de la idea de experiencia en la educación, se nos presenta una cuestión muy particular: si el ejercicio de la libertad tiene lugar en la vida en comunidad, en la interacción con el otro, la escuela, como espacio de aprendizaje, ¿debiera facilitar y promover experiencias de interacción social? En otras palabras: ¿La escuela ha de formar *para* la vida en sociedad o *en* ella?



3. Paulo Freire: La pedagogía del opresor

Ante todo, Paulo Freire es una figura difícil de encasillar; se mueve entre el dominio filosófico, político y pedagógico, los que se entremezclan en su discurso tanto como en su vida.

Concibe a la sociedad como relaciones entre opresores y oprimidos. Plantea que existe una pedagogía dominante sustentada por las clases opresoras que se encarga, través de la educación, de perpetuar las diferencias, generando la adaptación del oprimido a sus condiciones de vida.

La “educación bancaria” consiste en la transmisión de un discurso predeterminado, en la forma de una

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes oyentes -los educandos.¹⁹

Esta educación supone un educador poseedor del saber, en oposición a la ignorancia -absoluta- de los educandos, y con ello asegura la permanencia de los términos de la relación:

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de

¹⁹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1999. p. 71

“experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida²⁰

Esto último evoca inevitablemente los planteamientos de Dewey; sin embargo, a diferencia de la educación que éste criticaba, de la cual todavía alguien podía esperar cierto grado de “buena fe”, Freire va más allá, al sospechar sobre el interés de las clases dominantes por mantener las condiciones sociales.

En este punto vale la pena preguntar: ¿No es el discurso “desde el saber” el método por excelencia de la educación tradicional? Así parece, por ejemplo, cuando encontramos determinado ideario moderno como base del concepto de escuela. Ahora bien, seríamos insensatos al querer condenar una actividad sólo por tener supuestos; no es posible, pues, pensar desde una nada. Sin embargo, como veremos el capítulo siguiente, una modificación en el método podría marcar alguna diferencia.

Volviendo a Freire y para concluir este capítulo, nos parece que el quiebre entre el discurso moderno ilustrado sobre la equidad y el libre acceso a la enseñanza y la realidad que es posible encontrar, por ejemplo, en los países latinoamericanos, guarda cierta relación con el acuñamiento del primero. La escuela surge a la luz de los valores y necesidades de la burguesía, sin incluir en su proyecto a las clases más desposeídas: la expansión de la enseñanza a estas clases, con todo lo exitosa que pudiera llegar a resultar, no podía ocurrir sin algunos roces producto del desfase entre discurso y realidad.

Sumado a la cuestión del rol del Estado, los tipos de libertad, el factor experiencia, etcétera, hemos conformado una serie de cuestiones en torno a

²⁰ Ibid. p. 74



nuestro problema principal. Veamos ahora, con ellas en mente, cómo algunos autores se han atrevido a abordarlas.



CAPÍTULO III

Aportes y propuestas

1. El proceso de liberación para Freire

Hemos considerado apropiado, por su forma y contenido, dejar para este capítulo parte del pensamiento de Freire.

Existe un modo de superar la relación entre opresores y oprimidos en que se encuentra la sociedad a través de la pedagogía, pero no de la establecida, puesto que su función es reproducir el sistema capitalista.

La opresión ejercida por las clases dominantes a través de la violencia, la injusticia, la explotación, se expresa en términos de deshumanización, la cual opera en doble sentido: aunque de diferente manera, tanto el oprimido como el opresor resultan deshumanizados, minimizados. La consecuencia inevitable de esta situación es la lucha de los oprimidos por recuperar su humanidad

Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea



*humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.*²¹

La lucha por la recuperación debe tomar la forma de una nueva pedagogía: ya no puede ser la que han creado los opresores *para él*, es necesario una que se elabore *con él*.

*La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.*²²

El primero de los momentos corresponde a la toma de conciencia, que no se queda ahí, sino que se encarna en el hacer, en la lucha por la liberación. Una vez eliminada la relación opresores – oprimidos, esta pedagogía sigue operando.

Respecto de nuestra cuestión principal, podemos decir que Freire rescata la posibilidad de una educación para la liberación -y nada menos que una liberación permanente-, a través de una nueva pedagogía, pero hace responsable de su potencial realización a la clase de los llamados “oprimidos”. Lo que impide que la educación sea espontáneamente liberadora, es el interés de determinados grupos influyentes.

²¹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1999. p. 33

²² *Ibid.* p. 47



El experimento Summerhill

El año 1921 nace en Inglaterra la comunidad educativa Summerhill, un proyecto experimental sumamente revolucionario. Su fundador, Alexander Sutherland Neill, en buena medida por las huellas de la gran guerra, vio a la educación tradicional como responsable de la incomprensión causante de los conflictos humanos. Pensó una educación orientada a la formación para la paz y el entendimiento.

Encontramos notorias coincidencias entre Neill y Freire en la manera de concebir la educación tradicional. Para Neill, ésta es producto e instrumento del sistema capitalista para asegurar su perpetuidad; también hay transmisión valórica, inculcación²³ controlada. Los medios para ella son el autoritarismo y la represión. Con todas sus variaciones, hemos notado que las diversas críticas presentan ciertos elementos comunes.

Escuela y sociedad, en la perspectiva de Neill, se determinan recíprocamente, como espejos enfrentados. Para cambiar la sociedad es necesario cambiar la escuela, y a la inversa; la solución consistirá en establecer una instancia que sea a la vez escuela y sociedad. Este es, probablemente, el rasgo primordial y el mayor aporte de Summerhill a la educación.

La idea básica consiste en *hacer que la escuela se acomode al niño y no que el niño se acomode a la escuela*; la palabra clave y condición de posibilidad de la educación será “libertad”. En primer lugar, el desarrollo debe ocurrir sin

²³ Sobre el concepto de inculcación, v. GRAU, Olga, “De tablas rasas a sujetos encarnados” en: *Revista Sudamericana de Filosofía y Educación*, nº 3, 2004 -2005 [en línea] <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero003/numero003/textos/artigos_olgagrau.html> [consulta: 14 diciembre 2005]



intervención ajena: la niña o niño (pues, como la sociedad, en la comunidad de Summerhill no hay exclusividad de género) decidirá de manera autónoma sus normas e ideales, no estará obligado a presenciar lecciones determinadas ni rendir exámenes de evaluación; los contenidos serán aprendidos de acuerdo con su propia motivación.

Las decisiones sobre la vida común se tomarán en asamblea, en la que todas y todos tendrán voz y voto. No existe, en Summerhill, un poder central.

Los principios de Summerhill, no establecidos oficialmente, pueden ser esbozados como sigue:

- Existe confianza en una inclinación natural de los niños al bien, que es preciso preservar respetando su autonomía. En principio, comparte bastante con los planteamientos rousseauianos al respecto. Sin embargo, hay una diferencia sustancial en la acción: para preservar la bondad natural, Emilio es aislado de la sociedad; en Summerhill, aunque sea en escala menor, se está dentro de ella.

- El desarrollo afectivo y emocional se privilegia tanto como el intelectual: se respeta la integralidad de la persona, a diferencia de la escuela tradicional, donde la emocionalidad, así como cualquier rasgo individual, ha de ser anulado.

- La disciplina y el castigo se consideran dañinos, pues afectan el desarrollo psíquico. El castigo es funcional en la medida que engendra temor y éste, a su vez, hostilidad. Se privilegia y promueve, en cambio, la autodisciplina.

- La libertad se concibe cargada de responsabilidad; la libertad del otro limita la mía.



- El sentido de la educación está determinado por su finalidad, a saber, la vida plena, la felicidad

Decíamos más arriba que libertad era la palabra clave de Summerhill. En este esbozo queda justificada la afirmación; cada uno de los principios que enunciamos representa algún aspecto de la libertad: desarrollo de las disposiciones naturales, espontaneidad en el emocionar, ausencia de coacción, responsabilidades adjuntas, posibilidad de realización plena. En este sentido, queda superada la dicotomía entre libertad individual y social, que en esta praxis se complementan de modo armónico. Además, acerca de la pregunta que planteamos en el apartado sobre Dewey, la experiencia de Summerhill da fe no sólo de la posibilidad, sino también del éxito que puede tener una educación *en la experiencia de la vida en sociedad*.

Summerhill constituye, ante todo, una apuesta por la sociedad; el sujeto de razón, libre gracias a su capacidad de autodeterminación, su autonomía, aparece aquí, a la luz del experimento de Neill.

3. Filosofía en la escuela

También clasificable entre las propuestas educativas alternativas, *Filosofía para Niños* (FpN) se propone el desarrollo de personas capaces de pensar por sí mismas de manera crítica, reflexiva y creativa y de interactuar en un diálogo cooperativo.

Según Matthew Lipman, creador (1969) de FpN y sus colaboradores, estas capacidades pueden desarrollarse desde temprana edad a través del

ejercicio diálogo enmarcado en una instancia particular: la comunidad de indagación. En ella participa un grupo de personas dispuestas a pensar en profundidad, a compartir su pensamiento y a escuchar a los demás. En este escenario y con la ayuda de un monitor con cierta preparación, el diálogo debiera tornarse enriquecedor para sus participantes.

Pero más importante que el entrenamiento en el diálogo o el desarrollo de capacidades de razonamiento es que los contenidos en cuestión resulten significativos para los participantes; por muy compleja que pueda llegar a ser una construcción dialógica, no vale la pena si se trabaja con categorías vacías. El propósito es que los niños y niñas obtengan herramientas que los ayuden a construir el sentido de sus vidas, que vengan a complementar sus propios pensamientos y experiencias.

Por ejemplo, en las sesiones de FpN suele proponerse algún material narrativo o de otro tipo, como objeto para iniciar el diálogo. Sin embargo, en todo momento los temas en discusión serán fruto de los intereses o inquietudes de los participantes, sin importar si el diálogo se desvía a un terreno que no guarde relación alguna con los propuestos al principio.

El rol del profesor o monitor consistirá en guiar la discusión, no en el sentido de determinarla en sus contenidos, como ya dijimos, sino facilitándola a través de aclaraciones, acotaciones o preguntas directas, tendiendo siempre a allanar en lugar de señalar el terreno a la discusión.

El ejercicio en la comunidad de indagación tiene como resultado además del desarrollo de habilidades cognitivas y dialógicas, la promoción entre los participantes de actitudes de cooperación y respeto por los demás, así como la



apertura al pensamiento del otro. Estas son las denominadas “actitudes democráticas”

A nivel institucional, la pretensión de FpN consiste en introducirse en el curriculum escolar formal donde, en lo posible, pueda existir interacción con otras asignaturas.

En la línea de la construcción del sentido, algunos resultados son la capacidad de descubrir los propios supuestos, de fundamentar las propias decisiones, de exigir coherencia en el discurso argumentativo, entre muchas otras.

Esta propuesta revitaliza los conceptos básicos de nuestro trabajo: convierte a niños y niñas en sujetos sumamente razonables, capacidad que garantiza un buen juicio y con él la autonomía, que junto con las actitudes de respeto y cooperación asegura un buen desenvolvimiento en la vida en sociedad y un ejercicio apropiado de la libertad.

CONCLUSIONES

Hemos recorrido una parte de la historia del pensamiento tratando de exponer y abordar, desde diversas visiones, nuestra cuestión. A lo largo de nuestro trabajo, la filosofía ha tocado asuntos políticos, éticos y pedagógicos, lo que puede interpretarse como una señal de la relación entre estas esferas.

Los autores que hemos tratado en el tercer capítulo se han acercado, cada cual a su manera, a la crítica de una institución incapaz de cumplir sus propósitos, no sólo señalando un estado de cosas, sino planteando alternativas a esta situación.



Podemos exponer, respecto de estos planteamientos y sus relaciones, lo que nos parece conclusivo de nuestro desarrollo al menos de dos maneras: ya desde sus puntos de concordancia, ya desde sus caracteres distintivos particulares.

Parece que una de las causas del problema, puesto que se nos aparece bajo diversas manifestaciones, es la utilización de la institución educativa por parte de grupos de poder para el cumplimiento de fines particulares, por ejemplo, la permanencia de su condición. Lo formal, la ideología primaria tras el proyecto educativo moderno se corrompe a través de la acción.

Por otra parte, sostienen la posibilidad de intervenir la realidad; dentro de su formalidad o teoriedad, son propuestas de acción. En el modo de ejecutar esta acción y los fines particulares a los que está orientada residen las diferencias específicas.

Paulo Freire propone intervenir, a través de la pedagogía –y, digamos, determinada pedagogía– la estructura de la sociedad toda. Su propósito, devolver el equilibrio social perdido disolviendo el esquema opresores-oprimidos, se ejecuta a largo plazo y a partir de una concientización de las bases. La libertad se conquista a partir de la pedagogía y no compromete a individuos particulares, sino al cuerpo completo de la sociedad.

Neill, con el fin de excluir todo componente coactivo de la enseñanza, opta por una completa reformulación de la escuela: el sentido de liberación reside en formar sujetos autónomos en una instancia que no es previa a la sociedad, sino que se identifica con ella. Así, la escuela ya no constituye una instancia de preparación, sino un espacio donde la libertad se pone en ejercicio de manera cabal.



Filosofía para Niños y Niñas no pretende refundar la institución, pues no le resulta necesario; le basta con cierto lugar en el curriculum. Más que como asignatura o programa, ha de implementarse como un modo de llevar a cabo el proceso educativo, transversal a las asignaturas particulares, que pueda extenderse tanto a la práctica en la escuela como a la vida cotidiana. La liberación ocurrirá en la medida que, a través del ejercicio del diálogo de carácter filosófico, los participantes aprendan a pensar por sí mismos, y con ello alcancen su autonomía, al tiempo que aprenden a interactuar con sus pares en un clima de respeto y cooperación.

Pese a que estas propuestas intervienen diferentes niveles de la realidad, todas incorporan una praxis, de la que son capaces de ofrecer los fundamentos y líneas de acción. Nos atrevemos a afirmar que en todas reside un supuesto fundamental: la indisoluble relación entre el pensar y el hacer. Podemos decir, para finalizar, que la invitación de estos pensadores y pedagogos es a vivir esta relación. En la medida que seamos capaces de actuar con vistas a la transformación de un medio que nos parece disfuncional y falta de sentido, y podamos determinar sus supuestos y métodos, entonces, seremos nosotros mismos quienes estaremos ejerciendo la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

BENZI, Ives, *Los fundamentos críticos de la ética kantiana*. Publicaciones especiales del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile, Santiago, 1993

CASSIRER, Ernst, *Filosofía de la ilustración*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1997



CERLETTI, Alejandro, KOHAN, Walter, *La Filosofía en la Escuela*. UBA, Buenos Aires, 1996

DEWEY, John. *Experiencia y educación*. Losada. Buenos Aires.1954

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1997 (45ª edición)

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1999 (52ª edición)

GRAU, Olga, “De tablas rasas a sujetos encarnados” en: *Revista Sudamericana de Filosofía y Educación*, nº 3, 2004 -2005 2005 [en línea] <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero003/numero003/textos/artigos_olgagrau.html> [consulta: 14 diciembre 2005]

KANT, Immanuel, *Crítica de la razón práctica*, Losada, Buenos Aires, 1961

KANT, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Calpe, Madrid, 1921

NIETZSCHE, Friedrich, “Schopenhauer como educador” en *Consideraciones intempestivas*. Valdemar, Madrid, 1999

NIETZSCHE, Friedrich, *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Tutquets, Barcelona, 2000



PINEDA, Diego, "La formación democrática de los niños y jóvenes" en: *Revista Sudamericana de Filosofía y Educación*, nº 3, 2004 -2005 [en línea] <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero003/numero003/textos/artigos_diegopineda.htm> [consulta: 14 diciembre de 2005]

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *El contrato social*, Madrid, Espasa, 1997

SPLITTER, Laurance, SHARP, Ann, *La otra educación*. Manantial, Buenos Aires, 1996

WAKSMAN, Vera, "El malestar en la educación" en: *Revista Sudamericana de Filosofía y Educación*, nº 3, 2004 -20052005 [en línea] <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero003/numero003/textos/artigos_verawaksman.html> [consulta: 14 diciembre de 2005]

