

EDUCACION, DESARROLLO Y SOCIEDAD

La educación como fenómeno y como sistema.

Definiciones.

Educación es depositar en cada hombre toda obra humana que le ha precedido, es hacer cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote, es preparar el hombre para la vida.

José Martí

Debe ajustarse un programa nuevo de educación, que empiece en la escuela de primeras letras y acabe en una universidad brillante, útil, de acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones de los países en que enseña

José Martí

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto crear en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad política en su conjunto así como el medio social al cual está particularmente destinado.

E. Durkheim

La educación es el proceso de formación intelectual, moral y cultural encaminado a la constitución del hombre.

A. Gramsci

El curso de la educación transforma al libre animal inmaduro, no dotado y sin vigilancia en un ser social, un hombre de tribu o un ciudadano que aparece con capacidad para pensar, para obrar y para responder en cooperación con seres humanos.

Malinowsky.

En su más amplio sentido, la educación debe considerarse como aquella parte de la

experiencia endocultural que a través del proceso de aprendizaje equipa a un individuo para que ocupe su lugar como miembro adulto de la sociedad.

(Por endoculturación entiende, no sólo la preparación que el individuo recibe de manos de otros sino también la asimilación de elementos de su cultura que adquiere por medios propios sin dirección mediante observación e imitación.)

Herkovits.

Es el proceso según el cual el niño que llega sin cultura a la escena humana se convierte en un miembro adulto de alta significación en su sociedad.

M. Mead.

El último fin de la educación es desarrollar al máximo las capacidades del hombre. Esto es, indudablemente, lo que cuenta más que nada, la profunda razón de ser de la educación. . . . Sin progreso en la educación, el mundo que nos rodea se expone, sencillamente, a verse cada vez más atrasado y desequilibrado.

R. McNamara.

La educación es una de las expresiones más refinadas de humanidad y humanización. . . . La educación formal es un intento de sistematizar la enseñanza por medio de la cual los miembros de las nuevas generaciones reciben las destrezas y conocimientos que los capacitarán para desempeñarse como entes sociales productivos y políticos.

F. Reimers.

La educación es una comunicación organizada y continuada, encaminada a suscitar el aprendizaje.

CINE/UNESCO.

La educación como realidad objetiva, como conjunto de actividades observables que puede estudiarse de manera científica, se define en general como un proceso específico (más bien, como una pluralidad en extremo compleja de procesos) que tiene lugar principalmente en el marco de un subsistema social igualmente específico que, a pesar de ser también muy complejo, puede identificarse más fácilmente.

C. Olivera.

El proceso de aprendizaje se encuentra ligado al hombre de la misma forma que el mundo físico al movimiento perpetuo. Constituye, en realidad, una dinamo que se refuerza y se regenera a sí misma.

J. Samoff.

Cuatro significados de la palabra “educación”.

Podemos decir que la palabra educación puede usarse como mínimo con cuatro sentidos diferentes: a) educación-institución; b) educación-acción; c) educación-contenido; d) educación-producto.

La *educación-institución* se refiere al conjunto de estructuras, sea de un país, sea de un grupo de países, sea de una época que tiene por finalidad la educación de las personas (los educandos), que funciona según reglas más o menos precisas y presenta, en un momento dado de la historia, características con una cierta estabilidad.

La *educación-acción* corresponde al sentido más frecuentemente utilizado hasta aproximadamente el año 1950. Su definición está dominada por la dada a principios de siglo (1911) por E. Durkheim, definición que influyó el pensamiento pedagógico de muchas generaciones de educadores.

La *educación-contenido* corresponde, en primera aproximación, a lo que ha sido llamado “el currículo” pero un análisis más fino hace resurgir los límites de este enfoque.

La *educación-producto* pone el acento sobre los resultados de la *educación-acción* aplicada a la educación-contenido en el marco de la *educación-institución*. La buena educación del siglo XVII, la que conducía a formar “*l’honnête homme*”, el hombre de luces, no es la misma del siglo XX que tiene por objetivo formar un hombre contemporáneo, que sepa adaptarse rápidamente a las situaciones nuevas y capaz de resolver los problemas cada vez más numerosos y más diferentes que se le plantearán.

Mialaret, G. *Introducción de las ciencias de la educación*. OIE/UNESCO, 1985, pp. 15-16.

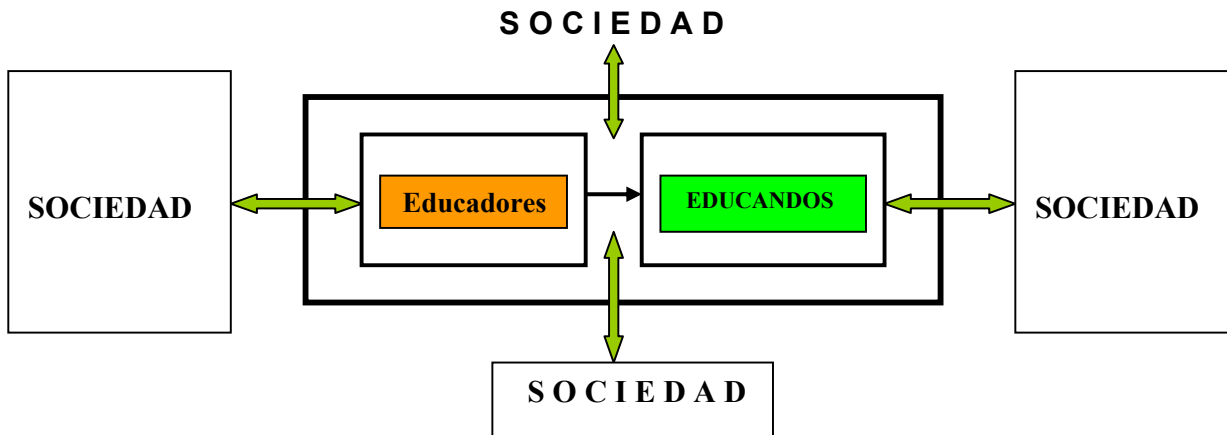
Ciencias de la Educación.

No existe un acuerdo universal entre los educadores sobre el sentido que se le debe dar al concepto "ciencias de la educación". . . . Parece que la expresión es más corriente en los países europeos que en América del Norte. . . . Los educadores que generalmente no utilizan esta expresión estiman que la educación es una profesión y no una ciencia.

Las ciencias de la educación no constituyen un campo reservado solamente a algunos especialistas. Ellas representan actualmente el conjunto indispensable de disciplinas que permiten un correcto y fecundo funcionamiento de los sistemas educativos en todos sus niveles. Por razones diferentes, pero siempre imperiosas, los responsables de elaborar políticas educacionales, los planificadores, los docentes, los administradores y los investigadores no pueden, ni tienen el derecho de ignorarlas.

El estudio de las situaciones educacionales (pasadas, presentes y futuras) consiste en definir e identificar los hechos educacionales sobre los que se podrá hacer un análisis científico riguroso: es éste el objeto de las ciencias de la educación.

Marco de la situación de educación



Se puede decir, en general, que los factores a tomar en consideración para analizar y comprender los hechos y las situaciones educacionales pueden clasificarse en tres grandes categorías; estas categorías nos parecen válidas para el análisis de cualquier situación educacional, bajo la reserva indicada anteriormente, que los factores que deberemos enumerar y por lo tanto yuxtaponer, no tiene siempre la misma importancia y que entre ellos hay relaciones variables en cantidad y en calidad según los países o los tipos de sociedades. Podemos distinguir:

- Los factores que dependen de condiciones generales de la institución educativa en el seno de la sociedad;
- Los factores que dependen de las condiciones “locales” de la institución educativa y que determinan su realización;
- Los factores vinculados a la propia situación de la educación.

Estas tres categorías no son independientes pues factores que dependen de la tercera categoría pueden estar en relación directa con ciertos factores pertenecientes a una de las otras dos categorías; las interrelaciones deberían ser el objeto de un capítulo especial, es decir que nos contentaremos aquí de una descripción somera comentada, solicitando al lector se imagine la complejidad y la riqueza del tejido de relaciones que dan, al final de la cadena, el aspecto observable de la situación de educación.

El conjunto de los factores que actúan sobre las situaciones de educación concretas se pueden separar en dos subconjuntos.

El primer subconjunto de factores reagrupa todas las variables vinculadas a la sociedad: filosofía, política, estructura social, organización económica, nivel técnico...

El segundo subconjunto de factores está constituido por todos los elementos que se refieren directamente a la educación. Una sociedad, en función de su filosofía política, da origen en cierta manera a una institución escolar más o menos bien estructurada, más o menos extendida (geográficamente por ejemplo), abarcando períodos más o menos grandes (duración

y tipo de escolaridad). Este sistema escolar está caracterizado por seis subconjuntos de variables:

- Las variables vinculadas a la estructura de la institución y a los criterios de admisión de alumnos;
- Las variables vinculadas a los currículos;
- Las variables vinculadas a los métodos y técnicas pedagógicas;
- Las variables vinculadas a las instalaciones materiales;
- Las variables vinculadas a la contratación ya la formación de los docentes;
- Las variables vinculadas al presupuesto destinado a la educación.

(Mialaret, pp. 3, 8, 23, 25, 26-29)

Antropología y Educación.

La Antropología debe ser vista, no sólo como un interesante campo de estudio, sino como un relevante instrumental para la acción práctico transformadora, en tanto parte de la interacción existente entre las ciencias que estudian al hombre y otras reflexiones que en diversos campos del conocimiento se refieren a él.

Es precisamente en este punto que se manifiesta claramente su entronque con la Pedagogía, como ciencia o teoría cuyo objeto es el proceso educativo en la diversidad y multiplicidad de sus determinaciones y formas de concreción.

La educación entendida como proceso de socialización e individualización de la personalidad constituye un momento de la producción de la cultura. Una concepción amplia de esta última, abarcará todo lo que el sujeto es capaz de crear, tanto en la producción material como en la espiritual, así como la acumulación y la organización de las experiencias humanas y su transmisión social.

En su relación con la naturaleza el hombre no sólo la modifica, sino que se transforma también a sí mismo, resultando una nueva realidad social que cristaliza en el cuerpo de la cultura humana, de la historia de la producción y reproducción de la sociedad misma.

La educación es una forma de la transformación cultural, por lo que resulta de vital importancia para el educador ubicar en el centro de su actividad la formación y orientación de las potencialidades creativas del hombre en la producción del mundo de su cultura.

Toda educación debe tener una orientación multicultural, un alto valor humanista basado en la fuerza de la diversidad de los derechos, de la justicia social y en la posibilidad que debe tener todo individuo de elegir estilos de vida diferentes. Se persigue el objetivo de ayudar en el aprovechamiento de los diversos modelos, elecciones y oportunidades humanas provenientes de la cultura.

De esta forma, se intenta posibilitar el desarrollo individual en cada cultura, el individuo puede tomar conciencia de que todo grupo social asume de manera autónoma su papel como parte de un todo social y se siente estimulado a desarrollar actitudes sociales que favorezcan el dinamismo y la cooperación entre comunidades y grupos culturales.

La Antropología educativa considera la educación como síntesis del desarrollo de la personalidad y la cultura. Entendiendo por personalidad la forma concreta en que el individuo asume el mundo de la cultura, haciéndolo único y diferente.

Si a través de la personalidad fija el hombre su identidad individual, mediante la cultura asienta su identidad social, o sea se socializa, aunque esto no significa que lo cultural es simplemente lo social y lo personal sea lo individual. Todo en el hombre será expresión de la personalidad y la cultura, tanto en su individualidad como en su participación social.

Y si la personalidad es la forma concreta en que el individuo asume la cultura, esta última es la participación y la comunión de los individuos en una experiencia histórica que se concreta en el proceso de objetivación y desobjetivación del pensamiento.

La historia es un proceso no lineal, no unidireccional, con retrocesos coyunturales, y se va escribiendo permanentemente lo nuevo sobre lo pasado. Porque la repetición del ayer, o su olvido absoluto, significaría la pérdida de los valores culturales. Es por ello que la cultura lo recupera, y lo nuevo aparece como síntesis inédita. Sin la memoria del pasado y la creatividad de lo nuevo - funciones en cuya realización la educación juega un rol protagónico - la cultura no existiría, y sin lugar a dudas, ni la sociedad ni el hombre tampoco.

Este proceso de síntesis para dar paso a la creación cultural significará modificaciones que conjuntamente con las transformaciones sociales preparan el terreno para las grandes revoluciones, las cuales siempre conllevan al cambio de paradigmas.

Paradigma es una síntesis reguladora de cambios, que a lo largo del proceso evolutivo cada uno de ellos dejará su sello indestructible en las síntesis ulteriores. No se puede concebir una simple sucesión de paradigmas, en la que el nuevo destruye al caduco definitivamente sin dejar huellas.

Pueden considerarse dimensiones de los paradigmas sociales el ideológico y el filosófico. Es **ideología** cuando se coloca junto al poder dominante y es **filosofía** en la medida en que se erige en pensamiento de la práctica liberadora del hombre. (Ver Prieto, E.) Por ello, al buscar un paradigma antropológico que pueda servir para la educación, el autor propone al paradigma filosófico, transformador de la realidad social y liberador a la vez.

En Ciencias Pedagógicas preguntarse sobre el valor epistemológico de la práctica educativa en el marco de cierto paradigma es igual que inquirir por el valor antropológico de la misma.

¿En qué medida la dimensión antropológica puede servir a la práctica educativa?

- Es un enfoque que los educadores necesitan conocer para llevar a cabo su labor y reflexionar sobre ella.
- Brinda la posibilidad de desarrollar investigaciones sobre fenómenos y problemas de la educación, abriendo el camino a las explicaciones de tipo teórico-metodológicas, pedagógicas, sociológicas y socioeconómicas.
- Plantea una reconceptualización de la educación como objeto de estudio. No se reduce al proceso de enseñanza-aprendizaje, ni se absolutiza su papel como instrumento ideológico de poder en manos del Estado. Expresa la exigencia de una valoración multidimensional de las determinaciones del proceso educativo, y de los factores que lo condicionan, limitan y posibilitan.
- Los resultados investigativos pueden influir - y de hecho lo hacen - en la toma de decisiones.
- Presenta nuevas aristas de la relación entre Antropología, Educación y Política.

- Para los teóricos de la educación y los propios educadores posee un extraordinario valor práctico la Antropología, en tanto tienen un objetivo común, penetrar en la formación y proyección social de los sujetos humanos.

La cuestión epistemológica inquiriere por el nexo entre la práctica educativa y la vida humana. Responder a la pregunta: ¿Qué valor tiene la práctica educativa para la vida humana?, sólo es posible desde la perspectiva teórica que abre la relación Antropología-Pedagogía.

(Vigoa, C. y Fernández, C. *Antropología y Pedagogía*. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. XVIII, No. 1, 1998, pp. 23-26).

Filosofía de la Educación.

La filosofía de la educación es una rama de la filosofía. No es, en el sentido estricto del término, una ciencia, pero constituye la disciplina fundamental que da a todas las ciencias de la educación su verdadera significación. A este título, es una disciplina específica en relación a las otras ramas de la filosofía –filosofía de las ciencias, del arte, del derecho, etc.- pues se ocupa de un tema distinto y bien definido: la educación. Es una disciplina específica en relación a todas las que se ocupan de la educación pues, teniendo el mismo tema, lo aborda con otro objetivo y con otros métodos. ¿Qué objetivo? ¿Qué métodos?

La educación, un problema filosófico

La educación constituye en sí un problema filosófico, y los más grandes filósofos, desde Platón, no han cesado de plantearlo y de exponerlo en todas sus dimensiones. En realidad, el contenido de la educación es muy complejo y varía de una cultura a otra. Entonces ¿de dónde proviene su unidad conceptual, su esencia? De su unidad necesaria con el concepto de hombre. De todos los animales, el hombre es el único que debe y puede ser educado. Debe serlo, pues sin educación no tendría de humano más que el aspecto físico. Puede serlo, pues lo que lo distingue del animal -las técnicas, la lengua, las costumbres- el hombre lo ha aprendido. Es este lazo con la humanidad que hace de la educación algo distinto de una simple maduración o un amaestramiento. La educación es el conjunto de procesos y procedimientos que permiten a todo niño humano acceder a la cultura, siendo la cultura lo que distingue al hombre del animal. Preguntarse: ¿Qué es la educación? Es preguntarse: ¿Qué es el hombre?, interrogante filosófico, si lo es.

Nuestra definición introduce los términos “procesos” y “procedimientos”. Es que la educación, siendo en gran parte un proceso espontáneo, que se desarrolla aun sin que los educandos y los educadores se den cuenta, no se concibe sin el objetivo, por lo menos implícito de educar. Digo implícito, pues este objetivo puede no ser formulado ni aun ser consciente; pero lo será en caso de contestación o de crisis. Cuando toda una juventud se interroga, como en 1968: “¿Por qué es necesario aprender?”, los educadores están condenados, como Edipo ante la Esfinge, a responder o a morir.

Filosofía y ciencias de la educación

La filosofía tiene como tarea propia posibilitar una respuesta a este interrogante. Y ahí está su especificidad en relación a las ciencias de la educación. Ella asume al respecto una doble función de interrogación y de integración. Por lo tanto se la puede considerar, con G. Mialaret, como “una epistemología de las ciencias de la educación”.

La filosofía interroga cada ciencia sobre el estatuto y sobre el alcance de sus afirmaciones, corriendo el riesgo de detectar un cierto dogmatismo detrás de la objetividad aparente de los enunciados y nociones. Pues, cuando el economista habla de “capital humano”, el historiador de “progreso”, el psiquiatra de “regresión”, el sociólogo de “normal”, el psicólogo de “equilibrio”, se trata de nociones normativas que implican una finalidad. Así, el “equilibrio” no es (sólo o

absolutamente) lo que existe, sino lo que debe ser. Ahora bien, sucede que las ciencias plantean sus finalidades como objetos observables y mensurables –si bien lo son en ciertos aspectos- pero sin preguntarse por qué son finalidades, en otras palabras por qué deber ser alcanzados. Por qué el equilibrio es más deseable que el desequilibrio? Resumiendo, la tarea del filósofo es de preguntarse sobre las finalidades de la educación. Su campo no es el “cómo” –y los objetivos pedagógicos jamás son los “cómo”- sino el “por qué”.

Las finalidades de la educación conciernen al hombre en su totalidad. “Saber el inglés” es una finalidad si se trata de mi carrera, o de mi cultura o de mi felicidad o en todo caso de mí mismo. Esta simple constatación tiene un alcance no sólo pedagógico –mostrar al alumno que “se trata de él”- sino también epistemológico. En nuestros días, las ciencias, aun las de la educación, son cada vez más numerosas y especializadas; recordemos que hoy en este campo, no se dice “sabio” sino “especialista”.

Frente a esta fragmentación, la filosofía tiene una tarea de integración; invita a las ciencias de la educación a hacer una síntesis de sus adquisiciones, una actividad que no tiene fin y que siempre se debe recomenzar.

(Reboul, O. *La Filosofía de la Educación*. En Mialaret, pp. 30-32)

Sociología de la Educación.

Se podría decir de la sociología de la educación lo que se ha dicho de la filosofía de la educación; ningún gran sociólogo ha descubierto la sociología de la educación. Para Henri Janne:

La educación constituye necesariamente a los ojos del sociólogo un proceso de aculturación. De aquí que todos los mecanismos funcionales de interiorización de valores y de asimilación del comportamiento, todas las modalidades por las cuales las estructuras tienden a integrar a los individuos, y todas las organizaciones que colaboran explícita o implícitamente con los sistemas de poder para condicionar a los individuos a que respeten las jerarquías, implican fenómenos de formación y de educación¹.

Como la afirma Viviane Isambert-Jamati:

El interés de la sociología por la educación le es consubstancial².

En efecto, la institución escolar tiene una doble función: transmitir la herencia del pasado y preparar las transformaciones del futuro. Como lo destaca Alain Girard:

No es por azar que todas las organizaciones de investigación destinan una parte de su trabajo a los problemas de la enseñanza o de la formación profesional³.

De hecho la sociología de la educación se sitúa a dos niveles:

- Analiza el lugar y la función de la institución escolar en el seno de la sociedad y las relaciones que existen entre escuela y sociedad, así como la situación y la posición social de los agentes de estas instituciones.
- Analiza la escuela como sociedad (microsociedad) y los problemas de relaciones entre esta microsociedad y la sociedad global partiendo de problemas concretos de la institución escolar, (fracasos escolares, éxito escolar y medio familiar, práctica de los docentes, etc.)

Nosotros podemos, por otra parte, precisar más el campo de la sociología de la educación.

En realidad históricamente el primer objetivo de investigación que construye la sociología de la educación es la institución, es decir la escuela y todo lo que puede constituir su medio ambiente.

Más corrientemente, la definición de la institución se extiende a un estudio de la organización o del sistema que, en su conjunto, tiene la tarea de la enseñanza. Se sitúa así el funcionamiento

¹ Citado por De Coster, S. et Hotyat, F. In *La sociologie de l'éducation*. Bruxelles, Ed. de l'Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, 1970.

² Isambert-Jamati, Viviane. Sociologie de l'école. In: Debesse, M.; Mialaret, G., eds. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, Presses universitaires de France, 1974, tome 6, p. 143.

³ Girard, A. Préface a Sociologie de l'éducation, textes réunis par P. Bourdieu et Viviane Isambert-Jamati. *Revue française de sociologie* (Paris, Centre national de la recherche scientifique, vol. VIII, numéro spécial 1967-1968, p.3.

de la institución escolar en el marco de su medio ambiente más inmediato. Este puede incluir sobre todo, las asociaciones de docentes, las asociaciones de padres de alumnos, los grupos de presión o más generalmente la opinión pública. La sociología de las instituciones educativas, la más “clásica”, trata, por una parte de vincular un sistema particular de educación con la sociedad global a la que pertenece, con sus normas, sus disposiciones, su historia, incluso su “ideología”, y por la otra, poner en evidencia la influencia de este sistema en el proceso de formación de los grupos y de las castas, o, si se prefiere, en la difusión del saber con la corrección efectuada o no a las desigualdades sociales⁴.

Esta doble orientación fue ya expresada por Durkheim.

Más recientemente se abrió otra vía a la sociología de la educación, con el planteo radical de la contradicción entre el objetivo de igualdad que proclama la escuela moderna y su incapacidad de alcanzarlo. La tesis de Marx: “las ideas dominantes son las de la clase dominante y por lo tanto las de la dominación”, expresan el resultado de un proceso: queda a estudiar el mecanismo que produce la superioridad intelectual, por una parte y los efectos específicos de la lucha ideológica por otra. Esta problemática amplía considerablemente el campo de investigación: se recuerda a este propósito que la ruptura entre trabajo manual y trabajo intelectual en beneficio de este último que caracterizó a la universidad de la Edad Media marcó la consagración de una desigualdad; se demuestra también que la obra de Jules Ferry fue un auxiliar inestimable del imperialismo francés etc.; en resumen, se describe la escuela como el instrumento de una política. Este análisis conduce a las mismas conclusiones que el de Durkheim pero por una vía totalmente diferente.

En esta perspectiva que se sitúan los trabajos de gran resonancia de los sociólogos de la educación de nuestra época: Bordieu y Passeron, que han mostrado que la institución escolar, por su estructura y por sus métodos, contribuye a “reproducir” la sociedad jerárquica de donde ha surgido desempeñando así, de manera objetiva, su papel de conservadurismo social⁵. Es así que indirectamente, los trabajos sociológicos han llevado a los educadores a plantear, en términos nuevos, problemas pedagógicos tales como los de la autoridad, del éxito o del fracaso escolar.

(Mialaret, G. e Isambert-Jamati, V. *La Sociología de la Educación*. En Mialaret, pp. 38-39)

⁴ Isambert-Jamati, Viviane. *Crises de la société, crises de l'enseignement: sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris, Presses universitaires de France, 1970.

⁵ Voir Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, Ed. De Minuit, 1964. 189 p. et *La reproduction*. Paris, Ed. De Minuit, 1970. 279 p.

Economía de la Educación.

La economía de la educación es probablemente una de las ciencias de la educación más nuevas. Si bien siempre es posible encontrarle lejanos antecedentes, no es sino a fines de los años cincuenta que se constituyó como disciplina autónoma, con un sólido soporte teórico, y con el desarrollo de muchos equipos de investigación que han duplicado varias veces la producción científica en ese campo.

El soporte teórico inicial fue la teoría del capital humano, que acentúa el aspecto “inversión” de los gastos en educación, que eran antes considerados más bien como un consumo a la vez privado y público.

Como consecuencia se desarrollaron dos tipos de trabajos: por una parte sobre el plano microeconómico, es decir desde el punto de vista de los individuos, se llevaron a cabo en numerosos países investigaciones sobre las tasas de rendimiento de los diferentes niveles de educación. Por otra parte, sobre el plano macroeconómico se buscó medir la contribución de la educación al crecimiento económico.

En los dos casos, las verificaciones de las hipótesis emitidas han puesto en evidencia un alto nivel de rentabilidad económica de los gastos en educación.

En un segundo tiempo, la economía de la educación ha cuestionado ciertas hipótesis iniciales, tomando sobre todo en cuenta las aportaciones de la sociología de la educación. Esta, en efecto, había mostrado que las decisiones individuales en materia de educación en general no estaban determinadas por una racionalidad de tipo coste-beneficio: la prosecución de los estudios obedecía a numerosos factores, de los cuales el más importante es, según este enfoque, la clase social a la que pertenecen los individuos, y no su libre albedrío como individuos iguales que realizan la elección óptima según sus propios puntos de vista. Siempre según este enfoque, los sistemas educativos actúan de tal manera que “organizan” la reproducción social, es decir, simplifican la transmisión hereditaria de las posiciones de poder socioeconómico.

Numerosos trabajos empíricos han confirmado que efectivamente, las tasas de rendimiento de un nivel dado de educación diferían según el origen social pero que los individuos provenientes de clases modestas podían, gracias a la educación, acceder a perfiles edad-ganancia muy superiores a los que hubieran llegado sin educación.

La teoría del capital humano pudo así reintegrar en su modelo la crítica fundamental de la teoría sociológica de la reproducción substituyéndola por una teoría sociológica de las “discriminaciones” no limitadas a la pertenencia social, sino también extendida a las características étnicas, sexuales, u otras, de los individuos. Las discriminaciones son exigencias sociales, que se imponen a los agentes económicos, aun si ellas no son legítimas (eventualmente la ley efectuará la corrección correspondiente), y los individuos en conformidad con la teoría ampliada del capital humano, la optimizan bajo presión.

(Orivel, E. *La Economía de la Educación*. En Mialaret, pp. 41-42)

Historia de la Educación.

Educación y Lucha de Clases.
A. PONCE.

Comunidad primitiva.

La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente. La educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral.⁶

La desigualdad económica entre los “organizadores” –cada vez más explotadores- y los “ejecutores”, -cada vez más explotados- trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas.

(La clase social de los “organizadores” aprovechó la ventaja de esta liberada del trabajo manual para *cerrar sus conocimientos*, para prolongar la incompetencia de las masas y asegurar, al mismo tiempo, la estabilidad de los grupos dirigentes. Ciertos conocimientos empezaron a ser apreciados como **fuerza de dominio**. Para los desposeídos, el saber del vulgo; para los poseedores, el saber de iniciación.)

Las ceremonias de la *iniciación* constituyen el primer esbozo de un proceso educativo diferenciado, y por lo mismo ya no espontáneo sino fuertemente coercitivo. Representan el rudimento de lo que será después, la escuela al servicio de una clase.

Desde el punto de vista educativo, *iniciados y no iniciados* están desde entonces a niveles bien distintos, y aún dentro de la misma clase superior *lo está también el niño con respecto al adulto*. No sólo reciben ya desigual enseñanza, sino desigual alimento. La jerarquía según la edad se acompaña también de una sumisión autoritaria que destierra el tratamiento benévolo a la infancia y abre paso a *la reprimenda y los castigos*.

La educación sistemática, organizada y violenta, comienza en cuanto la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral.

Edad antigua.

Primera parte: Esparta y Atenas.

Para ser eficaz, toda educación impuesta por las clases poseedoras debe cumplir estas tres condiciones esenciales:

⁶ “Bajo el régimen de tribu la educación tiene por característica esencial el ser difusa y suministrada por todos los miembros del clan indistintamente. No hay maestros determinados ni inspectores especiales para la formación de la juventud: son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores las que desempeñan ese papel”. DURKHEIM, *Education et Sociologie*, p. 81, editor Alcan, París, segunda edición.

- destruir los restos de alguna tradición enemiga;
- consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante;
- prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas.

Sobre el plano de la educación, la clase dominante opera así en tres frentes distintos, y aunque cada uno de esos frentes solicite vigilancia desigual según las épocas, la clase dominante no los abandona jamás.

El ideal pedagógico, naturalmente, no puede ya ser el mismo para todos: no sólo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa acepte esa desigualdad de educación como una desigualdad impuesta por la *naturaleza* de las cosas, y contra la cual sería locura rebelarse.

Con el aumento en las riquezas, el número de esclavos creció rápidamente: por cada ciudadano adulto se contaba por lo menos dieciocho esclavos y más de dos metecos (extranjeros y libertos equivalentes más o menos a los periecos de los espartanos). Para mantener a raya semejante ejército de esclavos era imposible prescindir de la “nobleza de armas”. Al Estado, servidor de la nobleza, le interesaba por eso fundamentalmente la preparación física de sus ciudadanos de acuerdo a las “virtudes” que sobre todo estiman los guerreros. Palestras, gimnasios, institución de los efebos, todo estaba preparado para ello. Las representaciones en el teatro, las conversaciones en los banquetes, las discusiones en el Agora⁷, reforzaban en los jóvenes la conciencia de su propia clase como clase dominante. Al terminar el período de “efebo”, un examen de estado comprobaba hasta dónde había llegado su educación tanto en el manejo de las armas como en la comprensión de los deberes del ciudadano.

El aprendizaje de la virtud (*entre sus diferentes significados siempre estuvo implicó aquéllas cualidades que capacitan a un hombre para gobernar*) es incompatible con una vida de obrero y de artesano.⁸

Desvinculadas totalmente del trabajo productivo (las clases directivas), fueron poco a poco considerando *las actividades alejadas de la práctica y de la necesidad como a las verdaderamente distintivas de las clases superiores. El tiempo dedicado a esas ocupaciones y las ocupaciones mismas fueron calificadas con una palabra intraducible, **diagogos**, pero que **significa algo así como “ocio elegante”, “juego noble”, reposo distinguido”**.*

A partir de ese momento la **teoría** no solo se afirmó frente a la *práctica* sino que se presentó además como su coronación. Si por el camino de la **teoría** se llegaría en breve a la filosofía, el arte y la literatura – todo eso en fin que los atenienses dieron en llamar “**música**” porque estaba bajo los auspicios de las musas – no hay que olvidar en ningún momento que por vida práctica un noble no entendía nada parecido a las preocupaciones de nuestro trabajo, sino por

⁷ “La universidad griega era la ciudad y la ciudad griega era una universidad –una *Kultur-Staat* como dicen los alemanes”-. DAVIDSON, *Aristotle and the Ancient Educational ideals*, pág. 90.

⁸ ARISTOTE, *Politique*, p. 39. “Trabajar –dice en la misma página- en las cosas indispensables de la vida para la persona de un individuo es ser esclavo; trabajar para el público es ser obrero y mercenario”.

un lado, los deberes de marido, de padre y de propietario; por el otro, quehaceres cívicos y religiosos de gobierno.

Al mismo tiempo que fue creciendo ese aspecto *diagógico* en la vida del ateniense noble empezó éste a sentir como una necesidad para sus hijos al auxilio de una nueva institución que hasta ahora no hemos encontrado: *la escuela que enseña a leer y escribir*

Fundada, según se cree, en los alrededores del 600 antes de J. C., la escuela elemental venía a desempeñar una función para la cual ya no bastaba ni la tradición oral ni la simple imitación de los adultos.

Se ha dicho, en efecto, que en Atenas – por lo menos, en la Atenas anterior a Pericles – la educación era libre y el Estado no intervenía ni en la designación de los profesores ni en las materias que enseñaban (hasta los 18 años, en que el Estado se hacía cargo de la efebía). Justo es decir, que las escuelas elementales estaban dirigidas todas por particulares a los cuales el Estado no exigía ninguna garantía; como es cierto también que la ausencia de programas oficiales dejada a los maestros en **aparente libertad**.

(No es menos cierto también que el Estado reglamentaba el tipo de educación que el niño debía recibir en la familia y en las escuelas particulares (Homero, por ejemplo, servía de texto en todas), que un reglamento de policía cuidaba en las escuelas la moderación y la decencia; que un magistrado llamado Sofronista vigilaba en las reuniones de los jóvenes el respeto a las conveniencias sociales; que el Areópago, además, no los perdía de vista un solo instante y que, por encima de todos, celoso y terrible, el Arconte-rey –de quien ha dicho Renán que desempeñaba las funciones de un inquisidor – espiaba la menor infracción al orden de las leyes, de la religión y la moral. Platón sentenció: “nosotros damos por fundamento a nuestras leyes la existencia de los dioses”.)

Pero la “libertad de enseñanza” no sólo echaba sobre los hombros de los particulares los gastos de una institución que el Estado no costeaba, sino que reportada a las clases dominantes una ventaja de primer orden. *El Estado cerraba la entrada de los gimnasios a los niños que no habían cursado los estudios en las escuelas y palestras particulares.*

Esa era la educación de un noble terrateniente y propietario de esclavos en la época que precede al siglo V; la educación de un “hombre ateniense”⁹ que despreciaba el trabajo y el comercio, pero que después de practicar la guerra y el gobierno ponía el “ocio digno” como final y recompensa de una existencia cumplida.

Mas a partir del siglo V un poderoso movimiento se suscita en contra de esa educación: la “vieja educación” de que hablaba en *Las Nubes*, Aristófanes.

Extraordinaria osadía que nos muestra el camino recorrido por el hombre desde las “costumbres invariables” de los primitivos hasta este momento singular en que empieza a comprender la insignificancia de muchos dogmas, el despotismo de muchas tradiciones. Para este “nuevo hombre” era necesaria una nueva educación. Pero ninguna de las escuelas que

⁹ Así se dirigían los oradores a los ciudadanos. La expresión es distinta de “Ateniense” simplemente.

había en Atenas se la podía proporcionar. El ideal pedagógico hasta entonces dominante era el ideal que los terratenientes habían concebido e impuesto; el nuevo ideal era el de los comerciantes y los industriales, excluidos hasta ahora del gimnasio.

El advenimiento de nuevas clases sociales había trastornado de tal modo las viejas relaciones, que se descubría su influencia en la disciplina de la escuela. El látigo del maestro y el bastón del gimnasiarca empezaron a parecer instrumentos de tortura. *De todas partes se pedía una escuela más humana, más alegre, menos rígida.* Los hijos de los comerciantes y de los industriales se resistían a vivir en la escuela como en un cuartel.

La “vieja educación”, en efecto, imponía a los niños un rigor de soldados. Antes de entrar a la escuela del gramático o del citarista, los niños eran acompañados por un esclavo – o un pedagogo – hasta un lugar de concentración en que se reunían los alumnos del mismo barrio. Formaban allí una columna, y emprendían en orden la marcha hasta la escuela: con el paso rítmico y los ojos bajos¹⁰. Los niños de ahora¹¹, que Aristófanes criticaba, ya no iban en columna: separados y alegremente, se encaminaban a la escuela mirando con tranquilidad lo que encontraban. Y cuando volvían a la casa, dice Aristófanes, le llamaban al padre, “viejo chocho”.

Teóricos de la educación propiamente dicha, **Platón y Aristóteles** interpretaron cada cual a su modo, el sentir de las clases dominantes en ese momento revuelto de la vida ateniense (siglo IV a. d. J.C.).

Para Platón el fin supremo de la educación era formar *guardianes del Estado* que sepan ordenar y obedecer según *la justicia*. Platón vio siempre en la muchedumbre “una especie de monstruo feroz”, al que había que excluir de *la vida intelectual de los filósofos y de la vida moral de los guerreros*.

Aristóteles sostuvo que la esclavitud estaba en la naturaleza de las cosas¹²; no sólo afirmó como ya dijimos que las clases industriales son incapaces de “virtud” y de poder político, sino que reservando para muy pocos elegidos la visión de lo divino – que eso quiere decir teoría – lanzó con crueldad su sarcasmo sangriento: “cuando los telares marchen solos y las cítaras suenen por sí mismas, entonces no necesitaremos ni esclavos ni patronos de esclavos”.

Tenía razón Aristóteles, como la tenía Platón; *una sociedad asentada en el trabajo del esclavo no podía asegurar la cultura para todos*.

Segunda parte: Roma.

En los primeros tiempos de la República – tiempos de la “vieja educación” – Cincinato, como Ulises, araba él mismo su campo. . . . Los hijos del propietario se educaban junto a él, acompañándolo en las tareas, escuchando sus observaciones, ayudándolo en los menesteres más sencillos. . . . A los veinte años, el muchacho noble que sabía labrar la tierra y que había asistido a algunas batallas – en el ejército y en el senado – estaba listo para la vida pública. La

¹⁰ ARISTOPHANE, *Les nuées*, pág. 205 del tomo I de la traducción de Hilaire van Daele, edición “Les Belles Lettres”, París, 1923.

¹¹ Año 423 en que se representaron “Las Nubes” de Aristófanes.

¹² ARISTOTE, *Politique*, pág. 14.

poca instrucción, en el sentido estricto, la recibía de algún esclavo letrado en quien el padre delegaba esas funciones. . . . Cómplice del muchacho mucho más que su maestro, el esclavo le impartía una instrucción que superaba apenas las primeras letras. En realidad, no se necesitaba mucho más.

El desprecio del trabajo, como ocupación propia de esclavos, apareció al mismo tiempo, y sin muchas variantes nos encontramos en Roma con similar disociación entre el “trabajo” y el “ocio” que advertimos en Grecia.

Con el declinar del régimen esclavista “resultaba que libertar esclavos era un negocio tan bueno como adquirirlos”. *Los esclavos libertados y los pequeños propietarios arruinados en el siglo IV por la gran propiedad o latifundio, se dedicaron entonces al comercio y las industrias libres.*

Como los periecos en Esparta, como los metecos en Atenas, estos comerciantes y artesanos no debían al Estado ninguna de las cosas que sabían. Los que habían sido antiguos esclavos, aprendieron su oficio en casa de los amos, de algún otro esclavo viejo que los adiestró. En este sentido *cada hogar romano fue para los esclavos una escuela elemental de artes y oficios.* Los que habían sido, por el contrario, pequeños propietarios arruinados, debían aprender ahora de los esclavos instruidos muchas de las cosas tenidas hasta ayer por despreciables.

* * *

La necesidad de una “nueva educación” empezó a sentirse en Roma a partir del siglo IV como un siglo atrás había ocurrido en Grecia: *y en el mismo momento también en que la clase aristocrática y agrícola abría paso a otra clase comerciante e industrial.* . . . Los miembros de la nueva clase, encontrando insuficiente la educación acordada hasta entonces a los nobles, comenzaban a exigir una nueva educación. Como los sofistas en Grecia, una turba de maestros apareció en Roma: para la enseñanza primaria, los ***ludimagister***; para la media, los ***gramáticos***; para la superior, los ***retores***.

La primera noticia segura sobre una escuela primaria en Roma data del año 449 antes de Cristo. Se trataba de una escuela particular, como todas las de entonces, a la cual enviaban sus hijos las familias menos ricas. Las que no podían costear en su propio hogar un instructor enteramente al servicio de los niños, se ponían de acuerdo para costear entre varias los gastos de una escuela.

Todo *salario*, a los ojos de los romanos como a los ojos de los griegos, *era una prueba de servidumbre.* . . . Hombres “libres” eran, sin duda los *ludimagister*; pero el hecho de tener que trabajar para vivir los situaba en un plano de despreciable inferioridad. . . . La situación variaba un poco con respecto a los maestros de enseñanza media, *gramáticos*, y de enseñanza superior, *retores.* . . . El *grammaticus* llevó entonces a domicilio la instrucción enciclopédica que hacía falta en la política, en los negocios, en las disputas de los tribunales. . . . La elocuencia, en la teoría y en la práctica, la elocuencia en el amplio sentido que empezaron a darle los romanos: esa fue la novedad que trajeron los retores. Lujosa novedad que se hacía pagar a un precio tan costoso que sólo estaba al alcance de los ricos.

Antes de estudiar cómo el Estado empezó a estimular la instrucción primaria, hemos visto que la había dejado en manos de los particulares, sin preocuparse poco no mucho de la preparación de los maestros. “Libre” en el mismo sentido que tuvo entre los atenienses, la instrucción privada no implicaba, por lo tanto, “libertad de doctrinas”. Sabida es la enorme importancia que tuvo entre los romanos el *censor*.

La instrucción privada, pues, siempre había estado vigilada en Roma, aunque no directamente intervenida. Augusto fue el primero que creó un nuevo oficio en la corte destinado a tal efecto: algo así como un regente con la única función de vigilar la enseñanza de los jóvenes.

Otras cosas ocurrieron: Julio César les había reconocido ya a los maestros de gramática, de retórica y de filosofía el derecho de ciudadanía. Nerón los liberó de obligaciones que la ciudadanía conllevaba, a las cuales ni los nobles podían escapar (servicio militar, desempeñar el sacerdocio, cumplir obligaciones judiciales, costear embajadas, albergar a tropas y enviados oficiales). La enseñanza superior fue reconocida como un instrumento vital de dominio. *Tal privilegio no fue otorgado a los maestros primarios*, “cuya enseñanza en contacto directo con los ciudadanos pobres y los artesanos despreciables no podían interesar a las clases superiores”.

Vespasiano dio un paso más (año 70 ó 79 después de J. C.) al acordar subsidios a determinados retores (no así a los maestros primarios que eran los más necesitados). La enseñanza, que había sido hasta entonces una industria libre, tendía a dividirse en dos partes: una enseñanza superior cada vez más “protegida”, y una enseñanza inferior “libre” sometida a todas las formas de la competencia.

“Para el estado romano, cuidadoso únicamente de las clases superiores, no existía más que una forma de instrucción a la que era necesario otorgar privilegios y garantías: la instrucción media y superior y a veces también, la instrucción profesional. La primaria se debía en cambio abandonar a todos los azares de la competencia, a todos los golpes del destino”. BARBAGALLO, Lo Stato e l’istruzione pública nell’Imperio romano, pág. 93.

La situación del pago de los profesores se deterioró con el tiempo, al ser una carga que el Imperio había echado sobre las municipalidades, resultando que las irregularidades en el cobro llegasen al extremo de producirse un año si y un año no, con el consiguiente endeudamiento y desprestigio de aquéllos. El nombramiento de los profesores corría a cargo de las ciudades y se realizaba a menudo por concurso, pero el Emperador Juliano (año 362) se reservó el derecho de confirmarlos, para que de ese modo -según dijo en una fórmula elegante- “la aprobación del Emperador agregue un título más al elegido de la ciudad”. Juliano sabía demasiado bien lo que se proponía: cuidadoso de que los cristianos no tomaran entre sus manos la enseñanza del imperio, resolvió intervenir de esa manera en el nombramiento de los profesores. A partir de ese año el Emperador asumió su nuevo privilegio de manera oficial y regular. **La enseñanza a cargo del Estado ha aparecido en la Historia.**

Apenas ha aparecido en la historia la enseñanza oficial y ya ha asomado enseguida la inevitable comparación con el ejército. *El cuerpo de profesores es un regimiento que defiende como el otro los intereses del Estado y que marcha con él al mismo paso.*

Tan pronto los ejércitos romanos habían penetrado en los países desconocidos, los retores instalaban sus escuelas junto a las carpas de los soldados. . . . Después de comparar a los profesores con los capitanes (Plutarco) los vemos ahora “domando” como aquellos al servicio de las clases superiores: reduciendo enemigos fuera de Roma; quebrando rebeldes, dentro de Roma.

Feudalismo.

La economía fundada sobre el trabajo del esclavo, después de asegurar la grandeza del mundo antiguo, lo condujo, insensiblemente a su desmoronamiento.

La religión cristiana, perseguida al principio como una amenaza, fue atenuando poco a poco el ímpetu de los comienzos, y cuando en el curso de pocos siglos se convirtió en religión del Imperio, *había perdido totalmente su primitiva significación.*

En manos de un clero disciplinado, los dominios de la iglesia se fueron ensanchando, y entre los tantos señoríos en que el mundo antiguo se disgregaba, la Iglesia se presentó como otro señorío. . . . “los templos han sido la cuna de la civilización monetaria, como que la superficie de las piezas que servían de moneda, llevaron durante mucho tiempo el emblema sagrado”¹³. . . La Iglesia católica ... en pocos siglos tuvo entre sus manos casi todo el control de la economía feudal.

¿En virtud de cuáles circunstancias adquirieron los monasterios la supremacía económica que explica su hegemonía social y, por lo mismo, pedagógica?

- Porque los monasterios fueron a lo largo de la edad media poderosas instituciones bancarias de crédito rural.
- Porque tomaron en sus manos la dirección de la agricultura, organizando laboriosamente la primera economía estable¹⁴ y exenta, en gran parte, de los medios de adquisición violenta que caracterizaron al mundo feudal.
- La *economía monástica* se apoyaba, sobre una organización de trabajo con reglas precisas de disciplina.
- Cuanta fortuna llegaba al monasterio era de inmediato acumulada y acrecentada.
- El celibato impedía que las riquezas pasaran a herederos particulares en vez de concentrarse en la comunidad.
- Eran los prestamistas de reyes y de príncipes.
- El abad del monasterio pertenecía siempre a la nobleza.

* * *

Con semejante poderío nada tiene de asombroso que fueran también los monasterios, las primeras “escuelas” medioevales. Desde el siglo VII los monasterios cubrían la totalidad de los países que habían compuesto el viejo imperio romano. Desaparecidas las escuelas “paganas”,

¹³ CURTIUS, *Historia de Grecia*, tomo I, pág. 343.

¹⁴ “En la edad media, la contabilidad agrícola no se encuentra más que en los conventos”. MARX, *Le Capital*, tomo V, pág. 228, nota, traductor Molitor.

la Iglesia se apresuró a tomar entre sus manos la instrucción. . . . Las verdaderas *escuelas monásticas*, las únicas a las cuales las masas podían concurrir –no se enseñaba a *leer ni a escribir, como que tenían por objeto, no instruir sino familiarizar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas por lo tanto en la docilidad y el conformismo*. . . . Por otra parte, en el interior del convento, las exigencias de la economía rural habían forzado a los monjes a una instrucción verdaderamente superior. El “**saber del vulgo**” y el “**saber de iniciación**” resurge aquí con su crudeza.

Durante la edad media el que tenía interés por el estudio y no era hijo de siervo sólo podía satisfacer su curiosidad ingresando a un monasterio, es decir, aislándose del resto y levantando una muralla entre su cultura y la ignorancia de las masas. Cuando se dice que los monasterios fueron durante la edad media las únicas universidades y las únicas casas editoras hay que entenderlo en el sentido de “universidades aristocráticas” de ediciones para bibliófilos.

Gramática, retórica y dialéctica eran las columnas fuertes de la enseñanza. Gramática, retórica y dialéctica, formaban el Trivium; aritmética, geometría, astronomía y música el Quadrivium; el tal constituía las siete artes liberales o cleresía.

* * *

El origen de la nueva clase social que empezó a formarse en la Edad Media es un poco oscuro. Pero irrumpe en la historia en el momento en que una transformación económica importante conmueve las bases del feudalismo. Hasta el siglo X las ciudades no podían ser más miserables. Los habitantes eran en su mayoría artesanos y domésticos al servicio de un señor, en condiciones de sumisión idénticas a las de los siervos en la campaña. Pero a partir del siglo XI progresivas modificaciones en la técnica trajeron un florecimiento del comercio. Hasta ese momento el señor que era dueño de la ciudad o **burgo**¹⁵, sólo tenía que comprar muy escasos objetos de lujo venidos del oriente. Mas tan pronto el dinero entró en circulación, el señor encontró ventajoso permitir a sus artesanos –mediante retribuciones económicas- que en vez de trabajar únicamente para él se dieran a producir para los otros, y autorizó al mismo tiempo que al castillo entraran y salieran mercaderes¹⁶. *La ciudad se hizo así un centro de comercio donde los productores cambiaban sus productos*. Una profunda transformación arrancó desde allí. *Fortaleza hasta ayer, empezaba desde hoy a ser mercado*. Sus habitantes, los *burgueses*, acabaron por fundirse en una clase predispuesta a la vida pacífica y urbana, bien distinta de la guerrera y rural de la nobleza.

La transformación económica no repercutió únicamente sobre las ciudades. . . . Sublevaciones en las ciudades y en las campañas informaron a los nobles de que los tiempos empezaban a cambiar. Los burgueses reunidos en agrupaciones juramentadas de ayuda mutua, masacraron a algunos señores, religiosos y laicos. . . . El señor otorgó entonces una *carta* a la ciudad mediante la cual limitaba su propio poder. . . . Análogas **cartas de franquicia** consiguieron por su parte los colonos, y no quedaron excluidos ni los siervos. *Los campesinos y burgueses compraron al señor el poder arbitrario que mantenía aquél sobre sus bienes*.

¹⁵ La palabra deriva del alemán *burg* que significa ciudad fortificada. Oficialmente, por lo menos, apareció en 1134.

¹⁶ “En la Edad Media, ¿qué es una ciudad? Es un castillo que ha prosperado”. FUNCK-BRENTANO, *Le Moyen Age*, editor Hachette, París, 1922.

Semejante vuelco en la economía y en las relaciones entre las clases tenía necesariamente que repercutir en la educación. La aparición de las burguesías de las ciudades obligó a la Iglesia a desplazar el centro de gravedad de la enseñanza. Si hasta el siglo XI pudieron bastar las escuelas de los monasterios, se hacían necesarias ahora las escuelas de las catedrales. De manos de los monjes, la enseñanza pasó a manos del clero secular. Perdido en las soledades rurales, el monasterio no podía ya sostener la hegemonía de la Iglesia en un tiempo en que el comercio nacía en las ciudades, y empezaba a exigir otra instrucción.

Las *escuelas catedralicias*, a decir verdad, habían existido desde siglos atrás con una organización semejante a las monásticas y con la división también en externas para los laicos, e internas para el clero. La teología, por supuesto, estaba en el centro de sus preocupaciones pedagógicas.

Pero bajo la influencia de la nueva burguesía que exigía su parte en la instrucción, la escuela catedralicia fue en el siglo XI el germen de la universidad¹⁷.

La fundación de las universidades equivalió en el dominio intelectual a una nueva “carta de franquicia” de la burguesía¹⁸. . . . La burguesía consiguió triunfar en sus primeras escaramuzas contra los señores mediante asociaciones juramentadas. Las gildas y corporaciones habían favorecido no poco a los comerciantes de la antigüedad y pesaron bastante en la Roma del siglo III. Resurgían ahora con renovado vigor, y no sólo aseguraban a la burguesía sus triunfos económicos sino que le iban a permitir además, su primera victoria intelectual. La palabra universidad – *universitas* – se empleaba en la edad media para designar una asamblea corporativa cualquiera, lo mismo de zapateros que de carpinteros. Nunca se la usaba por eso en un sentido absoluto, y decir por ejemplo, “Universidad de Bolonia” no era nada más que una abreviatura cómoda para designar la “Universidad de los maestros y estudiantes de Bolonia”.

Es sabido que el artesano que deseaba trabajar en un oficio cualquiera debía inscribirse en el gremio respectivo, trabajar un primer tiempo como *aprendiz*, y un segundo como *oficial*, antes de llegar a ser *maestro*.

En la universidad, igualmente, el muchacho que deseaba estudiar las artes liberales, adquiría paso a paso, en un proceso parecido, el grado de ***bachiller, licenciado y doctor***. Un rasgo sumamente original que no existía en otras corporaciones hizo además de las universidades *la primera organización francamente liberal*.

La fundación de las universidades abrió para la burguesía la participación en muchos de los beneficios de la nobleza y del clero que hasta entonces le habían sido negados. Uno de los privilegios municipales otorgado por Alfonso de Poitiers en el siglo XIII, por ejemplo, fue el de permitir a los hijos de burgueses el ingreso a las órdenes religiosas. Y si esto es ilustrativo con respecto a la Iglesia, la lenta formación de la nobleza llamada “de toga”, por oposición a la auténtica “de espada”, señala también cómo por intermedio de las universidades la burguesía se apoderaba de la justicia y de la burocracia. La conquista de un título universitario ponía al

¹⁷ En la fachada de la catedral de París pueden verse todavía las figuras simbólicas que nos transportan a ese momento de la historia de la educación: la Dialéctica y la Serpiente de la sabiduría, la Gramática y el látigo de los castigos, la Aritmética contando con los dedos, la Geometría y sus compases, la Astronomía y su astrolabio, la Música y sus campanas.

¹⁸ La universidad fue “una especie de comuna intelectual”, MORIN, *La France au Moyen Age*, p. 90, editor Pagnerre, París 1868, tercera edición.

buen burgués casi a ras de la nobleza, y desde el momento en que investía orgulloso los signos de la dignidad doctoral – el birrete y la toga, el anillo y el libro – ya empezaban a mirarlo como a un noble¹⁹. Para él, el privilegio en los procesos; para él la precedencia en el paso.

La Iglesia y los reyes trataron por eso de tener a las universidades bajo su influencia, y aunque muchos fueron los reyes que tomaron por su cuenta la iniciativa de fundarlas y otorgarles privilegios – como hizo por ejemplo, Federico I con la Universidad de Bolonia en 1158, concediendo a los estudiantes hasta un tribunal de justicia nada más que para ellos – la Iglesia todavía poderosa no se dejó de ningún modo desplazar; la facultad de Teología se colocó de inmediato a la cabeza. Los estatutos de 1317 prescribían que el rector de Bolonia debía de ser escolar clérigo, soltero y llevar hábitos.

Pero aunque nominalmente eclesiástica, la universidad era, por su espíritu, seglar.

La riqueza de los comerciantes y de los industriales, que en el siglo V de Atenas hizo surgir a los *sofistas*, y en el II de Roma a los *retores*, venían creando, sin embargo, en las universidades medioevales la atmósfera adecuada para que surgieran los *doctores*. Riquezas de comerciantes y de artesanos animaban en efecto a las universidades. *Desde el rector hasta los estudiantes eran todos hombres de fortuna*. No sólo el modo de vestir y el séquito de los rectores imponía gran dispendio, sino también el de los mismos profesores. Pero hay un rasgo que los señala además con perfil particular: *todos, casi sin excepción, eran usureros*²⁰. . . . El sólo hecho de que la enseñanza era pagada, ilustra bastante sobre el carácter de los alumnos que la recibían.

Un himno de la época, de carácter blasfematorio, muy común entre los estudiantes ingleses, subraya netamente el carácter de la clase a que pertenecía el estudiante medioeval: “Dios, tú que has creado a los labriegos para *servir a caballeros y escolares*, y has puesto en nosotros *odio hacia ellos*, déjanos *vivir de su trabajo*, gozar de sus mujeres y darles muerte, en fin: por nuestro señor Baco, que bebe y alza su vaso, por los siglos de los siglos amen”²¹.

* * *

Mientras la burguesía más rica triunfaba en la Universidad, la pequeña burguesía invadía las escuelas primarias. A mediados del siglo XIII, los magistrados de las ciudades comenzaron a exigir *escuelas primarias que la ciudad costearía y administraría*. Se trataba a todas luces de una iniciativa que iba directamente contra el control que la iglesia mantenía. Los avances de la gran burguesía en la Universidad no comprometían mucho ese control. Pero aspirar a dirigir escuelas municipales significaba casi un cartel de desafío. La lucha aquí no fue tan fácil, y antes de conseguir ese otro triunfo dos siglos todavía debían transcurrir. Mientras tanto, las ciudades debieron resignarse a admitir en sus escuelas la inspección de la Iglesia, y hasta ocurrió no pocas veces que el maestro enseñaba en la escuela de la catedral fuera el mismo que enseñaba en la escuela del municipio.

¹⁹ “En París, como en Boloña, eran muchos los jóvenes que sin estudiar solicitaban que les dieran el título de licenciado, no con la intención de enseñar, mas sí con el deseo de decorarse con un título”. LANGLOIS, ídem, p. 806.

²⁰ “De esta culpa (la usura) están manchados más o menos todos los grandes maestros de la Universidad de Bolonia”, ZACCAGNINI, obr. cit., pág. 18. En igual sentido, págs. 35 y 37.

²¹ MESSER, *Historia de la pedagogía*, pág. 165.

La enseñanza que en ellas se dictaba tenía ya más contacto con las necesidades prácticas de la vida. *En vez del latín, la lengua materna; en vez del predominio total del trivium y cuadrivium, nociones de geografía, de historia y de ciencias naturales.*

Aunque el municipio pasaba un cierto sueldo a los maestros –sueldos de hambre, naturalmente- los alumnos retribuían los servicios del maestro según las dificultades de la materia. *Se trataba siempre, como se ve, de escuelas para privilegiados* y no podía ser de otra manera. . . . si para la iglesia y el señor feudal la escuela no significó nunca ilustración “popular”, para la burguesía en ese instante no tenía tampoco otro sentido. . . . las “escuelas municipales” del siglo XIII, con significar un adelanto enorme sobre las monásticas, no tenían tampoco nada de “populares”.

Pero el empuje dado por la economía en el siglo XI ya no se podía detener. La era llamada de las “invenciones” se avecinaba. La erudición que había sido hasta entonces prerrogativa eclesiástica, cada día acentuaba su carácter laico. En vano en las universidades se castigaba con penas severas a los estudiantes que no hablaban en latín. A una generación que hablaba en la universidad los idiomas “nacionales”²², había sucedido otra que los hablaba también en las escuelas, y apuntaba otra, todavía más dichosa, que empezaría a leer libros impresos (1455).

* * *

Correspondió a Florencia – la formidable Nueva York del cuatrocientos – la gloria de acentuar, más vigorosamente que ninguna otra ciudad, ese empuje poderoso de las nacientes burguesías. El primer griego que llevó a Occidente los tesoros culturales de su patria estuvo a sueldo, desde 1336, de la burguesía florentina.

Pero el brillo extraordinario del Renacimiento, con el esplendor de sus artes y la pompa de sus fiestas, no modificó en un ápice la situación de los explotados. “Escribo para los eruditos y no para la plebe”, decía Policiano. Y ese era el sentir de todo el humanismo: pueblo significaba plebe, vulgo, canalla. . . . A pesar del intenso movimiento educativo que caracterizó al Renacimiento, no apareció en ninguna oportunidad el más tímido intento de educación “popular”.

Del Renacimiento al Siglo XVIII.

Cuando Ponócrates se hizo cargo de la educación del joven Gargantúa le dio a beber de inmediato el agua del eléboro, “para que olvidara –dijo- todo lo que había aprendido bajo sus antiguos preceptores”²³

A través de los personajes de su novela así expresaba Rabelais (1453-1553) las aspiraciones más íntimas de la burguesía renacentista frente a las tradiciones del feudalismo católico. Alumno de los monjes de Fontenay-le-Comte, Rabelais, había conocido en sus primeros años esa enseñanza tiránica de la Edad Media en que los jóvenes pasaban del trivium al cuadrivium

²² Por “naciones” se agrupaban los estudiantes en las universidades.

²³ RABELAIS, *Gargantua et Pantagruel*, p. 82, texto transcrito y anotado por Henri Chlouzot, editores Gres y Compagnie, París, 1922.

en un bostezo sin fin. Quería, por eso, para su Gargantúa, el agua del eléboro que al quitarle la memoria de la vieja educación, le dejara limpia el alma para la nueva enseñanza.

¿Y qué otra cosa deseaba también Martín Lutero cuando al recordar sus años de estudiante en Magdeburgo, desaprobaba esas “escuelas –dice- donde un joven pasaba veinte o treinta años estudiando a Donato y Alejandro sin aprender una palabra”? “Ha asomado un nuevo mundo –añade- en el cual las cosas pasan de manera muy distinta”.

Así hablaban dos contemporáneos que habían nacido en el mismo año: frailes los dos, además, pero mientras uno de ellos arrojaría la sotana; elevaría el otro frente a la Iglesia católica, otra iglesia dogmática²⁴. Si dentro del movimiento humanista cabían posiciones tan distintas, fuerza es reconocer que la designación es vaga y que se presta a confusiones.

Son cuatro las **corrientes pedagógicas** que van desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII:

1. **La que expresa los intereses de la nobleza cortesana.**
2. **La que sirve a la Iglesia feudal.**
3. **La que refleja los anhelos de la burguesía protestante.**
4. **La que traduce las tímidas afirmaciones de la burguesía irreligiosa.**

Los estudios superiores durante el Renacimiento eran extraordinariamente caros. Y como los estudios inferiores de carácter popular no existían, se comprende sin necesidad de comentarios el alcance de esta observación de Pierre de la Ramée: “Es cosa bien indigna que el camino que conduce a la filosofía esté cerrado y prohibido a la pobreza”.

El protestantismo se preocupaba por la educación “popular” (1524), en el sentido de difundir las primeras letras que las escuelas monásticas del catolicismo ni siquiera tuvieron en cuenta, lo hacía en cuanto la difusión de la lectura permitía el tratamiento directo de la Biblia y orientaba en el sentido de la Iglesia reformada (la enseñanza en dichas escuelas no pasó de la religión, el latín y el canto de la iglesia).

Lutero comprendió qué estrecha relación existía entre la difusión de las escuelas y la prosperidad de los negocios. “La prosperidad *una ciudad* –decía- no consiste solamente en poseer grandes tesoros, fuertes murallas, bellos edificios, grandes provisiones de mosquetes y armaduras. . . . El tesoro mejor y más rico de una *ciudad* es tener muchos ciudadanos puros, inteligentes, honrados, *bien educados*, porque éstos pueden recoger, preservar y usar propiamente todo lo que es bueno”. Pero si Lutero fue de los primeros en expresar que la instrucción era para la burguesía una fuente de riqueza y de poder, *estuvo muy lejos de extender esos beneficios a las masas*. Las muchedumbres miserables le inspiraban por igual el desprecio y el temor. Usaba para designarlas una expresión pintoresca: **Herr Omnes**, es decir, “el señor todo el mundo”. “No hay que bromear mucho con el señor todo el mundo –escribía-.

²⁴ “Lejos de corresponder a un debilitamiento la Reforma marcó un renacimiento del espíritu cristiano más rígido”, RENAN, *Les apotres*, págs. LX-LXI, editor Calman-Levy, París. En igual sentido MICHELET, en el prólogo a las *Memoires* de LUTHER, pág. X, tomo I, editor Hachette, París, 1837: “Cualquier simpatía que pueda inspirar esa amable y poderosa personalidad de Lutero, no debe por eso modificar nuestro juicio sobre la doctrina que ha enseñado y sobre las consecuencias que se derivan de ella necesariamente. Ese hombre que usó la libertad de manera tan enérgica, ha resucitado la teoría agustiniana del aniquilamiento de la libertad. Ha inmolado el libre arbitrio a la gracia, el hombre a Dios, la moral a una especie de fatalidad providencial”. “Lutero –escribía el joven MARX- venció la servidumbre por devoción porque le sustituyó la servidumbre por convicción, y si rompió la fe en la autoridad, es porque restauró la autoridad de la fe”. *Oeuvres philosophique*, tomo I, p. 97, traductor Molitor, ed. Costes, París, 1927..

Por eso es que Dios ha constituido autoridades porque quiere que haya orden aquí abajo” (LUTERO: Memorias).

Educar a las clases acomodadas y no “abandonar” a las clases desposeídas, esa fue la intención del protestantismo.

* * *

Para afianzar el poder del papa y fortificar a la iglesia amenazada, salió a luchar la milicia jesuítica. Sobre el terrero estrictamente pedagógico, los jesuitas se esmeraron en dar a sus colegios el más brillante barniz posible de cultura. . . . Sus maestros eran, sin disputa, los más escrupulosamente preparados; su enseñanza, la más estrictamente dirigida. . . . En una carta de Languet fechada en Agosto de 1571, puede leerse que “los jesuitas eclipsan en reputación a todos los profesores, y poco a poco hacen caer a la Sorbona en el desprecio”.

La educación jesuítica no usaba los recursos de la enseñanza sino como un instrumento de dominio. Especializados sobre todo en la enseñanza media, lograron de tal manera sus propósitos, que desde fines del siglo XVI hasta comienzos del XVIII nadie se atrevió a disputarle a la Compañía de Jesús la hegemonía pedagógica que la Iglesia había reconquistado.

* * *

Desde el siglo XVI, la burguesía empezó a reunir a los trabajadores hasta entonces aislados de manera de hacerlos cooperar. Mediante una gradual socialización de los trabajadores y de los instrumentos, se fue pasando desde la cooperación simple, a la manufactura, y desde la manufactura a la gran industria.

Hicieron coro en el mismo siglo **Bacon** (1561-1626), **Descartes** (1596-1650), **Pascal** (1623-1662); afirmando el primero que la verdad va cambiando con los tiempos (y sobre todo: **El poder aumenta con los conocimientos**); aconsejando el segundo no rendirse nada más que a la evidencia; invitando el tercero a introducir el experimento como criterio seguro de las ciencias. **El Novum Organum**, de Bacon es de 1620; **El Discurso del Método**, de Descartes, de 1637; el **Fragmento de un tratado sobre el vacío**, de Pascal, de 1651. . . . Con todo, un pastor de la iglesia portestante ede Moravia –pastor para que se destacara mejor el carácter todavía indeciso de la burguesía que iba siendo cada vez más revolucionaria sin saberlo-, **John Amos Comenius** (1592-1671) se propuso dar en el terreno de la educación el cuarto gran libro que faltaba: veinte años después del *Discurso del Método*, la **Didáctica Magna** apareció (1657).

Si con Comenius la necesidad la necesidad de una “nueva educación” resonaba como un llamado desde la Moravia, con Locke (1632-1704) el mismo reclamo se levantaba desde Bristol. Asqueado de la Universidad de Oxford –como a Bacon le había ocurrido con la Universidad de Cambridge- Locke se preguntaba de qué podía servir el latín a hombres que van a parar en un oficio. “Nadie podría creer –dice- a menos de estarlo viendo, que se obligue a un niño a aprender los rudimentos de un idioma que no usará nunca, y a olvidar por el

contrario a *hacer cuentas que tan útiles son no sólo en los oficios, sino en todas las condiciones de la vida*".

Es de 1693 la obra fundamental de Locke en pedagogía, *Pensamientos acerca de la educación*, y aunque en ella sólo se preocupa, como queda dicho, de los cuidados a tener con un joven *gentleman*, no deja por eso de aconsejarle el estudio de la teneduría de libros como "absolutamente necesario".

Desde la Revolución al siglo XIX.

"Vuestra Majestad –escribía Voltaire en 1757 a su amigo el rey de Prusia- prestará un servicio inmortal al género humano si consigue destruir esa infame superstición (la religión cristiana), *no digo en la canalla, indigna de ser esclarecida y para la cual todos los yugos son buenos, sino en la gente de bien*".

Casi veinte años después de esa carta de Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784) se dirigía a otra majestad, la emperatriz Catalina de Rusia, y la aconsejaba en el *Plan de una Universidad*, la instrucción para todos. "Desde el primer ministro hasta el último campesino –decía- es bueno que cada uno sepa leer, escribir y contar". Y poco más adelante, después de preguntarse por qué la nobleza se había opuesto a la instrucción de los campesinos, respondía en estos términos: "porque un campesino que sabe leer es más difícil de explotar que un campesino analfabeto"

Consecuente con la clase que representaba Rousseau (1712-1778) no pensó para nada en la educación de las masas sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado como para permitirse el lujo de costear un preceptor. Su Emilio es, en efecto, un joven rico, que vive de sus rentas y que no da un solo paso sin que lo acompañe su maestro.

Basedow (1723-1790), pedagogo deseoso de aplicar en mayor escala las ideas de Rousseau, consiguió del príncipe Leopoldo Federico la ayuda necesaria para fundar un instituto, su famoso *Filantrópico* (1774), distinguía, ante todo, dos tipos de escuelas: una para los pobres, otra para los hijos de los más eminentes ciudadanos. "Sin inconvenientes se pueden separar las escuelas grandes (populares) de las pequeñas (para los ricos y clases medias) porque es muy grande la diferencia de hábitos y de condición *entre las clases a las cuales van destinadas*. Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción, *y como deben ir más lejos que los otros*, están obligados a estudiar más. . . . En las "grandes escuelas", dice después, los maestros deben enseñar no sólo a leer, escribir y contar, sino también "los deberes propios de las clases populares. "*Por fortuna*, los niños del pueblo necesitan una instrucción menor que los demás y deben dedicar la mitad de su día a los trabajos manuales".

Filangery (1752-1788), ¿no se expresaba en forma parecida? En su *Ciencia de la legislación* puede leerse, en efecto: "El agricultor, el herrero, etc. *no necesitan más que una instrucción fácil y breve* para adquirir aquellas nociones que son necesarias para regular su conducta civil y asegurar los progresos de su arte.

La educación pública, en resumen, para ser universal, requiere que todas las clases, todos los órdenes del Estado participen; pero no que todas las clases tengan la misma parte.

La Revolución que se había iniciado con un llamado clamoroso a los “hijos de la patria”, había terminado en beneficio exclusivo de los “hijos de la industria” . . .

Pero ¿y Condorcet? Se dirá. ¿Y Pestalozzi? La instrucción del “pueblo”, la “Igualdad ante las luces”, ¿no fue acaso el nervio de la concepción política y social de Condorcet? Aparte de la gratuidad de la enseñanza primaria, ¿no propuso también la gratuidad de la enseñanza superior? Todo eso es cierto, sin duda alguna. Pero con la certeza aparente de todos los ideales de una revolución que después de aplastar las desigualdades que hasta entonces engendraba el nacimiento, proclamó sin embozo que no hay entre los hombres otras diferencias que las que surgen del dinero.

El triunfo impresionante de las máquinas en el siglo XVIII, y la expansión extraordinaria del mercado, no sólo movilizaron enormes masas de hombres sino que incorporaron además a las mujeres y a los niños a la explotación capitalista. Fueron aquellos, al decir de Marx, los “tiempos orgiásticos del capital”. ¡Y fue en esos mismos tiempos en que hasta niños de cinco años trabajaban, cuando Condorcet declaró gratuita la enseñanza .. ! **En los orígenes mismos de la escuela burguesa, “gratuita y popular”, uno de sus fundadores más ilustres reconocía que no era escuela de masas.**

Pestalozzi (1746-1827), discípulo de la Revolución Francesa y especialmente de Rousseau, pasa por ser no sólo introductor de una técnica nueva –lo que es exacto- sino además “educador de la humanidad” según reza su epitafio. Más que ningún otro pedagogo de su tiempo, Pestalozzi se interesó por los campesinos; pero aunque ese sentimiento fue en él generoso y auténtico, no es menos cierto que se pasó la vida educando a niños ricos.

El campesino conservador y tímido que había en Pestalozzi no quería nada de cambios y revueltas. Más pomposo que Rousseau y más declamador, gustaba hablar también de formas escuelas de “hombres”. *Pero admitía tantos hombres y tantas educaciones como clases existían*, y puesto que el orden social ha sido creado por Dios, el hijo del aldeano debe ser aldeano, y el hijo del comerciante, comerciante. . . . *nunca se propuso otra cosa que educar a los pobres para que aceptaran de buen grado su pobreza, . . . nunca se le ocurrió que fuera posible darles la misma educación que a los muchachos ricos.*

* * *

La burguesía, sin embargo, no podía rehusarles la instrucción en la misma medida en que lo habían hecho la antigüedad y el feudalismo. Las máquinas complicadas que la industria creaba sin cesar no podían ser eficazmente dirigidas con el saber miserable de un siervo o de un esclavo. . . . La libre competencia exigía, además, una modificación perpetua de las técnicas, una necesidad permanente de invenciones. El capitalismo incorporaba a sus planes el trabajo científico y la libre investigación como el feudalismo llevaba adjuntos la religión y el dogmatismo.

* * * * *

Anteriormente hemos resumido como la educación ha estado siempre al servicio de las clases dominantes, hasta el momento en que otra clase revolucionaria consigue desalojarle e imponer su propia educación. Cuando la nueva clase en cambio no es todavía suficientemente fuerte, se conforma provisoriamente con que las clases dominantes se estrujen un poco para hacerle sitio. En ese caso no hay una revolución en la educación sino simplemente una reforma.

Reformas de la educación hemos visto aparecer:

- **en la Grecia del siglo V con los sofistas,**
- **en la Roma del siglo III con los retores,**
- **en el feudalismo del siglo XII con las universidades,**
- **en el Renacimiento del siglo XVI con los humanistas.**

En todos esos casos las reformas de la educación han sucedido a transformaciones pero no a vuelcos sociales, a modificaciones en el equilibrio entre las clases sin ruptura de ese equilibrio. Las cuatro reformas aludidas fueron el contragolpe en la educación de un proceso económico mediante el cual una sociedad aristocrática y agrícola retrocedía sin claudicar frente a una sociedad comerciante e industrial.

Revoluciones en la educación no hemos visto más que dos:

- **cuando la sociedad primitiva se dividió en clases**
- **y cuando la burguesía del siglo XVIII sustituyó al feudalismo.**

La educación como medio de transformar la sociedad.

Son ilustrativas las siguientes palabras de José Ortega y Gasset, el ilustre filósofo de la “república de los trabajadores”: Si educación –dice- es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades”. **Esta confianza en la educación como palanca de la historia, corriente entre los teóricos de la nueva educación, supone como ya vimos un desconocimiento absoluto de la realidad social.** Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases. La confianza en la educación como medio para transformar la sociedad, explicable en una época en que la ciencia social no estaba constituida, resulta totalmente inadmisibile después que la burguesía del siglo XIX descubrió la existencia de las luchas de clase.

La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas. Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama, y si alguna vez parece que no es así es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representan.

Compilador: Dr. Jesús García del Portal
CEPES UNIVERSIDAD DE LA HABANA