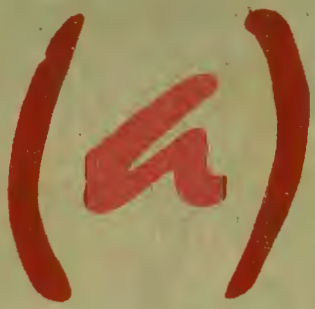

Fundamentos de pedagogía socialista

Bogdan Suchodolski

EDICIONES DE BOLSILLO

BOGDAN SUCHODOLSKI

FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA SOCIALISTA

EDITORIAL LAIA
BARCELONA, 1976

La edición original polaca ha sido publicada por Ksiazka i Wiedza, de Varsovia, con el título *Podstawy wychowania socjalistycznego.*

Traducción de
Melitón Bustamante Ortiz

Cubierta de
Enric Satué

© by Bogdan Suchodolski, 1967
Propiedad de esta edición
(incluidos la traducción y el diseño de la cubierta):

Segunda edición: abril 1974
Tercera edición: agosto 1976

EDITORIAL LAIA, S. A.
Constitución, 18-20, Barcelona-14
Impreso y encuadernado en Romanyà/Valls
Verdaguer, 1 - Capellades (Barcelona)
Depósito legal: B. 31.067 - 1976
ISBN 84-7222-259-4
Printed in Spain

Prefacio

1. ¿Qué preguntas se plantean en esta obra?

Este libro pretende resolver un interrogante que, entre los educadores y en amplios círculos del magisterio, sigue despertando el más vivo interés: ¿en qué consiste la educación socialista?

No desconocemos la enorme trascendencia ni las dificultades inherentes a este interrogante, que interesa tanto a los trabajadores científicos empleados en laboratorios, bibliotecas y aulas universitarias, como a la gran masa de maestros y profesores encargados de guiar en su labor cotidiana a la joven generación en su marcha hacia el futuro. Un futuro que podría resumirse en estas palabras: el desarrollo de la Polonia Popular.

¿Qué es la educación socialista? ¿Cuáles son su contenido, sus formas y sus métodos? Dicho de otro modo: ¿qué tipo de labor educacional merece el adjetivo de «socialista»? ¿Qué tipo de trabajo educacional dentro y fuera de la escuela, qué clase de organización educacional y pedagógica, qué actitud hacia los jóvenes y qué métodos de pedagogía activa son auténticamente socialistas?

Los interrogantes que acabamos de formular encierran una doble preocupación, una doble incertidumbre. Veamos de qué se trata.

En primer lugar, en el aspecto histórico. La educación tiene su larga ejecutoria, sus tradiciones. Por muy acerada y justa que sea nuestra crítica de la pedagogía burguesa, no alteraremos por ello un hecho: el de que la enseñanza de los países socialistas ha heredado en gran medida de las instituciones creadas a lo largo de los siglos, las formas y los métodos pedagógicos, los conceptos fundamentales y las normas educacionales. La organización escolar y el sistema de enseñanza por grados o clases nos llega del siglo XVII; los principios didácticos sentados por Comenio y Pestalozzi siguen

válidos; los programas de enseñanza introducidos en el siglo XIX siguen aplicándose y hasta la fecha no han sufrido ningún cambio realmente importante.

Así, pues, ¿en qué consisten los rasgos característicos y peculiares de la educación y la enseñanza socialistas en unas condiciones en que las esferas concretas de nuestra actividad, al igual que sus formas y métodos, provienen del pasado, de ese período de desarrollo de la civilización europea que aún no tenía un carácter socialista? De manera que, al proseguir concretamente con dichas tradiciones, cabe preguntar: ¿cuándo contribuimos al desarrollo de la sociedad socialista al realizar nuestra acertada labor educacional basada en los métodos e instrumentos pedagógicos creados en el pasado? Y ¿cuándo, basándonos en estas viejas normas, traicionamos la causa socialista, cerrando el camino del futuro y volviendo la espalda a la labor de educación socialista?

En segundo lugar, la incertidumbre y las preocupaciones se vinculan con el futuro. Pues nos damos cuenta del hecho de que el sistema socialista, edificado en nuestra nación polaca, crea nuevas condiciones de vida para los individuos y les plantea nuevas tareas. Solemos insistir a menudo en que nuestra obligación, en tanto que educadores, estriba en la formación del «hombre nuevo». Ahora bien, ¿qué significa concretamente este «hombre nuevo»? ¿En qué debe distinguirse de los hombres de las épocas históricas pasadas? ¿Cuáles han de ser sus rasgos esenciales? ¿Cuáles serán sus concepciones filosóficas y su postura hacia la vida social? ¿Cómo habrá de conformar su participación en la vida social y cultural, su relación con el trabajo y con los demás individuos?

¡Cuántas veces no habremos oído en las esferas del magisterio la apasionada discusión sobre el «ideal del hombre socialista», sobre «los objetivos de la educación socialista»! Resulta difícil no sólo determinar ese modelo ideal, sino también —y sobre todo— las posibilidades de conseguirlo concretamente. El socialismo es nuestra realidad presente, y, a la vez, nuestro futuro ideal. Con lo que se plantea, pues, otro interrogante re-

ferente a cuál de estos dos aspectos cronológicos debe vincularse a la educación del hombre nuevo: ¿el futuro o el presente?

Los maestros y educadores suelen escuchar con agrado los relatos sobre las lejanas perspectivas del desarrollo social, sobre el futuro en el cual el socialismo, al asegurar a amplias masas unas condiciones de vida totalmente acordes con la dignidad humana, crea los nuevos hombres y una nueva y gran cultura. Estas perspectivas son las que guían nuestra actividad educacional cotidiana y general y la justifican enteramente, impartiéndole todo su sentido. Pero esta visión del futuro no deja de entrar a la vez en conflicto con el presente, por cuanto éste tiene su peso y su responsabilidad, sus dificultades y sus tribulaciones, sus éxitos, limitados de momento, logrados a costa de grandes esfuerzos y sacrificios de los hombres.

Al educar con miras al futuro, es un hecho que estamos educando «aquí y ahora», en unas condiciones de dura lucha por el progreso técnico y económico, por el incremento de la productividad laboral, el aumento de las cosechas por unidad de cultivo, la reducción de los costos de construcción de las viviendas y el aceleramiento del ritmo de la misma, por la liquidación de las actitudes asociales de los individuos, el egoísmo y el gamberrismo, el alcoholismo y la pereza, por la superación de los vestigios —aún sólidamente implantados— de una ideología extraña y de unos extraños modos de vida.

¿Cuál de estas dos esferas —el ideal del futuro o la realidad actual— determina el contenido y el carácter de la educación socialista? ¿Acaso la educación tendrá un carácter socialista si orientamos a la joven generación hacia el futuro, o bien será socialista si la ligamos con el presente? ¿Tal vez en el primer caso, el del presente, no nos apartamos de una realidad, que —tal como nos lo enseñan los grandes maestros desde Marx a Lenin— transcurre en medio de las luchas y las dificultades de la vida humana? Y, en el segundo caso, ¿no nos desviamos de las perspectivas, que como muy acer-

tadamente subraya Makarenko, son la esencia principal de la educación?

La agudeza de estas contradicciones, que precisamente se ponen de manifiesto en las discusiones de los maestros, no es justa ni mucho menos, pues cabe pensar en que lo que precisamente caracteriza a la educación de tipo socialista es, concretamente, la unidad de ambos factores cronológicos: el presente y el futuro. La educación socialista es una educación para el futuro, pero *con* una educación organizada en el presente y para las condiciones actuales, con una experiencia actual y una actual responsabilidad de la joven generación.

Sin embargo, esta respuesta general no deja de suscitar a su vez nuevos interrogantes: ¿Cómo explicar esta unidad? ¿Cuáles han de ser las proporciones en lo que se refiere a relacionar la realidad actual con las perspectivas del futuro? ¿Qué es lo que debe hacerse en la escuela para que los jóvenes y los profesores vivan en ese presente que da vida al futuro, y no en el presente en el que se extingue el pasado?

Éstas son las preguntas de este libro, las preguntas vinculadas a la esencia de la educación socialista.

2. *¿Cómo contesta el autor a las preguntas que se han planteado?*

Para contestar a la pregunta de cuál es y debe ser la educación socialista y su teoría científica —la pedagogía socialista—, hemos de contemplar en primerísimo lugar los rasgos generales más característicos del actual desarrollo social y cultural en los países que están edificando y perfeccionando el sistema socialista. Pues la educación nunca transcurre en ningún lugar en unas condiciones aisladas, al margen de la realidad en la cual están inmersos los educadores y sus alumnos. Ya que la realidad en cuestión penetra en lo más hondo de la atmósfera de todas las instituciones educacionales, desde el hogar familiar y la escuela de párvulos hasta la enseñanza superior, al mismo tiempo que en

la conciencia de los educadores y los alumnos, modelando su problemática esencial y sus criterios de valoración. Por eso mismo, cualquier intento de determinar el carácter y las tareas de la educación debe tomar en consideración dichas reales y concretas condiciones sociales, dentro de las cuales la labor educacional se halla asumida y organizada.

Al caracterizar en forma general estas condiciones tal y como se han conformado en Polonia a lo largo del primer cuarto de siglo de nuestra etapa histórica, habremos de destacar dos de sus elementos esenciales. El primero está ligado con el hecho de que el socialismo se edifica en nuestro país en unas condiciones aún imperantes de lucha contra las fuerzas conservadoras y reaccionarias, las cuales, basándose en la interpretación unilateral de las tradiciones nacionales —en tanto que tradiciones de los privilegios sociales y de la injusticia, el atraso y el provincialismo retrógrado— y de los modos de vida de las clases dominantes parasitarias en los actuales países capitalistas, siguen defendiendo esta concepción del mundo y este modelo de relaciones sociales que no pueden conciliarse con los principios y las aspiraciones del socialismo. En segundo lugar, tenemos el hecho de que la formación de las relaciones de tipo socialista no es el resultado directo del cambio revolucionario, sino un proceso lento y muy largo que requiere la superación de muchos obstáculos y una acción consecuente según unos planes razonables a largo alcance, un proceso histórico cuyos nuevos eslabones contribuyen cada vez más a destacar su sentido y su valor.

La aceptación de las relaciones socialistas en nuestro país y el sumirse individualmente en esta realidad, exige, por consiguiente, la superación de los modelos burgueses, así como la comprensión de las justas proporciones existentes entre la actual fase de las relaciones socialistas y su ulterior desarrollo. La realidad que se encierra en ambas esferas es muy compleja.

El autor desea, sobre todo, enfocar y analizar estas complicadas relaciones, descubrir ciertas tendencias esenciales del desarrollo, sentar nuestro lugar histórico

y las tareas educacionales que de este lugar y de este tiempo se desgajan.

Ahora bien, el contestar a la pregunta ¿en qué consiste la educación socialista?, no dimana exclusivamente del proceso histórico de desarrollo social, pues dicho proceso, aun cuando no deja de ser objetivo, no es un proceso independiente de los hombres. Efectivamente el socialismo es precisamente una ideología racional, útil para la dominación del hombre sobre las fuerzas de la naturaleza y asimismo para la dirección racional, humanística de los procesos sociales espontáneos. Ello requiere conocer científicamente el mecanismo de surgimiento de los acontecimientos y saber que la razón y la dignidad del hombre permiten dirigir dicho mecanismo con miras al bienestar cada vez mayor de una masa creciente de individuos. El socialismo se opone a la aceptación pasiva de la realidad, a supeditarse a ella, pues el socialismo es una ideología de lucha y de trabajo llamada a transformar al mundo de acuerdo con las necesidades cada vez mayores y las aspiraciones de los hombres, es una ideología creadora de un mundo nuevo y unos hombres nuevos.

Pero como quiera que al definir al hombre la teoría socialista lo sitúa profundamente dentro del mundo material, y muy especialmente dentro de sus condicionamientos socioeconómicos y biológicos, ello no significa ni de lejos que no se oponga a los fatalismos biológicos y económicos. Y aunque al definir al hombre la teoría socialista lo contemple como un ser históricamente conformado, no significa ni mucho menos que deba tratar a los individuos como un producto de los procesos históricos incapaces de convertirse en su sujeto.

El rasgo más característico de la teoría socialista del hombre radica precisamente en la convicción de que el ser humano, aunque se halla condicionado por la naturaleza y la historia, siempre logra superar la realidad presente y su esfuerzo social crea una realidad nueva, con lo cual logra transformarse a sí mismo, rebasando constantemente sus propios límites. El hombre es el mundo del hombre —dijo Marx en cierta ocasión.

El hombre crea constantemente el mundo de la civilización en el que vive y continuamente se crea a sí mismo a través del mundo que encuentra al nacer, que supera y crea.

Por eso la teoría socialista del hombre relaciona la necesidad a la cual está supeditado y la realidad en la que vive con la creatividad de la cual es capaz y con la libertad que encuentra en esa difícil creación del mundo en el que se halla.

Esta filosofía del hombre debe integrarse, por tanto, en la respuesta a la pregunta de en qué consiste la educación socialista. Pues la educación —al igual que el socialismo— no es solamente la realidad actual, sino también la esperanza racional de su transformación; no es solamente la viva y concreta preocupación por preparar a los individuos para la vida en las actuales condiciones de tiempo y de espacio, de nivel de vida, de formas de trabajo, del peso de cualquier necesidad de una etapa histórica dada, sino también la confianza en las posibilidades de aceleramiento del ritmo de perfeccionamiento de las condiciones sociales y de creación de unas posibilidades concretas de desarrollo multifacético de los individuos.

Precisamente por eso, el autor de este libro, al contestar las preguntas ya enunciadas relacionadas con los rasgos peculiares de la educación socialista, desea destacar su esencia mediante la presentación de las tareas inmediatas y mediatas que la educación socialista debe realizar. Para comprender en qué consiste la educación socialista no sólo hay que saber cómo se presenta en la realidad concreta, sino que es preciso saber, sobre todo, cuáles son sus tareas y las posibilidades de realizarlas. Pues la educación socialista, infinitamente más que cualquier otro tipo de educación, es —al igual que todo el socialismo— un gran camino abierto hacia el futuro. Y, además, no solamente se define por cuanto logra realizar sino, sobre todo, por todo a lo que aspira, lo que pretende y programa, por todas sus crecientes posibilidades que han de realizarse.

Ninguna persona sensata se atreve a decir hoy en día que las tentativas de determinar el futuro pertene-

cen al mundo de la fantasía y de la utopía. Pues la visión del futuro se ha convertido en la actualidad en un material para la planificación social y su orientación. Por consiguiente, la educación es la actividad social que más se adentra en el futuro: la generación que ahora estamos educando en nuestras escuelas, ha de vivir y actuar en el siglo XXI. Por eso mismo, al definir la educación socialista no podemos ocultar las perspectivas de desarrollo histórico del que ha de ser el principal factor. Debemos mostrar esas perspectivas para ver y comprender las tareas educacionales, que radican, sobre todo, en ayudar a las fuerzas que ya están naciendo en nuestros días y a las que ha de pertenecer el futuro.

Desde este punto de vista, podemos afirmar que cada presente en Polonia es un entrelazamiento de lo que se extingue y de lo que nace. La educación socialista es un tipo de educación que desarrolla todo lo que nace. Quien no sepa verlo, no comprenderá la propia esencia de la educación socialista.

Capítulo I

Carácter antagónico de la civilización burguesa y del socialismo

1. Orígenes y desarrollo de la civilización burguesa

La génesis y desarrollo de la civilización burguesa abarcan todo el período de la historia moderna de Europa. Los comienzos de esta civilización se remontan al siglo XV, cuando en el territorio italiano surgen las nuevas formas de vida económica y política, los nuevos conceptos filosóficos sobre el mundo y el hombre, contrarios a la realidad feudal, a la ideología de la Iglesia y la cultura caballeresca. Junto con el florecimiento de las corrientes renacentistas, se iban desarrollando en las distintas esferas de la vida los elementos de la civilización burguesa; estos elementos están vinculados con los progresos de la moderna economía monetaria y del comercio, a la par que con la nueva ideología del trabajo proclamada con fuerza y audacia —ya en el Medievo— por los medios gremiales urbanos, que postulaban un nuevo sistema de relaciones políticas y una nueva concepción del mundo, basada en la razón y las antiguas tradiciones paganas. Estas nuevas aspiraciones englobaron a casi toda Europa en la lucha y la coexistencia con la civilización feudal aún dominante, así como en colaboración con las aspiraciones —muy poderosas por entonces— de las capas populares que sostenían una lucha sin esperanzas por la justicia social, por una transformación revolucionaria cuyo alcance social debía ser mucho más extenso que el que pudiera aceptar la burguesía en lucha por sus derechos y sus intereses.

Los progresos ulteriores de esta civilización se realizaron, principalmente, en los siglos XVII y XVIII, en

las naciones del Occidente de Europa, muy particularmente en Francia, Inglaterra y Holanda. Los países de Europa meridional y central —entre ellos Polonia— casi no participaron de este desarrollo, pues siguieron manteniendo sus relaciones de tipo feudal y el triunfo de la Contrarreforma puso coto al movimiento renacentista de progreso cultural y del humanismo laico racionalista.

En esta época, muy particularmente en el siglo XVIII, se realizaron en Occidente las aspiraciones fundamentales y las esperanzas de la civilización burguesa. Sobre las bases sentadas en el siglo XVII se desarrolló la ciencia moderna, gracias a la cual —por vez primera en la historia de la humanidad— el hombre podía conseguir el dominio sobre las fuerzas de la naturaleza. La filosofía se convirtió en un instrumento de lucha social y política, en una fuerza llamada a transformar la nueva vida humana. El lema del siglo fue el de la ilustración, y toda la época tomó este nombre. Se confiaba en que mediante la instrucción, la sociedad realizaría finalmente esos progresos en los que los hombres venían soñando desde siglos, y que por fin la humanidad despertaría de la barbarie, del atraso y del fanatismo, para emprender el camino del bienestar, la felicidad y la cultura. La época de la Ilustración, al proseguir la obra del Renacimiento, se convirtió en el gran siglo de las posibilidades creadoras de la civilización burguesa, desgarrando los marcos conservadores del sistema político y social feudal que aún predominaban, quebrantando la potencia aún muy considerable de la Iglesia y de la ideología religiosa, el poder de la aristocracia y de los monarcas absolutos y el sistema de los privilegios aún predominante y que dificultaba la libertad de las actividades económicas y las aspiraciones democráticas de la sociedad.

La Revolución Francesa de finales del siglo XVIII se convirtió en el triunfo definitivo de la burguesía en su lucha contra el feudalismo, y el acelerado desarrollo de la economía capitalista en el siglo XIX sentó las bases para el pleno florecimiento de la civilización burguesa, que en aquel período, al igual que en los momentos

de su nacimiento, comenzó a extenderse por toda Europa, asumiendo en cada uno de los países una forma distinta.

Sin embargo, este triunfo de la burguesía y su civilización ya tenía otro carácter que el del camino histórico que en ella había desembocado. Pues, mientras que en el período comprendido entre los siglos XV y XVIII la civilización burguesa incipiente era una civilización de lucha por el progreso en la organización de la vida social, en la reestructuración del Estado y del poder, la introducción de las nuevas formas económicas, el progreso de la ideología humanista, el desarrollo de la ciencia y el arte, al igual que de la enseñanza de acuerdo con la filosofía racionalista y empírica del mundo y del hombre, por el contrario, en el siglo XIX el concepto burgués de la vida tendía en la teoría y en la práctica social a conservar la posición social alcanzada por esta clase privilegiada, en oposición a las aspiraciones de las demás clases.

Como resultado de esta característica general suya, la civilización burguesa fue una creación heterogénea que surgió a lo largo de varios siglos en unas condiciones distintas y con un ritmo diverso en los diferentes territorios europeos. Por esto mismo la imagen de la civilización burguesa resulta siempre falsa cuando se presenta uniforme y homogéneamente. Sólo es una imagen auténtica cuando su uniformidad se presenta como una suma heterogénea.

Los procesos según los cuales se modelaron los nuevos conceptos filosóficos y los que sirvieron de base a los postulados de una nueva organización económica y estatal, no siempre discurrieron paralelamente. Asimismo fueron diferentes las fuerzas de los elementos radicales que acentuaban resueltamente los lemas del racionalismo y la democracia, así como los elementos moderados que buscaban un compromiso con el dominante sistema feudal y aristocrático y con la ideología religiosa de la Iglesia. En tales condiciones, la alianza de la burguesía con las demás clases sociales en lucha por su emancipación no dejó de asumir diversos aspectos. Mientras que durante los siglos XV-XVIII esta alianza se

expresaba a veces a través de un frente común de lucha contra el orden feudal, en el siglo XIX la burguesía se convirtió en el adversario más resuelto de las aspiraciones de las masas populares y del proletariado incipiente. Y esto es precisamente lo que llevamos en la mente cuando decimos que la burguesía, que durante varios siglos asumió una obra de progreso, pasó a una postura reaccionaria en el período en que impuso su triunfo como clase.

2. *Contradicciones del modo de vida burgués*

Estas consideraciones históricas no las precisamos para dar cuenta de los tiempos que precedieron al nacimiento y desarrollo del socialismo, aunque dicha información no deja de ser importante, sino que la necesitamos mayormente para poder analizar los valores y los peligros de las aportaciones de la civilización burguesa al desarrollo de la humanidad, y que siguen constituyendo en nuestra época un patrimonio todavía vivo. Es sabido que las formas de la vida económica y las instituciones políticas desaparecen más rápidamente que los conceptos filosóficos, que el contenido de la conciencia, las costumbres y los prejuicios y que los sistemas de valoración y las posturas hacia la vida y los individuos. En muchos países del mundo no se llegó en absoluto a la dominación de la burguesía, en muchos otros apenas si comienza esta dominación, y en otros esa dominación terminó para siempre; sin embargo, lo que calificamos como modelo o modo de vida burgués se extiende y pervive en ese entrelazamiento de cosas buenas y malas, de aciertos y de errores, de progreso y de regresión, que se vincula a la historia.

En el modelo de vida burgués se entrelazan elementos muy dispares histórica e ideológicamente: el racionalismo y la perseverancia en el trabajo, el espíritu empresarial y la responsabilidad por cuanto se realiza, el sentido del valor individual y la necesidad de la libertad de acción y de pensamiento, pero también hay en él ese egoísmo que subestima las virtudes de los demás indi-

viduos y esa sed ilimitada del provecho personal, la supeditación de los valores de la vida a los fines agradables, la subestimación de la cultura y el desprecio de la solidaridad interhumana, el mantenimiento absoluto del sistema de desigualdades y de privilegios sociales. Estos aspectos tan distintos como contradictorios, que se han ido modelando en las más diversas condiciones históricas, siguen reflejando hoy en día el carácter conflictivo entre las tradiciones progresistas de la burguesía y su ulterior regresión.

Resulta evidente que no es tan fácil diferenciar y desentrañar esos elementos contradictorios en la conciencia de los individuos de nuestra época, conciencia que se fue modelando a lo largo de los siglos de historia de la burguesía europea, y a la cual tanto le tenemos que agradecer. Pues es precisamente la época moderna —desde el Renacimiento a la Ilustración— la que creó los elementos esenciales de la civilización moderna que hoy en día ha triunfado en todo el mundo. En esa época se consolidaron los principios de las ciencias matemáticas y naturales, su papel y su significación para la concepción laica del mundo y de la vida material de los individuos; esta época opuso a las tradiciones religiosas y caballerescas un modelo de vida cuyo contenido esencial habían de ser —junto con el riesgo racional y el espíritu empresarial— la laboriosidad y el ahorro; se formularon los postulados básicos de la tolerancia y del humanitarismo; en contra del fanatismo religioso y belicista se opusieron los ideales de paz entre las naciones; a la política inquisitorial y represiva, se opuso el principio de la libertad de conciencia y de pensamiento; fue aquélla una época de lucha por la reforma del estado feudal, oponiendo al absolutismo y al sistema estamental las normas de la democracia inscritas en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano;* fue la época en que se enunciaron los principios de la filosofía del progreso como instrumento y esperanza de los hombres que edificaban por sí mismos, aunque apoyándose en las llamadas leyes de la naturaleza, su propia civilización; en aquella época se formuló el programa de la enseñanza general y de la instrucción

de los hombres resultaron a la vez los grandes progresos sociales; en dicha época se reconoció, asimismo, que la creatividad humana —en filosofía, literatura, arte, arquitectura, música— constituye el principal valor de la vida terrenal humana y que la cultura es su rasgo más valioso, una oportunidad que debe ponerse al alcance de todos los individuos; finalmente, en esa misma época, rebasando los límites de los particularismos de los más diversos tipos, se creó la gran visión de la humanidad, en tanto que gran familia de los hombres.

Pero al mismo tiempo, el período burgués en la historia europea, sobre todo en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, promovió unas condiciones de vida social que impedían encarnar a los grandes y preciados ideales y de las que —en contra de tales ideales— surgieron las fuerzas que llevaban a la agudización de las contradicciones de clase, al incremento de los designios imperialistas, a la agudización de la discriminación y la agresividad y la aceptación de los programas antidemocráticos y antihumanitarios. A mediados del siglo pasado resultaba evidente —gracias a las experiencias del movimiento obrero— que los adelantos de la ciencia y la técnica son aprovechados por la clase dominante para consolidar sus privilegios y multiplicar sus beneficios, y que el programa de igualdad, libertad y fraternidad, formulado por la revolución burguesa francesa, era contrario a la realidad conformada por el desarrollo del capitalismo. Del mismo modo, la cultura que debía ser el bien de todos los individuos, se convirtió en el privilegio de las capas más ricas de la sociedad, en un factor que las alejaba cada vez más de la masa general y que reforzaba sus privilegios. Los ideales humanitarios habían cedido el puesto a la política imperialista y colonial, a la despiadada explotación de los países y de las poblaciones situadas fuera de Europa, a la política del más acerado nacionalismo, que enfrentaba entre sí a los pueblos europeos.

Durante la primera mitad del siglo XX estos conflictos se agravaron en el seno de la civilización burguesa. El fascismo y el hitlerismo fueron el testimonio más acusado de la debilidad social y política de todos aque-

llos ideales que, promovidos por el Renacimiento y la Ilustración, debían haberse convertido en los valores más firmes y generales de la civilización humana. Se puso de manifiesto que era posible dominar la vida y la conciencia de dos grandes pueblos en el mismo corazón de Europa, escarnecer los ideales de la verdad y la justicia, la cultura del racionalismo y el humanismo, someter al hombre a los oscuros mitos y a los brutales «caudillos», abriendo los sombríos anales de la moderna inquisición con la quema de los libros en las hogueras hasta llegar a confinar a los hombres y a pueblos enteros en los campos de la muerte, encendiendo las llamaradas del odio y de la agresividad hacia todos los «extraños» y los desafectos, y desencadenando la guerra que debía ayudar a conquistar los territorios y los esclavos para el poderoso Estado de los «señores», el Reich hitleriano.

Y surge la pregunta: ¿cómo pudo ocurrir?, que ha sido el tema esencial de las meditaciones sobre la esencia de la civilización y el destino de los hombres. Se adelantaron diferentes respuestas y las imputaciones fueron hacia las más diversas direcciones. Sin embargo, antes de que en la conciencia de los pueblos de Europa se llegara a establecer un diagnóstico más o menos sinónimo acerca de las causas de aquel quebrantamiento de la civilización burguesa, comenzaron a surgir en los EEUU las premisas igualmente inquietantes y peligrosas que atestiguaban un hecho: que los intentos de explicar el fascismo mediante los factores históricos locales de ciertos pueblos europeos o de hacerlo derivar de la mentalidad germana, eran falsos e insuficientes.

Pues en Norteamérica, en esos EEUU que en las postrimerías del siglo XVIII eran una nación que simbolizaba el triunfo de la lucha por los lemas de la democracia y la autodeterminación de los pueblos y que en el siglo XIX se convirtió en la nación que marchaba a la cabeza del progreso económico y técnico, en el país modelo de la moderna civilización industrial, empezaron a resonar con mayor fuerza cada vez las voces del neofascismo. Hoy en día, se aferran cada vez más al poder los grupos para los cuales la civilización capitalista es

sinónima de la libertad y la felicidad del hombre y que —orgullosos de su fuerza material— mandan a sus ejércitos a que destruyan a los pueblos que tienen otro concepto de la libertad y de la felicidad. Desde esta plataforma se pregona que «sólo el modo de vida americano» tiene derecho a existir en el mundo, y que es preciso defenderlo no sólo en el propio país, sino imponérselo a los demás pueblos, discriminando o destruyendo a cuantos pensaren de otra manera.

Cualquier tentativa que se haga para criticar dicha ideología es condenada como una diversión y traición de los intelectuales que —así se piensa— es preciso marginar de la participación en el poder y aniquilar mediante su procesamiento ante los tribunales, basándose en las más falsas imputaciones; cualquier intento de encarrilar al país por un nuevo camino —naturalmente sin cambiar el sistema socioeconómico— acometido por algunos presidentes en los últimos decenios en medio de una resistencia y una lucha difíciles, acabó en el fracaso, y con el triunfo de las fuerzas reaccionarias, que no retrocedieron ni tan siquiera ante el magnicidio, asesinando al supremo representante de la nación.

Así, pues, asistimos al crecimiento de unas fuerzas que desean agrupar a todos los ciudadanos en torno a un concepto muy específico de la civilización norteamericana, haciendo de este país una potencia amenazadora. Un tal concepto de la civilización norteamericana se ha convertido en el sinónimo de la riqueza y del confort material, su símbolo es el dólar y la bolsa, y la ambición que debiera estimular a las masas es la de un gobierno fuerte capaz de imponer su voluntad al mundo entero.

Sin embargo, los pueblos del mundo no dejan de recordar que el gobierno de dicho país fue el único gobierno de la historia —y este estigma le seguirá para siempre en los anales de la humanidad— que asumió la tremenda responsabilidad de lanzar bombas atómicas sobre los centenares de miles de habitantes inocentes de dos capitales japonesas. Y los pueblos del mundo no pueden permanecer pasivos ante la actual fase de la

política norteamericana, ante la amenaza que representa para el mundo.

¿Cómo es posible semejante cosa? ¿Qué fuerzas alevosas anidan en la civilización burguesa para que pueda surgir esa ideología del imperialismo y la destrucción?

La respuesta a estos interrogantes ha sido elaborada por los numerosos estudios sobre la civilización norteamericana que se acometieron por vez primera en Europa después de la I Guerra Mundial y tras la II Guerra Mundial en los mismos EEUU. Estos estudios han puesto de manifiesto, en el mismo corazón de esta civilización de la comodidad y el bienestar, ciertas fisuras y fallas. Los grandes logros de esta civilización en el terreno del desarrollo de la ciencia y la técnica, en la dominación de las condiciones materiales de la vida humana, en la superación de la miseria y el atraso de las amplias masas, y en la creación de un elevado nivel de vida, todo lo cual le granjeó —sobre todo en ciertos países— una popularidad bastante considerable, todos estos grandes triunfos son pagados a un precio muy alto en forma de una desorganización de la vida humana, resultante de su falsa orientación, de la fijación de una inadecuada escala de valores, de la peligrosa subestimación de unas motivaciones que son las que han de decidir acerca de los comportamientos humanos.

Las motivaciones del éxito material individual suscitadas y fortalecidas por la economía capitalista empezaron a suplantar todas las demás motivaciones de acción, y la supeditación de la producción y del consumo a las exigencias del beneficio individual o de grupo, transformó a los individuos —tal como lo advirtió Marx— en unos esclavos del mercado económico en el cual sólo cuentan como meros productores y consumidores de unas mercancías generadoras de beneficios en lugar de ser unos seres con derecho a vivir humanamente. Esta civilización trata de un modo similar la producción de los bienes espirituales, imponiendo igualmente en este sector de la «producción» los rigurosos principios del beneficio material y desorganizando, por ende, su valor específico. En esta civilización de la competición por el beneficio, civilización de tremenda com-

petencia, civilización en la cual la medida del valor humano es el dinero, están en peligro tanto la vida de las personas como la cultura, las aspiraciones y necesidades multifacéticas del hombre, la esencia más profunda de su alegría de vivir y toda la riqueza de su existencia. Los fenómenos de agotamiento nervioso, los sentimientos del poco valor personal de uno mismo, compensados por la agresividad, las desilusiones de diversa índole en relación con las intenciones y las aspiraciones frustradas, el aburrimiento y la necesidad de unos alicientes artificiales, las diversiones vulgares y fastidiosas, la pasividad y el cinismo, he ahí los síntomas inquietantes de la «enfermedad» de esta civilización burguesa; una enfermedad de la que se viene hablando desde hace decenios con más fuerza cada vez.

Se han formulado diferentes diagnósticos sobre lo que se ha dado en llamar la crisis de la civilización norteamericana. A estos diagnósticos han contribuido numerosos historiadores y sociólogos junto con médicos y psicólogos. Entre otras, la ciencia psicoanalítica, bajo sus diversas facetas, ha puesto de manifiesto la fuente de los complejos y las inquietudes y angustias, las frustraciones y las enfermedades psíquicas. La sustitución de los valores humanos por el valor del dinero, la sustitución de la vida humana comunitaria por «la multitud solitaria», la destrucción de las necesidades creadoras que imparten la felicidad por unos ideales superficiales de consumo que conducen a la saciedad y el aborrecimiento, la liquidación del desarrollo multifacético del individuo en aras a su eficiencia económica, he ahí la relación de los errores que mayormente se enumeran. Pero dado que la civilización norteamericana es precisamente la forma más desarrollada de la civilización burguesa, ello hace que, pese a la diversidad y el carácter contradictorio de los diagnósticos de su enfermedad, así como de los métodos recetados para su recuperación, haya ido penetrando y calando cada vez más en la conciencia social la convicción de que la civilización burguesa, a la que los hombres deben tanto en su lucha contra el hambre, la miseria, el atraso y la existencia primitiva, se ha convertido en la enemiga de la hu-

manidad; y a pesar de que más que ninguna otra esta civilización supo desentrañar la grandeza del hombre y despertar sus esperanzas en el futuro, ha fraguado una realidad en la que el individuo se siente «extraño» y la cual no sólo empobrece su existencia cotidiana, sino que pone cada vez más en peligro a la humanidad entera.

3. *Lo que combatimos y lo que aceptamos*

Como lo acabamos de ver, la civilización burguesa es un fenómeno muy complejo, y sus matices históricos heterogéneos, así como sus tendencias antagónicas, precisan de un análisis muy cuidadoso y atento. Cuando afirmamos que la educación socialista se opone a la concepción burguesa de la vida, no pretendemos ni mucho menos rechazar las grandes y destacadas tradiciones que, en relación con un pasado aún más remoto, dieron luz en la época del Renacimiento y la Ilustración a los ideales esenciales de la civilización contemporánea. No pretendemos ni de lejos rechazar ni la fe en la fuerza propia del hombre liberado de las sanciones religiosas y metafísicas, ni el grandioso programa de edificación de una vida mucho más feliz en la tierra, ni la fe en la razón conocedora de las leyes de la realidad y de la técnica que permite dominar a las fuerzas de la naturaleza, ni la peculiar apoteosis del trabajo y de la cultura, ni tampoco los ideales de un progreso ilimitado de toda la humanidad.

Muy al contrario: esos ideales son precisamente nuestros ideales, que —es cierto que bajo una formulación mucho más moderna— deseamos defender en contra de quienes, valiéndose de su actual pertenencia al mundo capitalista, sólo asumen esos ideales de un modo puramente verbal y, al enunciar sus palabras, los contradicen con el mayor cinismo en su actividad política y social. En esta acción se encubre una gran mistificación: las palabras y los lemas más respetables —tales como la libertad, el hombre, la democracia, el progreso— han de servir para justificar las arbitrariedades políticas, la política de fuerza que lleva a destruir a pue-

blos enteros y a imponer al mundo el modo de vida norteamericano en el que todo cuenta, salvo el hombre y la cultura.

Al combatir consecuentemente esa política de carácter imperialista, la ideología de la coacción y la discriminación, la limitación de los valores de la vida humana y su reducción a la medida de los éxitos materiales, el rebajamiento de la cultura al nivel de la diversión más vulgar y adocenada para las así llamadas masas, no hacemos más que acometer una gran lucha histórica por una concepción totalmente distinta del mundo y de la vida humana, una concepción mucho más fiel a las normas y esperanzas iniciales de la civilización burguesa, una concepción que las nuevas clases sociales que han irrumpido en la arena de la historia proclaman como el programa de acción más digno del hombre y de las aspiraciones humanas.

Estas consideraciones que nos han permitido desentrañar toda la heterogeneidad y variabilidad de la civilización burguesa nos ayudan, por consiguiente, a comprender tanto la aceptación de sus valores iniciales en nuestra concepción del mundo y de la vida, como nuestra oposición fundamental a sus actuales tendencias dominadoras. Esta dualidad que caracteriza a nuestra postura —la aceptación y el rechazo— es el resultado del carácter antagónico de la civilización burguesa, el cual se ha evidenciado con mayor fuerza cada vez a través del desarrollo de la misma.

4. *El carácter antagónico de la civilización burguesa y sus fuentes*

En la época del Renacimiento —desde Erasmo de Rotterdam hasta después de Cervantes y de Shakespeare— fue madurando la conciencia del conflicto existente entre las condiciones de la vida social de los individuos y su fuerza creadora, las posibilidades de desarrollo, las aspiraciones al más pleno humanismo. Empleando la terminología marxista, cabe afirmar que las figuras más preclaras de la época renacentista se daban

clara cuenta de la contradicción que en aquellas condiciones existía entre el «hombre verdadero» y el «hombre real», o sea, entre la concepción ideal del hombre en la que se presentaba lo que el hombre puede y debe ser, y el nivel de vida de los individuos corrientes.

Los autores del Renacimiento no determinaron concretamente ni el carácter de esa contradicción ni sus fuentes. Se limitaban a destacar solamente el conflicto existente entre un grupo de personas ilustradas y nobles y el egoísmo y la necedad de la mayoría, sobre todo de los que ostentaban el poder y la riqueza. Sólo en un lenguaje utópico expresaban aquellos autores su esperanza en la superación de aquella contradicción que hacía enloquecer a los «hombres verdaderos», acosados por cuantos nada comprendían y no aceptaban los altos valores de la cultura y la convivencia armoniosa.

Pero a finales de la época renacentista, cuando Erasmo de Rotterdam formuló sus acusaciones contra el orden establecido calificándolo de «trágica alabanza a la necedad» de los gobernantes, y cuando Bruegel presentó su apocalíptico *Mundo al revés*; en esa época en que Cervantes contaba la historia de Don Quijote, el caballero que trató inútilmente de vivir conforme a las verdaderas normas humanísticas en una sociedad de egoístas y bribones, y en que Shakespeare hizo que muriese Hamlet en el Estado de su tío, que se «había salido de órbita», también se acometieron intentos parciales para contestar a la pregunta: ¿por qué ha de ser así la existencia humana?

Partiendo de la tradición de las concepciones religiosas dualistas que presentaban el entrelazamiento del bien y del mal en la naturaleza humana, se formuló de un modo laico una nueva teoría según la cual el hombre y su existencia tienen en su propia esencia un carácter antagónico.

Este antagonismo se advirtió igualmente en la oposición que se manifestaba entre las necesidades y las aspiraciones de los individuos y sus verdaderas condiciones de existencia, así como en los conflictos internos de la naturaleza humana, a la vez egoísta y social y asimismo racional a la vez que poética. Estos conflictos

internos habían de expresarse en las contradicciones existentes entre la moralidad y la política, la religión y la ciencia, la ciencia y el arte, entre el comportamiento dictado por las necesidades naturales y las actitudes resultantes de los imperativos sociales.

Esta teoría, que daba luz al carácter antagónico de la civilización con el carácter antagónico del ser humano, condujo a la aceptación de este antagonismo como algo secular e inevitable. Desde este punto de vista nada se podía hacer para superar o aunque sólo fuese limitar el carácter antagónico de la civilización. Se trataba, pues, del destino peculiar del hombre y a lo sumo no había más remedio que encomiar ciertos aspectos de la civilización y condenar otros; pues no cabía enmendar nada en ella.

Así, pues, mientras los unos lamentaban el estado natural supuestamente feliz perdido por el hombre, los otros lo presentaban como un período de insuficiencia y de lucha, adorando a pesar de todo a la civilización que había puesto fin a ese período.

Así surgió el concepto del conflicto esencial, en la vida humana, entre la «naturaleza» y la «cultura», conflicto que se interpretaba de las más distintas maneras. Pero generalmente, quienes ensalzaban la «naturaleza» no podían conciliarse realmente con el hecho de que los individuos no tuviesen que crear la cultura, y ello a pesar de incriminarla; por su parte, los que defendían la «cultura» no podían olvidar la visión —real o imaginaria— de una vida de hombres sencillos, armoniosos y felices. Ya que la realidad histórica, en la cual la gente vivía concretamente, seguía siendo una mezcla de «naturaleza» y de «cultura», de impulsos primitivos y de formas de comportarse impuestas por la sociedad, de instintos y de educación, de egoísmo y de necesidad de comunidad social, de trabajo y de holgazanería. El antagonismo de estos dos factores fundamentales se puso de manifiesto en numerosas concepciones filosóficas y perduró hasta nuestros tiempos, en que el psicoanálisis le ha hecho asumir un nuevo aspecto. En efecto, el psicoanálisis ha acentuado con fuerza el dramatismo de dicho conflicto, que había de ser un conflicto

inevitable en la vida humana. Desde este punto de vista el psicoanálisis se opuso a la esperanza optimista que se alimentaba en la época de la Ilustración y a tenor de la cual, en su desarrollo histórico, el hombre debía convertirse en esa extraordinaria criatura cuya más elevada forma natural de existencia habría de ser lo artificial, o sea, la cultura por él mismo creada y reconocida.

La conciencia del peligro que se encierra en la actividad de los individuos y que acompaña a toda la civilización burguesa, se manifestó asimismo en otras concepciones. Bacon, el gran filósofo del alumbramiento de la civilización burguesa, advirtió —uno de los primeros— que el hombre es un ser predispuesto a someterse a sus propias imaginaciones intelectuales y que debe acometer unos esfuerzos sistemáticos y organizados con miras a liberar su mente de esas fantasías que se le antojan ser la verdad. Hobbes, al contemplar las propiedades del hombre en su estado natural, llegó a la conclusión de que solamente a través de la creación del poder estatal y la supeditación al mismo de los postulados de los individuos, éstos, aunque de momento con mal talante, reorganizan sus necesidades y sus inclinaciones y se convierten en unos seres sociales a través de la negación de su propia naturaleza primitiva.

Este conflicto entre la naturaleza «primitiva», «esencial», del hombre y su naturaleza artificialmente creada y mantenida, fue tema de las meditaciones de Hume, quien subrayó toda la dramática contradicción existente entre el sistema de la vida social y privada. La creación de las instituciones sociales ha demostrado ser —a juicio suyo—, al mismo tiempo que una necesidad de la existencia colectiva de los individuos, una limitación de sus libertades, así como también la destrucción de los impulsos directos de simpatía.

De este modo, se fue desarrollando por diversos caminos el concepto que destacaba el carácter alienado de la civilización, o sea, mostrándola como un proceso en el que la actividad de los hombres crea una realidad ideal y sociomaterial, tratada por los individuos como esencial y valiosa, una realidad que ulteriormente some-

te a sus creadores, convirtiéndoles en esclavos suyos y transformando su existencia.

Esta problemática del carácter alienador de la civilización y de las dos directrices que del mismo dimanan: la sumisión a las ideologías, objetos e instituciones creados por el hombre, o bien la liberación de los individuos en relación con dichos elementos, fue uno de los temas esenciales sobre los que meditaron los filósofos de la época de la Ilustración, mayormente en Francia. Helvetius, Diderot y Rousseau compartían la convicción de que si bien la vida del hombre no se inserta en el estado natural al igual que en él se inserta la vida de las bestias, no deja de ser un hecho que también rebasa los límites del sistema social. La religión, el Estado, la sociedad e incluso la ciencia y el arte fueron creados por los hombres para su dicha y para su desgracia, al volverse en contra de ellos.

Rousseau fue el que demostró con especial vigor de qué forma el Estado y la cultura feudal aristocrática destruyen y hacen desgraciados a los individuos. Y pensaba, además, que sólo la destrucción de ese mundo ajeno e «inhumano» creado por los hombres podría emanciparles de sus cadenas.

La revolución burguesa tenía precisamente como tarea la de promover los cambios esenciales de esas reiaciones que hacían a los individuos esclavos de sus propias obras. Pero Pestalozzi ya advertía que en aquel nuevo sistema social creado por los hombres de la burguesía solamente podía desarrollarse el egoísmo individual, el egoísmo de clase y el Estado, sin que en tal sistema pudieran hallarse las condiciones propicias para la existencia del «hombre verdadero» y del «verdadero ciudadano».

La revolución burguesa derrocó la dominación de la aristocracia y el poder de la monarquía absoluta, pero no contribuyó a superar la alienación; por el contrario, puso de relieve, con más fuerza si cabe, su existencia. Este hecho fue el punto de partida de los grandes conceptos teóricos relativos a la alienación, elaborados por los filósofos idealistas. El primero en dar este paso fue Guillermo Humboldt, quien presentó en una serie de

esbozos la dualidad de las relaciones del individuo con sus propias obras. Valiéndose del concepto y del término de «alienación» presentó al hombre como el creador y esclavo a un tiempo de su propio universo. Seguidamente, Hegel desarrolló la gran concepción histórica en la que «el espíritu absoluto» había de buscar su camino a través de las contradicciones del «espíritu objetivo» y del «espíritu subjetivo», es decir, una concepción que ponía de manifiesto que los individuos se desarrollaban en el proceso histórico merced al hecho de que se desarrollaba, hasta cierto grado independientemente de ellos, la civilización objetiva, o sea el Estado, el derecho, la ciencia, el arte, la filosofía y la moralidad o la ética; sin embargo, la asimilación de este mundo objetivo por parte de los individuos constituye a la vez la superación de las formas establecidas, la negación de todo cuanto existía y el surgimiento de las nuevas formas. Los hombres eran, según esta tesis, realmente unos hombres sólo por el hecho de saber reflejarse en las formas objetivas de la civilización y vivir dentro de ellas, pues de lo contrario vivirían al nivel de las bestias; pero al mismo tiempo, al haber alcanzado la etapa histórica con la cual se hallaban vinculados, ésta tenía que verse refutada en el curso del constante desarrollo del mundo. Esta contradicción debía calar en la naturaleza del ser mucho más hondamente que su identidad y los individuos tendrían que negarse a sí mismos para ser «vivos», es decir, para seguir adelante con la marcha de la historia y crear cosas nuevas.

La tesis que Hegel asumió y que Marx desarrolló, tratando de calar lo más posible en el meollo de ese dramático proceso, muestra precisamente de qué manera las obras creadas por el hombre lo han despojado de su humanismo. Ampliando la intuición de Pestalozzi, según la cual en las condiciones de la sociedad burguesa el auténtico humanismo y la auténtica comunidad social de los hombres han de verse arruinados, Marx desenmascaró la mistificación que se encerraba en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* y mostró cómo en las condiciones de la propiedad privada de los medios de producción ha de pro-

ducirse inevitablemente la privación de los derechos humanos de los individuos a través del trabajo, que unos han de realizar para poder vivir y otros para obtener beneficios, a través de la economía mercantil, que convierte a todos los individuos en meros elementos del mercado, y a través de la organización estatal, que es el reflejo de la coacción clasista.

Ahora bien, la trascendencia del análisis marxista, en esta larga cadena de ideas en la que se expresaba la propia conciencia crítica de la civilización burguesa, radicaba no sólo en que Marx deseaba encontrar la fuente concreta e histórica de tales conflictos, de los que hasta entonces sólo se había hablado con la convicción de que precisamente dichos conflictos caracterizan a la existencia humana en su misma esencia o en la misma naturaleza de la historia de la civilización, sino que su trascendencia radica en que supo encontrar la fuente de los conflictos en el propio corazón de la civilización burguesa, en la institución de la propiedad privada, demostrando cuán inevitablemente dimana de esa base la esclavitud de los hombres sometidos al fetichismo de sus propios productos.

Según la teoría marxista, es precisamente la propiedad privada la que convirtió al trabajo humano, que por la fuerza de las cosas hubiera debido ser el reflejo de las necesidades humanas de crear y encarnar en la vida material las ideas y las aspiraciones humanas a la belleza, en una actividad forzada tendente a conseguir los medios de existencia o acumular beneficios. La propiedad privada destruye por consiguiente, inevitablemente, la comunidad humana y conduce al hecho de que el Estado se convierta en un instrumento de opresión clasista. La propiedad privada desorganiza la cultura humana, por cuanto impone la necesidad de defender los privilegios según los cuales los servicios culturales se convierten en el monopolio exclusivo de los ricos, en su «adorno» codiciado. La propiedad privada, al despojar a los individuos de sus atributos humanísticos, unos a través de la miseria, y otros mediante el lujo, promueve una mistificada conciencia social que, en lugar de confiar en la realidad concreta, se inclina

a someterse a unas necesidades supuestamente inmutables.

De este diagnóstico se desgajó la táctica tendente a conseguir la integración del hombre y de su mundo. Fue ésta una táctica encaminada a la movilización de la clase obrera para luchar contra la explotación y seguidamente por la revolución proletaria, gracias a la cual podría extirparse la raíz del mal: la institución de la propiedad privada.

El nuevo orden social debía reconciliar al hombre con el hombre mediante la abolición de las diferencias de clase y de la dominación clasista; debía reconciliar a los individuos con el trabajo a través de la transformación del mismo en una actividad creadora en lugar de ser —como lo fuera hasta entonces— un medio para la obtención de unos provechos materiales; finalmente, y generalizando, debía reconciliar a los hombres con su mundo a través de la puesta en sus manos del poder sobre los medios naturales y sociales de existencia, un poder que, expresado en una acción racional y planificada, había de acabar con el desarrollo histórico espontáneo, así como también con todos los elementos ideológicos del fatalismo, supuestamente independientes del hombre y que siempre favorecen a los que ostentan el poder y la riqueza.

5. *¿Es inmutable la naturaleza humana?*

La tesis marxista del desarrollo y degeneración de la civilización burguesa encerraba cierto elemento trascendental para las reflexiones pedagógicas. Se trata del concepto sobre la naturaleza humana. Al poner de relieve que en la fuente de la alienación destructora del carácter humanístico de la civilización burguesa se halla la institución de la propiedad privada, no relacionaba la civilización humana con la naturaleza del hombre, sino con su forma de existencia social. Dicha forma tenía un carácter histórico, es decir, surgió en unas determinadas circunstancias históricas, y, desarrollándose a través de los siglos, podía muy bien desaparecer al igual

que muchos hechos históricos desaparecen. Esto significaba que la civilización humana es en ese mismo sentido un fenómeno histórico, el cual puede asumir las más diversas formas en relación con los factores sociales que la conforman.

El hombre no es el creador de la civilización: pues la civilización no nace directamente de la naturaleza humana. Nace y se desarrolla dentro de determinadas condiciones sociales. Así que no es la naturaleza del hombre, sino su existencia social, la que alumbra a la civilización y es el motor de sus cambios.

La tesis marxista que ligaba a la civilización con los factores sociales mutables —cuya estructura analiza Marx cuidadosamente— era trascendental no solamente porque destacaba la posibilidad de los cambios esenciales de la civilización promovidos a través de las transformaciones de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales, sino también porque permitía ostentar una concepción de la naturaleza humana muy distinta a la concepción tradicional.

Pues se puso de manifiesto que no cabe asumir este concepto como punto de partida para el análisis de la civilización, sino considerarlo más bien como el reflejo de lo que ciertos elementos de la civilización hacen con el individuo. La así llamada naturaleza humana era más bien el producto de su desarrollo histórico que su fuente más pròfunda y definitiva. Esto significaba que era históricamente mutable.

De la misma manera, cuando los economistas burgueses defendían el sistema capitalista alegando que la necesidad de la posesión de la propiedad privada era un atributo innato e inmutable de la naturaleza humana, Marx les opuso su convicción de que este atributo se había creado históricamente en los hombres durante el período de dominación del sistema social basado en la propiedad privada. Suponiendo que la propiedad privada fuese un reflejo de la naturaleza humana inmutable, el sistema capitalista debería permanecer inquebrantable; por el contrario, si la llamada naturaleza humana, tal como podemos contemplarla empíricamente a nuestro alrededor, es el producto de las relaciones

sociales basadas en la propiedad privada, ello quiere decir que dicho sistema puede ser cambiado y junto con él la naturaleza humana, la cual, en las nuevas condiciones sociales, pierde muchas de sus antiguas características y asume muchas otras nuevas.

Así, pues, la teoría marxista de esclarecimiento de la alienación con ayuda de la institución de la propiedad privada, permitía no sólo fundar una esperanza racional en la actividad revolucionaria sostenida contra el orden imperante, sino también enfocar las dilatadas perspectivas de la mutación del hombre.

Por eso mismo, desde la aparición del socialismo científico se desgajaron nuevos métodos de análisis de la situación del individuo dentro de la civilización burguesa y las tesis acerca de sus conflictos. Ciertos autores de signo conservador —romántico y religioso—, aferrándose a la vieja tradición, sostenían que los hombres, al sustraerse a la sencillez de su estado natural, a sus leyes biológicas elementales, y asumir el riesgo de edificar su propio mundo, han de pagar con su libertad y su felicidad por esa acción, y que tal es precisamente el destino humano: el individuo ha de sentirse en su existencia cada vez más «extraño» en el mundo que él mismo ha edificado; otros autores, discípulos de Marx, pensaron que la alienación, que hace a los hombres esclavos de sus mismas obras, puede ser superada, pero únicamente a través de una acción implacable y audaz de derrocamiento de la ideología fetichista y de las instituciones de la sociedad de clases.

Según las perspectivas que era posible otear basándose en el primer punto de vista, surgieron a lo largo de más de un siglo —desde comienzos del siglo XIX hasta nuestros días— los más diversos y contrapuestos sistemas filosóficos: desde la protesta romántica contra la civilización urbanística e industrial, al positivismo a tenor del cual el hombre se reduce al orden natural y toda la cultura no es más que una ilusoria convención lingüística; al irracionalismo, que contrapone al mítico «espíritu abierto» la férrea consecuencia de la «sociedad hermética»; al psicoanálisis, que demuestra cómo la cultura destruye al hombre al frenar sus más ínti-

mos impulsos vitales, y al existencialismo, que, al diferenciar la existencia «auténtica» y la existencia social de los individuos, muestra la vida como una necesaria opción en unas situaciones conflictivas y la tragedia de las derrotas resultantes de un riesgo innecesario pero, no obstante, pleno de nobleza.

Desde el punto de vista marxista, se centró la atención sobre todo en las condiciones objetivas de la vida humana, mostrando que son precisamente estas condiciones objetivas las que determinan las necesidades y aspiraciones de los individuos, y se formuló un vasto programa de mejoramiento del mundo mediante la transformación revolucionaria de las leyes y las instituciones, pero ni de lejos a través de la terapia psicológica. Este programa declaraba que los individuos pueden transformarse junto con los cambios en la realidad social en la cual viven. En este programa se expresaba una concepción muy característica del hombre: se expresaba en él la fe en la tesis según la cual mediante el mejoramiento del individuo es posible mejorar su vida social, pero se creía que mediante la mejora de la vida social humana también era posible transformar y desarrollar a los individuos.

Toda la ideología burguesa —en sociología, psicología, pedagogía— tendía a adaptar de la mejor manera al individuo a las condiciones de la civilización capitalista, que realmente estaba sufriendo unos procesos de rápida mutación, pero que estructuralmente seguía siendo la misma civilización de la propiedad privada; estas tendencias se basaron en el principio, que ya se había formulado en el siglo XVIII, de que precisamente esta civilización correspondía totalmente a la «naturaleza humana», por lo cual no podía ser transformada. Marx atacó precisamente esta importante tesis cuando inició su larga polémica con los representantes de la filosofía y la economía política burguesas. Pues, de ser cierta, no existiría ninguna posibilidad de cambio ni en la vida social ni en los mismos hombres.

Al demostrar que la así llamada naturaleza humana tiene un carácter histórico, es decir, que se ha visto conformada a lo largo del proceso de mutaciones socio-

materiales del mundo que los hombres crean con su trabajo y que, a su vez, los crea a ellos mismos, Marx desarrolló un vasto programa de reconstrucción de sus estructuras a la par que creaba la esperanza de transformar la naturaleza humana. De este modo el socialismo científico se convirtió en la teoría de la reconstrucción del mundo social de los hombres y de la propia transformación de los individuos, teoría que se contraponía fundamentalmente a todas las tesis burguesas del ocaso de la civilización, de la «extrañeza» y la «perdición» del hombre. A todas estas tesis burguesas el socialismo opuso el postulado de integración de los hombres en la transformación revolucionaria de su mundo material y social de tal manera que pudiese devenir el centro propicio al desarrollo humano en lugar de un medio que frena ese desarrollo.

Bajo el punto de vista educacional, se trataba mucho más de integrar al individuo en esa actividad reestructuradora que de adaptarle a la existente estructura del mundo social. Pues con esta integración se había de conseguir la convergencia de los intereses individuales y comunitarios; la integración del individuo en esa actividad no deja de desarrollar sus multifacéticas aspiraciones y cualificaciones, lo liga con las tareas objetivas, le permite experimentar el sentido de la vida gracias a su actividad creadora; al mismo tiempo, la juventud, la sociedad entera precisa de esa actividad, pues con ella se edifica una realidad cada vez más racional e idónea.

En el terreno filosófico esta postura abrigaba la esperanza de que era posible superar la desintegración de los hombres y de su mundo, que se manifestaba en su sentimiento creciente de extrañeza y de peligro en un mundo que no había manera de dominar. La esencia de esa esperanza radicaba en la fe en las posibilidades de dominación humana de las condiciones materiales y sociales de la vida; al formular esta esperanza con el lenguaje racional de la ciencia y la técnica, y las actividades que sobre su base y de acuerdo con sus intereses los hombres habían de emprender cada vez más ampliamente, el marxismo asió el hilo de los sueños seculares

en un mundo mejor y en la grandeza del hombre triunfador de las fuerzas pasivas o enemigas.

6. *La civilización burguesa en Polonia*

Toda esta compleja problemática en relación con la postura socialista ante las tradiciones burguesas y las concepciones burguesas contemporáneas sobre la naturaleza del hombre y de su vida, requiere aún ciertas consideraciones en lo tocante a la situación específica que se creó en Polonia a través de sus vicisitudes históricas.

La historia de Polonia se desenvolvió en el alejamiento de los centros de la civilización capitalista; pues el sistema feudal imperó en esta nación mucho más tiempo que en muchos otros países y la mentalidad aristocrática fue la forma de conciencia social dominante incluso en el siglo XIX. Cuando los pueblos de Europa occidental ya habían pasado desde siglos por la dura escuela de las exigencias que la nueva civilización planteaba a los individuos, y en la cual el racionalismo científico y técnico que impulsaba a la industria se entrelazaba con la despreocupación y la fuerza de la clase dominante que canalizaba en favor suyo los resultados de aquella revolución industrial, en Polonia seguían imperando las relaciones y las costumbres aristocrático-provincianas pasadas de moda.

Es evidente que en el siglo XIX tuvieron lugar en la estructura social polaca importantes cambios, pero las condiciones políticas de la época dificultaban considerablemente el proceso de desarrollo capitalista y las transformaciones ligadas con éste, y cuya significación no llegó a ser lo suficientemente fuerte ni extendida en la conciencia social hasta comienzos del siglo XX.

La tardía y superficial aceptación de la civilización burguesa en Polonia fue el origen de la falta de una aptitud al trabajo severo y disciplinado, y de esa vida y actividad racionales que normalmente acompañaba a la industrialización y la urbanización; esta civilización se aceptaba en la mayoría de los casos más bien

por las comodidades y el lujo que les ofrecía a las gentes que por las exigencias que planteaba. La atrasada economía y la sociedad necesitada y pobre veían en la nueva civilización un delicioso modelo de vida inasequible, sin tomar en consideración que aquellos países ricos debían toda su opulencia a largos decenios de un trabajo tenaz así como también a ciertas circunstancias históricas específicas, tales como la expansión colonial.

Esta imagen mitológica de la civilización capitalista se formó en la conciencia social durante el período de entre las dos guerras mundiales y perduró en determinados círculos hasta la actualidad, fortaleciéndose, si cabe, el entusiasmo por los Estados Unidos como el país de mayor riqueza y confort. La liquidación del sistema clasista en Polonia contribuyó, sin duda, a reforzar en determinados medios sociales la idealización del modo de vida burgués.

La lucha contra esta postura no es fácil ni mucho menos, pese a que sus raíces sociales se hayan cortado. Pues el modo de vida burgués, al igual que toda la civilización burguesa, se ha ido modelando a través de unas condiciones históricas mutables y tuvo toda una serie de funciones heterogéneas. En ciertas circunstancias se convirtió sobre todo en la explotación absoluta del trabajo ajeno, pero surgió, sin embargo, bajo el punto de vista histórico como la protesta contra las relaciones feudales, como una oposición a la existencia parasitaria del clero, de la aristocracia y las capas caballerescas, como la clara convicción de que el dinero podía ser un factor de emancipación del hombre de sus cadenas y el instrumento de su existencia realmente humana. El análisis marxista del dinero puso, sin embargo, al descubierto el doble papel del mismo, ya que no solamente destruye los rasgos humanísticos de los individuos al permitirles aparentar lo que no son, sino que al mismo tiempo crea las condiciones para el desarrollo de una verdadera vida humana al contribuir a la liquidación del atraso y la miseria.

En atención a todos estos aspectos, nuestra crítica del modo de vida burgués debe ser lo suficientemente

penetrante y convincente para desenmascarar los innecesarios y perjudiciales elogios individuales y sociales de la civilización capitalista, pero guardándonos de contrarrestar las justas y valiosas aspiraciones de los individuos al incremento del bienestar y una mejor organización de su existencia general.

En la civilización socialista ha de desarraigarse todo aspecto de miseria y de atraso y el aumento del bienestar material no debe ser objeto de una crítica ascética. Pues no hay nada malo en que un joven desee tener su motocicleta, más tarde su propio piso bien instalado, su coche y la posibilidad de satisfacer sus más diversas necesidades culturales, aun las más costosas. Este modo de vida, que es muy fácil tildar de burgués, es un modelo valioso siempre y cuando se oponga a la despreocupación y la holgazanería, al alcoholismo y la subestimación de los principios de la vida cultural. No podemos exigir de los jóvenes que sean diferentes por miedo a que no sepan comportarse como es debido cuando se casen y tengan su hogar y su familia. Por el contrario, hemos de inculcarles —dentro de unos límites razonables, claro está— los principios de la escuela tradicional de las «pequeñas virtudes» burguesas que enseñan la laboriosidad y el ahorro, el orden práctico en la organización de la vida, la disciplina y la tenacidad, la aspiración racional a elevarse y alcanzar un nivel de existencia superior. Todo ello es harto valioso en nuestro sistema, más valioso que el modo de vida caótico e irresponsable, que la despreocupación por el trabajo y por un sueldo honesto, que las borracheras y el despilfarro.

La inquietud de los educadores sólo se justifica en el momento en que ese modelo «burgués» de existencia llega a asumir un valor primordial y se convierte en el factor organizativo de toda la actividad del individuo. Ahora bien, el peligro de una exclusividad semejante es bastante más reducido dentro de la sociedad polaca que en el sistema capitalista. La liquidación de la propiedad privada implicó a la vez la supresión de las motivaciones y de los métodos de enriquecimiento que requieren la movilización de todas las fuerzas humanas con el fin exclusivo de medrar y hacer dinero: pues en las con-

diciones de la sociedad polaca actual no es posible ganar mucho cuando sólo se tiende a «hacer dinero». Por el contrario, en la opinión social y en la conciencia de cada individuo ha surgido una nueva e importante jerarquía de los valores. En esta jerarquía ocupa una posición privilegiada la significación social del trabajo, su calidad y su productividad. Sin embargo, con miras a conseguir los mayores efectos con el mismo trabajo, es preciso valorarlo y apreciarlo en sí y no porque pueda ser una fuente de renta. Valorar el trabajo por lo que en sí representa significa comprometerse uno mismo, personalmente, en su realización y sus resultados, vivir con él, desarrollar sus propias aptitudes y aspiraciones mediante el trabajo, encontrar en él la salida a sus necesidades creadoras personales. En tales condiciones, el «beneficio material» se convierte en el efecto y no en la motivación del trabajo, gracias a lo cual el modo de vida que se presta al creciente bienestar no es, ni mucho menos, el estímulo a una existencia egoísta y adocenada como la del advenedizo pequeñoburgués.

Sin embargo, la ponderación de los valores de la civilización burguesa abarca, asimismo, toda una nueva serie de aspectos. La sociedad polaca no pasó nunca por la dura escuela del capitalismo y por eso mismo no conoció toda la despiadada crueldad que caracteriza a este sistema económico. Sólo la clase obrera —por lo demás poco numerosa— tuvo la oportunidad, y solamente a partir de fines del siglo pasado, de experimentar lo que realmente representa el capitalismo. La crítica del capitalismo tuvo en Polonia un mayor alcance durante el período de entre las dos guerras mundiales, y ello bajo muy distintos puntos de vista, pero no llegó a calar lo bastante ni en el aspecto económico ni en el aspecto social: en la conciencia social, modelada por las experiencias muy heterogéneas de las diferentes clases de la sociedad polaca, se mantuvo hasta el desencadenamiento de la II Guerra Mundial la convicción bastante generalizada de los valores del sistema capitalista, sobre todo en lo tocante al estímulo y reforzamiento de la iniciativa y la laboriosidad individual, y asimismo por considerar que era la base y la defensa de las liber-

tades de cada individuo. En esta idealización del sistema capitalista jugó un papel considerable la propia Iglesia católica al defender a la propiedad privada como el «orden natural» y combatiendo al comunismo desde estas mismas posiciones.

Después del año 1945, en las nuevas condiciones sociales polacas dejaron de existir las bases de una interpretación semejante, pero ésta siguió siendo, no obstante, por sí misma, una fuerza bastante significativa. Las clases sociales que como consecuencia de la revolución socialista habían perdido su posición privilegiada expresaron su más dura aversión hacia el nuevo sistema económico; las dificultades resultantes de la reconstrucción y restauración de la economía polaca se interpretaron como la prueba de que el sistema que no se basaba en los intereses individuales, en el sentido del libre desarrollo de la propiedad privada, no era capaz de estimular en los hombres el suficiente grado de laboriosidad ni de responsabilidad. Se afirmaba que, por el contrario, el sistema capitalista era capaz de ello, y que sólo en las condiciones de la economía privada era posible educar a los individuos mientras que el programa socialista de formación del hombre nuevo, cuyas motivaciones de actividad social y de trabajo no se hallarían ligadas con la acumulación de los beneficios de la propiedad privada, se consideraba como un programa falso y utópico.

En realidad, la historia de los países socialistas ya dictó su sentencia al respecto, pero la ideología conservadora aún sigue perdurando: por eso es tan importante la lucha contra la convicción de que el sistema capitalista responde totalmente a la «naturaleza humana» y que cualquier tentativa de transformar esta naturaleza mediante otra estructura socioeconómica y una nueva educación se halla condenada al fracaso.

Al asumir esa lucha, hemos de tomar en consideración el siguiente problema específico: que gran parte de la población trabajadora polaca —sobre todo en el agro— participa en la economía general socialista a través de las explotaciones privadas.* Esto significa que

* La advertencia del autor asume toda su significación cuando se re-

la propiedad privada no se halla totalmente eliminada en el sistema socialista, sino que subsiste dentro del mismo en el marco de determinados límites y debe asumir determinadas tareas sociales.

La aceptación de la propiedad privada dentro de esos límites entraña, pues, una importante tarea educacional, la cual debe saber inculcar en los individuos la idea racional encaminada a conjugar los intereses individuales con las obligaciones de carácter social que pesan sobre su labor.

Una situación en la cual la propiedad privada se halla en manos de los individuos y les rinde unos beneficios, siendo a la vez uno de los elementos de la economía nacional organizada y planificada por el Estado socialista, es sin duda una situación absolutamente nueva en Polonia.

El preparar a los hombres a la clara comprensión de dicha situación específica y a la adecuada actividad constituye una de las tareas de la educación socialista, totalmente diferente de las tareas que asumía la educación bajo el sistema capitalista, cuando la propiedad privada en todos los sectores era el factor fundamental y que nada limitaba.

Sin embargo, la mayor diferencia entre la civilización burguesa y la civilización socialista en el ámbito del trabajo humano estriba en aquellas ramas en las que se ha liquidado la propiedad privada de los medios de producción. Y es precisamente en esta esfera donde mejor puede dirimirse la polémica entre los que piensan que los individuos sólo son capaces de trabajar intensivamente bajo el sistema de la propiedad privada y quienes estiman que el trabajo productivo y responsable es factible dentro del sistema de la propiedad colectiva.

Como fundamento de esta última tesis se pronuncian dos tipos de consideraciones: en primer lugar, tenemos

---

cuerda que en la República Popular Polaca el sistema cooperativista o de explotación colectiva de la tierra se halla muy poco desarrollado. Pues aproximadamente el 80 % del producto agrícola nacional proviene de las haciendas privadas, el resto, con una mínima fracción de las cooperativas, corresponde a las Haciendas Agrícolas del Estado, totalmente socializadas. *(N. del T.)*

el factor ligado al progreso científico y técnico gracias al cual los medios de producción y el sistema de servicios o sector terciario se han complicado de tal manera que ya no pueden constituir una propiedad privada. Y junto a este proceso de transformaciones se opera inevitablemente la mutación de los individuos: las motivaciones históricamente conformadas del trabajo «en provecho propio y para sí» van cediendo ante unas motivaciones —no menos eficaces— del trabajo en las instalaciones de carácter público. Y deja de ser cierto que el médico sólo puede atender debidamente a los pacientes en su gabinete privado en lugar de hacerlo en la clínica o el hospital, que el maestro sólo puede enseñar adecuadamente en las escuelas privadas y no en las escuelas públicas, que el conservador de museo sólo cumple bien con su labor cuando las colecciones son de su propiedad; al igual que dejó de ser cierto que el ingeniero, el técnico y el obrero sólo trabajan bien bajo el sistema de la propiedad privada. La gran industria moderna se convirtió desde hace ya mucho tiempo en una escuela de trabajo eficiente e intenso, independientemente del hecho de hasta qué grado dicho trabajo está o no motivado por el beneficio del capital privado invertido en él.

El progreso técnico, que rebasa las viejas y patriarcales relaciones de trabajo con las propias herramientas y en la empresa privada, ha encontrado a un poderoso aliado en la revolución socialista que, al suprimir la propiedad privada individual, liquidó a la vez la propiedad de las grandes sociedades y consorcios, devolviendo a la sociedad la propiedad y la utilización de los medios de producción, así como la organización de los servicios. Así surgieron unas nuevas motivaciones para la actividad de los individuos: dichas motivaciones están vinculadas con la conciencia de que toda su inversión laboral puede servir al conjunto de la sociedad y no al beneficio de uno o de varios propietarios. El aumento de la producción laboral y de su calidad está unido no sólo al progreso técnico, al perfeccionamiento de la organización de la generalización y reforzamiento de esa conciencia. La historia actual de la sociedad socialista viene a

confirmar la esperanza de que dentro de este sistema económico los hombres saben trabajar tan bien como bajo el sistema de la empresa privada, bajo el sistema de la coacción y el control organizado por los propietarios privados.

Es evidente que el educar a la sociedad basándose en esas motivaciones laborales que no tienen en cuenta los beneficios resultantes de la propiedad privada es una tarea difícil y que requiere mucho tiempo. Sin embargo, como ya hemos dicho, es una tarea que bajo la presión del progreso técnico y social se va realizando cada vez más extensamente. La mayor ampliación de esta tarea es francamente posible, sólo depende de los progresos de la organización socialista de la producción y los servicios, de los efectos visibles y convincentes que surta dicha organización, así como también de los progresos de la educación con miras a formar a los individuos para que sean capaces de asumir esa actividad.

De este modo, la experiencia histórica ha venido a zanjar también en Polonia la polémica acerca del carácter de la «naturaleza humana, su perennidad y su mutabilidad»; la acción adecuada y racional de los hombres y la educación convenientemente orientada son y seguirán siendo los factores esenciales de esa experiencia histórica. Desde este ángulo, el papel de la educación en la civilización socialista es, desde el punto de vista cualitativo, totalmente diferente a la educación de la civilización capitalista. La educación se ha convertido en un factor coartífice de la nueva realidad social, cuya estructura exige unas nuevas motivaciones de la acción humana; en una palabra: exige unos hombres nuevos.

Capítulo II

La civilización socialista: ayer, hoy, mañana

1. *El concepto educacional en los orígenes del socialismo*

La determinación de la relación existente entre la concepción socialista de la civilización y del hombre y la concepción burguesa no es más que la premisa de la respuesta a la pregunta de en qué consiste la educación socialista. La segunda premisa —mucho más importante— radica en la determinación de las propias tradiciones del socialismo, las experiencias históricas de la edificación del nuevo sistema social y sus perspectivas planificadas de desarrollo.

Las raíces de la educación socialista del hombre arrancan de la teoría marxista sobre la inevitabilidad de la revolución proletaria y la preparación del proletariado para asumir esa tarea histórica. Al llamar la atención sobre el hecho de que la revolución comunista ha de abolir no sólo una determinada clase dominante, sino destruir asimismo el conjunto del sistema social capitalista, Marx destacó el papel especial de la conciencia comunista de los individuos. Pero su encarnación estaba ligada con las experiencias revolucionarias. «Tanto para la creación masiva de esa conciencia comunista —escribía Marx— como para su realización, es necesaria la transformación masiva de los individuos, que sólo puede realizarse a través del movimiento práctico, en el curso de la revolución; así, pues, la revolución no solamente es necesaria porque la clase dominante no puede derrocarse de ninguna otra manera, sino porque la clase llamada a derrocarla sólo a través de la revolución podrá conseguirlo, desembarazándose

de toda la vieja porquería y siendo capaz de edificar una nueva sociedad.»[1]

La formación de esa nueva conciencia no había de ser, por tanto, el fruto exclusivo de la educación intelectual, el resultado de una instrucción en cualquier modo ampliada, sino que había de ser sobre todo el resultado de las experiencias de la acción acometida por los obreros. Marx admitía que dicha acción no ha de encarnar ningún ideal asignado desde arriba, sino crear esos ideales. «El comunismo —escribe Marx— no es para nosotros un estado que es preciso introducir, no es un ideal que debamos encarnar en la realidad. Nosotros le damos el nombre de comunismo al movimiento concreto que nace de la actual situación. Las condiciones de este movimiento dimanan de las premisas actualmente existentes.»[2]

Según este enfoque, la perspectiva del futuro es una fuerza viva que existe concretamente en el presente como un motor de la acción humana y en ningún caso como un ideal abstracto y utópico. El futuro es una realidad que se crea, y no una realidad que se espera. Éste es el sentido del *Manifiesto Comunista* cuando afirma que los comunistas, «en el movimiento actual, representan a la vez el futuro del movimiento». Así, pues, mientras que la educación burguesa vinculaba a la joven generación con la realidad existente y los utopistas se referían a un futuro lejano y feliz, Marx hizo caso omiso de esa alternativa destacando que había que organizar una educación capaz de preparar a los individuos, a través de la práctica revolucionaria contemporánea, con miras al futuro socialista. Toda la acción política de Marx puso de manifiesto este fundamento teórico de educación del hombre a través de la lucha revolucionaria.

Así fue cómo Marx puso coto a una larga polémica: ¿es que, en primer lugar, hay que cambiar las condiciones sociales en que viven los hombres, o bien hay que cambiar a los hombres en primer lugar? A juicio de Marx es preciso realizar lo uno y lo otro a la vez, por

1. K. Marx y F. Engels, *Obras completas*, t. 3, Varsovia 1961, p. 78.
2. *Ibid.*, p. 38.

cuanto «las circunstancias crean a los individuos igual que los individuos crean las circunstancias».[3] En una de las tesis sobre Feuerbach, y polemizando con Owen que no lograba zanjar el dilema de cómo los viejos educadores podían educar a los hombres nuevos, Marx afirmaba: «La convergencia del cambio de las condiciones y de la acción de los individuos puede tratarse y comprenderse racionalmente sólo como una *práctica revolucionaria.*»[4]

El principio de la alianza de la educación con la práctica revolucionaria no solamente contraponía el concepto educacional marxista a la pedagogía burguesa, que vincula la educación a las exigencias del sistema capitalista y los privilegios que dicho sistema les garantiza a las clases poseedoras, y a las tesis de los utopistas del siglo XIX, que abrigaban la esperanza de que mediante la educación sería posible realizar la reconstrucción de la sociedad, sino que representaba a la vez una directiva práctica para la resolución de toda una serie de problemas pedagógicos.

El principio de la alianza de la práctica revolucionaria significaba concretamente que ni la formación intelectual ni la educación moral pueden realizarse como unos procesos aislados de formación de los alumnos, sino que deben vincularse en todos los casos con las circunstancias concretas de su vida, con la acción concreta. El intelecto y la moral no son, ni mucho menos, unas facultades aisladas del individuo, sino la forma de su participación en la vida social de su época y en sus aspiraciones esenciales.

Desde este punto de vista la formación intelectual debe arrancar de la aprehensión de la realidad, y muy especialmente de la comprensión de las leyes que han de permitir a los hombres el aprovechamiento de las fuerzas de la naturaleza y organizar su actividad social.

Marx ha puesto siempre en tela de juicio la certeza de la contraposición de la ciencia natural y la ciencia de la cultura, opinando que ambas esferas del saber se

3. *Ibid.*, p. 41.
4. *Ibid.*, p. 6.

hallan ligadas con las formas de nuestro sistema de trabajo técnico y social; esto significaba que el «materialismo abstracto de las ciencias naturales», que trata de los conocimientos acerca de la naturaleza al margen de las condiciones concretas en el terreno de las fuerzas productivas y las relaciones sociales, es tan falso como el idealismo según el cual es factible analizar la esencia y los ideales de la cultura al margen de dichas condiciones concretas. «La tecnología —escribe Marx— pone de relieve la postura activa del individuo ante la naturaleza, el proceso productivo directo de su vida y, junto con ello, las relaciones sociales de su existencia y las representaciones espirituales que de éstas dimanan.» [5]

Así, pues, la base fundamental de la educación se vuelve comprensible a través del proceso histórico dentro del cual el desarrollo de las fuerzas productivas y la dominación de la naturaleza por los individuos se conjuga con el conocimiento de la misma naturaleza y el conocimiento de las relaciones sociales que los hombres también pueden dominar; la tarea esencial de la educación intelectual consiste, pues, en la transformación de la capacidad de comprensión del mundo, gracias a la cual es posible actuar eficazmente sobre él, la formación de la conciencia social e individual de tal manera que se libere de las quimeras y las ilusiones que se arraigaron en ella como resultado de la anterior vinculación de la educación con los privilegios de las clases dominantes.

Una semejante comprensión de la educación intelectual está ligada inquebrantablemente con la formación moral. La educación moral no era, por consiguiente —según el concepto de Marx—, una acción tendente a modelar la «vida íntima» del individuo, sino a integrarle en la acción concreta. Ahora bien, dado que la ética moral deja de ser una cuestión puramente interna al convertirse en una integración en la acción, el individuo irrumpe en la realidad histórico-social y debe comprender acertadamente las tareas y los medios de acción.

5. K. Marx, *El Capital*, t. I, Varsovia 1951, p. 400.

A juicio de Marx, el hombre vive siempre en una situación opcional, siempre ha de escoger. Pero aun siendo un «producto de las relaciones sociales», puede, no obstante, «superarlas subjetivamente», es decir, optar en su vida por una camino que, o bien lo vincula con lo que está llamado a extinguirse, o bien con lo que nace. Partiendo de este criterio, el aspecto esencial de la educación moral estriba en la participación del hombre en la lucha por el progreso histórico, llevada a cabo mancomunadamente con los demás individuos. Todo cuanto acontece en el «interior» del hombre no deja de calar en cuanto acontece en torno suyo y en lo que realiza como resultado de su opción.

De esta manera el individuo se halla liberado de las quimeras de su propia imaginación, del aislamiento en su torre de marfil, de las tentaciones de la moral utópica, y se liga sólidamente con la realidad. Pero al mismo tiempo dicha ligazón no se convierte en un mero oportunismo que lleva a aceptar y perpetuar el estado de cosas existente, no asume un carácter utilitario de adaptación, que conduce a la liquidación de la moralidad. Pues por el contrario se mantiene una distinción entre lo que existe y lo que tiene que ser, aunque lo que tiene que ser no se interpreta como una norma absoluta y desligada del tiempo, sino como una actual orientación de la acción edificadora del futuro.

Este punto de vista permitió contraponer el concepto socialista de la educación moral tanto a la ética hedonista y utilitaria como a la ética rigorista y formalista que formaban las dos principales corrientes de la ética en el pensamiento burgués de la época; el principio del desarrollo moral del individuo mediante su mayor participación en la lucha al lado de las fuerzas progresistas de la historia, las cuales enlazan, por lo demás, con las corrientes sociales radicales del Medievo y el Renacimiento, era el punto de arranque de un concepto educacional totalmente distinto, no sólo en relación con la práctica escolar, sino también con respecto de una teoría tan progresista como la que formularan el mismo Rousseau y Pestalozzi.

La asociación de la educación intelectual y moral,

basada en la acción de los hombres en unas situaciones concretas y con la perspectiva de la revolución socialista a la cual dicha acción había de servir, se reflejaba del modo más característico en la tesis de la educación mediante el trabajo.

De todos es bien conocida la inmensa atención que Marx confería a la formación vinculada con la actividad laboral, y de qué manera criticaba la instrucción escolar desligada de la vida real. «Dentro del *sistema fabril* como Robert Owen lo ha destacado muy especialmente —escribía Marx—, anida el embrión de la *educación del futuro*, conjugando para *todos* los niños que han rebasado una cierta edad el *trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia*, no sólo como método para incrementar la producción social, sino como el único método para formar a unos individuos multifacéticamente desarrollados.»[6]

Pero no siempre se otean los extensos horizontes de esta concepción. En una época en que el trabajo de los menores de edad era un hecho general y en que los pedagogos aprovechaban ese concepto exclusivamente en los establecimientos educativos de los huérfanos y los hijos de las familias más miserables, Marx advirtió el carácter educacional general del trabajo, previendo su ligazón con la enseñanza para todos los niños. Este carácter educativo general del trabajo profesional resultaba sin embargo, en última instancia, no tanto del hecho de que el trabajo producía un número determinado de mercancías y aseguraba los medios de existencia de los individuos, sino de que podía ser el terreno en el que los individuos pudieran realizarse a sí mismos y desarrollar su personalidad.

El trabajo realizado por los niños en las condiciones de la economía capitalista conduce a la «mutilación moral» y a la «esterilidad intelectual»,[7] pero el trabajo que habrá de realizarse en las condiciones del socialismo será un factor de desarrollo moral e intelectual.

Esta mutación es el resultado de la emancipación del trabajo humano de las cadenas que le impuso el siste-

6. *Ibid.*, p. 522.
7. *Ibid.*, p. 450.

ma capitalista, el cual representa para unos la adquisición de unos medios de vida miserables y para los demás una fuente de enriquecimiento a costa ajena. Marx volvió repetidas veces sobre esta problemática del trabajo y del hombre, que formuló en sus escritos más tempranos, destacando cómo el capitalismo había destruido el valor «humano» del trabajo, el cual radica en que el hombre, al transformar el mundo material, contribuye a su propio desarrollo.

Bajo el sistema comunista, este valor humano del trabajo había de restaurarse principalmente gracias al hecho de que el progreso técnico liquida el trabajo físico agotador y gracias también a la satisfacción de las necesidades del hombre a través de la misma sociedad que despoja al trabajo de su carácter de esfuerzo obligado necesario en la lucha por la existencia. Mientras que —como Marx afirmaba— la manufactura creó al «obrero parcial», que de una vez para siempre tenía que convertir su cuerpo en un «órgano unilateral y automático de la operación» que le estaba asignada, por el contrario, la gran industria del futuro requerirá «las aptitudes más multifacéticas posibles de los obreros». Y dentro de esta pluralidad de aptitudes habrán de sentirse como unos hombres totales. «Desde que me convencí —dice Marx, repitiendo las palabras de un obrero— del gran número de trabajos que somos capaces de asumir, me siento menos débil y mucho más hombre.»[8] Esta declaración, tan rara en las condiciones del capitalismo, ha de convertirse en el futuro en una experiencia general para los trabajadores.

Ahora bien, el caso es que el solo progreso técnico en sí no puede ser el factor esencial de esta mutación, aunque no dejará de contribuir a las posibilidades de su realización. El factor esencial será el nuevo sistema social dentro del cual el trabajo dejará de ser explotado por la clase dominante y se convertirá en una forma de participación de todos los individuos en su vida social; un sistema social en el que el progreso en relación con la satisfacción de las necesidades de los individuos por la sociedad liberará aún más el trabajo de

8. *Ibid.*, p. 526.

las trabas de las necesidades existenciales, despojándolo de su carácter explotador, gracias a lo cual se consiguen los medios de existencia. En las nuevas condiciones del socialismo, el trabajo volverá a ser lo que sólo fuera hasta entonces para un número muy reducido de individuos: una actividad vocacional, una actividad necesaria resultante de las aspiraciones y las facultades del individuo.

En las nuevas condiciones de superación de la alienación del trabajo que impera por doquier bajo el sistema capitalista, el trabajo podrá convertirse en el reflejo de la necesidad fundamental de la naturaleza humana, hasta ahora desvirtuada por el sistema clasista: la necesidad de la acción creadora. De manera que la esencia de la «naturaleza humana» —decía Marx— no es ni de lejos la necesidad de la posesión de la propiedad privada —como lo sostenían los economistas—; sino que su esencia radica en la necesidad de realizarse uno mismo a través de la transformación de la realidad material que constituye el ambiente de la vida de los individuos. «Hemos visto —escribía Marx— qué significación asume en las condiciones socialistas la *riqueza* de las necesidades humanas, o sea tanto los *nuevos modos* de producción como los nuevos *objetos* de la producción: una nueva manifestación de la fuerza del ser *humano* y el nuevo enriquecimiento humano del ser.»[9]

De esta manera, la tesis de la vinculación del trabajo y la educación no es solamente la concepción de la pedagogía integrada, según la cual la educada y organizada experiencia de la propia actividad de los niños y los jóvenes debe asociarse con su formación intelectual y moral consecuentemente orientada, sino que representa a la vez un anuncio específico del futuro en el que el trabajo humano se convertirá precisamente en el principal elemento de su vida, en el terreno y la fuente de su desarrollo multifacético y la encarnación de la auténtica «naturaleza» humana.

9. K. Marx y F. Engels, *op. cit.*, t. I, Varsovia 1960, p. 590.

2. *La revolución socialista de octubre y las nuevas tareas de la educación*

El concepto socialista del hombre y de la educación surgió bajo las condiciones del sistema capitalista, en medio de los preparativos de la lucha revolucionaria que lo había de derrocar. La asociación de este concepto con las experiencias de las masas trabajadoras de la época y la moderación de Marx en cuanto a la determinación de la silueta concreta del futuro, contribuyó a que tras el triunfo de la revolución socialista en la URSS se plantearan nuevos y complejos problemas que resolver; las experiencias de la lucha revolucionaria sostenida en los países capitalistas se complementaron en el acto con las experiencias de la defensa de la revolución contra la reacción nacional y extranjera, con las experiencias sacadas de la edificación del primer Estado socialista del mundo. El triunfo del socialismo en numerosos países del orbe a raíz de la II Guerra Mundial no hizo más que ampliar esta nueva base de experiencias y de tareas.

En estas nuevas condiciones históricas del desarrollo socialista asumieron una significación trascendental, para los temas que abordamos en este libro, los interrogantes acerca de la posibilidad de educar al hombre nuevo. Pues al construirse un sistema social desconocido hasta entonces en la historia, al edificar un Estado que por vez primera en los anales de la humanidad no era un instrumento de dominación clasista, sino que reflejaba los intereses del conjunto de las masas trabajadoras, al promover un sistema económico basado en la propiedad social y no en la propiedad privada, y al transformar a un ritmo desconocido en la historia una economía primordialmente agraria en una estructura económica moderna, industrial; cuando todo eso se había conseguido, cuando todos esos grandes y nuevos objetivos se habían realizado sin posibilidad de recurrir a ningún modelo o tradición, sino precisamente en contra de toda la historia hasta entonces conocida, al igual que en contra de las principales tesis de las ciencias sociales y sobre todo económicas, estaba claro que

el éxito de aquella acción dependía en última instancia de la cooperación de amplias masas de la población.

Pero la consecución de esta cooperación no fue cosa fácil ni mucho menos. Marx ya había puesto de manifiesto que el valor del proletariado debe determinarse desde el ángulo de las tareas históricas que debe asumir y no desde el ángulo de lo que son estos obreros o los de más allá. Los auténticos obreros deben tener conciencia del cometido de su clase, deben hallarse ligados a la tarea común de realizar los objetivos revolucionarios del proletariado, deben acceder —dicho con otras palabras— a las tareas objetivas que la historia les plantea en tanto que clase. «No se trata —escribía Marx— de lo que en un momento dado este proletariado o el de más allá e incluso el conjunto del proletariado imagine ser su objetivo. Se trata, fundamentalmente, de lo que significa, lo que *es* concretamente el proletariado y de lo que, de acuerdo con su propio *ser*, tendrá la obligación de realizar en el curso de la historia.» [10] La conciencia de las tareas y de la acción que les han sido asignadas transforma a los individuos y los eleva por encima del nivel en el que vivieron hasta entonces.

Y es esto precisamente lo que Engels llevaba en su mente cuando en su oración fúnebre sobre la tumba de Marx afirmó que «Marx ha sido el primero en darle al proletariado la conciencia de su propia situación y de sus necesidades, la conciencia de las condiciones de su emancipación». Del mismo modo, Lenin destacó que «el elemento esencial de la ciencia de Marx estriba en el esclarecimiento del papel histórico mundial del proletariado como creador de la sociedad socialista».

La superación de las divergencias que surgen entre las tareas objetivas, históricas de la clase obrera y la conciencia individual de cada uno de sus miembros representaba una importante labor de organización política y de educación ideológica del proletariado, tarea hacia la cual Marx y Engels prestaron una gran atención.

A esta labor se refería precisamente Lenin al analizar en el año 1905 la problemática política y pedagógi-

10. *Ibid.*, t. II, p. 43.

ca. Al subrayar el nexo indisoluble existente entre los preparativos de la revolución social y la educación del hombre nuevo, advertía que había que guardarse muy bien de la política desligada de la pedagogía y de la pedagogía desligada de la política. «Precisamente porque esta labor de consolidación y extensión de la influencia sobre las masas siempre es necesaria, tanto después de cada triunfo como de cada derrota, tanto en las épocas de estancamiento político como en los períodos más agitados de la revolución, por eso mismo no se puede señalar sobre su base la realización de un lema distinto, no es bueno construir sobre ella una orientación distinta si no se quiere correr el riesgo de caer en la demagogia y desvirtuar la tarea primordial y exclusivamente auténtica de la clase revolucionaria. La acción política del partido socialdemócrata implica siempre, y seguirá implicando, un cierto elemento de pedagogía: es preciso educar al conjunto de la clase obrera para que esté en condiciones de asumir su papel de combatiente por la emancipación de la humanidad de toda opresión; es preciso educar constantemente a nuevas capas de la clase obrera; es preciso saber llegar hasta los elementos más sencillos e inconscientes de esta clase que menos conocimientos tienen, tanto de nuestra ciencia como de la ciencia de la vida, saber hablarles, saber acercarse a sus problemas, para con la mayor paciencia y tenacidad elevar su nivel hasta el de la conciencia socialdemócrata, evitando reducir nuestra ciencia a un mero dogma que sólo enseña a través de los libros, sino participando igualmente en la lucha cotidiana por la vida de esas capas más humildes y menos conscientes del proletariado. En esta labor cotidiana se encierra, insistimos en ello, un cierto elemento pedagógico. El socialdemócrata que olvidase esta labor dejaría de serlo. Todo eso es cierto. Pero en nuestro país —proseguía Lenin— se suele olvidar a menudo que el socialdemócrata que comenzara por basar su labor en la pedagogía, también dejaría de ser —aunque por otras razones— un socialdemócrata. El que quisiera servirse de esa "pedagogía" como un lema aislado, *contraponiéndola* a la "política", edificando sobre dicha pedagogía una orientación separada,

llamando a las masas en nombre de ese lema, en contra de la "política" socialdemócrata, ese individuo se sumiría automáticamente y sin remedio en el pantano de la demagogía.» [11]

De manera que la educación de los hombres nuevos se había de convertir en el elemento esencial de la acción revolucionaria.

Las tareas que se plantearon en la época del triunfo de la revolución socialista, en el período de la edificación del Estado socialista, no dejaban de ser similares. Puesto que la conciencia de las más amplias capas de la sociedad no estaba a la altura de las nuevas tareas que se planteaban, comoquiera que el nivel insuficiente de la instrucción general impedía necesariamente en tales condiciones la comprensión de las leyes rectoras de los procesos sociales y económicos, dado que las viejas costumbres y los prejuicios y el prestigio aún imperante de las clases apartadas del poder inclinaban a seguir el modelo de vida burgués, en tales condiciones, repetimos, una gran acción educacional constituía forzosamente el principal aliado del triunfo de la revolución. El éxito de esta acción condicionaba la integración de una masa cada vez mayor de ciudadanos conscientes en la cooperación tendente a edificar el nuevo sistema.

En el discurso pronunciado ante el I Congreso Panruso sobre los problemas de la Instrucción, el 28 de agosto de 1918, Lenin afirmó:

«Los obreros y los campesinos rusos recibieron su última educación en la lucha revolucionaria. Se percataron de que nuestro sistema es el único que les brinda el poder real, se convencieron de que el poder estatal acude totalmente y sin vacilación en ayuda de los obreros y de los campesinos pobres con el fin de que puedan aplastar definitivamente la resistencia de los kulaks, los terratenientes y los capitalistas.

»Las masas trabajadoras acceden a la instrucción por cuanto ésta es imprescindible para la victoria. El 90 por ciento de las masas trabajadoras han comprendido que el saber es el instrumento de su lucha por la emancipación, que sus fracasos se explican por la falta

11. LENIN, *Sobre la enseñanza y la educación*, Varsovia 1962, pp. 71-72.

de instrución y que ahora de ellos mismos depende el promover una instrucción realmente asequible para todos. La garantía del triunfo de nuestra causa estriba en que las propias masas se sumen a la edificación de la nueva Rusia socialista. Aprenden a través de sus propias experiencias, de sus fracasos y de sus errores, considerando cuán necesaria es la instrucción para el triunfo definitivo de la lucha que sostienen. Pese al aparente desmoronamiento de muchas instituciones y al frotarse las manos con alegría de los intelectuales saboteadores, observamos cómo la experiencia de la lucha ha enseñado a las masas a decidir ellas mismas su destino. Cuantos simpatizan con el pueblo, no de palabra, sino con obras, la mejor parte del magisterio, acuden en nuestra ayuda, y esto es para nosotros la seguridad inquebrantable de que la causa del socialismo ha de triunfar.» [12]

Un año más tarde, Lenin concretó con la mayor exactitud la tarea educacional como una labor consistente en «organizar a decenas y centenares de millones de individuos». Al tomar la palabra en el II Congreso Panruso dedicado a los problemas de la enseñanza fuera de la escuela, celebrado en mayo de 1919, Lenin declaró al contemplar los fundamentos de la política bibliotecaria:

«Hemos de aprovechar esos libros que tenemos y promover una red de bibliotecas que permita a la gente utilizar cada libro; no se trata de crear una serie de entidades paralelas, sino una sola organización que funcione de un modo planificado. Pues en este pequeño detalle se refleja, al igual que en un espejo, la principal tarea de nuestra revolución. Si no soluciona esta tarea, si no irrumpe en el camino de la creación de un organismo que funcione en forma realmente planificada en lugar del caos insensato y absurdo ruso, entonces esta revolución será una revolución burguesa, por cuanto precisamente en una organización semejante radica la característica esencial de la revolución proletaria, que tiende hacia el comunismo, mientras que para la burguesía le bastó con liquidar lo viejo y promover la

12. *Ibid.*, p. 131.

libertad de la economía campesina, que contribuyó al surgimiento del capitalismo; igual sucedió con todas las revoluciones del pasado.

»Puesto que somos un partido comunista, hemos de comprender que sólo ahora, cuando nos enfrentamos con las dificultades exteriores, cuando abolimos las viejas instituciones, nos hallamos por primera vez realmente y en su plena amplitud ante la principal tarea de la auténtica revolución proletaria: la de organizar a decenas y centenares de millones de individuos.» [13]

Estas tareas exigían una política totalmente nueva en el aspecto de la organización de la escuela primaria y secundaria, así como en el terreno de la instrucción de los adultos. Requerían a la vez un nuevo contenido de la enseñanza y la educación.

Esta nueva situación sociopolítica significaba pues, para la labor educacional, unas tareas absolutamente nuevas y que nunca se habían dado hasta entonces en la historia. La comprensión adecuada de estas nuevas tareas educacionales requiere, sin embargo, ciertas comparaciones históricas generales. Se trata de que si hasta entonces la educación debía servir en la mayoría de los casos a las aspiraciones de los padres encaminadas a determinar el destino de sus hijos, ahora la educación se convertía en uno de los factores esenciales de la creación del nuevo orden social, lo cual no dejaba de modificar totalmente la calidad y el nivel de las tareas educacionales.

El carácter clasista de la educación se manifestaba en la historia del pasado, precisamente en el hecho de que no podía conducir al cambio del sistema social imperante, sino a una tal adaptación del individuo que le permitiera alcanzar con él los máximos éxitos. En esto se expresaba precisamente el carácter clasista de la educación de la época liberal. Pues para los individuos pertenecientes a la clase dominante, la educación, tanto si tenía un carácter utilitario como cuando sólo debía servir de «adorno», ofrecía todas las oportunidades que la situación social les garantizaba a los alumnos, mientras que para los individuos pertenecientes a la clase

13. *Ibid.*, p. 148.

obrera y al campesinado la educación tendía a prepararles para un «trabajo honrado» y sólo en casos muy contados les ofrecía la oportunidad de una promoción social individual. Y la educación ya no se asignaba ninguna otra tarea por encima de aquellas típicamente individualistas: los objetivos generales de la sociedad parecían estar lo bastante garantizados mediante la consecución de los fines individuales.

Es verdad que con la aparición y maduración de las corrientes antiliberales, y muy especialmente con el surgimiento del fascismo en el siglo XX, se le asignó a la educación la realización de unas finalidades políticas, pero estos objetivos servían igualmente al reforzamiento del sistema capitalista. Por eso, pese a muchas diferencias fundamentales entre la educación liberal, que fue la orientación principal de la educación burguesa a través de los siglos, y la educación fascista, no deja de ser un hecho que en ambas ideologías el principio de supeditar la educación a las exigencias del sistema capitalista era el mismo.

Después de la victoria sobre el fascismo, en general la educación en los países capitalistas recobró su carácter liberal e individualista tradicional. Los intereses de clase se consideran satisfechos del mejor modo a través de este tipo de educación, que contribuye a disimularlos, y cualquier intento de politizar la educación se considera injusto y perjudicial. En la conciencia de las amplias capas de los educadores y de los padres, al igual que en la conciencia de la propia juventud, el sistema pedagógico y educacional debe servir a los distintos individuos con miras a que puedan abrirse camino con éxito en la vida dentro de unas condiciones sociales imperantes e inmutables.

El análisis acometido por Marx desenmascaró el carácter ilusorio de esa conciencia y puso de manifiesto el sentido clasista de este concepto educacional; sin embargo, esto no cambió el hecho de que en la conciencia social las instituciones pedagógicas y educacionales se consideraban, sobre todo, como unas instituciones encargadas de satisfacer las aspiraciones privadas y los deseos de los padres y de los hijos, y no como

un instrumento de cooperación en la aspiración hacia las reformas sociales y particularmente para acometer las tareas ligadas con la reestructuración fundamental del sistema social.

Contrariamente a esta tradición secular de la educación, las experiencias y las necesidades resultantes de la revolución socialista de octubre en Rusia impusieron el contemplar la labor educacional como un gran sistema de medios encaminados sobre todo a la formación de los hombres nuevos, resultantes de las nuevas condiciones sociales, capaces de actuar en dichas condiciones y de asumir las tareas, cada vez mayores y nuevas, que de aquéllas dimanaban. Con este fin la educación implicaba, evidentemente, la preocupación por el destino de cada individuo, pero este destino estaba vinculado al destino histórico de la revolución socialista, que creaba las nuevas condiciones de vida. Las instituciones pedagógicas y educacionales eran, pues, no sólo objeto del interés de los padres en relación con el porvenir de sus hijos, sino también objeto del interés del conjunto de la sociedad en relación con el logro de la obra de la revolución socialista.

De esta forma, el pensamiento marxista, según el cual la educación socialista debe ser una acción vinculada con la lucha revolucionaria del proletariado bajo las condiciones del sistema capitalista, se veía desarrollado en las nuevas condiciones, por cuanto después del triunfo de la revolución se planteaba la necesidad de construir las nuevas instituciones políticas y el nuevo sistema económico con la ayuda de las más amplias masas de ciudadanos. La alianza de la educación y de las fuerzas preparadoras de la revolución se había convertido en la alianza con las fuerzas que edificaban la nueva vida.

Lenin volvió en repetidas ocasiones sobre esta idea. Al destacar las tareas de la revolución socialista y su relación con el futuro, afirmaba que es preciso vincular en la educación de la joven generación los conocimientos y asimilación de todo el valioso patrimonio de la humanidad con las tareas de la organización comunista de la vida. En el famoso discurso pronunciado

ante el III Congreso general de la Unión de las Juventudes Comunistas de Rusia el 2 de octubre de 1920, Lenin afirmó que «ante la juventud se plantea la tarea específica de la edificación de la sociedad comunista. Pues es evidente —proseguía— que la generación de trabajadores educada en la sociedad capitalista en el mejor de los casos sabrá realizar la tarea de liquidar las bases del antiguo sistema capitalista fundado sobre la explotación... Sin embargo, el problema radica en que, junto con la transformación de la vieja sociedad capitalista, la enseñanza, la educación y la formación de las nuevas generaciones llamadas a edificar la nueva sociedad no podrán ser las mismas que en el pasado. El punto de partida de la enseñanza, la educación y formación de la juventud habrá de basarse en el material que nos ha sido legado por la antigua sociedad. Sólo podremos construir el comunismo aprovechando la suma de conocimientos, la organización y las instituciones, las reservas de fuerzas humanas y materiales que hemos heredado de la vieja sociedad. Y sólo transformando en forma esencial los métodos didácticos, la organización y la educación de la juventud, conseguiremos que los esfuerzos de la joven generación tengan como fruto la construcción de una sociedad diferente de la del pasado, o sea, la sociedad comunista.» [14]

Desde este punto de vista Lenin planteaba la siguiente pregunta: «¿Qué significa educarse en el comunismo?» Y su respuesta era que no se trataba de la simple asimilación de la ideología comunista. «Si el estudio del comunismo se redujera exclusivamente a la asimilación del contenido de los trabajos, los libros y folletos comunistas, en tal caso nos encontraríamos muy pronto con toda una serie de comunistas escolásticos y engreídos que a cada paso nos estorbarían y perjudicarían, por cuanto esas gentes, al empollarse e indigestarse con lo que dicen los libros y los folletos comunistas, se mostrarían incapaces de relacionar todos aquellos conocimientos y no sabrían actuar tal y como realmente exige el ideal comunista.» [15]

14. *Ibid.*, p. 157.
15. *Ibid.*, pp. 158-159.

Según Lenin, era preciso asimilar todo el patrimonio creador de la humanidad:

«Sería erróneo pensar que basta con asimilar los lemas y consignas comunistas, las tesis y conclusiones de la ciencia comunista sin asimilar esa suma de conocimientos de los cuales el propio comunismo se desgaja. El ejemplo de cómo de la suma del saber humano nació el comunismo, es la ciencia marxista.

»Habéis leído u oído hablar de cómo la teoría comunista, la ciencia comunista —elaborada en gran parte por Marx—, de qué manera esta ciencia marxista dejó de ser la obra de un solo hombre, en verdad el socialista más genial del siglo XIX, para convertirse en la ciencia de millones y decenas de millones de proletarios en el mundo entero que aplican esta ciencia en su lucha contra el capitalismo. Y si formulaseis la pregunta del porqué la ciencia de Marx logró granjearse la simpatía de millones y decenas de millones de individuos de la clase más revolucionaria, obtendríais la siguiente respuesta: ha sido posible porque Marx se apoyó en los fundamentos duraderos del saber humano conquistado en la época capitalista; al investigar las leyes del desarrollo de la sociedad humana, Marx concibió el inevitable desarrollo del sistema capitalista, desarrollo que lleva al comunismo, y lo más importante es que llegó a esta conclusión basándose en el análisis más profundo y específico de la sociedad capitalista, aprovechando para ello cuanto la ciencia anterior le brindaba al respecto. Todo lo que la sociedad humana había creado en el pasado, fue reelaborado en forma crítica por Marx, sin olvidarse de un solo punto. Todo cuanto había creado el pensamiento humano, lo volvió a elaborar, lo sometió al fuego de la crítica, tomando como criterio al movimiento obrero, y llegando a conclusiones que no podían alcanzar los autores e investigadores que se hallaban frenados por los marcos o los prejuicios burgueses.»

Y Lenin proseguía:

«Es preciso tener todo eso en cuenta cuando hablamos, por ejemplo, de la cultura proletaria. Sin la clara comprensión de que sólo el exacto conocimiento de la

cultura creada por todo el desarrollo de la humanidad, que solamente la transformación de esta cultura nos ha de permitir levantar la cultura proletaria, sin esa clara comprensión no lograremos realizar esa tarea. La cultura proletaria no surgió así porque sí, no es el fruto de unos individuos denominados especialistas de la cultura proletaria, pues todo eso es una necedad. La cultura proletaria debe ser el auténtico desarrollo de toda la suma de conocimientos que la humanidad pudo elaborar bajo el yugo de la sociedad capitalista, terrateniente y de los aparceros. Todos esos caminos y senderos condujeron, conducen y conducirán hacia la cultura proletaria, de la misma manera que la economía política, reelaborada nuevamente por Marx, nos mostró la meta que ha de alcanzar la sociedad humana, nos mostró el camino de la lucha de clases y el comienzo de la revolución proletaria.» [16]

3. *Problemas filosóficos del papel revolucionario de los hombres*

De las nuevas experiencias que acabamos de contemplar, se desgajaba toda una trascendental y difícil problemática teórica. Se trataba concretamente de la problemática del papel de los individuos en el desarrollo social. Es sabido que desde su propio surgimiento el socialismo trató de abrirse camino a través de los conceptos voluntaristas y fatalistas de la historia, luchando por igual contra quienes pensaban que la historia es un mero y caprichoso registro de las hazañas y los hechos de las grandes figuras y contra los que contemplaban a la historia como un discurso de acontecimientos predeterminados por las instancias sobrehumanas.

La vinculación de la autenticidad del desarrollo histórico con la acción consciente de los hombres constituía un problema muy importante, sobre todo en el momento de la edificación de la sociedad socialista. Pues se trataba de contrarrestar por igual las tesis a tenor de las cuales el desarrollo revolucionario debía

16. *Ibid.*, pp. 160-161.

operarse automáticamente y aquellas que se inclinaban por atribuir a los individuos unas posibilidades ilimitadas para llevarlo a cabo. Esta postura de lucha en los dos frentes requería, sin embargo, la revisión de muchos conceptos teóricos sociológicos y psicológicos, e incluso la revisión de las categorías filosóficas fundamentales.

A estas categorías pertenece, desde el mismo comienzo de la filosofía moderna, la categoría del objeto y del sujeto, el enfoque objetivo y subjetivo del mundo. En el marco de la teoría cognoscitiva el hecho de optar por el sujeto como punto de partida de las reflexiones caracterizaba las posiciones del idealismo, mientras que el optar por la categoría objetiva distinguía a las posturas del realismo y del materialismo. Los primeros querían que el mundo objetivo dimanara, necesariamente de lo subjetivo, mientras que los segundos, al revés, oponían su tesis de que lo subjetivo deriva de lo objetivo.

Sin embargo, la certeza de estas contradicciones fue puesta en tela de juicio por el concepto marxista del materialismo dialéctico. Al polemizar con los materialistas metafísicos, Marx afirmaba que sentía mucho que no advirtieran la «parte activa» del hombre y que, debido a esta omisión, se convirtiera en el terreno predilecto de las especulaciones de los idealistas. Pues éstos se ocuparon precisamente de la actividad del individuo, y aun cuando la concebían exclusivamente como una actividad espiritual, supieron —a ejemplo de Hegel— descubrir algunas de sus leyes. Ahora bien, la presentaban bajo una postura mistificada, por cuanto no comprendían la naturaleza auténtica de la actividad humana, no comprendieron el hecho de que tiene un carácter material y social y que crea el mundo, el cual es subjetivo-objetivo. Desde el ángulo del materialismo dialéctico, el sujeto y el objeto se hallan vinculados entre sí y no se contraponen como unos elementos acabados y separados, criterio este último que comparten por igual el materialismo metafísico y el idealismo. Pero aunque cada una de estas dos corrientes filosóficas le asignaba a uno de los dos elementos en cuestión una

significación fundamental, ambas estaban de acuerdo en absolutizar esa contradicción básica.

El materialismo histórico marxista rechaza tanto la tesis de la identidad del sujeto y del objeto como la tesis consistente en su diferencia fundamental y su oposición absoluta. Bajo el punto de vista del materialismo histórico, basado en la dialéctica, la unidad y la contradicción del sujeto y del objeto era diáfana. En el desarrollo histórico los hombres y la naturaleza siempre se condicionaron recíprocamente: la naturaleza se convertía cada vez en aquello que los hombres la hacían mediante el trabajo social ligado con la ciencia, la técnica y el arte, y a su vez los hombres eran tales como los hacía su contacto con esta naturaleza transformada por la mano del hombre. Dicho con otras palabras: el objeto fue siempre el objeto del sujeto, y a su vez el sujeto existió siempre en relación con el objeto.

El materialismo marxista centró, pues, su atención en la «parte activa» del individuo e interpretó su actividad social como el eslabón que une al mundo objetivo en un conjunto dialéctico. El materialismo marxista se oponía tanto al concepto idealista que trata de reducir toda la realidad material y objetiva a un estado de conciencia, como al concepto del materialismo vulgar, el cual pretende que es posible concebir totalmente al individuo como un producto de las fuerzas naturales, considerando su conciencia y su voluntad como unos simples «aditamentos» a los fenómenos de la naturaleza.

La filosofía marxista permitía oponerse no solamente a las corrientes fundamentales de la teoría burguesa del conocimiento, sino asimismo a las principales tendencias que se manifestaban en la esfera de la ciencia sociológica, histórica y antropológica.

En los siglos XIX y XX surgieron numerosas teorías acentuando el carácter objetivo de las leyes que rigen el mundo humano. Desde la filosofía del período de la restauración y la historiografía romántica alemana, y el positivismo de Comte y de Spencer hasta llegar, a través de las diversas variantes del evolucionismo, a Durkheim, quien aconsejaba contemplar la vida social como

una «cosa», y a las numerosas corrientes de la sociología norteamericana, todas estas concepciones acentuaban el hecho de que los procesos sociales discurren independientemente de los hombres al hallarse determinados por los factores de carácter objetivo. De manera que cualquier intento de infracción de estas leyes por parte de los individuos —y entre tales intentos estaba, a juicio de estos sociólogos, la revolución— sólo podía acabar en el fracaso; las tentativas individuales de oponerse a dicha realidad en nombre de unos conceptos absolutamente diferentes habían de acabar en la locura o el suicidio; además, afirmaban estos sociólogos y filósofos, existe una determinada «necesidad» también en este terreno: las estadísticas que ponían de manifiesto la proporción numérica de esos casos de «aberración» habían de probar fehacientemente que incluso el suicidio no es un acto decisorio del individuo, sino que en cierto modo se halla determinado por las leyes objetivas de la sociedad.

Este concepto objetivista se oponía en algunos sectores al concepto subjetivista formulado mayormente por la psicología y el psicoanálisis. Bajo este punto de vista, la sociedad y sus instituciones habrían de ser el reflejo de las facultades psíquicas de los individuos, sobre todo de sus impulsos sociales. El psicoanálisis vino a complicar esta interpretación, al poner de relieve que el sistema impulsivo humano es más bien asocial, aun cuando se halla sometido a la regulación de la razón, por lo menos hasta cierto punto; la vida social se convertía, según este concepto, tanto en el exutorio de los impulsos individuales como en el producto de su reprensión. Las múltiples complicaciones de esta estructura impulsiva de los individuos que se reflejan en su vida desde la más tierna infancia, los diversos tipos de complejos, el sentido de culpabilidad, el complejo de inferioridad, la aspiración compensatoria mediante la agresividad y el impulso de destrucción, todo ello debía reflejarse en la vida social de los individuos. Así interpretado, este mecanismo interno lo esclarecía todo, explicaba cuanto acontecía en el seno de la sociedad: sus instituciones, las formas del poder, las contradicciones

entre las clases, las diferencias ideológicas, etc. Basándose en esta concepción, toda la estructura objetiva de la sociedad se desmoronaba: carecía de toda significación independiente, ya no determinaba el comportamiento de los individuos. De estas consideraciones se desprendía que el único método eficiente para perfeccionar la vida social era el tratamiento psicoanalítico o bien una adecuada educación en el período de la lactancia y la más tierna niñez.

No obstante, estas dos concepciones contradictorias de la vida social compartían la convicción fundamental de que el orden imperante no debía ser infringido. Bajo el punto de vista de las concepciones objetivistas, el individuo no tiene ninguna posibilidad de cambiar el curso de las cosas por estar determinadas inexorablemente; y según las concepciones subjetivistas, a eso no puede llegar por cuanto la causa esencial de los conflictos sociales está en el mismo individuo y no en la realidad exterior.

La sociología marxista no es ni subjetivista ni objetivista en el sentido que la ciencia burguesa le ha conferido a estos conceptos. El marxismo trata, ciertamente, a la sociedad como una realidad objetiva en relación con la vida subjetiva de los diferentes individuos, pero considerándola a la vez como una realidad creada por la acción de los hombres y que representa su producto aun en el caso de que no se den cuenta de ello. Es cierto que el capitalismo —como lo ha demostrado Marx— no fue el producto de los capitalistas, sino más bien los capitalistas el fruto del capitalismo; empero, el capitalismo no ha sido ni mucho menos —como lo sostenían los economistas burgueses— el resultado del orden natural, independientemente de los hombres e inmutable. Marx desenmascaró el fetichismo de la inmunidad de los sistemas sociales y demostró en qué circunstancias y en qué forma los hombres pueden cambiar —y cambiar revolucionariamente— el sistema de relaciones establecido.

El subjetivismo de este punto de vista se enfocaba de un modo totalmente distinto: no era el reflejo de la biografía del individuo en lucha con sus propios conflic-

tos internos y proyectando esos conflictos sobre el mundo social. El subjetivismo marxista se contemplaba como la integración subjetiva de los individuos en la acción organizada, basándose en la comprensión de las leyes rectoras del desarrollo y de acuerdo con las tendencias de dicho desarrollo.

No podemos clasificar, pues, la ciencia marxista sobre la sociedad según las categorías tradicionales y burguesas del subjetivismo y del objetivismo. El marxismo es una teoría objetivista de la sociedad en el sentido de que reconoce la existencia de unas reglas objetivas del desarrollo, pero no es una teoría que diga que dicho desarrollo es independiente de la actividad de los individuos. El marxismo es una teoría subjetivista del desarrollo social, siempre y cuando esto signifique que la actividad de los individuos se reconoce como el factor de los cambios histórico-sociales, pero no es ni por asomo una teoría subjetivista, si esto debiera significar que el estado psíquico subjetivo de los individuos es el que determina la realidad social.

La ciencia sociológica marxista se eleva por encima de esos conceptos burgueses, esclareciendo la profunda unión dialéctica de los factores objetivos y subjetivos. En la actividad humana intervienen ambos factores: las necesidades subjetivas, la participación íntima, la visión personal de los objetivos y los diversos tipos de rigores objetivos, el reconocimiento de los criterios objetivos en relación con una situación determinada. Solamente los sueños son exclusivamente subjetivos, solamente las fuerzas elementales de la naturaleza son exclusivamente objetivas; el mundo real en el que viven los hombres es subjetivo-objetivo, es un mundo edificado por la acción social de los hombres de acuerdo con las leyes que lo rigen, y asimismo rigen dicha acción social. La esencia subjetiva del hombre se refleja en el mundo objetivo humano y, a su vez, el mundo objetivo se convierte en la conciencia subjetiva de los individuos. La contradicción dialéctica y la unidad dialéctica de ambos factores redunda en que su influencia recíproca nos enriquece a cada uno de nosotros: el mundo subjetivo del hombre cambia y se desarrolla bajo el influjo mate-

rial y social de la realidad objetiva, y a su vez esta realidad objetiva se transforma y desarrolla bajo la influencia de las actividades humanas.

El progreso tecnológico ilustra muy claramente esta relación recíproca: ¿qué es ese gran universo de las creaciones técnicas? ¿Acaso pertenece a la realidad objetiva? Es evidente que en cierto modo le pertenece: por cuanto la naturaleza independiente del hombre «actúa» en los procesos técnicos. Pero «actúa» precisamente tal y como lo han previsto los hombres, tal como lo deseaban y lo programaron y organizaron, y bajo este punto de vista el mundo de la técnica es el mundo «subjetivo» de los hombres. El desarrollo histórico de la técnica es pues, a un tiempo, la dominación de la naturaleza por el hombre y la transformación del hombre bajo la influencia de su poder sobre la naturaleza. Cuanto más la naturaleza se halla supeditada a los hombres, tanto más los hombres deben estar en condiciones de dominar a la naturaleza. Dicho con otras palabras: los hombres crean la técnica, pero la técnica transforma a los hombres. Así, el piloto lleva el avión, que sin él sólo sería un complejo sin vida de diversos elementos materiales, pero el avión «forma y educa» al piloto al plantearle ciertas exigencias.

Lo mismo que en todos los demás sectores de la vida, la actividad de los hombres, desarrollándose en determinadas condiciones subjetivas a partir de su fuente subjetiva, busca su expresión en la realidad objetiva y debe respetar sus rigores objetivos, para encarnarse en ella, para ratificarla o transformarla. De esta manera, la ciencia crea a los sabios y los sabios crean la ciencia; de esta manera, el arte crea a los artistas y los artistas crean el arte. Y también así los individuos modelados por un determinado estado de desarrollo de la sociedad conocen sus leyes y emprenden una acertada actividad social que contribuye a transformar las condiciones existentes, transformándose ellos mismos a través de esa actividad y esas nuevas condiciones.

Y cuanto más la realidad «objetiva» de la naturaleza y la sociedad se halle supeditada a los hombres, cuanto más sepan dominarla, tanto más habrán de ser otros

en su vida «subjetiva» de lo que fueron y tanto más deberán elevarse a la altura de las posibilidades y las tareas resultantes de esa dominación de la realidad «objetiva». Cuando el «sujeto» transforma el «objeto», siempre también el «objeto» transforma al «sujeto».

4. *Efectos educacionales de la unidad dialéctica del sujeto y del objeto*

Nuestros análisis ponen de manifiesto en qué medida las experiencias del aprovechamiento de las amplias masas para la edificación socialista son la fuente de una serie de problemas filosóficos cuya idónea resolución permite a su vez organizar adecuadamente los elementos encaminados a la labor educacional de los individuos. Pues sólo gracias al rechazo de los conceptos liquidadores del papel consciente del hombre en la formación de la realidad social y merced al rechazo simultáneo de la tesis según la cual la acción de los individuos es el reflejo de sus impulsos y conflictos subjetivos, podemos obtener el punto de partida para la actividad pedagógica y educacional en la que la acción necesaria dimanante del conocimiento de los programas sociales racionales y justos se convierte a su vez en una esfera de participación personal. Solamente con ayuda de este punto de partida es posible que la educación asuma ese carácter que hasta ahora no tuvo nunca en las condiciones de la civilización burguesa, convirtiéndose en un importante factor que contribuya a la construcción de una realidad social, que, al margen de todos los modelos tradicionales, se base exclusivamente en los propios individuos; lo cual significa que su conciencia debe estar adecuadamente formada y desarrollada su capacidad de acción; ello significa también que su postura hacia el mundo y la vida, así como sus motivaciones de actuación, han de coincidir con las necesidades y las perspectivas de la realidad social en constante desarrollo en la que viven, con las tareas que se les han de plantear y con las posibilidades de desarrollo individual que se abren ante ellos.

En las condiciones de la estabilización del sistema clasista la educación tuvo siempre el carácter de una fuerza tendente a perpetuar su existencia, lo mismo cuando se adaptaba a las exigencias de los miembros de las clases privilegiadas como cuando permitía la promoción social de un número reducido de individuos pertenecientes a las capas obreras y rurales. El concepto socialista de la educación determinaba de un modo totalmente distinto su papel: de momento, bajo las condiciones del sistema capitalista, lo determinaba como una alianza con las fuerzas organizadoras de la revolución; posteriormente, valiéndose de las conclusiones extraídas de las experiencias de la edificación del Estado socialista, como una alianza con las fuerzas dirigentes de dicha edificación. En ambas esferas la tarea educacional se reducía realmente —aunque esto suene demasiado solemnemente— a la formación del hombre nuevo.

5. *La educación socialista para el futuro*

La experiencia resultante de la creación del primer sistema socialista en la historia no se limitaba, sin embargo, al pasado más cercano y al presente, pues se relacionaba igualmente con el futro. Esta afirmación sólo es aparentemente paradójica. Pues en realidad el futuro es actualmente una categoría cronológica en la cual han de realizarse unas cuestiones esencialmente importantes para el presente. Si hasta ahora el futuro fue un terreno que interesaba a los utopistas y los novelistas, y especialmente los que se ocupaban de los aspectos fantásticos, en la actualidad la previsión y planificación del futuro entra de lleno en las premisas fundamentales de la política económica y social. Esta interpretación de las consideraciones sobre el futuro, tal como existe en el mundo moderno, se ha convertido en uno de los elementos esenciales de las decisiones relativas al presente.

Esto explica que fuera precisamente la Unión Soviética, en su calidad de país socialista, la que realizó por vez primera en la historia y en tan gran escala el principio de la planificación. El ideal socialista no se limita en ningún caso a lo que ha sido realizado, sino que siempre mueve hacia nuevas realizaciones: el socialismo es en todos los casos esa realidad que existe y la realidad que estamos creando. La categoría del futuro pertenece a la misma esencia del socialismo como movimiento que al encarnar los nuevos modelos de la vida social, crece y se desarrolla con el discurso del tiempo. Marx se oponía acertadamente a los que pretendían determinar la esencia del socialismo basándose en su pasado, y afirmaba que la esencia del socialismo nace, se enriquece continuamente a medida que van surgiendo las nuevas experiencias.

Lenin se percató con diáfana claridad de la significación que para el socialismo tiene la visión del futuro realizada en la actividad cotidiana y consecuente, tanto social como educacional. Al tomar la palabra el 25 de febrero de 1920 ante el III Consejo de los responsables de las secciones de instrucción extraescolar de Rusia, Lenin afirmaba:

«Comoquiera que podemos y debemos prepararnos para la reconversión del Estado soviético, pasando desde la vía de los preparativos de guerra y de defensa al camino de la edificación pacífica, es necesario e imprescindible que vosotros, los trabajadores de la enseñanza extraescolar, toméis en consideración este cambio de situación y os adaptéis al mismo en vuestra labor propagandística, vuestras tareas y vuestros programas educacionales... El carácter de toda nuestra propaganda, tanto la del partido en sí como la de la enseñanza escolar y extraescolar, ha de cambiar, pero no en el sentido de modificar las propias bases y la orientación de la enseñanza, sino en el sentido de adaptar el carácter de estas actividades a las exigencias de la transición hacia la vía de la edificación pacífica, la cual implica los ambiciosos planes de industrialización y de transformación económica del país, lo que significa, pues, una tarea económica y una tarea general educacional

difíciles de asumir con miras a conseguir la reestructuración de las fuerzas económicas del país para que al lado de la pequeña economía campesina la revolución proletaria pueda crear las nuevas bases de la vida económica. Hasta la fecha, el campesino tuvo que prestar trigo al Estado obrero: los papeles de color —el dinero— no pueden satisfacer al campesino que entregó su trigo; el campesino no se conforma con el dinero y exige con toda justicia que en lugar de dinero se le entreguen a cambio de su grano artículos industriales, pero nosotros no podremos dárselos mientras no hayamos construido nuevamente la economía. Esta reconstrucción es la tarea fundamental; no podemos llevarla a cabo, sin embargo, basándonos en la economía y la técnica del pasado, pues esto es imposible tanto técnicamente como desde el punto de vista racional, y hemos de encontrar una nueva base: esta nueva base es el programa de electrificación.

»Hemos de demostrar a los campesinos, a las masas más atrasadas de qué manera la nueva transición a las formas más elevadas de la cultura y de la formación tecnológica es imprescindible para el desarrollo positivo de toda la economía soviética. Pero para ello es preciso reestructurar la economía. Incluso el campesino más atrasado es capaz de comprender que la guerra lo ha arruinado, que sin esa reconstrucción económica no logrará superar la miseria y obtener a cambio de su trigo los artículos necesarios. Es necesario enfrentarse con esa demanda directa y candente del campesinado en toda la labor propagandística y educacional, en toda la actividad escolar y extraescolar, la cual no debe desligarse de los problemas más candentes de la vida diaria, sino sumirse en su desarrollo y tomar en consideración todo cuanto es comprensible para el campesino, subrayando que la salida a la situación actual solamente puede hallarse en la reconstrucción de la industria. Pero la reconstrucción de la industria no puede realizarse sobre las antiguas bases: la industria debe reconstruirse según la nueva técnica. Esto significa la electrificación industrial y la elevación del nivel de la cultura. Para construir las centrales eléctricas se precisan

unos diez años de trabajo, pero de un trabajo muy consciente y de una gran cultura.»[17]

Lenin volvió muchas veces sobre esta idea. Al determinar los aspectos de la labor de las uniones juveniles, declaraba:

«Ante vosotros se plantea la tarea del renacimiento económico de todo el país, la reorganización y reconstrucción, tanto de la agricultura como de la industria basada en la nueva técnica, la cual se asienta en la ciencia moderna, la tecnología de la electrificación. Comprendéis perfectamente que los analfabetos no pueden acometer la electrificación y que no basta en este terreno el saber leer y escribir; no basta comprender lo que significa la electrificación, sino que es preciso saber de qué manera aplicar esta técnica en la industria y la agricultura, en las diferentes ramas de la industria y la agricultura. Es preciso asimilar personalmente esos conocimientos, es preciso impartírselos a toda la nueva generación trabajadora. Ésta es la tarea que espera a cada comunista consciente, a cada joven que se considera comunista y se da cuenta con toda claridad de que su ingreso en la Unión de los Jóvenes Comunistas implica la tarea de ayudar al partido en la edificación del comunismo y en ayudar a toda la juventud en la construcción de la sociedad comunista. Cada cual ha de comprender que logrará edificar esta nueva sociedad sólo basándose en la enseñanza moderna, y en el caso de no disponer de esa instrucción el comunismo se reducirá a un simple deseo y una mera aspiración.

»La tarea de la generación anterior consistía en derrocar a la burguesía, en desarrollar dentro de la aversión a la misma la conciencia de clase, en la capacidad de mancomunar sus fuerzas. Pero ante la nueva generación se plantea una tarea muy complicada. No sólo habéis de mancomunar todas vuestras fuerzas para ayudar al poder obrero y campesino contra la agresión capitalista, pues eso lo debéis hacer y comprendéis perfectamente que un comunista sabe que tiene que asumir esa tarea, pero esto no basta. Habéis de construir la

17. *Ibid.*, p. 153.

sociedad comunista. La primera mitad del trabajo ya está realizada en muchos aspectos; todo lo viejo ha sido destruido y eso está muy bien: yace en ruinas y está muy bien que así sea. El terreno quedó desbrozado y sobre este terreno la joven generación comunista debe levantar la sociedad comunista. Ante vosotros se plantea la tarea de la edificación y sólo la podéis llevar a buen fin a condición de dominar toda la ciencia contemporánea, de saber transformar el comunismo en fórmulas, recetas, consejos, reglamentos y programas con una fuerza viva capaz de unificar vuestra labor directa, de saber hacer del comunismo la directiva de vuestro trabajo práctico.

»He ahí vuestra tarea que habéis de asumir a través de la formación, la educación y la superación de toda la joven generación. Habéis de ser los primeros constructores de la sociedad comunista entre los millones de constructores a los que han de pertenecer cada muchacho y cada muchacha. Sin arrastrar a toda la juventud obrera y campesina a la edificación comunista, no conseguiréis levantar la sociedad comunista.» [18]

Esta perspectiva del futuro fue siempre el elemento fundamental de los planes económicos y sociales sucesivos para el desarrollo de la URSS y determinó el contenido y la atmósfera de la educación socialista. Esta perspectiva se reflejó con particular fuerza en el programa del Partido Comunista de la Unión Soviética, promulgado en el XXII Congreso celebrado en 1961 como un programa económico social y de acción educacional durante el período de transición al comunismo.

En Polonia también el socialismo debe determinarse de acuerdo con la categoría del futuro. Quien dijera que la situación alcanzada en la actualidad en Polonia es la plena realización del socialismo, no dejaría de asumir una postura dogmática que imposibilita toda labor creadora, bloquea el progreso que puede y debe realizarse. Mirando al pasado, a los años transcurridos, se advierte con toda claridad toda la serie de etapas de lucha y de trabajo, los esfuerzos encaminados a la creación de la sociedad socialista; nos damos cuenta de las difi-

18. *Ibid.*, pp. 163-165.

cultades que hubo que superar, de los compromisos que fueron necesarios, de los errores y las insuficiencias que se han cometido; comprendemos muy bien que hemos vivido y actuado siempre siguiendo el camino hacia el socialismo, pero que todo cuanto se ha alcanzado sólo fue crear los fundamentos de la construcción socialista y no su totalidad. Del mismo modo no podemos absolutizar el presente. Al vivir en él, solemos contemplarlo de buena gana como especialmente importante y definitivo, pero bajo el punto de vista histórico no es más que una fase transitoria, una etapa en el camino que conduce hacia el futuro. Las formas socialistas que ya se han alcanzado, aunque más completas que las de hace unos años, no son ni mucho menos las formas definitivas. Queda aún mucho por hacer, tanto en lo que respecta a la organización de las relaciones objetivas y las instituciones como —y sobre todo— en lo que atañe a la postura de los individuos, las motivaciones de su actuación y su capacidad de convivencia social.

Aun siendo tan trascendental en las consideraciones relacionadas con el socialismo, la categoría del futuro encierra en sí un cierto peligro sobre el cual es preciso llamar la atención. Se trata concretamente del criterio de las actividades de la vida humana. La comprobación de estas actividades sólo puede efectuarse en el presente: pues los individuos actúan en el presente bajo unas formas determinadas, en el presente logran sus éxitos o sufren derrotas, en el presente son culpables de los errores y las insuficiencias. El referirse al futuro, que ha de sobrevenir como un período de perfección, sobre todo tratándose del lejano futuro, sirve a menudo de cómoda justificación para las insuficiencias en la actividad actual. La preparación a las condiciones de vida del futuro puede convertirse en un factor que dificulta la vida presente. En los períodos de rápidas transformaciones de la civilización, los hombres deben saber pasar desde unas condiciones a otras, y, al conquistar la capacidad de vivir en las nuevas condiciones venideras, no perder la capacidad de vivir en las condiciones existentes.

Las divergencias entre la contemporaneidad y el futuro que se planifica y hacia el cual se tiende son a veces muy considerables. Sin embargo, pertenecen a la propia esencia del socialismo, como un movimiento que crea a la nueva sociedad y sigue aspirando continuamente a alcanzar nuevos niveles. Esta disparidad debe ser tenida en cuenta en el sistema pedagógico y educacional, y en esto estriba precisamente su diferencia en relación con la educación burguesa. La educación burguesa contempla el futuro solamente desde el punto de vista de los planes existenciales del individuo, como un conjunto de condiciones con las cuales ha de contar, pero sin tomar en consideración, no obstante, el futuro como una perspectiva para la acción social en la que participa el individuo.

La categoría del futuro tiene siempre en el desarrollo de la sociedad socialista una significación que ha de tomarse en consideración, muy especialmente en el terreno educacional. Esta significación se halla vinculada a la responsabilidad del individuo ante la realidad social en la cual vive. Cuando durante siglos las condiciones sociales de existencia de los hombres se consideraban independientes de ellos, la responsabilidad ante las mismas podía cargarse sobre las instancias sobrehumanas; pues Dios, la historia, las leyes naturales y el destino se consideraban como los factores determinantes de aquella realidad social, y a ellos había que culpar —si éste fuera el caso— de todo el mal que existía sobre la tierra.

En la época del socialismo las cosas han cambiado: desde el momento en que los hombres consiguen dominar las condiciones sociales de su existencia, los hombres, y sólo ellos, son los responsables. Es cierto que no es posible superar de golpe todos los males acumulados por los siglos, pero lo que sí es factible es considerar cualquier mal como susceptible de ser combatido y superado.

Los males no solamente deben interpretarse racionalmente y en forma laica, sino que es preciso mostrar asimismo cómo evitarlos. Estas formas de prevenir los males se vinculan corrientemente con el futuro, que así

se convierte en una esfera fundamental de reflexiones sobre la responsabilidad de los hombres, en una categoría esencial de la organización planificada de su acción encaminada a realizar más plenamente cada vez el bien al cual se aspira.

Pero ¿de qué bien se trata? Cabe definir el sistema socialista como un sistema construido por los hombres y para los hombres. El mal que hay que superar se basa en el hecho de que no todos los individuos participan plenamente en su edificación; el mal consiste en el hecho de que el sistema socialista no facilita aún a todos los individuos cuanto se precisa para una existencia auténticamente humana. La esencia del progreso se encierra precisamente en esas dos esferas: en la movilización cada vez mayor de las capas más extensas de la sociedad y en la creación cada día mejor de las condiciones determinantes del desarrollo multifacético y de la felicidad de los individuos. En ambas esferas Polonia ha progresado mucho y en ambas esferas aún le queda mucho por hacer.

6. *Convergencia de los intereses sociales e individuales*

La definición del sistema socialista, en tanto que un sistema creado por los hombres y para los hombres, tiene una consecuencia trascendental para la educación. Con la época del socialismo irrumpimos en un momento histórico de la humanidad en el cual son cada vez mayores e iguales las posibilidades de participar plenamente en la vida social y cultural, las posibilidades del más multifacético desarrollo del individuo. Entramos en la época de la liquidación de todas las discriminaciones, de los privilegios y las barreras de todo tipo. Van reduciéndose las diferencias entre el campo y la ciudad, va desapareciendo el trabajo no cualificado y se van difuminando los límites entre el trabajo físico y el trabajo intelectual.

Al mismo tiempo este período no sólo equilibra las oportunidades y liquida las discriminaciones, sino que por primera vez en una escala tan vasta contribuye a

la convergencia de los intereses sociales e individuales. Y esto se manifiesta en toda una serie de aspectos importantes de la vida, mayormente en el sector del trabajo profesional. La conjugación del progreso técnico y del progreso social no sólo liquida las formas laborales en las que el hombre no era más que una mera fuerza física, sino que contribuye a la generalización cada vez mayor del trabajo cualificado, y por consiguiente de un trabajo más «humano». Pues en la sociedad moderna cuenta cada vez más no sólo la productividad general del trabajo, sino también su calidad; asume una significación cada vez mayor la capacidad de aplicar en el trabajo profesional los nuevos adelantos de la ciencia y la técnica; además, en muchos sectores de la vida profesional van borrándose las fronteras entre la investigación científica y tecnológica y la labor productiva. Todo esto hace que el trabajo profesional requiera de los individuos mayores exigencias cada día, pero al mismo tiempo éstos pueden considerar cada vez más su trabajo como una esfera de su vida personal, por cuanto el trabajo constituye la salida a sus facultades intelectuales y profesionales, sus aspiraciones y aptitudes.

De cuanto acabamos de apuntar dimanan nuevas e importantes tareas educacionales. Durante largos siglos las amplias masas humanas debían realizar duros trabajos físicos, con lo que era insignificante el papel de la educación en la formación profesional, pues bastaba la más elemental necesidad de vivir para asumir aquel trabajo «inhumano». Sin embargo, en nuestros días, en los que son cada vez más numerosos los individuos que han de asumir un trabajo cualificado basado en los adelantos de la ciencia y la técnica, el trabajo profesional requiere una formación y en muchos casos las correspondientes aptitudes y facultades, con lo que el papel de la educación es enorme.

Así, una educación organizada adecuadamente contribuye sumamente a la realización de esa nueva posibilidad de conciliar en el terreno del trabajo profesional los intereses individuales y los intereses sociales, que hasta la fecha solían ser a menudo muy conflictivos. Al desarrollar el intelecto y las aptitudes de los individuos

mediante su orientación hacia la profesión que más responde a sus aspiraciones, la educación puede lograr dos cosas a un tiempo: facilitarle a la sociedad unos trabajadores plenamente valiosos y crear en la vida del individuo las premisas de la satisfacción que se deriva de la realización de una profesión que se conoce y se quiere.

La misma situación se plantea en el aspecto de las relaciones del individuo con respecto a la sociedad y el Estado. Al abolir el sistema de explotación clasista el socialismo estructura un Estado que es bueno para todos los individuos. Al asumir los atributos del poder el Estado dirige el desarrollo económico en bien de toda la sociedad y no en provecho de los grupos dominantes. En tales condiciones desaparecen las bases esenciales conflictivas que existían en el pasado entre los intereses de la mayoría de los individuos y los intereses del Estado como instrumento de dominación de las clases privilegiadas y explotadoras. Todos y no ya un grupo reducido de habitantes del país, se convierten en ciudadanos con derechos iguales y la nación se convierte en la nación de todos los ciudadanos y no en la de un solo puñado de privilegiados y de poderosos. Al mismo tiempo, el progreso de la democracia socialista exige la participación cada vez más consciente y activa del mayor número de individuos en la vida social. La ampliación de la participación del individuo en la administración de los asuntos sociales significa para el mismo la reducción de su sensación de extrañeza en el mundo social, la superación de las posturas de pasividad y subestimación, y el estímulo de su actividad y su responsabilidad. Así, pues, el incremento de su participación en la vida social redunda tanto en el interés del individuo como de la sociedad.

En estas circunstancias, se plantean nuevas tareas ante la educación. Pues el sistema educacional no puede supeditar el individuo a la sociedad de la misma manera que se hacía en el pasado. Las formas de supeditación y de obligación han de ceder el paso a las formas de integración mediante la voluntad consciente, mediante el libre compromiso del individuo. En una

época en que todo el desarrollo social ha de convertirse en un problema de dirección y de planificación consciente, en la que se debilita el sistema de rigores impuestos desde arriba y crece significadamente la comprensión, la voluntad y la decisión responsable de unos grupos cada vez más extensos de individuos, la educación debe estimular en los hombres los conocimientos sociales y la capacidad de acción colectiva, la comprensión de los procesos del desarrollo social y de la planificación racional, la postura de participación activa en el mejoramiento constante de la realidad en la cual se vive.

Así, pues, el proceso de la civilización socialista exige en el terreno del trabajo profesional y de la participación social la integración cada vez mayor de masas progresivamente más amplias de hombres mejor preparados cada día para asumir las tareas profesionales y políticas; a su vez, este desarrollo abre ante las más amplias masas de la población unas posibilidades cada vez mayores de participación personal en todas las esferas esenciales de la vida, las posibilidades de aprovechar siempre más plenamente sus propias aptitudes.

Mientras que durante muchos siglos la actividad educacional discurría al margen de la vida social, por cuanto el trabajo de los individuos y su papel en la sociedad transcurrían en gran medida sin ninguna instrucción, en la civilización socialista la enseñanza y la educación se han convertido en uno de los factores esenciales de la preparación de los individuos a las condiciones en las cuales han de vivir, a asumir las tareas que ante ellos se plantean y aprovechar las posibilidades que ante ellos se abren. Esta preparación de los individuos, la cual realiza la convergencia de los intereses sociales y de los intereses individuales, ha de ser la premisa del progreso y de la felicidad personal.

7. *Problemática de la calidad del hombre y su desarrollo*

En este panorama de la confluencia de los intereses sociales y personales se encierra cierto problema que

cabe señalar al final de este capítulo, por cuanto al surgir de la propia evolución histórica de la sociedad socialista se ha convertido en el factor fundamental de su ulterior desarrollo y en el tema principal de las consideraciones pedagógicas de los siguientes capítulos de este libro. Se trata, concretamente, de la calidad del hombre y de su desarrollo multifacético.

Al promover unas condiciones de vida realmente humanas como nunca se conocieron hasta ahora para las grandes masas, el socialismo exige a la vez que su contribución en el trabajo profesional y en la actividad social sea mayor que en el pasado. Los conocimientos profesionales y las aptitudes de convivencia son las condiciones esenciales para la formación de las relaciones socialistas, y el programa de desarrollo de todas las facultades y vocaciones de los individuos, así como el estímulo de sus aspiraciones creadoras, se han convertido en el principal factor programático de la política social y educacional.

La observación, que ya hemos repetido en diferentes ocasiones a lo largo de nuestras consideraciones, de que el surgimiento y la realización del socialismo se relacionaron con el incremento del papel y de las tareas del individuo, obtiene una nueva confirmación: en efecto, no sólo el surgimiento del socialismo y su revolución victoriosa se vinculaban con el papel del individuo, sino también todo el progreso ulterior del socialismo depende cada vez más del valor de los hombres que están llamados a levantar este sistema. Así, pues, teniendo en cuenta que el progreso ulterior del socialismo ha de depender cada vez más de los propios individuos en la medida en que sean capaces de vivir y actuar conforme a ese nivel profesional y social ulterior, y que el ulterior desarrollo de los individuos depende de los nuevos progresos de la civilización socialista que plantea ante ellos unas tareas cada vez más nuevas y complejas y les abre unas oportunidades cada día mayores, en tal caso ha de ser cada vez mayor el papel de la educación y de la autoeducación en el proceso dialéctico de la interdependencia del desarrollo social y del desarrollo individual, con miras a la formación de los hombres nuevos.

Es verdad que en los países europeos hace ya mucho tiempo que se ha garantizado una cierta instrucción general mediante la aplicación del principio de la obligatoriedad de la escuela, pero la sociedad socialista necesita de unos hombres con una instrucción por encima de ese nivel, a unos hombres desarrollados en sus múltiples aspectos y realmente cultos. La sociedad socialista cuenta pues con el hecho de que los individuos se beneficiarán en interés propio y de toda la sociedad de las amplias posibilidades culturales que tienen a su alcance. Durante muchos siglos la cultura fue el privilegio de las clases dominantes y el acceso de las demás clases a la misma era muy difícil. Hoy en día, tras el derrocamiento de las clases privilegiadas y cuando la enseñanza y los medios de comunicación masiva que participan de la cultura se abrieron para todos y abarcan todas sus esferas más importantes y modernas desde la ciencia y la técnica hasta el arte, ante la educación y la autoeducación del individuo se plantean unas tareas mucho más importantes que en el pasado.

En la sociedad socialista, en la sociedad laica, los hombres pueden encontrar en la cultura un mundo de alegrías más profundas, pueden encontrar y experimentar en ella —especialmente en la ciencia, la técnica, el arte y la convivencia— las bellezas de la vida. Y la educación es precisamente la que debe decidir de qué manera y hasta qué punto los hombres sabrán aprovechar esas posibilidades, pues la educación es la que muy pronto en la vida de los niños y los jóvenes despierta sus necesidades culturales y sus facultades creadoras y hace que su participación en la cultura, tanto bajo su forma llamada pasiva como su forma llamada activa, se convierta en la existencia del individuo en un elemento importante y valioso.

Si los individuos no asimilan estas experiencias, si no se educan, su vida será muy pronto presa del aburrimiento y la pasividad. Por el contrario, si saben asimilar y desarrollar estas experiencias, gozarán de una riqueza espiritual que surge específicamente de la vida y que se ratifica en la vida a través de la participación personal en el trabajo profesional

y en las actividades sociales, aproximándose a la labor creadora. De esta manera, el progreso de la civilización socialista se convierte en el desarrollo de una nueva calidad de hombres.

Capítulo III

Finalidades de la educación

1. Adiestramiento de los individuos con miras a sus obligaciones sociales y su desarrollo personal

Nuestros análisis anteriores nos han llevado a la conclusión de que en la civilización socialista la educación tiene unas tareas muy trascendentales y responsables que cumplir. Pues cuando los hombres, a través de su acción consciente y programada están edificando la estructura de un nuevo sistema social hasta entonces desconocido en la historia, cuando deben dominar cada vez más plenamente las bases de su existencia colectiva y crear las condiciones de una vida auténticamente digna y humana para todos los individuos, la educación ha de acometer los esfuerzos tendentes a la formación de los hombres para que sean capaces de asumir la labor que les espera y aprovechar las múltiples oportunidades que se les ofrecen, y muy especialmente la de preparar y adiestrar a la joven generación.

Mientras que en la generación burguesa el papel de la educación se reduce a formar la conciencia del individuo de tal manera que el sistema establecido le parezca inamovible y que los miembros de la sociedad puedan alcanzar sus éxitos personales, en la civilización socialista la educación se convierte en una de las fuerzas modeladoras de los hombres nuevos en las nuevas condiciones de una realidad social en constante desarrollo.

Dado que la formación de un nueva clase de hombres es no sólo el resultado de la nueva estructura social sino a la vez el elemento fundamental de su existencia y su ulterior progreso, el papel de la educación como factor modelador consciente y planificado de

los individuos asume una trascendencia más grande que nunca.

Pues cuanto más rica sea la civilización socialista —bajo las formas de la organización democrática de la sociedad, el progreso de la ciencia y la técnica, el nivel y la diversidad del trabajo profesional, la generalización de la cultura y el desarrollo de las facultades creadoras— tanto mayores serán las tareas que los hombres habrán de realizar, tanto mayor ha de ser su desarrollo intensivo multifacético y tanto más rica su existencia. Con estas perspectivas es natural que la labor educacional sea mucho mayor y compleja, pues la preparación de los individuos para un tal nivel de vida, para sus obligaciones y posibilidades, no es tarea fácil ni mucho menos.

Pero aunque no aceptemos la tesis sobre la naturaleza pecadora del hombre, no es menos cierto que cualquier esfuerzo resulta para el individuo cuando menos tan desagradable como agradable, y que el acometer un esfuerzo no es un acto sencillo y directo sino que requiere una cierta concentración espiritual, una cierta imaginación y cierta dosis de voluntad. Y precisamente, la existencia humana que se eleva a un nivel de civilización que deja de ser la mera prolongación de las condiciones naturales de vida requiere toda una serie de esfuerzos de diverso tipo. Pues cuanto más elevado sea el nivel de la civilización tanto mayores serán los esfuerzos. En la civilización socialista, en la cual el trabajo profesional y la organización social exigen una buena asimilación de los principios de la ciencia y la técnica modernas así como una adecuada aptitud a la convivencia y la cooperación, la propia realidad social exige de los hombres unos conocimientos bastante mayores, mayores aptitudes, más inteligencia y disposición a la participación en las tareas colectivas, una mayor integración en los comunes problemas de tipo social y político.

La adaptación de los individuos a esas tareas, el darles conciencia de que precisamente esa es la vida más digna para el hombre, la formación de las aptitudes esenciales en este sentido representa una labor edu-

cacional dificultosa, pero que es preciso llevar a cabo si queremos evitar que la pereza y la pasividad, el egoísmo y la mala voluntad, la aversión hacia el esfuerzo tenaz y el hermoso riesgo creador y la iniciativa, se apoderen de los hombres y destruyan sus valores sociales para la civilización socialista, destruyendo a la vez su propia alegría de vivir.

Este papel tan someramente esbozado de la educación, resultante de las premisas y del progreso de la civilización socialista, es el punto de partida para el enfoque más concreto de la problemática que en los extensos medios del magisterio y de la pedagogía viene suscitando desde hace ya mucho tiempo un interés muy vivo: la problemática de las así llamadas finalidades de la educación. Al haber conseguido una cierta claridad acerca del cometido general de la educación dentro de la civilización socialista, podemos contemplar seguidamente esta compleja y difícil problemática.

2. *Tres formas antiguas de determinación de las finalidades de la educación*

La determinación de los objetivos de la educación cuenta en la historia de la pedagogía con una larga y muy diversa ejecutoria. Por lo cual antes de iniciar el análisis de las finalidades de la educación en la civilización socialista actual, será bueno dedicar un poco de atención a esas tradiciones pedagógicas con miras a percatarnos con más claridad si cabe de lo que nos diferenciamos de ellas.

No vamos a contemplar aquí, evidentemente, los diversos objetivos o finalidades que se formulan basándose en los intereses y aspiraciones de los diferentes grupos sociales en el discurso de los siglos. Ello no sería adecuado para nuestras consideraciones, puesto que para todos está claro que el desarrollo histórico de los distintos pueblos promovió la estructuración de unas relaciones sociales muy diversas y que las diferentes finalidades educacionales tenían que surgir y desaparecer de acuerdo con los cambios que se ope-

raban en el sistema social, con el triunfo y la derrota de las distintas clases sociales, con los cambios acontecidos en las ideologías predominantes y en las concepciones filosóficas del mundo. Por eso mismo, la concreta determinación de las finalidades de la educación es un elemento poco duradero de la práctica educacional y de la teoría pedagógica; pues estos objetivos educacionales suelen desaparecer en gran medida y a veces totalmente según la época y las condiciones creadas por ésta.

Notablemente más duraderos que estos elementos de contenido fueron ciertos métodos de fundamentación de estas finalidades y cierta convicción general relativa a sus fuentes. En este terreno la historia pedagógica nos ofrece por lo menos tres grandes conceptos, a saber: el concepto religioso-metafísico, el concepto clásico o tradicional y el concepto naturalista.

Según el primero de estos tres conceptos, la educación debe dimanar de la religión o de los sistemas metafísicos determinantes de las obligaciones y valores de la vida humana. De esta tesis se desprende que la finalidad de la educación no era en ningún caso independiente en sí: era la expresión de los fines generales que en la estructura existencial estaban previstos para los hombres; la educación sólo debía servir a lo que el hombre está predestinado a hacer en este mundo, y sólo eso, todo lo cual se halla determinado por los valores religiosos metafísicos.

Según el contenido de las diferentes religiones y de los diversos sistemas metafísicos, también el contenido y los fines educacionales se determinaban diferentemente; sin embargo, en estas diferentes determinaciones siempre estaba implícita la subestimación de las condiciones materiales y sociales verdaderas de la vida de los individuos junto con una misma subestimación de la naturaleza empírica del hombre, que se manifiesta muy especialmente en su niñez. Esto era el comprensible resultado de las premisas iniciales: el punto de vista religioso-metafísico permitía considerar la realidad terrenal de los hombres como un terreno falto de autenticidad en cuanto a su existencia concreta,

y sus inclinaciones y necesidades naturales se apreciaban —desde esta postura— más bien dignas de ser refrenadas que estimuladas.

Esta forma de determinar los fines de la educación contó en la historia de la pedagogía europea con numerosos defensores, tanto en la Grecia antigua —basta recordar a Platón— como entre la Cristiandad medieval, y más tarde tanto en el catolicismo como en el protestantismo. Para nosotros es totalmente evidente la función clasista de esta determinación de los fines educacionales; sin embargo, solía manifestarse bastante raramente en forma directa y clara en los ideales, tal y como se proclamaban. Esto se daba con relativa frecuencia en la Antigüedad, que admitía como cosa justa el sistema esclavista y no tenía por qué avergonzarse de una educación que había de servir a la clase dominante. Las cosas eran diferentes en la Europa cristiana, donde la igualdad evangélica de los hombres había sido liquidada de hecho por la desigualdad social; la educación se encontraba en una situación dualista: por un lado debía abarcar —al igual que la enseñanza religiosa— a todas las capas de la sociedad por igual, pero por otro lado debía favorecer los intereses de los poderosos y los ricos, las necesidades de los que constituían la clase social dominante. En tales condiciones el objetivo de la educación, que expresaba en realidad esos intereses y necesidades, se solía presentar como una educación desinteresada y general. En la práctica pedagógica concreta esos fines eran admitidos igualmente como oro de ley por muchos buenos y esforzados maestros, cuya labor daba en muchos casos excelentes resultados al formar a unos hombres valiosos independientemente de la función general que el sistema escolar asumía en su conjunto dentro de aquella sociedad clasista.

El segundo gran sistema determinante de los fines de la educación era el referente a los valores tradicionales acumulados en el desarrollo de la humanidad. El punto de partida de este sistema se debe al humanismo renacentista. Los humanistas, en oposición a la religión y la metafísica, buscaban en la historia de la hu-

manidad un apoyo para los conceptos de la vida humana y sus valores. Se trataba esencialmente de un punto de vista laico y que volvía a depositar en el hombre la confianza por cuanto él mismo hiciera. La educación debía ser la expresión de esta fe en el hombre; por eso mismo no debía supeditar a los educandos a las exigencias religiosas ni a las leyes metafísicas, sino que tenía que vincularlos con las conquistas históricas de la humanidad, sobre todo con los valores clásicos de la Antigüedad.

Así determinadas, las finalidades de la educación permitían tomar en consideración la «realidad humana» y, aunque los humanistas se abstuvieran de buscar esta realidad humana en la contemporaneidad y consideraran que sólo se encontraba en la historia, se trataba, no obstante, de la historia del hombre y no de la historia sagrada. Gracias a ello, tomaban también en consideración hasta cierto punto la naturaleza empírica del individuo. Sin embargo, aunque no contaran con las características específicas del niño y no tuvieran una mayor comprensión para los aspectos psicológicos del hombre, al formular sus tesis educacionales y, sobre todo, la unidad del pensamiento y la palabra, los modelos estilísticos y la expresión personal y la asimilación de una tradición viva aunque ajena, supieron aproximarse más que nadie a la «naturaleza» del hombre.

Está claro que aquella forma «tradicionalista» de enfocar las finalidades de la educación tenía asimismo su función clasista, de la cual no siempre eran conscientes los creadores y defensores de dicho enfoque. También es verdad que, a medida que iba desarrollándose, el humanismo renacentista ponía de manifiesto su carácter «elitista» cada vez más acusado, pero a la vez era incuestionable que una semejante determinación de los objetivos educacionales implicaba realmente muchos valores que cabe definir acertadamente como unos valores humanísticos generales y constantes. Ahora bien, no dejaba de ser un motivo de reflexión el hecho de que los individuos pertenecientes a otros sistemas sociales pudieran hallar una satisfacción en los modelos facilitados por la sociedad esclavista. Marx llamó la atención

al respecto; pero tales eran precisamente las experiencias humanas que habían sabido preservar de la destrucción y el olvido las grandes obras del pasado mucho mejor que lo hiciera la propia historia, que sólo había dejado ruinas y cenizas en los lugares del antiguo esplendor.

Finalmente, tenemos la tercera concepción «naturalista». El aludir a los fines de la educación basándose en esta concepción significaba, ante todo, referirse a la «naturaleza» del hombre. De ello dimanaba una confianza general hacia el sistema universal, al cual antiguamente se le buscaban unos fundamentos religiosos; por aquella época —ya en el siglo XVII— se consideraba que bastaba tener fe en la naturaleza en tanto que mecanismo soberbio y exacto, y que ya no cabía investigar fuera de sus marcos, ni tan siquiera acerca de su supuesto creador. Desde este ángulo, el principio de una acción de acuerdo con la naturaleza parecía una norma racional y positiva, y cualquier otro principio se consideraba erróneo y perjudicial. El objetivo de la educación debe determinarse precisamente de este modo, como algo dictado por la propia naturaleza humana, al igual que esto se estimaba justo en lo tocante a los problemas del Estado y del Derecho, y asimismo en el aspecto de la ética.

El primer eslabón esencial de esta ideología fue la pedagogía de Comenio (Koménski). Su gran celo religioso no sólo no le impedía participar de todos los grandes problemas laicos de su siglo, sino que le facilitaba el camino para llegar a unas concepciones naturalistas muy específicas. Según su tesis, la educación debía inspirarse en la naturaleza humana con miras a poderla enmendar; el objetivo de la educación estaba vinculado con las finalidades de la técnica que investiga los fenómenos naturales para saber cómo son, dominarlos y perfeccionarlos y volverlos mucho más positivos para el hombre; el educador debe obrar según el modelo de una «máquina» creada por el hombre que ha observado los misterios de la naturaleza; al igual que la máquina funciona de acuerdo con sus deseos y sus «gustos», pero mejor que ella misma, la escuela, contemplan-

do la naturaleza del niño, debe formarle según sus propias aspiraciones.

Rousseau dio unos pasos mucho más radicales por ese camino. Mientras que según la tesis de Comenio sólo los métodos educacionales propiamente dichos se basaban en la naturaleza, Rousseau, en su lucha contra la sociedad feudal y aristocrática, confiaba plenamente en la naturaleza del hombre como en una realidad de la cual dimanan las auténticas necesidades y aspiraciones de los individuos. Esta referencia a la naturaleza significaba la impugnación de las finalidades educacionales impuestas por la Iglesia y el sistema feudal, y asumía por consiguiente un carácter revolucionario muy acusado. Y así precisamente lo entendieron las clases dominantes de entonces.

En su ulterior desarrollo, en los siglos XIX y XX, este concepto de los fines educacionales perdió su carácter primitivo. La referencia a la naturaleza del niño, como fuente de las finalidades de la educación, comenzó a tomar el aspecto de la referencia a esa misma naturaleza humana que —supuestamente— era el punto de arranque y la base del sistema económico «natural», del capitalismo en el que la necesidad «natural» de la propiedad había de realizarse mejor. De este modo surgió la alianza de la pedagogía naturalista y de la ideología liberal. Pues el liberalismo defendía la tesis de que no hay que inmiscuirse en las leyes económicas y sociales, por cuanto cualquier intervención vulneradora del estado de cosas existente corrompe el sistema de relaciones «naturales» y desemboca en el caos. Los ideólogos liberales se oponían, asimismo, consecuentemente a cualquier política de limitación de la libertad económica al igual que a toda tentativa de organización estatal de la asistencia social.

El equivalente de esta ideología política del liberalismo era en la esfera pedagógica el criterio según el cual se rechazaba cualquier ingerencia directa del educador en el proceso de formación del niño y del adolescente, o sea la ideología del «libre desarrollo», que liquidaba precisamente cualquier adaptación conceptual de los fines educacionales a la significación clásica de este

término. La educación, según la definió a comienzos del siglo XX el insigne psicólogo suizo E. Claparède, debe ser una educación funcional, es decir, organizada de tal manera que pueda satisfacer las necesidades biológicas y psicológicas del individuo. La educación que tratase de realizar unos «objetivos» determinados e impuestos desde fuera a los niños y los jóvenes estaba condenada al fracaso por cuanto sólo puede fructificar una educación que responda a las necesidades naturales y funcionales del organismo y de la psique.

La liquidación del concepto clásico de las finalidades de la educación se vinculaba así a comienzos del siglo actual con las tendencias imperantes en la metodología científica, a tenor de las cuales la problemática de los objetivos y de los valores no debía depender en general de la esfera de los análisis científicos. Este punto de vista fue formulado con clásica nitidez por el gran matemático francés R. Poincaré al escribir que la ciencia dicta sus sentencias sólo en forma declaratoria, pero nunca en forma imperativa. Lo cual significa que la esencia de la ciencia reside en la comprobación de que las cosas son así o de otra manera, no porque así se desea, sino porque así o de otra manera deben de ser.

Este punto de vista llevó a la revisión de la pedagogía que, al pretender el nombre de ciencia, se ocupaba, sin embargo, de las finalidades y los valores, así como de la formación de ciertas directrices concretas de acción. Si no cabía considerar la pedagogía como un «arte» en el que los más experimentados imparten a los menos experimentados sus conocimientos, era preciso entonces eliminar de ella las consideraciones relativas a los fines de la educación.

El sentido de la proposición radicaba en desgajar de la pedagogía tradicional todo lo que se presta a ser tratado científicamente y crear una así llamada pedagogía descriptiva, o sea, una pedagogía que se ocuparía del análisis de la educación realmente existente y no de su valoración. Una pedagogía así concebida habría de llevar el nombre de ciencia de la educación cuya reestructuración podría asumir los más diversos aspectos. En determinados casos, se trataría de una ciencia his-

tórica de la educación, en otros casos tendría un carácter sociológico y, en otros, psicológico.

En efecto, en el siglo XX se intentó promover la labor científica de la pedagogía en todos estos sentidos. Pero en cada uno se perfilaron las mismas dificultades. Estas dificultades dimanaban del hecho de que una pedagogía descriptiva así concebida se reducía a la descripción de la realidad efectuada desde el ángulo de las demás disciplinas científicas, con lo que la específica peculiaridad de la pedagógica se destruía. Así, resultaba difícil demostrar en qué se diferencia de la historia de la educación la pedagogía descriptiva concebida históricamente; en qué se diferencia de la educación sociológica la pedagogía descriptiva concebida sociológicamente, y de la psicología progresiva y educacional la pedagogía descriptiva concebida psicológicamente.

Como resultado de estas frustradas tentativas, se puso de manifiesto la falta de seguridad de la hipótesis a tenor de la cual era posible desgajar la pedagogía descriptiva de la pedagogía normativa, de la misma manera que es posible separar de la ética la ciencia moralística. En una palabra, la pedagogía descriptiva «nítida» dejaba de ser la pedagogía.

En estas circunstancias, se probó mantener bajo un aspecto cualquiera el carácter normativo de la pedagogía y ligarlo con el carácter descriptivo de la misma. Ciertos modelos fueron facilitados en esta esfera por las así llamadas ciencias prácticas, en las que la descripción de la realidad y la formulación de las directrices de actuación se operan en gran escala. Efectivamente, la pedagogía, al igual que la medicina o la tecnología, podría describir la realidad que le interesa y podría sentar ciertas directrices de acción, sin perder su carácter científico.

Y en el siglo XX se irrumpió precisamente por este camino en varias direcciones, aprovechando las investigaciones de las diferentes ciencias antropológicas e indagadoras del organismo humano, de las relaciones interhumanas, etc. Se elaboraron incluso toda una serie de trabajos esenciales sobre la así llamada labor técnica educacional, basada en el conocimiento de ciertos

procesos biopsíquicos y sociales fundamentales y sus principios regulares. Esta técnica asumió en ciertos casos un aspecto higiénico-médico, otras veces tenía más bien un carácter psicológico-terapéutico y en otros casos sociométrico, según las disciplinas con las cuales se vinculaba mayormente.

Ahora bien, tampoco esta solución se mantuvo largo tiempo. Pues era evidente que al aplicar la pedagogía, deseamos no sólo saber de qué manera podremos alcanzar este objetivo o el de más allá, sino también *por qué* vale la pena ocuparse precisamente de ese objetivo. Para la ciencia médica no es ningún problema el preguntarse: ¿acaso la salud es un valor que merece la pena?, pues esto se da por descontado al centrar la tarea indagadora en el interrogante ¿cómo preservar la salud y recuperarla? Ahora bien, en cuanto a las búsquedas relativas a la acción pedagógica no contamos con una finalidad tan clara y absoluta; por el contrario, en tal caso la pregunta esencial es la siguiente: ¿qué es lo que deseamos lograr? Y el interrogante: ¿cómo conseguirlo?, es más bien de orden secundario.

Así, pues, la analogía con las ciencias prácticas sólo permite zanjar una parte de las dificultades con las que tropieza la pedagogía en tanto que ciencia. La problemática de los valores y de los fines no puede desgajarse del punto de vista de dicha ciencia. Pues tanto los educadores como la amplia opinión pública esperaban precisamente de la pedagogía unas proposiciones competentes no solamente acerca de la temática de los medios educacionales, sino también sobre sus objetivos. Cada vez estaba más claro que incluso una respuesta sencilla y supuestamente pura «técnicamente» respecto de los problemas metodológicos de la educación, depende de las soluciones fundamentales en la esfera de cómo y qué clase de individuos queremos educar y para qué modo de vida hemos de formarles. Resulta claro que la elección de los métodos tiene su trascendencia bajo el punto de vista de la concepción filosófica del mundo y del comportamiento en la vida social; además, los métodos aplicados tenazmente durante los largos

años de la escuela son decisivos para la orientación fundamental y las inclinaciones de los alumnos.

3. *Principios de la teoría socialista de los fines de la educación*

Sobre el trasfondo de las dificultades del pensamiento burgués, en la búsqueda de las normas determinantes de los fines educacionales, el criterio de la pedagogía socialista destaca con toda claridad y de un modo consecuente.

Este criterio se basa en la convicción de que la diferenciación, que a primera vista parecía inquebrantable, entre el criterio descriptivo y el criterio normativo no puede sostenerse. Pues cuando contemplamos la realidad, sobre todo la realidad social, como un proceso de desarrollo y como un proceso en el que se opera la lucha entre lo nuevo que nace y lo viejo que muere —pues sólo esta realidad es auténtica—, en tal caso la tarea descriptiva de la realidad en cuestión no puede mostrar sencillamente lo que existe, sino que debe saber desgajar, dentro de la realidad presente, aquello que está naciendo. Cuando esta descripción es justa, se convierte en la información de lo que cabe esperar en un próximo futuro; esta información se convierte de por sí en una directriz para la acción por lo menos para todos aquellos individuos que no están locos y que no organizan su vida en contra de la realidad social y sus tendencias evolutivas.

Está claro que no es posible abarcar toda la esfera de las actividades humanas en las directrices resultantes del acertado desciframiento de las tendencias evolutivas de la historia. Pues existen unos valores y unas normas reguladoras del comportamiento de los individuos en las relaciones interhumanas, unas normas y valores asumidos bastante generalmente como universales, cuando menos en los marcos de nuestra civilización. ¿Acaso deben permanecer al margen de los análisis racionales acometidos por la ciencia? Si, como antiguamente se creía, fuesen unas normas y valores de origen sobre-

humano, entonces la realidad debería enfocarse fuera de las fuentes racionales de información de dichos valores y normas: las apariciones, las experiencias místicas, la intuición irracional. Si por el contrario, tal y como hoy en día lo creemos, la moralidad humana tiene un origen social, entonces nada impide que sea objeto de un análisis científico al igual que todos los fenómenos de la naturaleza y de la vida social.

Desde este ángulo, la pedagogía se halla en una situación que no se diferencia de la de muchas otras ciencias sociales que se ocupan al igual que ella de la problemática de los valores, las normas y las finalidades. Pues no sólo la estética y la ética, sino también la economía y el derecho no son esencialmente distintos estructuralmente, bajo este punto de vista, de la pedagogía.

Así que al reivindicar para la pedagogía el derecho científico de ocuparse de la problemática de los fines educacionales, podemos solucionar dicha problemática desde dos puntos de referencia: social e individual, los cuales —tal como hemos apuntado en el análisis del surgimiento y desarrollo del socialismo— están ligados dialécticamente entre sí, es decir, que ambos puntos son contrarios y a la vez convergentes.

Mientras que en las numerosas concepciones de los fines educacionales formuladas en la época burguesa, se declaraba, o bien que en primer lugar están los intereses del individuo, incluso en detrimento del conjunto de la sociedad —pues éste era el carácter de todas las concepciones liberales—, o bien se supeditaban los fines de la educación a los intereses del Estado en perjuicio de los intereses del individuo —tal era el carácter de la ideología educacional fascista—, lo que caracteriza fundamentalmente la concepción socialista de los fines de la educación es precisamente su capacidad de saber ligar las necesidades resultantes del desarrollo social con las necesidades de los individuos que promueven ese desarrollo y participan en él.

Para interpretar correctamente esa unidad dialéctica, hemos de contemplar con toda precisión las finali-

dades de la educación socialista en relación con esos dos puntos de referencia.

4. *Finalidades de la educación basándose en las necesidades de la sociedad.*

¿Cuáles son las necesidades sociales que debe satisfacer la educación? Tarea incuestionable y que no requiere ningún estudio más exhaustivo, puesto que los educadores la han realizado durante siglos, es la de impartir a los niños y los adolescentes los conocimientos clásicos, el hacerles asimilar el patrimonio cultural de la humanidad. Aunque tiene por misión crear un nuevo sistema de vida colectiva totalmente desconocido en la historia, la sociedad socialista ha heredado de todos los valores tradicionales, asume todas las conquistas que integran el nivel de la civilización contemporánea, y arranca de este nivel precisamente hacia un nuevo desarrollo social.

A través de la enseñanza de todo el patrimonio de la ciencia y la técnica, a través de la enseñanza profesional y de las materias más diversas se mantiene siempre la continuidad del desarrollo que se halla en la base del progreso científico y técnico, así como del progreso económico. La sociedad depende en sumo grado de que la enseñanza de toda esa suma de conocimientos permita a las jóvenes generaciones asimilar las experiencias y las habilidades que caracterizan el moderno nivel de la civilización, para que sean capaces de seguirla desarrollando de un modo creador.

Otro carácter tiene el impartir a los alumnos los conocimientos en las disciplinas que no se hallan directamente vinculadas con la ciencia y la dominación de las fuerzas naturales y no pertenecen en el mismo grado —o en ninguno— a la problemática del desarrollo. La ligazón con el pasado tanto nacional como universal, especialmente en la esfera de la literatura, las artes, la música, es uno de los factores fundamentales para la elaboración de la comunidad cultural por parte de la educación. De la misma manera, la creación de los lazos

con la lengua materna, que se expresa en su completo dominio, con la historia política y social del propio país, con las tradiciones progresistas en todos los aspectos de la vida, es asimismo una importante tarea educacional.

La educación ha venido cumpliendo con tales tareas desde hace muchos siglos; y la metodología es muy rica y multifacética en este terreno. Es evidente que si la educación no transmitiese e impartiese todo ese patrimonio cultural del pasado, no sería posible el constante avance de la civilización. Sin embargo, lo específico de nuestra época, de la época del socialismo, radica en que hemos de ampliar las tareas de la educación más allá del marco de los conocimientos tradicionales.

Esta ampliación debe abarcar la preparación del futuro. En las épocas pasadas, en que la civilización iba cambiando muy lentamente, la preparación a la vida de las jóvenes generaciones, de acuerdo con lo que el futuro habría de depararles, se realizaba basándose en la asimilación de las viejas normas de la cultura tradicional. El rìtmo de los cambios en la tecnología del trabajo profesional, en la organización social y en el acervo cultural era tan lento que la existencia de los individuos discurría desde la cuna hasta la sepultura en el marco de una sociedad casi idéntica. Los niños y los jóvenes, educados a imagen de sus padres, estaban suficientemente preparados para la vida por cuanto los modelos de los padres servían realmente y se reflejaban en la existencia de los hijos e incluso de los nietos.

Ahora bien, ese mundo estabilizado ya no existe en nuestra época. El ritmo de los cambios es tan rápido que no sólo transcurre en otras condiciones la vida de los hijos en comparación con la de los padres, sino que durante la propia existencia de los individuos se producen unas mutaciones muy esenciales, basándose en las cuales los hombres deben esforzarse en reorganizar el oficio que aprendieron, revalidar los conocimientos que asimilaron, al igual que los conceptos y las posturas.

En todos los países, el problema especialmente arduo

que se plantea hoy en día en la política educacional no es el de cómo preparar a los individuos para el trabajo profesional, sino el de cómo conservar sus conocimientos y aptitudes profesionales a lo largo de toda su vida dentro de unos niveles que cambian continuamente como resultado de los avances de la ciencia y la técnica. Por ejemplo, Polonia se enfrenta, como nación que ha superado su atraso económico y está edificando un sistema social sin clases, con el muy importante problema de la educación de los individuos con miras a que sean capaces de responder a las nuevas condiciones y tareas, las cuales no se apoyan en modo alguno sobre los valores tradicionales. Millones de personas acostumbradas a las faenas agrícolas, tuvieron que pasar a trabajar en la industria; millones de individuos que permanecieron en el campo deben asimilar los métodos de la explotación mecanizada y socializada mientras que hasta hace no tantos años cultivaban sus tierras como lo hicieran sus abuelos. Millones de individuos han de aprender a ser los ciudadanos de una nación, de un Estado que les pertenece, aunque hasta hace poco vivían en unas condiciones en las que el Estado sólo velaba por los intereses de las clases privilegiadas.

Podríamos ampliar considerablemente la lista de las nuevas tareas y problemas. Todos ellos atestiguan la necesidad de preparar a la joven generación para una existencia distinta, que antes no existía y que ha de transformarse rápidamente. Todos esos problemas pueden reunirse en una sola pregunta: ¿cuáles son las tareas ligadas con la formación para el futuro, que ha de diferenciarse del pasado así como del presente?

Es obvio que la respuesta a esta pregunta implica la cognoscibilidad del futuro. ¿Acaso esto es factible? Ello es imposible con respecto de los rasgos concretos, pero no es imposible en cuanto a los aspectos generales y esto de dos maneras.

La primera es la planificación económica y social y, sobre todo, los planes a largo término y de perspectivas. Pues la planificación es una forma muy moderna y específica de cognición del futuro a través de su previsión. En los países socialistas se aplica este método de

activa previsión del futuro en una escala muy amplia. Sin embargo, en el terreno educacional no se tiene suficientemente en cuenta el conjunto de las consecuencias que de ello se desgajan. Puesto que la planificación a largo término nos muestra cuando menos una parte de ese futuro y cómo ha de ser la generación que actualmente se está formando en las escuelas, ello nos permite determinar las tareas de la educación. Esto es factible, naturalmente, no sólo porque la planificación nos premite prever en unas cifras determinadas las necesidades en las diversas categorías de trabajadores —aun cuando esto es muy importante—, sino también porque gracias a la planificación se puede proyectar el desarrollo y generalización de unos determinados tipos de existencia humana basados en la urbanización y la industrialización, unas determinadas formas de convivencia y de cooperación, unas determinadas posibilidades de participación cultural, etc.

El segundo método de desciframiento del futuro estriba en la determinación de las actuales tendencias de desarrollo y de su dinámica; suponiendo que estas tendencias de desarrollo sean constantes, es posible conseguir una visión bastante acertada del futuro apetecido. Esta imagen no es tan detallada como la que se basa en los planes a largo alcance, pero permite, sin embargo, abarcar un futuro más amplio que el de la planificación concreta.

Esta visión del futuro suelen elaborarla en la actualidad los grupos de científicos más destacados de las diferentes disciplinas y engloban muchos sectores de la vida; el elemento fundamental de estos trabajos estriba precisamente en facilitar a los pedagogos una imagen del futuro que les permita orientar su labor actual cerca de los niños y los jóvenes. Así, por ejemplo, en el estudio acometido por encargo del gobierno sobre cómo ha de ser Francia en el año 1985 (estudio emprendido en 1965), se adoptó esa perspectiva de 20 años precisamente porque la generación nacida en ese mismo año 1965 alcanzaría su mayoría de edad en 1985 y porque los niños que ya estaban educándose en las escue-

las en 1965 ya estarán para entonces en la primera fase de su vida profesional y de su actividad social.

De manera que estas perspectivas a largo alcance son muy positivas para la educación, cuya planificación debe contar con un ciclo de por lo menos varios decenios, mientras que la planificación económica debe operar con ciclos significadamente más breves. Gracias a ello este segundo método de cognición del futuro complementa y amplía la esfera de los conocimientos sobre el futuro utilizados en su planificación y que no bastan para las necesidades pedagógicas.

¿Qué es posible saber acerca del futuro a través de este segundo método? ¿Cómo hay que determinar las tareas de la educación socialista según estos conocimientos?

Cabe afirmar en general que tendemos hacia un futuro en el que ha de incrementarse el papel de la ciencia y de la técnica, en el que se desarrollarán las instituciones democráticas de la vida, se registrarán nuevos progresos en la industrialización y la urbanización al igual que en los medios masivos de acceso a la cultura.

La educación tiene como función la preparación de las jóvenes generaciones para vivir en esas nuevas condiciones, asumir las tareas que han de plantearles y participar activamente en la vida social y cultural. Pues en su conjunto la sociedad dependerá del grado en que sus miembros sepan realizar su actividad profesional y social al nivel que de ellos exigirán los progresos de la ciencia, la técnica, la economía y la organización social.

Por ejemplo, si en Polonia se ha de desarrollar rápidamente el sistema industrial y mayormente los complicados sectores de la producción, si han de elevarse la productividad laboral y sobre todo la calidad de los artículos, ello significa que es preciso educar a unos individuos que estén en condiciones de realizar adecuadamente esas tareas y desarrollarse junto con ellas. Si hay que desarrollar la economía agropecuaria, elevarla al más alto nivel, mecanizarla y aprovechar los conocimientos biológicos y químicos, y promover las formas de trabajo cooperativo en el campo, ello significa que es

preciso formar unos individuos capaces de emanciparse de los antiguos prejuicios económicos del trabajo individual con ayuda de su caballo y sus pobres aperos y de aplicar los modernos métodos de cultivo de la tierra.

Del mismo modo, si hay que desarrollar la democracia socialista, es preciso contar con unos hombres capaces de enfrentarse con las exigencias planteadas por la organización de la autogestión administrativa local y obrera, de tomar unas decisiones competentes y de cooperar con los demás. Todo ello no deja de ser un complejo y difícil sistema de gestión social, pese a todas las quejas que puedan imputársele a la administración centralizada y los hombres han de estar al nivel de éstas tareas, con lo que la educación tiene que asumir un papel muy esencial en esta formación.

En todos los países que tratan de despegar de su atraso económico y social —al igual que en Polonia— el factor decisivo del futuro es en cualquier modo la formación del número suficiente de cuadros, de especialistas adecuadamente preparados para asumir las tareas que la nueva sociedad implica en todos los sectores de la vida. El desarrollo de las instituciones objetivas y de las formas económicas, la reestructuración de la industria, el progreso en el terreno de la organización profesional y administrativa, el incremento de los servicios de toda clase, todo eso se desarrolla mucho más velozmente que los propios individuos, aun cuando en última instancia el nivel que debe alcanzar el mundo objetivo material y social depende en sumo grado de la calidad de los hombres.

Por eso mismo, lo que solemos definir cómo «elevar a los individuos a la altura de sus obligaciones y tareas» representa la exigencia fundamental que la sociedad socialista en desarrollo debe requerir de todos sus miembros. Contribuir a través de una educación adecuada a que la joven generación esté en condiciones de asumir todas esas tareas, he ahí la finalidad esencial de los pedagogos con miras a esa nueva civilización en constante desarrollo.

La consecución de esos objetivos dejaría, empero, de hallarse garantizada si la organización de la labor

educacional estuviera basada exclusivamente en esas dos formas de previsión del futuro a las cuales nos hemos referido anteriormente. Pues como ya lo hemos destacado, ninguna previsión puede determinar con exactitud la totalidad de las situaciones concretas en las que habrán de vivir y trabajar los individuos en los próximos decenios. Nadie está en condiciones de vaticinar con exactitud cuáles serán los nuevos descubrimientos de la ciencia y cuáles serán sus consecuencias; del mismo modo nadie puede prever cuáles serán los nuevos adelantos de la tecnología y sus implicaciones en las condiciones y el contenido del trabajo industrial. Algunos planificadores opinan que por lo menos la cuarta parte de la juventud que actualmente está en las escuelas habrá de trabajar en unas profesiones hoy en día inexistentes.

En estas condiciones, la preparación para el futuro debe contemplar asimismo la formación con miras a los aspectos ignotos de la futura sociedad. ¿Acaso es posible esta previsión?

En contra de las conclusiones prematuras y superficiales que pudieran sacarse y según las cuales es imposible preparar a nadie con miras a un futuro desconocido y que, en tal caso, es preferible dedicarse a una educación basada exclusivamente en la enseñanza de los conocimientos tradicionales, opinamos que esa tarea puede asumirse con éxito. Pues aunque no seamos capaces de vaticinar específica y concretamente esas nuevas situaciones con las que habrán de enfrentarse los educandos, lo que sí podemos hacer es determinar con una buena dosis de probabilidades lo que habrán de necesitar para salir adelante en la nueva situación y ante las nuevas tareas futuras. Dicho en forma más general, los educandos precisarán de una inteligencia crítica y aguzada que les permita revisar todos los aspectos rutinarios y estereotipados de su labor; necesitarán, pues, de una dedicación y un interés más elevados merced a los cuales sabrán emprender los nuevos pasos que los pongan a la altura de los constantes adelantos de la ciencia, la técnica y la vida social; precisarán de la capacidad imprescindible para superar las dificul-

tades objetivas de su labor; de la sensibilidad y la imaginación que les permitirá contemplar la realidad en todas sus magnitudes, descubriendo así todas las posibilidades de invención y de creatividad; finalmente, precisarán de la capacidad de convivir y cooperar con los individuos.

La sociedad socialista necesita en su desarrollo, y habrá de necesitar más cada día, a unos individuos con esas facultades. Pero el ponerse a la altura de las circunstancias no implica únicamente la capacidad de asumir las tareas derivadas de unos procesos conocidos de antemano y cuyas formas de realización son igualmente conocidas por adelantado, sino que implica, asimismo, asumir los procesos en los que los individuos se encuentran «sorprendidos» por las nuevas situaciones, las nuevas dificultades y las nuevas perspectivas.

La necesidad de contar con tales individuos es una necesidad social que está basada y depende como nunca de la personalidad del hombre. Pues sabemos que cuando la sociedad depende de unos trabajadores bien determinados y con unas cualificaciones estabilizadas en cualquier modo, el grado de participación de los individuos en las obligaciones sociales no es tan grande como en el caso en que las cualificaciones sociales se hallan sometidas a los cambios y en que la invención creadora asume un papel mucho más extenso. En una palabra: cuanto menos estereotipado esté el trabajo, tanto mayores son para los distintos individuos las oportunidades de desarrollar sus propias facultades e inclinaciones.

La economía socialista ha irrumpido ya actualmente en esa nueva fase de desarrollo en la que las nuevas demandas y necesidades se sitúan en primera fila. Mientras que hasta hace poco el problema esencial para la realización del gran salto en el campo de la industrialización consistía en preparar al mayor número posible de individuos para el trabajo cualificado, en la actualidad, en la época de un progreso tecnológico mucho más veloz, en la época de la automación, de la elevación del nivel cualitativo de la producción, de la elaboración tecnológica de toda una serie de ramas industriales

totalmente nuevas y de conexión del progreso científico con la práctica, se necesita un número siempre mayor de especialistas con capacidades creadoras.

Así se explica el interés creciente —sobre todo en la URSS y la República Democrática Alemana— por la problemática de la formación planificada y acelerada de una juventud altamente capacitada. Mientras que hasta la fecha bastaba con asegurar a todos los individuos una enseñanza primaria, en la actualidad, para la realización de las tareas que acabamos de enunciar, se centra cada vez más la atención en la formación de unos hombres más inteligentes y capaces.

Este tipo de preparación de la nueva generación con miras al futuro, este tipo de formación para conseguir jóvenes capaces de asumir las nuevas tareas económicas y sociales, se está convirtiendo en la forma educacional más importante y es el símbolo peculiar de esa perspectiva de desarrollo de la civilización socialista en los próximos decenios en la que las necesidades del progreso social habrán de acercarse cada vez más a las necesidades del desarrollo de cada individuo.

Esta perspectiva de convergencia de los intereses sociales e individuales es precisamente la que se expresa en la tesis formulada en el programa del PCUS, según la cual sólo en una sociedad cuya economía está basada en la técnica más elevada pueden darse las condiciones para el desarrollo multifacético de los individuos y que el desarrollo multifacético de los individuos es la condición imprescindible para el ulterior desarrollo de la civilización socialista, su economía, sus relaciones sociales y su cultura.

5. *Las finalidades de la educación bajo el punto de vista de las necesidades del individuo*

Al llegar a este punto de nuestras consideraciones acerca de las finalidades de la educación tales y como se hallan determinadas por las necesidades de la sociedad, podemos contemplar ahora esos objetivos edu-

cacionales desde el ángulo de las necesidades del individuo.

Se trata, pues, de un punto de vista muy trascendental que no podemos pasar por alto en ningún caso en la educación socialista. Ya que aun cuando en nuestras consideraciones y análisis hemos puesto el acento sobre el valor que en nuestro concepto del mundo le asignamos a los problemas sociales comunitarios, al abandono de los intereses personales, no cabe la menor duda de que las motivaciones de ese tipo no pueden, e incluso no deben, ser las únicas motivaciones del comportamiento y la acción de los individuos. Pues el socialismo no es ni mucho menos un sistema ascético que deba depender de la constante y única dedicación de cada individuo a la colectividad: el socialismo rechaza, evidentemente, la teoría burguesa de la primacía de los intereses egoístas del individuo, pero el sistema social que edifica el socialismo ha de ser un sistema «para el hombre» y no en contra del hombre.

En esta vía histórica del desarrollo de la sociedad socialista se tropieza, claro está, con múltiples dificultades y escollos; son necesarios diferentes sacrificios y actos de franca dedicación, pero la perspectiva de ese camino no es ni el ascetismo general ni el egoísmo general. La perspectiva socialista estriba precisamente en la conjugación, la reconciliación de los intereses colectivos y los intereses individuales en un nivel en el que la vida del individuo ya deja de guiarse por los egoísmos primitivos, aun cuando sigue basándose en las aspiraciones individuales a realizar todas sus posibilidades y satisfacer sus crecientes necesidades.

Ahora bien: ¿de qué posibilidades y necesidades se trata? Ésta es precisamente la pregunta clave de la pedagogía socialista, gracias a la cual —como ya sabemos— hemos de impartir la conciencia de la convergencia de los intereses generales e individuales. Pues si de veras esta convergencia ha de realizarse en la vida concreta de los individuos, es preciso no solamente que las necesidades sociales asuman un carácter propicio al desarrollo del individuo y no le despojen de sus atributos de dignidad humana, sino también que las nece-

sidades individuales asuman un carácter favorable al progreso social y no se opongan al mismo ni lo frenen. Mientras que la primera condición debe realizarse sobre todo mediante el progreso científico y técnico y a través de una adecuada política social, la segunda condición depende, sobre todo, de los educadores para su realización.

Del esfuerzo consecuente e inteligente de los pedagogos depende mucho el sí y el cómo de la transformación de las primitivas necesidades humanas, la forma que asumirá el egoísmo, la orientación de las ambiciones, el nivel en el que habrán de desarrollarse los intereses y las inclinaciones, y las aspiraciones y facultades creadoras de los individuos. En última instancia, desde el punto de vista filosófico, cabe afirmar que todo cuanto realiza el individuo —incluidos sus actos de dedicación— asume un carácter egoísta; pero aun siendo cierto este elemento, bajo el punto de vista social le asignamos la mayor importancia al hecho de que este tipo de egoísmo resulte en provecho común y no en perjuicio de la sociedad. Es obvio que no es tarea de los educadores —como se suele decir en el lenguaje del catecismo— desarraigar el egoísmo, pero forma parte de su misión impartirle al egoísmo una adecuada forma social. Su función estriba en modelar unas necesidades y unas motivaciones de acción de tal naturaleza que, al desarrollarse ellos mismos, los individuos contribuyan asimismo a la realización de los demás miembros de la sociedad.

¿Es esto posible? La respuesta positiva a esta pregunta significa enfrentarse con casi toda la moderna teoría del hombre, la cual, en su lucha contra las concepciones cristianas de perfeccionamiento del hombre y de transformación de las gentes, se pronuncia por la naturaleza inquebrantable e inmutable del hombre. El concepto socialista, defiende la tesis según la cual la «naturaleza» humana puede sufrir mutaciones y perfeccionarse, y lo hace sin basarse, naturalmente, en la filosofía religiosa del hombre. Rechazando la interpretación religiosa de ese concepto y rechazando la concepción religiosa contraria de la filosofía sobre la inmutabilidad de

la naturaleza humana, el socialismo elabora su nuevo y propio sistema filosófico del hombre.

El concepto socialista se opone a las dos corrientes fundamentales que se manifiestan en la historia del pensamiento antropológico: la que determinaba al hombre al basarse en la convicción de lo que el hombre debiera ser y la que lo determinaba según lo que es en realidad; la primera corriente es la del idealismo griego de Platón y de Plotino, que concibe al ser humano con la vinculación de su espíritu al mundo de los valores eternos y sobrehumanos, las órdenes imperativas de este espíritu al cuerpo humano que representa la forma empírica de su existencia en la realidad ilusoria y transitoria; esta corriente filosófica fue asumida y desarrollada por la cristiandad, transformando la metafísica en la teología. La filosofía idealista laica continuó estas concepciones por otras vías, una de las cuales fue creada por Kant, y que caracteriza al hombre como una criatura capaz de realizar las ideas de acuerdo con el imperativo categórico.

En contra de tales concepciones lucharon los partidarios de concebir al hombre según su existencia empírica, en la historia y en las condiciones contemporáneas. Pensaban que la forma concreta de vida del hombre era el mejor y único testimonio de lo que es su ser real. Los escritores del Renacimiento y del siglo XVII mostraron la pluralidad de formas de la existencia humana y sobre esta base determinaron la «naturaleza» humana; los autores de la Ilustración, al elaborar la gran filosofía del orden natural del universo, también incluyeron al hombre en su sistema. La concordancia con las leyes naturales había de impartirle la felicidad y cualquier intento de vulneración de aquellas leyes naturales sólo podía acabar con el fracaso y la derrota del hombre. Así, pues, se trataba de que la organización social de la vida se sujetara lo más posible a las leyes de la naturaleza. El sistema económico y el sistema político, de acuerdo con la «naturaleza», debían permitir que los hombres viviesen según sus necesidades naturales egoístas.

Estas concepciones antropológicas fundamentales se

enfrentaron en la época moderna con una tercera teoría, según la cual el hombre puede determinarse y comprenderse únicamente en relación con sus actividades. La acción del hombre, encaminada a transformar los aspectos materiales y espirituales del medio en el cual vive y creadora de una específica civilización humana, debía ser el más fiel reflejo de su ser. Bacon y Hobbes elaboraron los primeros marcos de esta antropología en el siglo XVII. Bacon puso de manifiesto que los hombres se elevan por encima del nivel de las bestias y se convierten en seres humanos gracias a la dominación de la naturaleza, a los descubrimientos técnicos y la producción material. Hobbes analizó el Estado y se convenció de que se trata de una institución creada por los hombres para transformar sus impulsos asociales en una capacidad de convivencia; el hombre «natural» vivía en un estado de guerra de todos contra todos; la creación del Estado supeditó a todos los individuos a un poder que, refrenando sus impulsos asociales, creó a unos individuos sociales. Desde este momento el hombre fue totalmente distinto a lo que fuera primitivamente. Y ésta es precisamente, nueva y artificialmente creada, pero duradera, la esencia del hombre.

A finales del siglo XVIII y comienzos del XX, Wilhelm Humboldt y seguidamente la filosofía idealista alemana elaboraron una teoría general del hombre, que lo mostraba como una criatura que le debe sus rasgos humanos a la cultura que él mismo crea. Al concebir al hombre como la única criatura de toda la naturaleza que crea su propio mundo cultural objetivo al crear la ciencia, el arte, la filosofía, las normas morales y jurídicas, el Estado, estos filósofos destacaron los procesos fundamentales que contribuyen al desarrollo del hombre. Estos procesos estaban basados, a la luz de esa teoría, en la producción humana de los bienes y valores culturales, en la asimilación de los mismos durante su elaboración, en la superación de los niveles culturales ya alcanzados que representaban un elemento perjudicial para el desarrollo de los individuos, y en la creación de nuevos bienes y valores. Entre el hombre y la cultura por él elaborada existía, pues —según dicha teoría—,

una tensión constante: la cultura era el factor gracias al cual el hombre construía sus atributos humanos, pero era a la vez un factor que frenaba el continuo desarrollo de sus fuerzas creadoras y que requería ser superado. Humboldt fue uno de los primeros en describir este proceso de analogía y de oposición del hombre y la cultura, y en utilizar unas definiciones que más tarde habrían de hacerse famosas, o sea los términos de «objetivización» y de «alienación».

La objetivización del hombre en los productos de su creatividad cultural debía ser la propiedad característica de su ser, al igual que al concebir ese mundo objetivo con su propia vida subjetiva, su asimilación de esas creaciones, o sea su transformación en ellas. Pero este proceso de intercambios siempre se vería frenado cuando la cultura se extinguiera, y sólo tras el quebrantamiento de sus formas presentes y sus normas y la elaboración de sus nuevas formas sería posible abrir nuevas posibilidades para la reanudación de ese proceso de subjetivización del mundo objetivo con miras a la transformación de los individuos.

La idea de Humboldt fue recogida por Hegel. Según Marx, el mérito de Hegel fue el de poner de manifiesto, en oposición al materialismo sensualista, el carácter activo e histórico del hombre; pues los sensualistas consideraban al hombre como un ser que conocía por medio de unos pensamientos acabados e independientes el mundo con el que se enfrentaba. Hegel demostró que el mundo sigue creándose y que el hombre participa en este proceso de mutaciones gracias al hecho de que su acción subjetiva se halla vinculada con el desarrollo objetivo de la historia. «La grandeza de la fenomenología de Hegel —escribía Marx— y su resultado final, cual es la dialéctica de la negación como base activa y creadora, estriba en que Hegel concibe la autocreación del hombre como un proceso, como una objetivización y, seguidamente, como una abolición de la objetivización, como la alienación y la *abolición* de dicha elienación; estriba, pues, en el hecho de que Hegel capta la esencia del *trabajo* y concibe al hombre objetivo, al hombre

verdadero, por cuanto auténtico, como el resultado de su *propio trabajo.*»[1]

Sin embargo, el error de Hegel —a juicio de Marx— consiste en el hecho de que el «único trabajo que conocía y reconocía era el abstracto trabajo espiritual». Marx contrapuso al concepto hegeliano el concepto del trabajo material y social, del trabajo productor de la esfera de vida material del hombre; pues era precisamente este trabajo y no la abstracta labor espiritual el que se hallaba en la base de la cultura espiritual y que creaba asimismo a los hombres, por cuanto la utilización de determinadas herramientas y la ejecución de determinadas acciones en el marco de la distribución social del trabajo son los factores que contribuyen a la transformación de los individuos; como lo ha definido lapidariamente Marx, el hombre es el reflejo de lo que produce y de cómo produce.

La filosofía de la cultura y del hombre desarrollada por Marx no dimanaba —como él mismo lo subrayó— de lo que «los hombres dicen, se imaginan o representan, como tampoco de los hombres existentes únicamente en las palabras, en las ideas de los individuos imaginarios, ilusorios, hasta llegar desde ellos a los hombres de carne y hueso».

Marx tomó otro camino: «... en este aspecto tomamos como punto de partida —escribía— a los hombres realmente activos, y de su proceso vital concreto y real extraemos, asimismo, el desarrollo de los reflejos ideológicos y su eco en dicho proceso vital.»[2] Bajo este punto de vista se abrían unas perspectivas ideológicas distintas en relación con la postura hegeliana. Sin embargo, estas ideas no dejaban de ser similares bajo el punto de vista de su estructura: pues se trataba igualmente de la determinación de la actividad humana, del encauzamiento de esa actividad, del desarrollo de los individuos promovidos por esa actividad, del surgimiento de los procesos de alienación y de fetichismo, y de la superación de esos lazos de esclavitud. La única diferencia

1. K. Marx y F. Engels, *Obras completas*, t. I, Varsovia 1960, p. 622.
2. *Ibid.*, t. III, p. 28.

era que dichos procesos no transcurrían en el mundo espiritual de las ideas, sino en el mundo material y social, reflejándose en el carácter de la economía mercantil capitalista, en la acción revolucionaria del proletariado, que debía liberar a los hombres del trabajo forzado y de la explotación.

La concepción marxista del hombre se reflejaba en ese lenguaje económico y político según el cual el ser humano se ha desarrollado en la historia gracias a su propia producción material y social; se trata del hombre que ha sido despojado de sus rasgos humanos por ese mundo objetivo, del hombre que busca su emancipación. Lenin afirmó acertadamente que «allí donde los economistas burgueses veían una relación entre las cosas —el intercambio de una mercancía por otra mercancía—, Marx descubrió una *relación entre los hombres*».[3]

Así, pues, la antropología marxista concebía al hombre como un ser que produce, transforma y desarrolla su propia personalidad a través de su actividad, creando en primer lugar su medio material de vida y seguidamente, y en relación con aquél, su medio espiritual. El hombre es el mundo del hombre —como muy bien lo destaca la famosa definición marxista.

Bajo este punto de vista, era preciso rechazar las dos grandes teorías del hombre, o sea la teoría metafísica y la teoría empírica. Pues no es cierto que la esencia del hombre se refleje en el hecho de supeditarse a los valores eternos en relación con los cuales su existencia concreta sólo es ilusoria. Pero tampoco es verdad que la esencia humana se exprese en su existencia empírica, en esa existencia que los individuos tuvieron hasta el presente y siguen teniendo. Pues el hombre es un ser activo, lo cual significa que crea su propio mundo y, gracias a ello, se crea a sí mismo; el hombre es históricamente mutable y se desarrolla en el curso del proceso histórico.

Una tal interpretación antropológica permite comprender el magno proceso de transformación real de

3. LENIN, *Obras completas*, t. 19, Varsovia 1950, p. 4.

los hombres bajo la influencia de los cambios que se operan en las formas de producción, en la organización social y estatal, en la ciencia, el arte y la técnica, en la totalidad del mundo objetivo de los hombres. La así llamada naturaleza humana no es, ni mucho menos, inmutable: en su proceso histórico cambian sus gustos y aspiraciones, sus actitudes hacia la vida y sus sistemas de valoración e incluso sus facultades y su talento.

Es evidente que ciertos rasgos humanos fundamentales permanecen inmutables a través de los siglos, y sólo gracias a ello es posible precisamente que podamos comprender las cosas de las épocas más remotas y ponderar los valores creados en ellas; en suma, son muchos los rasgos que desaparecen y muchos los que surgen. El hombre de nuestra civilización ya no sabría vivir en las condiciones primitivas en que vivían nuestros antepasados, pues ha perdido muchas de las facultades que ellos poseían, así como muchas de las aspiraciones cuya satisfacción los hacía felices. El hombre de nuestra civilización que retrotrayera al mundo de la antigüedad egipcia o griega se convencería de cuán diferente es de las gentes de aquellas épocas y condiciones, aun cuando siguen siendo muchos los rasgos comunes. Pues el hombre de nuestra civilización se ha desarrollado en unas condiciones totalmente distintas y se ha visto modelado por unas cosas y unas ideas muy distintas.

El gran mundo de la técnica, el mundo de las herramientas y las máquinas nos han hecho diferentes, han desarrollado en nosotros nuevas aptitudes y nuevos conocimientos y creado nuevos talentos. De la misma manera la moderna organización del trabajo y la nueva cooperación han creado unas nuevas aptitudes humanas. El desarrollo cultural y los nuevos medios de difusión de la cultura crearon nuevas formas artísticas, hicieron surgir nuevos creadores y experimentar nuevos tipos estéticos.

La comunidad de relaciones entre la civilización y los hombres se manifiesta en todos los sectores. Los ingenieros constructores crearon los aviones y los avio-

nes educaron a los aviadores. En el mismo sentido los virtuosos crearon los nuevos instrumentos musicales y el piano, por ejemplo, formó a los pianistas. Gracias a la técnica, nació el cine, pero las exigencias de la cinematografía crearon a los directores de gran talento. ¿Acaso en la antigua Grecia existían los aviadores, los pianistas y los directores de cine? Podríamos multiplicar los ejemplos, todos ellos demostrarían que la diversidad de los talentos no es el resultado de las propiedades biológicas de la naturaleza humana, inmutable a través de los siglos, sino el fruto de los procesos históricos en los cuales tiene lugar la vinculación, la relación dialéctica del hombre y la civilización; gracias a esta relación dialéctica, se fortalecen las dos partes: mediante la asimilación, la inspiración y la lucha se crean nuevas cosas y nuevos hombres.

La filosofía antropológica, que considera al hombre como un ser activo, concibe, pues, la plasticidad de su naturaleza como un proceso relacionado con la creación del mundo objetivo de la civilización, la elevación del hombre al nivel de sus exigencias, la superación del estancamiento y la prosecución de la creación. La plasticidad de la naturaleza humana no es, pues, la función de sus deseos, de sus ideales ni de la moralidad, sino una función auténticamente derivada de su actividad sociomaterial.

Este carácter de plasticidad de la naturaleza humana plantea ante la educación unas tareas muy específicas. Al iniciar nuestro análisis, decíamos que las posibilidades de convergencia de los intereses sociales e individuales dependen tanto del carácter de las necesidades de tipo social como del de las necesidades individuales, y que por ende toda perspectiva positiva con respecto de esta conciliación depende de las posibilidades de transformación del medio social como de la naturaleza humana.

Al poner de manifiesto el carácter maleable de la naturaleza humana, no dejamos de señalar las tareas y los métodos de acción de la educación. Al mostrar que la plasticidad de la naturaleza humana es función de la actividad del individuo que crea y renueva la civiliza-

ción, ponemos en guardia a los pedagogos ante cualquier tipo de moralización superficial y los incitamos a acometer una organización de la labor didáctica capaz de formar una generación de individuos que estén en condiciones de entablar en sus actividades el diálogo más amplio e intenso con la civilización que los vio nacer y en la que han de de vivir.

Desde el punto de vista de los intereses individuales, las finalidades de la educación no estriban únicamente en impartir los conocimientos y las habilidades necesarios en la existencia, pues así, determinados los objetivos educacionales, serían demasiado estrechos: a lo mejor permitirían que el individuo se ganara la vida pero no le enseñarían cómo hay que vivir. Y comoquiera que no vivimos exclusivamente para ganar nuestro sustento, sino que ganamos nuestro sustento para vivir, es por lo que la educación tiene que enseñar a los hombres a contemplar los múltiples valores de la existencia y del mundo, tiene que enseñarles a participar activamente en los asuntos esenciales, impartirles la capacidad de optar por sí mismos y de establecer los nexos comunitarios con los demás individuos; finalmente, la educación debe despertar en ellos las facultades creativas más diversas.

Ello significa, pues, que la directriz fundamental de la educación es la de integrar a la joven generación en la civilización actual y en constante desarrollo mediante la más diversificada actividad de los jóvenes. Las diferentes facetas de la educación deben corresponder a las múltiples esferas de la civilización con el fin de ampliar al máximo el campo de las relaciones comunes. Sólo mediante esta integración de los jóvenes en la problemática de la ciencia y la técnica, del arte y de la vida social, del trabajo profesional y la política, de la historia y la contemporaneidad podremos formarles con miras al futuro que les espera y que, al brindarles unas oportunidades mucho mayores, requiere de ellos también unas capacidades mayores en todos los aspectos.

Sólo mediante esta participación que pone en movimiento el interés y forma las inclinaciones, despierta

las aptitudes y el deseo del trabajo creador, desarrolla las posibilidades de expresión y el sentido comunitario, nuestros alumnos se convertirán en unos individuos desarrollados multifacéticamente, a la par que plenamente conscientes de sus problemas y sus obligaciones. Sólo así se emanciparán de los impulsos destructores del odio y la agresividad, de la pasividad y el hastío. Sólo así su existencia asumirá las dimensiones de una auténtica vida humana, cuyo valor y cuyo grado de felicidad dependen de que sean capaces de acometer una actividad realmente racional y absorbente.

Todo ello puede alcanzarlo la educación siempre y cuando no contemple la civilización como un mundo extraño y objetivo de metas determinadas e inmutables que, al ser impartidas a los individuos de la joven generación, les enseñe la subordinación y la mera obediencia; por el contrario, aquellos objetivos que anteriormente enumeramos, se lograrán siempre y cuando la educación contemple el mundo como el «mundo del hombre», o sea, como una unidad dialéctica en la que el factor esencial que vincula el mundo subjetivo y el mundo objetivo es la actividad en sus distintos aspectos y no la información heterogénea; la actividad capaz de superar todo lo que representaba una alienación y de crear nuevos modelos y nuevas formas de vida. Pues solamente a través de esta acción podrán superarse los rígidos marcos de esos dos mundos y, tal como lo apuntábamos anteriormente, sólo entonces el sujeto podrá lograr su objetivización y el objeto se verá asimilado por el sujeto.

6. *Convergencia de ambos puntos de vista*

La determinación de las funciones educacionales desde el punto de vista individual y desde el punto de vista social, pone de relieve de qué modo se perfilan, dentro de la civilización socialista, las posibilidades de superar los viejos antágonismos entre el enfoque de la tarea pedagógica de acuerdo con esos puntos de vista

y la perspectiva de la aproximación fundamental de los mismos.

Es un hecho que, al desarrollarse, la sociedad socialista ha de necesitar cada vez más a unos individuos de nuevo tipo, capaces de vivir y actuar en un nivel muy elevado, tanto tecnológico y social como cultural; este tipo de hombres es a buen seguro el que podemos asociar justamente con el ideal del individuo que concibe que la felicidad humana tiene una esencia mucho más profunda que la mera satisfacción de las necesidades elementales y las inclinaciones al consumo más trivial.

La aparición de esta convergencia de los intereses individuales y sociales no es, naturalmente, un acto único, que se logra de golpe, sino un proceso histórico que discurre a un ritmo distinto según los países e incluso según las diferentes regiones de una misma nación. Pues en muchos aspectos la sociedad sigue necesitando aún de toda una serie de trabajadores con una cualificación profesional elemental e incluso a obreros no cualificados en absoluto. Los individuos que asumen estas tareas no tienen, desde luego, grandes posibilidades de llevar una vida realmente valiosa. En muchas regiones siguen existiendo aún muchas dificultades en cuanto al acceso de toda la población a los diferentes grados de la enseñanza y la cultura; a los habitantes de estas regiones no les resulta fácil ni mucho menos alcanzar el nivel que acabamos de caracterizar hace un momento.

Ahora bien, la tendencia fundamental al desarrollo del sistema socialista es precisamente la siguiente: contar cada vez más —en el campo de la economía, la organización social y la cultura— con el hombre y ampliar cada día más la esfera de los individuos de los que se espera una participación superior en la vida. Y la educación debe contar con esa tendencia fundamental, por cuanto al enfrentarse con ella en la formación de los individuos conscientes, se acelera el proceso de la realización, cada vez más amplia, de dicha tendencia.

El sistema socialista es un sistema social edificado por los hombres y para los hombres. Así, pues, la construcción de este sistema se ve frenada tan pronto como

faltan los individuos capaces de sostenerlo y hacerlo progresar, cuando faltan los hombres capaces de aprovechar lo que dicho sistema ofrece. Estos hombres siempre suelen faltar, sin embargo, tan pronto como la demanda con relación a los mismos no se plantea con la suficiente fuerza y nitidez, y, asimismo, cuando la educación no llega a cubrir la demanda de individuos capacitados para asumir las tareas profesionales y sociales.

A los planificadores y administradores pertenece la tarea de determinar las necesidades más apremiantes en cuanto al tipo de trabajadores y de activistas sociales, de dar la luz verde a la iniciativa y al espíritu de invención, de facilitar el proceso de capacitación de los individuos para asumir las tareas que les esperan, y de asegurar todas las posibilidades de desarrollo. Los pedagogos nada tienen que ver en este asunto y nada que hacer en tanto que educadores. Pues a ellos no pertenece determinar, ni mucho menos, las formas reales de la vida profesional, social y económica.

Pero tan pronto como estas formas se hallan establecidas de un modo cada vez más acorde con las normas humanísticas, ya es obligación de los pedagogos preocuparse por encontrar y formar a los individuos más adecuados a dichas formas. Hasta ahora se daba a menudo el caso de que el sistema objetivo orgánico facilitaba, mucho más que la propia calidad de los individuos, el logro de las relaciones socialistas en el trabajo o la atmósfera socialista de convivencia y cooperación. Bastante a menudo, el trabajo humano y sus relaciones recíprocas eran peores de lo que cabía esperar en unas determinadas condiciones objetivas.

Por tanto, la labor más apremiante de la educación estriba en superar las dificultades en este atraso de los individuos en relación con el desarrollo objetivo de las condiciones, en modelar a unos individuos con unas cualidades acordes con las necesidades reales. Esta tarea es importante tanto desde el punto de vista social como individual. Pues cuando decimos que es preciso educar a los jóvenes para que sean capaces de asumir las obligaciones que la nueva vida les ha de deparar en el futuro, nos pronunciamos por unas directrices que de-

terminan las finalidades de la educación tanto bajo el punto de vista social como individual.

Lo único es que bajo el primer punto de vista la directriz en cuestión se interpreta como la preparación de los cuadros mejor cualificados para el trabajo y la actividad social, y, según el último punto de vista, esa directriz se interpreta como el desarrollo total del individuo. Pero, en el fondo, ambas interpretaciones significan lo mismo: ambas determinan al hombre nuevo.

7. *Los tres objetivos de la educación socialista*

Tras estas consideraciones —a veces complejas y difíciles— podemos volver al tema central de este capítulo, o sea la respuesta a la pregunta de cuáles son las finalidades de la educación socialista.

En primer lugar hemos de afirmar que distan mucho de ser suficientes las tesis —frecuentemente adelantadas— de que el objetivo de la educación es el desarrollo físico, mental, moral y estético. Pues esta definición se refiere más bien a la actividad educacional que a su finalidad. Los análisis que hasta ahora hemos realizado nos han mostrado que en la época del socialismo surge y se modela la convergencia de los intereses sociales y de los intereses individuales; hemos señalado, asimismo, que este proceso depende a la vez del progreso socioeconómico y tecnológico, promovido por una política social consciente y planificada y de la preparación de los individuos para participar en esa nueva realidad objetiva en la cual han de vivir.

En esta situación, los fines de la educación deben determinarse de acuerdo con esas tareas. Está claro que su división en la formación física, mental, estética y moral sólo nos permite comprender en pequeña medida a qué debe servir la educación socialista.

Dicha división sólo nos facilita una primera orientación acerca de la labor educacional y sus sentidos fundamentales. Es obvio que hemos de ocuparnos, y debemos hacerlo, de todos esos aspectos de la educación, pero también está claro que ni la educación física, ni

incluso la educación mental, contienen en sí los fines educacionales, del mismo modo que no puede ser una finalidad pedagógica la educación estética o moral.

Somos conscientes de que, por ejemplo, la educación física se asigna la realización de ciertos fines específicos, pero que la consecución de estos fines sirve para algo más importante si cabe, pues mediante la educación física queremos alcanzar la salud y la eficiencia corporal por cuanto ello permite a su vez conseguir otros valores, así por ejemplo —como algunos lo afirman— armonizar la psique humana de acuerdo con el axioma que reza: mente sana en un cuerpo sano; la educación física permite —según otras personas— lograr la satisfacción personal y la alegría de vivir.

De igual manera la educación estética no puede considerarse como un fin en sí, pues los valores que realiza no son suficientes por sí mismos, sino que sirven a otros valores, al igual que el arte no es sólo para el arte, sino que sirve —de muchas maneras— a los hombres. Al afirmar que el objetivo de la enseñanza es la educación estética, señalamos, pues, una cierta fase intermedia dentro de un conjunto de tareas, de tipo auxiliar, de todas formas.

Asimismo, no dejan de plantearse ciertas dudas a la hora de aplicar esta argumentación a la educación intelectual y moral. Pues a menudo nos parece que precisamente en estos aspectos se encarnan unos valores peculiares y definitivos. Es cierto que tanto el desarrollo intelectual como moral son unos fines merecedores del esfuerzo educacional; sin embargo, también deben integrarse en un mayor conjunto de valores. Pues en definitiva el desarrollo intelectual es algo que no se valora en sí, sino gracias a que el hombre, al formarse un concepto racional del mundo, puede servir a su propia sociedad, a la ciencia, a sí mismo, etc. Lo mismo ocurre con la educación moral; el asignar a la moralidad el carácter de una finalidad directa de la educación, tropezó hace ya mucho tiempo con una justa crítica que puso de manifiesto que la moralidad puede considerarse como el efecto duradero de una determinada conducta valiosa del individuo, pero nunca como una

finalidad a la cual se tiende y se busca realizar. Esto significa que la moralidad es más bien una cierta manera de encarnar unos valores determinados en la acción que un valor en sí. La búsqueda de la moralidad por la moralidad se reduce a una postura farisaica y muy a menudo el individuo se convierte en tal caso en un mojigato.

El hecho de subrayar que los resultados de la educación en diversos aspectos pedagógicos no son ni mucho menos la realización de sus objetivos definitivos, sino que sirven a estos objetivos finales, no deja de plantear el problema de las nuevas perspectivas gracias a las cuales los resultados obtenidos en las distintas esferas asumen todo su valor.

¿En qué consisten estas perspectivas? Ya hemos apuntado que la tarea esencial de la educación socialista radica en reducir las diferencias que se manifiestan entre la calidad de los propios individuos y las condiciones objetivas de su existencia, entre las obligaciones que los individuos deben asumir y sus posibilidades de desarrollo humano. La educación ha de ayudar a los hombres a situarse a la altura de las tareas que les plantea el desarrollo histórico de la civilización y aprovechar todas las oportunidades de una vida cada vez más plena que les brinda el socialismo.

Desde este ángulo, la labor pedagógica debe determinarse según las situaciones concretas en las que se hallan inmersos los individuos dentro de la sociedad, los diferentes aspectos de sus actividades, los distintos modos de vida, etc. Sin embargo, es un hecho que son bastante raras las veces en que se acomete el profundo análisis de estas diferencias, y las conclusiones basándose en las cuales se intenta establecer una cierta clasificación sistemática, tanto de las obligaciones humanas como de la orientación del desarrollo humano, suelen prestarse siempre a discusión. Generalmente se esquematizan los «objetivos» que, en la mayoría de los casos, responden al criterio común de una opinión que los da por justos y valiosos. Y bajo este punto de vista se enumera una relación jerarquizada de los fines sociales y nacionales, familiares y estatales, profesionales y de

ocio, pedagógicos y culturales, de eficiencia física y mental, de patriotismo e internacionalismo, etc.

Pero consideramos que ha de introducirse un cierto orden dentro de esa heterogeneidad de finalidades. Pues si la jerarquía de los valores debe responder a nuestra realidad social, habrá que admitir un hecho, y es que la principal función de la educación estriba en preparar a la joven generación para su participación social, la cual ha de expresarse precisamente a través de una actividad voluntariosa. Las formas de esta participación son, evidentemente, muy diversas; se puede y se debe ejercitar a los jóvenes en unas actividades referidas a los problemas de tipo local, así como también a las actividades de tipo general y más extensas socialmente. La participación social implica pues, y por igual, la capacidad de vivir y actuar en la colectividad, de comprender las necesidades del ambiente más cercano y la planificación de sus cambios, así como el desarrollo de los sentimientos patrióticos y de la conciencia de las obligaciones de la solidaridad internacional, tendente al progreso social universal.

Precisamente, uno de los rasgos característicos del desarrollo de la sociedad socialista es el proceso cada vez más acusado de interpenetración de estos dos campos de tareas y de experiencias. Por eso mismo dejó de ser justa la terminología según la cual se oponían los conceptos de las tareas «inmediatas» y «lejanas». De acuerdo con la orientación fundamental del desarrollo histórico, la educación socialista debe tender a que los problemas «inmediatos» se eleven hasta el nivel de los problemas «lejanos», es decir, de un valor universal, y a que la problemática y las tareas «lejanas» se manifiesten en la realidad concreta, en la vida cotidiana de los hombres, en su actuación «aquí y ahora».

La educación patriótica y de los sentimientos de amor a la paz, la educación en el espíritu de la solidaridad internacional y la educación al servicio del propio país deben organizarse de tal manera que su contenido sea experimentado por todos los niños y adolescentes, sirviendo de criterio de sus actividades concretas. Por otra parte, la formación de las posturas sociales, de

la actividad social realizada en la escuela y en los propios hogares, en las organizaciones juveniles, en los medios directamente ligados con los jóvenes, debe organizarse de manera que abra constante y ampliamente los horizontes del progreso de la democracia socialista y prepare a la nueva generación en este sentido.

Esta ligazón de los problemas «lejanos» y «cercanos» en la labor pedagógica debe ser el factor esencial para la conjugación de los intereses sociales e individuales. La convergencia de las necesidades colectivas e individuales que se perfila en el desarrollo de la civilización socialista exige —tal como hemos apuntado— la preparación de los individuos con miras a esas nuevas condiciones y oportunidades. En estas condiciones, la formación de los hombres para su participación social debe convertirse tanto en la formación de los principios del «servicio social», gracias a los cuales el individuo se realiza y desarrolla plenamente, como en la formación personal que ha de permitir que el individuo se convierta en un ciudadano cada vez más valioso.

La tendencia del desarrollo histórico que implica la liquidación de la contradicción entre el «hombre» y el «ciudadano» debe responder a una interpretación de la labor pedagógica basada en la participación social según la cual la educación del individuo se convierta en la educación del ciudadano y, al revés, que la educación del ciudadano se transforme en la educación del individuo.

El segundo grupo de tareas esenciales de tipo educacional es el que se desgaja del trabajo profesional humano. Es cierto que el trabajo profesional podría considerarse como una de las formas de participación social de los individuos, pero la trascendencia de dichas formas es tan grande en las nuevas condiciones y tan compleja su problemática que parece acertado dividir estas tareas educacionales en un grupo aparte. La preparación de la joven generación para el trabajo profesional no deja de abarcar muchísimos problemas, en cualquier caso muchos más que en el pasado. Pues el trabajo humano se vuelve más complejo cada día y requiere una cualificación siempre más elevada y generalizada y

una mayor dedicación de los individuos a su profesión. El desarrollo de las facultades personales y de las aspiraciones humanas es una tarea cada vez más importante en el aspecto de la formación profesional.

En tales condiciones la enseñanza de tipo profesional debe asumir por igual los postulados de las necesidades objetivas económicas y tecnológicas, la demanda objetiva del mercado laboral, y los postulados resultantes de las aspiraciones individuales, de los proyectos y ambiciones vitales de los individuos. Al igual que la educación del «hombre» y la educación del «ciudadano» se vuelven cada vez más convergentes y se condicionan recíprocamente, la educación del «trabajador» y la educación del «hombre» también están sometidas al mismo proceso de convergencia e intercondicionamiento.

El tercer grupo de tareas educacionales está determinado por el desarrollo de la vida cultural contemporánea. Pues hoy en día son cada vez más numerosas las capas que pueden participar en la vida cultural. La abolición de las barreras sociales que dificultaban el acceso a la cultura y la instrucción, junto con el progreso de los medios masivos de difusión de la cultura, permiten que la mayoría de la población participe en la vida cultural no sólo en raras ocasiones, sino cotidianamente. Los libros y la prensa, la radio y la televisión, el teatro y el cine, la música y el arte operan en la vida corriente de los individuos que ya discurre en muchos casos en unas condiciones y unos lugares modelados por la labor consciente de los urbanistas, arquitectos, artistas plásticos y decoradores.

En estas condiciones, la labor educacional no deja de enfrentarse con toda una serie de nuevos problemas a solventar. Así, deberá despertar y desarrollar en los individuos la necesidad de la participación cultural activa, prepararlos para que estén en condiciones de aprovechar de un modo consciente, sistemático y selectivo las posibilidades que se hallan a su alcance. Esta preparación seguirá siendo evidentemente, y sobre todo la educación multifacética del individuo, el estímulo y la satisfacción de sus necesidades y aspiraciones personales de tipo cultural y artístico.

Sin embargo, y en esto reside el rasgo característico de la civilización socialista, la participación de los individuos en la cultura no contradice en lo más mínimo su participación en la vida. Pues la contradicción entre la cultura y la vida disminuye, cediendo paso a un nuevo tipo de relaciones sociales en las que la cultura se acerca cada vez más a las condiciones de la vida corriente, y, a su vez, la vida corriente de los individuos se acerca cada vez más a la cultura. En estas condiciones, la preparación de las masas con miras a su participación cultural no es solamente la realización de sus necesidades individuales, sino también la realización de sus necesidades de tipo social.

Merced al hecho de que la cultura ya no está realmente aislada hoy en día, gracias a que la cultura ya no se realiza como un fin en sí, a que perdieron su significación los lemas del arte por el arte o de la ciencia por la ciencia, la cultura se ha convertido en una esfera de actividades y experiencias que asume valor para toda la sociedad y su vida concreta. Por ello, la sociedad en su conjunto depende de que sus miembros sean lo más cultos posible, ya que así se elevará cada vez más su nivel de existencia y con ello el nivel de su trabajo profesional y de su actividad social.

Este análisis demuestra, pues, que a medida que se va perfilando la mayor convergencia entre la educación del «ciudadano» y la educación del «hombre» y entre la educación del «hombre» y la educación del «trabajador», el postulado de la formación de un «hombre culto» se vuelve convergente y deja de ser contradictorio con el postulado de la educación del hombre vivo y concreto.

Son muchas las pruebas de esta convergencia; basta señalar las enormes inversiones que el Estado socialista asigna al desarrollo de la cultura, así como el hecho de que el desarrollo cultural de los individuos forma parte hoy en día de las tareas políticas y de planificación social.

Así, pues, las tareas esenciales de la educación pueden concebirse, a juicio nuestro, como tres grandes grupos definidos por los términos siguientes: sociedad,

trabajo, cultura. La preparación con miras a la participación activa en la sociedad, para la realización creadora del trabajo profesional y para la participación activa en la vida cultural: he ahí los tres objetivos fundamentales de la educación socialista, en los cuales, como hemos visto, se refleja la tendencia esencial de la sociedad socialista a realizar la convergencia básica de los intereses sociales y la satisfacción de las necesidades, siempre crecientes, de tipo individual.

8. *Finalidades de la educación socialista y el problema de la actividad educacional*

La definición de la problemática educacional que acabamos de presentar parece superior en relación con las que antiguamente limitaban la educación a la formación de las facultades físicas, intelectules, morales y estéticas. La preparación con vistas al trabajo profesional en tanto que finalidad pedagógica, implica, evidentemente, un determinado grado de formación intelectual; pero implica, igualmente, la educación social por cuanto la formación profesional no sería total si no tuviese en cuenta la educación social, y, hasta cierto punto implica, asimismo, la educación estética. De manera que la formación profesional se reduce, por consiguiente, a una labor orientadora precisamente con miras a las actividades en las distintas esferas pedagógicas y a la vez como una integración de las mismas dentro de esa labor principal.

Este proceso se manifiesta aún más claramente en el aspecto de las tareas sociales. Pues si la educación debe preparar a los individuos para su participación en la vida social de un modo responsable, es mucho más lo que habrá que realizar en este sentido, sobre todo en el aspecto de la formación intelectual y estética. Ambos sectores de la labor pedagógica tienen una orientación mucho más clara y fértil por la cual numerosos temas y problemas deben integrar esta labor y suscitar numerosas formas de acción organizada al respecto.

Esto es mucho más evidente si recordamos que una

larga tradición nos inclina a contemplar la educación intelectual y la formación estética al margen de la preparación de los individuos para las tareas de tipo social, e incluso, en ciertos casos, en contra de éstas. La superación de este concepto tradicional exige la reestructuración fundamental de los programas y los métodos de formación intelectual y de introducción en el mundo del arte.

Finalmente, tenemos la labor de preparación a la participación en la cultura y de desarrollo personal. Esta tarea se hallaba vinculada generalmente con la enseñanza literaria en la escuela. Pero en la actualidad se trata de una labor mucho más compleja.

La iniciación a la cultura no es sólo una cuestión de literatura; es un problema que asimismo está ligado con el cine y los modernos medios de difusión masiva como la radio y la televisión; es también un problema artístico: la pintura y la escultura, la arquitectura y la estética interior, la música. Pero es igualmente un problema de educación intelectual por cuanto la cultura contemporánea es, como ninguna otra, una cultura científica; es asimismo una cuestión de formación técnica por cuanto se trata de una cultura en la que la técnica asume una importancia trascendental. Finalmente, es también un problema de educación física en tanto que educación que compensa las pérdidas resultantes de la industrialización y la urbanización que enfrentan a los individuos con unas difíciles condiciones biológicas de existencia.

Así, pues, el objetivo pedagógico que consiste en la preparación a la participación cultural de los individuos requiere la movilización de la acción educacional en todas las esferas.

De manera que si el objetivo fundamental de la educación socialista se reduce a la programación de esas tareas pedagógicas como son la preparación para la actividad social y el trabajo profesional, así como la participación en la cultura que garantiza el desarrollo individual, entonces las tareas de este tipo son algo así como el piso más alto elevado sobre la actividad educacional corriente que cuida del desarrollo físico e

intelectual, del desarrollo estético y moral de los alumnos. Y precisamente este piso superior de la labor pedagógica es el que permite orientar adecuada y justamente la actividad del piso inferior en relación con las tareas ulteriores que, gracias al mismo, será posible realizar.

Nos enfrentamos aquí con un problema pedagógico particularmente arduo y trascendental. Pues por un lado comprendemos que la labor educacional debe estar orientada de acuerdo con los intereses de la civilización socialista, que la educación intelectual y moral, estética y física debe discurrir —cuando menos hasta cierto punto— de un modo distinto al de los países capitalistas, que debe tomar en consideración las condiciones específicas de los individuos en la sociedad socialista, pero por otro lado también somos conscientes de que la labor educacional que desarrolla el cuerpo y la psique del alumno no puede contemplarse de un modo utilitario, como un medio tendente a otros fines, sino que debe considerarse como una actividad totalmente valiosa, y la única valiosa, movilizadora de todas las fuerzas de los educadores y los educandos.

En todos los sectores de la educación tienen lugar unos destacados y valiosos procesos que no deben rebajarse al nivel de los «medios» destinados a servir a otras cosas. ¿Cómo salvar esta dificultad? Sobre todo hay que recordar que —en lo que respecta concretamente a la educación— la diferenciación de los fines y los medios es tan falsa como peligrosa. Pues como resultado de esta contraposición las finalidades educacionales se distancian y carecen de la fuerza movilizadora necesaria para influir en el presente concreto, mientras que los medios pierden a su vez —como camino hacia los objetivos— sus valores contemporáneos, y esto se produce cuando, precisamente, lo importante es que cuanto ocurre en el proceso pedagógico siempre sea directamente valioso en el mismo momento, o sea en la contemporaneidad en que transcurre.

Por estas razones, cuanto acontece en los procesos heterogéneos educacionales —físicos e intelectuales, estéticos y morales— debe experimentarse como impor-

tante en sí, como importante contemporánea y definitivamente. Los educandos deben entregarse sin reservas a lo que realizan. Sin embargo, esta directriz, que asume una gran importancia en la metodología educativa, no contradice en lo más mínimo la tesis anteriormente apuntada según la cual esa realidad pedagógica, experimentada como algo valioso en la actualidad, tiene que asumir una tarea mucho más ambiciosa ulteriormente. Y precisamente al entregarnos a ella totalmente logramos la mejor preparación para cumplir —en el futuro— otras tareas. Ahora bien, para comprender este problema es preciso analizar la actividad educacional en sus múltiples aspectos desde el ángulo del papel que desempeña en la formación de la personalidad. Y éste es un problema que hasta la fecha no se ha analizado con la suficiente profundidad y en forma sistemática dentro de la pedagogía socialista. Así que le dedicaremos el siguiente capítulo.

Capítulo IV

Heterogeneidad y unidad de la educación

1. *Crítica de la clasificación tradicional de la actividad educacional*

El análisis de las finalidades esenciales de la educación socialista permite introducir un cierto orden en los conceptos tan diferentes y dispares de las finalidades educacionales en la pedagogía moderna, tanto polaca como de los demás países. La elaboración de esta ordenación implica no sólo unas consideraciones de tipo formal, sino sobre todo la necesidad de establecer la adecuada jerarquía del valor de las tareas ligadas con la educación al igual que sus relaciones recíprocas. Pues, cuando la interpretación de esta jerarquía y de la interdependencia de los diferentes aspectos de la actividad pedagógica no es acertada, la propia labor educacional no da los frutos apetecidos. De manera que si queremos que la educación socialista cumpla con lo que esperamos de ella y realice las aspiraciones del conjunto de la sociedad y de cada individuo, los pedagogos deben tener una visión exacta de las múltiples vinculaciones de esta actividad multifacética que les incumbe asumir y de las diferentes escalas de valoración que dicha labor implica.

El sistema tradicional de diferenciación de las actividades educacionales suele abarcar en la mayoría de los casos los elementos siguientes: la educación física, la educación intelectual, la educación moral y la educación estética. Esta división dimana de unas fuentes científicas e ideológicas hoy en día ya muy remotas, cuya expresión fueron las teorías que contraponían el «cuerpo y el alma» del ser humano, y, seguidamente, en la esfera del espíritu, diferenciaban la esfera intelectual,

la esfera de la voluntad y la esfera de las sensaciones y la imaginación.

Tanto la psicología de comienzos de la época moderna, que sienta una diferenciación entre estas tres «facultades» del espíritu, como la filosofía de aquel período, asignaban un gran trascendencia a dicha clasificación, otorgándole una fundamental significación metafísica. Es muy significativa al respecto la postura de Kant, cuya filosofía, expresada en tres críticas —la razón teórica, la razón práctica y la facultad de emitir un juicio—, constituye un intento de codificación de esta diferenciación, la cual operó con mucha fuerza y durante un largo período de tiempo. El concepto kantiano de la razón teórica se convirtió en el fundamento de las teorías pedagógicas de la educación intelectual, su concepto de la razón práctica sirvió de punto de partida para las teorías de la educación moral y su crítica de la facultad de emitir un juicio se convirtió —como advirtió Schiller— en la fuente de las concepciones de la educación estética.

Esta división, aparentemente sencillísima y adecuada, se vino aplicando generalmente en la pedagogía del siglo XIX y de nuestra época. La consolidaron y divulgaron numerosos manuales de todos los grados y, basándose en esta división, se diferenciaron asimismo los trabajos científicos y prácticos de los diversos especialistas. En la mayoría de los casos la organización de la labor científica y pedagógica se basaba en esos esquemas, y numerosos congresos científicos estuvieron consagrados, por separado, a la educación física, la educación estética o a la educación intelectual.

Esta división, asumida por la filosofía y la ciencia burguesas, también fue admitida por la pedagogía socialista. La organización de las investigaciones y los estudios pedagógicos, los tipos de especialización, la estructura de los institutos y las cátedras, al igual que las esferas de la actividad práctica, se fundamentaban en dichas diferenciaciones aplicadas en los manuales y divulgadas entre la opinión.

Es evidente que esta división tiene ciertas bases y se presta a ciertas adecuaciones prácticas. Pues al fin y

al cabo todos sabemos que en las escuelas unos profesores están encargados de los cursos y ejercicios de gimnasia, otros del teatro de muñecos y otros de impartir las matemáticas u otras disciplinas. Y es muy deseable que cada uno de estos «especialistas» pueda calar lo más posible en los conocimientos pedagógicos de la disciplina que está llamado a enseñar.

Tampoco hay nada de extraño en el hecho de que esa misma división se aplique tanto en la práctica educacional como en las investigaciones científicas. El peligro sólo se perfila cuando interviene la falsa interpretación de esa división, concibiéndose como una división entre esferas totalmente separadas y sin ninguna recíproca interpretación. Este peligro es muy concreto por cuanto cualquier diferenciación siempre tiende con mucha fuerza a la absolutización. Y esto se suele producir tanto entre los prácticos como entre los teóricos. Pues son muchos los prácticos que ambicionan dedicarse del modo más «puro» posible a un aspecto determinado de la labor pedagógica: el profesor de educación física desea limitarse a esa única disciplina, el profesor de otra disciplina cualquiera aspira a no enseñar más que su disciplina, y asimismo el maestro aspirará a dedicarse a la «pura» formación intelectual del alumno. Existen igualmente los teóricos que buscan tenazmente aquellas propiedades específicas que se diferencian entre sí, por ejemplo la educación intelectual y la educación moral o la educación moral y la educación estética; obran así con la convicción de que la búsqueda de esos rasgos específicos mejoraría la labor práctica en esas disciplinas al permitir centrarla en torno a esas particularidades.

Estas tendencias son peligrosas y perjudiciales por cuanto las diferenciaciones que las fundamentan no deben interpretarse como la exclusión recíproca de los diferentes campos de la labor educacional, sino como una información sobre los distintos puntos de partida con los cuales se puede y se debe englobar, empero, el conjunto de los procesos pedagógicos.

La educación física es, evidentemente, la educación del «cuerpo», pero no dejaría de provocar unos efectos

peligrosos si única y exclusivamente se interesase por las facultades físicas. Pues es un hecho que en la educación física existen muchas formas que permiten realizar una formación moral y social eficiente, y que el adecuado aprovechamiento de las competiciones deportivas y de los juegos bien organizados puede servir como una gran escuela de compañerismo, de espíritu comunitario, etc. Asimismo son conocidos los estrechos vínculos que pueden unir la educación física y la educación estética y cuán ricas son en este terreno la rítmica, la danza y la música. Del mismo modo, no es imposible vincular la educación física con la educación intelectual; la problemática del cansancio y del descanso, la problemática del esfuerzo físico racional, los problemas de la biología y la fisiología humanas, del turismo y la ecología están ligados íntimamente con los diferentes aspectos de la educación física.

Bajo el punto de vista pedagógico, la educación física será tanto más valiosa cuanto mayor sea su integración en los problemas de la formación multifacética del individuo; y es menos valiosa en la medida en que se limita a la única realización de su tarea intrínseca y se acentúa su carácter «específico».

Lo mismo cabe decir en relación con los demás aspectos de la educación anteriormente expuestos. Así, no hay ninguna razón para creer que la educación intelectual sea mejor cuanto más se sujete únicamente al intelecto; que la educación estética sea más eficiente en tanto se interese exclusivamente por las así llamadas experiencias estéticas; de la misma manera podemos afirmar que no es cierto que en la educación moral deba evitarse toda ligazón con la educación intelectual o estética y limitarse a las «puras» situaciones morales. Muy al contrario, la actividad educacional en cada una de estas esferas no deja de enriquecerse, de ser más duradera y eficiente en la medida en que, desde cualquiera de estas esferas en sí, se asumen a la vez los problemas y las tareas de las demás esferas de la educación. Al impartir la educación intelectual se puede y se debe acometer conjuntamente la formación moral y la formación estética, de la misma manera que en la

educación estética existe un lugar para la formación intelectual y para la formación moral, mientras que dentro de la educación moral caben a su vez los demás tipos de formación.

Esta relación, esta vinculación de las diversas esferas educacionales no se produce, naturalmente por sí sola, pues a veces resulta difícil conseguirla y no siempre logramos aprehender todas las posibilidades de vinculación. Por esta misma razón son tan importantes y necesarios los estudios encaminados a evidenciar las interdependencias fundamentales de los diversos elementos de la educación y a desgajar los métodos tendentes a la realización de esas relaciones en la práctica. La cuestión que se plantea es la siguiente: ¿cómo realizar la enseñanza de las diferentes disciplinas para que esa misma enseñanza integre los elementos de formación moral o estética? ¿Cómo organizar la educación estética para que sea a la vez una educación intelectual y moral? ¿Cómo organizar la educación moral para que encierre a la vez ciertos aspectos de educación intelectual y estética? Todas estas preguntas señalan unas temáticas para importantes estudios teóricos cuya trascendencia práctica resultaría mucho más significativa que las tentativas de poner de manifiesto en qué consiste lo «específico» de las diversas esferas educacionales.

Al abogar por este tipo de integración de la educación, lo hacemos porque tanto la ciencia antropológica como la realidad social en la época de la civilización socialista superan y rechazan el tradicional esquema del dualismo del hombre como un ser carnal y espiritual, así como el esquema tradicional de las tres facultades psíquicas que habría de responder a tres formas distintas de cultura: intelectual, moral y estética.

La moderna ciencia sobre el hombre ha puesto de manifiesto cuán compleja e integrada es su estructura psíquica, cuán profundos son los procesos fisiológicos que condicionan los procesos de la conciencia y en qué medida los procesos de la conciencia influyen sobre el «cuerpo» humano; la moderna ciencia antropológica ha demostrado de qué manera tan profunda los instintos y los impulsos que se manifiestan en los sentimientos y

las inclinaciones están ligados con la necesidad cognoscitiva y de qué manera la vida mental depende de las sensaciones y la imaginación que se condicionan recíprocamente; también ha demostrado cómo la así llamada voluntad no es un órgano separado e independiente de la psique, sino que se halla relacionada con la base del temperamento y los impulsos por un lado y con la cultura mental por el otro.

Al situar al individuo dentro del medio social y cultural, ya nadie está hoy en condiciones de colocar unos fáciles signos de igualdad entre la supuesta triple estructura de la psique: la razón, la voluntad, las sensaciones, y la triple esfera de la cultura: intelectual, moral, estética.

Esta clásica diferenciación de las esferas de la razón y la voluntad, o sea de la cultura intelectual y moral, era en gran parte el resultado de la autoridad de la Iglesia sobre la vida de los individuos. Esta autoridad concedía —dentro de unos límites determinados— a los educadores laicos el derecho de impartir la educación intelectual, reservándose exclusivamente el de impartir la enseñanza más amplia en materia de formación de los sentidos, del carácter y de la voluntad, y por consiguiente, y sobre todo, en el terreno de la educación moral. En última instancia, el intelecto de los alumnos era de incumbencia escolar, mientras que todo lo demás había de pertenecer a la familia cristiana y a la Iglesia.

Así se establecía una diferenciación entre la educación intelectual que debía impartir los conocimientos y formar la razón, y cuya organización podía ser asumida por el Estado, y la educación moral de la que no debían ocuparse los maestros y la escuela. «La escuela debe impartir la enseñanza, pero de la educación han de ocuparse la familia y la Iglesia», rezaba este lema en forma lapidaria.

En nuestros días ya no hay ninguna razón de mantener esa diferenciación. Pues tanto la enseñanza como la educación pertenecen a la institución escolar. Tampoco creemos que la enseñanza deba reducirse exclusivamente a impartir los conocimientos y las experiencias, pues deseamos que la enseñanza conduzca a una

determinada concepción del mundo, y la concepción del mundo no es únicamente una cuestión de intelecto, sino también un problema de sensibilidad y de voluntad, una cuestión de imaginación y representación de las cosas. Por otra parte, la educación moral de tipo socialista no puede limitarse exclusivamente a las esferas de la voluntad y la sensibilidad; la educación moral debe asumir en el mundo actual en sumo grado un carácter intelectual, debe basarse en la comprensión de la realidad social y de las obligaciones que dimanan de dicha realidad en desarrollo. La educación moral implica, pues, la esfera del intelecto, requiere la formación del mismo como un componente fundamental de aquélla.

De la misma manera se ha transformado la problemática de la educación estética. Sería difícil ligarla unilateralmente con la formación de la sensibilidad por mucha trascendencia que tenga en este aspecto. Pues en la civilización socialista el arte tiene también otras funciones que asumir: no se opone ni mucho menos al conocimiento y la comprensión de la realidad, no se diferencia en ningún modo de la inspiración de unas tareas determinadas. En estas condiciones, la educación estética no puede concebirse como la formación de la sensibilidad: es a la vez la formación del intelecto y la formación de la voluntad.

En la civilización socialista se produce la interpenetración, cada vez mayor, de la cultura intelectual, la cultura moral y la cultura estética, y en tales condiciones no ha lugar ni a la clásica y aguda contradicción de estos tipos educacionales ni al mantenimiento de la tesis conservadora, según la cual cada una de estas tres esferas de la cultura se halla conectada con un aspecto distinto de la psique humana.

2. *Los nuevos tipos de actividad pedagógica*

El concepto tradicional de las esferas de la educación, definidas según las categorías de la formación intelectual, moral, estética y física, también ha sido quebrantado en nuestra época por otras razones. La acti-

vidad educacional se ha ido enriqueciendo y diferenciando cada vez más, se ha extendido e nuevos terrenos, se ha ido asociando con las nuevas instituciones que operan con unos métodos distintos a los del pasado. Así, mientras que en el siglo XIX el terreno fundamental de la actividad educacional seguían siendo el hogar familiar y la escuela, en el siglo XX toda una nueva serie de instituciones fueron asumiendo la educación de los niños, los jóvenes y los adultos; la pedagogía que naciera basándose en las experiencias educacionales de los padres y los maestros, del hogar y de la escuela, fue asumiendo nuevas formas, abarcando nuevos terrenos de acción y nuevas experiencias.

La propia escuela fue la primera en cambiar de fisonomía. La escuela del siglo XIX seguía siendo aún bastante fiel a dos grandes tradiciones, a saber: el gimnasio clásico para la élite que continuaba refiriéndose a las tradiciones humanísticas renacentistas, y los internados populares para los huérfanos y los hijos de las clases más humildes de la sociedad. Sin embargo, bajo la presión de las nuevas demandas de la economía capitalista, la institución escolar comenzó a transformarse de un modo muy significativo; cambiaron los programas didácticos, se amplió la esfera de las tareas educacionales y aumentó su significación social. Los progresos democráticos en muchos países de Europa y la separación de la Iglesia y el Estado, que se operaba simultáneamente, impartieron a la escuela nuevas obligaciones en el terreno de la formación de los conceptos filosóficos y de la educación moral y social. Finalmente, los progresos cada vez más rápidos de la ciencia y la técnica que requerían la formación de un número cada vez mayor de cuadros profesionales impusieron, asimismo, a la enseñanza general nuevas tareas: pues por una parte se convertía en la institución fundamental encargada de impartir la cultura general y, por otra parte, asumía un carácter de preparación a los estudios de tipo profesional promovidos por la enseñanza de diferentes grados y por las empresas de trabajo.

Estas mutaciones del sistema escolar fueron acompañadas del surgimiento de toda una serie de institu-

ciones de educación extraescolar, las cuales actuaban tanto al nivel de las categorías de edad de la escuela general como en los grados superiores. Dichas instituciones, vinculadas en ciertos casos con las organizaciones juveniles y a veces con los centros de actividad social y política, asumieron una acción educacional de muy distintos tipos preparando a los alumnos no sólo para las tareas profesionales, sino también para los momentos de ocio. Sus experiencias, muy especialmente en la esfera de la vida juvenil y de sus formas de acción autónomas, rebasaron ampliamente el marco de las experiencias puramente escolares.

Finalmente, en ese mismo período se desarrolló la instrucción para los adultos, organizada sobre unas bases y unos métodos muy heterogéneos. Este tipo de enseñanza no dejaba de facilitar toda una serie de nuevas experiencias pedagógicas y, a partir de la introducción de los medios de consumo masivos, esta esfera de educación, y a la vez de actividad no educativa, se convirtió en la base de unas investigaciones especialmente interesantes.

Todo lo que acabamos de apuntar contribuyó en el siglo XX al enriquecimiento de la realidad pedagógica de un modo desconocido en las épocas anteriores. Bajo la presión de esta realidad nueva y heterogénea los pedagogos tuvieron que quebrantar los viejos esquemas basados en una esfera experimental muy limitada. Se puso de manifiesto que la educación es una actividad mucho más diferenciada e integrada a la vez, y que gran parte de sus nuevos aspectos y problemas no pueden enmarcarse sencillamente en los conceptos y clasificaciones tradicionales.

Esto aparecía con especial nitidez en la esfera educacional, cada vez más amplia, que debía garantizar la vinculación de la joven generación con las tradiciones nacionales y con las necesidades del Estado y que se definió con el nombre de educación patriótica o nacional, de educación ciudadana o social, o de educación política. Ciertos aspectos de esta educación, como por ejemplo la educación social, tendían a vincularse con la teoría tradicional de la educación moral, aun cuando

el alcance de la educación social era indudablemente distinto al que se le confería a la educación moral según la antigua interpretación de este concepto. Por esa misma razón, si aún es posible defender la tesis según la cual la educación moral constituye la formación de la voluntad, entonces se desprendía que la educación social debía referirse directa y necesariamente a otras «facultades» psíquicas del alumno.

No dejaban de ser mayores aún las dificultades planteadas en el terreno de la educación patriótica, cuyo carácter era más multifacético, si cabe. Pues no era tan fácil afirmar que se trataba en este caso de una educación moral, por cuanto no se prestaba a interpretarse de acuerdo con las categorías de la filosofía moralista tanto la educación moral impartida según la religión católica como la educación moral dimanante de la filosofía laica. La educación patriótica no dejaba de ser cualitativamente distinta a todo cuanto preconizaba tanto la ética católica como la ética laica. Al mismo tiempo, se trataba de una postura educacional en la que la integración de la totalidad de los aspectos diferenciados debía operarse con toda plenitud: nadie puede dudar de que la educación patriótica tiene que ser a un tiempo una educación intelectual, estética y moral. La enseñanza de la historia patria y la enseñanza de la lengua vernácula, la experimentación de la belleza del paisaje nacional, de la literatura, el arte y la música nacionales, y finalmente los modelos de las virtudes públicas y del heroísmo, todo ello, que se dirige simultánea y alternativamente a la razón, la imaginación, los sentidos y la voluntad, integra la educación patriótica.

Asimismo se centró la atención dentro de la esfera educacional en toda una serie de tareas y de problemas, los cuales se definieron a través del trabajo, la educación técnica o la educación politécnica. La propia teoría burguesa de la llamada escuela del trabajo ya había destruido toda una serie de sistemas clásicos de clasificación, por cuanto no dejaban de borrar las fronteras entre los diferentes tipos de educación, y mostró la necesidad de que la pedagogía asumiera unas esferas de acción absolutamente nuevas. Se insertó en el pro-

grama de la escuela del trabajo todo lo que la clásica teoría pedagógica había dividido y separado, organizando a la vez la actividad educacional en la esfera del trabajo manual, que anteriormente no se hallaba comprendida generalmente en el programa didáctico.

La proposición de Dewey, a tenor de la cual la enseñanza general puede impartirse mejor gracias a una inteligente formación práctica que a través de la enseñanza verbal de los idiomas clásicos, fue la sorprendente manifestación de ese punto de vista.

Pero aun cuando no se fuera tan lejos, la problemática de la educación a través del trabajo manual no dejaba de ser una nueva problemática que no se enmarcaba en los esquemas tradicionales de la labor educacional. La educación mediante el trabajo manual no era por tanto ni una educación intelectual ni una educación moral, como tampoco una educación estética, ni, finalmente, una educación física, aunque tenía que ver con el «cuerpo» humano. La educación a través del trabajo manual era, sencillamente, todo lo que acabamos de enumerar, pero era a la vez algo más, se refería a determinadas facultades psíquicas del alumno, que se pasaban por alto en la tradicional psicología de las facultades.

Esta problemática se amplió y profundizó cuando en los países que edificaban el socialismo se transformó el concepto burgués de la escuela del trabajo, que en muchos casos se asociaba con los conceptos sociales reaccionarios, en una nueva concepción según la cual el trabajo era el elemento fundamental para la formación de los nuevos individuos en la nueva sociedad. Al mismo tiempo, su vinculación con el progreso técnico liberaba al trabajo de su antiguo carácter de actividad exclusivamente manual y lo convertía en una compleja actividad técnica. La formación politécnica se convirtió así en uno de los aspectos más importantes de la labor educacional. Y pese a todas las controversias que durante decenios tuvieron lugar acerca de la concepción de la escuela y el alcance de la formación politécnica y de los métodos para realizarla, es un hecho incuestionable que, en esta concepción, destacan, al igual

que en la teoría de la escuela del trabajo, nuevas dimensiones de acción pedagógica.

La formación politécnica no sólo ha ampliado muy significadamente la antigua interpretación de la educación intelectual, sino que a través del postulado de ligazón de la teoría con la práctica le ha impartido una nueva orientación; la propia estructura de la formación del intelecto debía determinarse de otra manera que en el pasado, cuando su modelo fundamental radicaba en la formación de acuerdo con las exigencias del conocimiento y de las capacidades filológicas. La determinación de dicha estructura, según los imperativos de la práctica y especialmente según las exigencias del trabajo técnico, hizo que la educación intelectual conservase únicamente el nombre de lo que antes fuera, concretamente, la educación intelectual. La conciencia de esta diferencia condujo más de una vez a la clasificación de las tareas pedagógicas, en virtud de la cual la formación politécnica se asumía, junto a la formación intelectual, como una disciplina independiente.

La formación filosófica y la postura ante la vida, se convirtió, asimismo, en una nueva experiencia pedagógica. La independización —que varía según los países— de la actividad escolar en relación con la Iglesia, entrañaba la necesidad y la posibilidad de asumir, dentro del sistema de enseñanza pública, la amplia problemática de la educación en el terreno moral y filosófico. Éste fue el carácter que se le impartió en diversos países a las lecciones de ética laica, a la filosofía y metodología científica, a la enseñanza de la historia, etc. Las exigencias de la moderna civilización científico-técnica, de la civilización industrial y urbanística, habían de reflejarse, asimismo, en la labor didáctica escolar, de la cual se esperaba que garantizase las modernas formas de integración social, alterada por el quebrantamiento de las antiguas comunidades de vecinos y del modo de vida rural.

John Dewey ha analizado perfectamente esta etapa del desarrollo de la educación en el siglo XX. Rechazando todos los sistemas conservadores de determinación de los objetivos de la educación, Dewey subrayó la ne-

cesidad de elaborar unos objetivos que reflejasen la actividad sociointelectual de los alumnos. Bajo este punto de vista rechazó la división tradicional de la educación, poniendo de manifiesto que sólo la actividad superficial del alumno se presta a una tal clasificación, mientras que toda actividad más profunda se caracteriza por su integración. Dewey ha enfatizado consecuentemente este aspecto en su trabajo teórico al destacar la unidad dialéctica —según la interpretación hegeliana de la dialéctica— del pensamiento y de la acción, de los rigores lógicos y de las aspiraciones e intereses emocionales, de la expresión intelectual y artística, del trabajo y de la diversión, de las experiencias de la convivencia social y de la ampliación de las perspectivas intelectuales. La obra principal de Dewey, que lleva el título de *Democracia y educación* y se convirtió en la obra pedagógica clásica de la primera mitad del siglo XX, era a este respecto una obra innovadora: rompía con toda clase de esquemas conservadores y no se prestaba a contemplarla como una nueva teoría educacional, aunque tuviera ese carácter, ni podía concebirse como una nueva teoría pedagógica, aunque también tuviese ese carácter. La contradicción entre la enseñanza y la educación —contradicción que la pedagogía burguesa consideraba fundamental en ciertos países— no se ajustaba a esa concepción, pues su esencia se expresaba precisamente en la convicción de que la enseñanza sólo resulta eficiente a condición de que el pensamiento comprometa a la personalidad absoluta del alumno y muy especialmente su actividad social, y sólo cuando asume un carácter de inspiración intelectual, viva y constantemente renovada. El concepto del mundo y la postura hacia la vida sólo pueden formarse en los alumnos gracias a esa educación.

En los países que edificaban el socialismo, la actividad pedagógica tendente a la formación del concepto sobre el mundo se basaba en otros principios sociales y filosóficos. La ligazón entre las perspectivas de la revolución social y la filosofía materialista en dicha actividad produjeron unos efectos que no se daban en los países burgueses. Sin embargo, bajo el punto de vista

de la problemática de la clasificación de las finalidades y tareas de la educación que aquí nos ocupa, no dejaban de ser similares las experiencias relativas a esta actividad. Pues aportaban luz al carácter inadecuado de las divisiones tradicionales y muy especialmente a la falsedad de los límites establecidos entre la enseñanza y la educación y sobre todo entre la formación intelectual y la formación moral. La formación del concepto científico del mundo, planteada como una de las tareas esenciales de la escuela, podía asignársele con idéntica justicia tanto a la «enseñanza» como a la «educación».

Asimismo, en los casos en que se mantenía la clasificación tradicional, surgían serias dificultades para integrar en ella la tarea de la formación del concepto científico del mundo. Estas dificultades se manifestaban del mismo modo que las de la formación politécnica, que no se enmarcaba en los esquemas establecidos, con lo cual se confinaba la tarea relativa a la formación del concepto del mundo en una categoría aparte, que en los manuales de pedagogía se situaba al margen de la dicotomía de la enseñanza y la educación. Esta solución de compromiso no dejaba de ser falsa, por cuanto la formación del concepto científico del mundo no es una actividad educacional realizada al margen de la acción didáctica y educativa, sino precisamente una actividad en la cual la enseñanza y la educación se organizan basándose en una unidad dialéctica.

Esta unidad dialéctica radica en el constante intercambio que se produce en la personalidad del alumno, o cuando menos debe producirse, entre la masa creciente de las experiencias resultantes de su actividad social práctica y la asimilación de los conceptos y las nociones sobre el mundo que le facilita la ciencia en continuo desarrollo.

Partiendo de estas consideraciones, podemos ver que los esquemas pedagógicos tradicionales diferenciadores de las distintas esferas de la actividad educacional, pese a utilizarse bastante corrientemente por cuanto parecen —aunque ilusoriamente— claros y prácticamente adecuados, no bastan ni para la descripción correcta de una actividad educacional, mucho más rica hoy en día,

ni para la determinación de unas directrices prácticas provechosas, especialmente en los países socialistas, en los que la educación tiene que asumir y resolver grandes tareas, y su organización es igualmente más diversa aun cuando se halla concentrada en torno a esas tareas principales.

3. *La educación a través del mundo objetivo de la civilización humana*

Los análisis que acabamos de realizar nos llevan a la conclusión de que la problemática de la división de la labor educacional en sectores y su unidad debe contemplarse una vez más en forma nueva. Pues nos hallamos precisamente al comienzo de un tipo de trabajo teórico que, sin duda, ha de permitir interpretar correctamente y organizar más adecuadamente en el futuro las diversas formas de la educación. Pero no deja, sin embargo, de quedar bastante clara la orientación de estas búsquedas, por cuanto está determinada por la principal tarea de la pedagogía socialista.

Si hemos de formar a unos individuos capaces de contribuir a los progresos de la civilización, tendremos que saber determinar las responsabilidades fundamentales que los hombres han de asumir dentro de la civilización en que viven. Desde este ángulo, la tarea de la educación —y las esferas de la labor pedagógica— no deben determinarse mediante la referencia a la psique del individuo, sino basándose en los aspectos más diversos del mundo social y cultural; el punto de partida no debe ser ni el «aspecto» de la personalidad ni tampoco las llamadas facultades psíquicas que habrían de formarse y desarrollarse, sino la esfera de la civilización creada por los hombres, todos los aspectos de la vida en los que el individuo destaca la actividad multifacética del hombre.

Basándose en este criterio se habla hoy en día cada vez más acertadamente de la educación a través de la ciencia, de la educación a través del arte, de la educación a través del medio social y de las instituciones so-

ciales, de la educación a través de las empresas de trabajo, etc.

Estas definiciones no son, ni mucho menos, la introducción de una nueva terminología, sino que sirven para esclarecer la reorientación esencial de la labor pedagógica.

De cuán profunda es esta reorientación, es posible convencernos con el ejemplo de la educación a través del arte, cuya teoría se halla actualmente mucho más adelantada que la teoría de otras ramas de la labor pedagógica. La educación a través del arte es algo más que la tradicional educación estética, realmente es otra cosa: pues mientras que la educación estética se interpretaba como la formación de las llamadas aptitudes estéticas, como la formación del buen gusto, la capacidad de relacionarse con las obras de arte de acuerdo con sus valores estéticos, es un hecho que la educación a través del arte requiere una organización de la labor educacional elaborada de tal manera que permita influir en el conjunto de la personalidad del alumno, y no sólo en su aspecto específicamente «estético», en sus sentidos estéticos.

La educación a través del arte no es ni mucho menos una formación unilateral del individuo; es una educación multifacética, por cuanto con ayuda del arte es posible relacionarse con muchas esferas de la actividad humana y muchas experiencias individuales. La educación a través del arte puede ser, asimismo, una educación intelectual por cuanto el arte es un conocimiento específico del mundo; el arte pone de relieve los nuevos aspectos de las cosas y de los hombres, permite conocer la realidad a través de su elaboración y su creación; sus vínculos con la ciencia tienen una larga historia, la cual se ha puesto de manifiesto en la época contemporánea, en la que han aparecido nuevas e inesperadas conexiones entre el lenguaje poético y las matemáticas, entre las matemáticas y la música, entre el estilo del arte moderno y el estilo de la física moderna. Es evidente que la obra de arte y la obra científica se diferencian mucho, pero las fuerzas creadoras que en la personalidad humana se ponen en movimiento para la

una como para la otra, no dejan de ser, en muchos casos, totalmente convergentes. Por eso mismo casi todos los caminos hacia la creación científica pasan por el arte y los caminos de la creación artística, a su vez, pasan por la ciencia.

La educación a través del arte se relaciona igualmente con la esfera de la moralidad en su más amplia acepción. Ya hemos superado la secular polémica, inspirada mayormente por la Iglesia con miras a defender su privilegiada postura en el terreno de la moralidad, sobre el tema de la moralidad y de la amoralidad del arte. Pero asimismo hemos dejado detrás de nosotros la polémica acerca del lema del arte por el arte. Sabemos que el mundo del arte es el mundo de las experiencias y las aspiraciones morales de los hombres; sabemos que el arte, con más fuerza que la propaganda política, ilumina los antagonismos contemporáneos y contribuye asimismo poderosamente a la lucha por la paz y la justicia social. ¿Quién se atrevería a negar que en nuestros días los grandes films, al plantear la difícil problemática de nuestra época, son los que mejor estremecen la conciencia de los hombres?

La educación a través del arte es una formación multifacética no sólo porque la labor pedagógica promovida sobre la base del arte permite abarcar de un modo muy peculiar otras esferas de la actividad humana, sino porque también ejercita y desarrolla sus más diversas facultades: no sólo sus facultades cognoscitivas del mundo al enriquecer su intelecto, sino también su capacidad de edificación del mundo; no sólo su capacidad de expresar a los individuos y a las situaciones, sino asimismo su capacidad de exteriorizarse, que permite descargar ciertos impulsos internos inquietantes y lograr las bases para comunicar con los demás individuos; no sólo la imaginación como fuerza para rebasar la realidad presente y espiritual, sino también las necesidades creadoras, que se reflejan en la inventiva, la planificación, en las tentativas de plasmar en una forma material sus especulaciones y sus visiones. La educación a través del arte permite no sólo experimentar con audacia las diferentes situaciones y los distintos compor-

tamientos, sino también estar en condiciones de opinar, especialmente a través de la identificación con los héroes artísticos u oponiéndose a ellos; y no sólo desarrolla el sentido de la libertad independientemente de las sombrías condiciones del presente, sino también la disciplina, la más dificultosa y severa disciplina artística, a partir de la cual el hombre puede hallar su libertad.

Esta interpretación de la educación a través del arte rebasa todo cuanto se solía realizar con la educación estética y se convierte concretamente en una formación multilateral del individuo, promovida mediante la referencia al arte. Y en nada exageraríamos si afirmásemos que es posible educar exclusivamente al hombre con ayuda del arte, un hombre que en todos los aspectos sería un hombre moderno, capaz de participar tanto en la vida científica como técnica, y en sus obligaciones sociales. Pues aun cuando dimana de un material determinado, la educación a través del arte puede irradiar en todo el individuo, organizar su actividad en todas las esferas.

Lo mismo cabe decir de la educación a través de la ciencia. Al asumir la ciencia como punto de partida de la labor pedagógica, podemos realizar una educación multifacética, formar el conjunto de la personalidad humana. Así concebida, la educación a través de la ciencia rebasa los límites de la tradicional educación intelectual, del mismo modo que la educación mediante el arte rebasa las fronteras de la educación estética. La formación con ayuda de la ciencia no se reduce, pues, a impartir los conocimientos y a la formación de las facultades intelectuales, sino que conduce a la aplicación de la ciencia en todos los aspectos de la vida en la medida en que ello es posible y adecuado, transformando toda la postura del individuo y sus motivaciones de acción esenciales.

La educación a través de la ciencia sirve para enseñar al individuo a analizar en forma precisa y crítica, científica, las situaciones sociales y las tareas de la sociedad, a aplicar una acertada argumentación en cuanto a los conceptos filosóficos y morales se refiere. Este tipo de educación debe contribuir —sobre todo en las

condiciones de la civilización socialista— a la mejor comprensión de la significación social de la ciencia, modelar la capacidad del individuo para solucionar toda una serie de importantes problemas vitales con ayuda de la ciencia. En este sentido la educación a través de la ciencia se convierte en una educación social y en una formación moral, la cual está organizada evidentemente sobre otras bases que la educación a través del arte, pero que en sus formas no deja de ser tan importante y eficiente, así como tan multifacética.

La educación a través de la ciencia debe ser a la vez la formación de la joven generación para el trabajo profesional. En una época en que la ciencia se ha convertido en el factor esencial de la habilidad profesional de los hombres, no es posible tratar la ciencia bajo el punto de vista exclusivo del laboratorio, como el desinteresado conocimiento de la realidad, como una «pura» formación del intelecto, sino que es preciso contemplarla, asimismo, como un instrumento para la actividad profesional, como un elemento que sirve para incrementar el nivel profesional del individuo por cuanto no solamente le imparte una determinada capacidad, sino que le enseña a observar con agudeza y exactitud todo lo que realiza, a sacar las debidas conclusiones de su actividad profesional y proyectar su perfeccionamiento, a comprender las funciones sociales del trabajo.

Pero al igual que la educación con ayuda del arte, la educación basada en la ciencia es también algo más. Al contribuir a la formación del intelecto, es asimismo una formación humana que permite a los individuos servirse de sus facultades intelectuales y valorar en su plenitud todo el encanto y atractivos del esfuerzo intelectual. Se trata de una tarea educacional muy importante, que con frecuencia se suele olvidar, cuando se contempla la formación intelectual como si se tratase únicamente de modelar las facultades del intelecto: pues hay que señalar que el papel del intelecto en el conjunto de la vida personal y la orientación de las aspiraciones personales hacia la actividad intelectual del individuo, son sólo unos problemas parcialmente relacionados, que sólo en parte dependen de la formación del intelecto.

Al llamar la atención sobre el papel de la vida intelectual en la estructura y la dinámica de la personalidad del hombre moderno, no dejamos de abrir nuevas perspectivas ante la labor pedagógica. Su realización requiere una interpretación mucho más penetrante y extensa de la vida intelectual, analizando sus diferentes componentes y funciones, y diferenciando los distintos elementos del pensamiento. Pues no es cierto que el pensamiento transcurra o deba discurrir en todos los casos en base a un mismo modelo, ya que por el contrario existen los más diversos modelos de pensamiento científico, incompatibles entre sí y de equivalente valor.

Es posible hablar del pensamiento lógico-matemático y del pensamiento empírico-experimental, del pensamiento basado en la búsqueda de las leyes generales y del pensamiento encaminado a la representación más fiel posible de la realidad concreta e irrepetible de los hombres y los acontecimientos, de las grandes obras de arte; es posible referirse al pensamiento analítico de un determinado estado de hecho y al pensamiento tendente a determinar lo que es posible y lo que es imposible, lo valioso y lo perjudicial. También es un problema la pregunta siguiente: ¿en qué medida el pensamiento filosófico puede relacionarse con el pensamiento científico —en tanto que uno más de sus modelos— y en qué sentido cabría considerarlo como un tipo totalmente distinto de pensamiento humano, especialmente valioso para la formación del concepto del mundo?

La moderna interpretación del pensamiento científico, acentuando su heterogeneidad, se opone al esquematismo tradicional en esta esfera, que en la formación del pensamiento se refería casi exclusivamente al problema de la lógica relativo a la creación de los conceptos y los juicios.

Es evidente que la formación del pensamiento está basada en la formación de la capacidad lógica del pensamiento, pero también es cierto que las posibilidades de formación de dicha capacidad dependen de un gran número de factores diferentes de la lógica en sí. Como afirma con mucho acierto el psicólogo y pedagogo norteamericano J. S. Bruner en su última obra, el proble-

ma de la enseñanza del hombre no es nunca el problema de su enseñanza «como tal», por cuanto lo que aprende dimana siempre de las experiencias y necesidades más importantes y diversas de la vida, y siempre está ligado con ciertas esperanzas y aspiraciones futuras humanas.

Ésta es la razón por la cual la educación a través de la ciencia no puede limitarse exclusivamente a las categorías lógicas, sino que es preciso rebasar estos límites y contemplar cuanto se halla vinculado con el auténtico papel de la ciencia en la vida de los hombres. Entre otras cosas, hay que tener en cuenta un aspecto muy importante de dicho papel para la civilización actual: la técnica y la planificación del futuro. Entre las diversas funciones de la ciencia, las que hoy llaman más la atención son su significación para el desarrollo de los medios de dominación de la naturaleza por el hombre y su significación con miras a la adecuada modelación del futuro. La educación a través de la ciencia debe contemplar, pues —en los aspectos referidos a los jóvenes—, la capacidad de elaborar los instrumentos materiales que permitan penetrar las leyes rectoras de la naturaleza, así como la capacidad de acometer los esfuerzos necesarios para la creación de una nueva realidad que ha de confirmar las previsiones acerca de sus posibilidades de desarrollo. En este nuevo tipo de conocimiento científico del mundo en construcción —tanto técnico como social—, junto a las facultades intelectuales ya enumeradas, juegan asimismo un papel: la fuerza de imaginación que nos muestra, aun cuando no existen, una visión real de las cosas, la fuerza de carácter y la capacidad de obrar consecuentemente, y la entrega y dedicación que llega a veces a alcanzar el grado de una auténtica pasión por el trabajo.

Lo mismo cabe decir en relación con la técnica. La técnica es —junto a la ciencia y el arte— una obra humana cuya magnitud no cesa de crecer, un componente esencial de la civilización objetiva que los hombres crean. Así, pues, en estas condiciones la educación a través de la técnica —en forma análoga a la educación a través de la ciencia y a la educación con ayuda del

arte— se convierte en un tipo de educación mucho más completa que la tradicionalmente concebida educación o enseñanza técnica.

Ciertas concepciones de la formación politécnica van precisamente en este sentido. Nos muestran que la formación técnica no debe limitarse a la asimilación de determinadas habilidades manuales, importantes para el trabajo artesanal y con las máquinas, sino que debe tender hacia el multifacético desarrollo del alumno y especialmente a su formación intelectual. La formación intelectual debe ser, bajo este punto de vista, organizada de tal manera que de ella se derive la comprensión de los fundamentos de la técnica y la capacidad de asimilar sus formas esenciales. La ciencia, la técnica y la práctica se convierten entonces en la viva esencia de la educación.

Pero la educación a través de la técnica puede y debe contemplar, asimismo, otras esferas de la vida personal de los alumnos. Si estuviese bien definida —al igual que la educación a través de la ciencia— no habría nada de homogéneo en ella y podría ligarse con las más diversas perspectivas.

Así interpretada, la educación a través de la técnica permite educar a toda la personalidad por cuanto no sólo forma en cierto modo su vida intelectual, sino que también se relaciona de una manera peculiar con el arte. Mientras que en el siglo XIX se consideraba que la técnica y el arte eran antagónicos y que en última instancia la técnica mataba al arte, hoy, a mediados del siglo XX, todos sabemos que aquella tesis era falsa. En la actualidad podemos observar unas tendencias de desarrollo muy diferentes: observamos la gran alianza de la técnica y el arte en el terreno de la urbanística y la arquitectura, en las instalaciones interiores y en la producción masiva en la esfera del vestido, en la industria de la maquinaria, especialmente en la construcción de automóviles, de barcos y de aviones. Al mismo tiempo la técnica ofrece unas posibilidades totalmente nuevas para el arte, como lo atestiguan la radio y la televisión, y muy especialmente el cine. La técnica de reproducción —en la música y en pintura— es la base de toda

una serie de nuevos métodos de divulgación de la cultura plástica y musical.

Finalmente, la educación mediante la técnica debe ser una educación social. Al igual que la educación intelectual no debe limitarse exclusivamente a despertar las facultades mentales, sino que ha de contribuir a la formación de la personalidad humàna con miras a que su vida intelectual sea el factor esencial de su desarrollo. La educación técnica no debe consistir únicamente en la formación de las habilidades técnicas, sino que ha de contribuir asimismo a modelar un estilo de vida en el que la técnica es un factor necesario y esencial.

Hoy sabemos perfectamente que el hecho de poseer una capacidad «puramente» técnica no garantiza en absoluto la capacidad del individuo de aplicarla en la vida. Por ejemplo, la juventud rural, incluso cuando ha asimilado perfectamente una determinada profesión técnica, no deja de enfrentarse con grandes dificultades a la hora de su plena adaptación al ambiente de la gran industria y al estilo laboral que en ella impera. En las sociedades que acaban de emprender el camino de su desarrollo es bastante más fácil conseguir una cierta generalización de los conocimientos técnicos que asimilar la técnica y los problemas que ésta plantea en las sociedades que se caracterizan por su avanzada cultura tecnológica. En la agricultura, lo que más dificulta la amplia introducción de la mecanización no es la falta de maquinaria ni de una mano de obra suficientemente adiestrada: la mayor dificultad en este terreno es siempre el carácter rutinario y conservador de las costumbres rurales, el hábito del trabajo con sus propias fuerzas y con la fuerza de los animales domésticos, la falta de confianza en lo nuevo.

La formación basada en la técnica debe ser, pues, en tales condiciones una formación de la postura de los individuos, la cual permita facilitar su contacto con los adelantos tecnológicos, una formación de la conciencia social en la que los elementos técnicos juegan un papel cada vez mayor, la educación en el nuevo estilo de vida individual y colectiva. La educación a través de la técnica implica, pues, no sólo la asimilación de ciertas

habilidades y conocimientos, no sólo la comprensión de los procesos tecnológicos, sino que implica asimismo el influir sobre una esfera de la vida personal muy delicada y diferenciada, sobre la costumbre y los hábitos en muchos casos irracionales de obrar de acuerdo con la vieja rutina, sobre la imaginación que contribuye a perfilar los nuevos métodos e instrumentos sin temer los efectos perjudiciales de su aplicación, sobre la tenacidad y la precisión en la acción, sobre la específica disciplina interior que requiere la creación técnica.

Finalmente, la educación a través de la técnica no se halla ni mucho menos tan alejada de los aspectos humanísticos de la educación y muy especialmente de la historia y la filosofía. Pues la historia de la técnica no es exclusivamente la historia de los descubrimientos técnicos y de los métodos de dominación de la naturaleza por los hombres, sino asimismo la historia de los hombres dominadores de la naturaleza. Marx supo ver con gran acierto esta dualidad cuando afirmaba que la historia de la industria puede concebirse como la historia del espíritu humano enriqueciendo sus fuerzas. La filosofía moderna relaciona muy acertadamente con la técnica toda una serie de importantes problemas ligados con los tipos del ser y su estructura. Basta recordar al respecto que el mundo de los objetos técnicos es el punto de partida de la crítica de la división de toda la realidad en realidad natural y realidad cultural; pues como es sabido, en las obras técnicas se opera una importante relación entre la materia y los hombres independientemente de su funcionamiento promovido por el conocimiento y la habilidad humanas. Esto significa que el mundo de las creaciones técnicas es el mundo de la naturaleza a la vez que el mundo de la cultura y que no se le puede dividir —como así se pensaba— ni desligar de uno u otro de ambos reinos. La realidad técnica no pertenece a la misma naturaleza, así como tampoco pertenece a la cultura en sí. Las máquinas, los aparatos, la energía artificialmente generada pertenecen al mundo específico de la actividad humana en la cual la naturaleza y la cultura se hallan integradas en la unidad dialéctica de las contradicciones.

Así, pues, la formación técnica puede ser asimismo una formación histórico-filosófica, puede introducir nuevos elementos en la visión del mundo de las jóvenes generaciones, puede despertar unas formas absolutamente nuevas de reflexión y la facultad de percibir las relaciones existentes entre el mundo material y el mundo del pensamiento, entre la conformación y el aprovechamiento de las fuerzas de la naturaleza y la transformación de los individuos por sí mismos durante este proceso de dominación de las fuerzas naturales. Como es sabido, el que domina no sólo domina a los que rige, sino que también depende de quiénes domina y cómo los domina.

La civilización objetiva dentro de la cual viven los hombres no se compone, sin embargo, exclusivamente de esas creaciones ideológico-materiales como son la ciencia, la técnica y el arte. Se compone asimismo de las formas sociales de producción, de las relaciones e instituciones sociales. La civilización en la cual vivimos es, sobre todo, una determinada estructura de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales, resultando de dicha estructura el conjunto de las formas legales de los tipos de organización y los principios y normas de convivencia humana.

La ciencia, la técnica y el arte no existen en el vacío social, sino que se trata siempre de una ciencia, una técnica y un arte concebidos y desarrollados dentro de una sociedad concreta de un modo que, en última instancia, se halla determinado por su propia estructura. Por eso mismo, al referirnos a la educación basada en la civilización objetiva, queremos hablar no sólo de la educación a través de la ciencia, la técnica y el arte, sino también, y sobre todo, de la educación a través de la sociedad.

Y este concepto de «educación a través de la sociedad» implica precisamente una actividad educativa mucho más amplia que lo que tradicionalmente se entendía como la educación social. Pues la educación a través de la sociedad no se limita ni mucho menos a impartir ciertas nociones sobre la sociedad y el Estado —con sus diversas variantes la enseñanza cívica tenía precisa-

mente este carácter— ni a impartir los elementos de postura y de acción que sirven directamente a las necesidades de la sociedad y del Estado. La educación a través de la sociedad debe ser un proceso de estructuración del conjunto de la personalidad del alumno. La sociedad —al igual que la ciencia, la técnica y el arte— puede ser el punto de arranque y de referencia de la actividad pedagógica que, desde este punto de vista específico, abarcaría las más diversas esferas de las experiencias de la joven generación y ni mucho menos sólo aquellas que se hallan vinculadas directamente con las así llamadas obligaciones cívicas o ciudadanas.

En la sociedad socialista, mucho más que en cualquier otro sistema social, el concepto del buen ciudadano, como ya lo hemos visto, no sólo no se opone a la noción del individuo cabal, plenamente desarrollado, sino que lo implica e integra. El hombre se convierte en un buen ciudadano, precisamente, no mediante la asimilación de esos rasgos específicos que comúnmente se unen a este concepto, sino mediante el pleno desarrollo de sus rasgos humanos. Esto significa asimismo que la noción del desarrollo multifacético del hombre implica la cualificación cívica y ciudadana de los individuos. Pues no es posible ser un ciudadano si no se es un hombre verdadero; no es posible ser un hombre sin ser un ciudadano.

Esta interdependencia es uno de los rasgos específicos de la civilización socialista. Rousseau no la subrayó, aun cuando acertadamente destacó cómo, en la sociedad capitalista, se hacía inevitable esa trágica opción entre el ideal del hombre y el ideal del ciudadano; Pestalozzi se refirió también a esta contradicción, augurando que sólo llegaría a superarse con el nuevo orden social; también Marx, al analizar la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* —de innegable corte burgués—, puso de manifiesto las bases clasistas de esa mixtificación que permitía establecer esa falsa identidad.

Lo que sí es evidente es que en la sociedad liberada de las contradicciones clasistas esa superación es realmente factible, por cuanto la educación del ciudadano y

la educación del hombre se interpenetran y condicionan. En estas condiciones, la educación a través de la sociedad se convierte en la educación de toda la personalidad del individuo, de sus más diversas necesidades y aspiraciones, tanto cognoscitivas como profesionales y artísticas.

Esta problemática de la formación de toda la personalidad en los más diversos aspectos, tiene otro matiz en relación con la educación mediante las instituciones legales y económicas, y muy especialmente a través de las empresas de trabajo.

Hace relativamente poco tiempo, las empresas de trabajo no se planteaban generalmente estas tareas; y aún en nuestros días, aun cuando se acometan tales tareas, generalmente se suelen limitar a impartir a los jóvenes los conocimientos relativos a la ejecución de un determinado trabajo. Sin embargo, a la vez se perfila la necesidad de asumir unas responsabilidades más complejas. Pues a medida que van progresando los niveles de la ciencia y de la técnica y que el trabajo se apoya cada vez más en ellas, que es preciso dedicarle una mayor atención a la habilidad del personal y su capacidad dc ponerse a la altura del progreso tecnológico, y que aumenta la organización del trabajo y la significación de las relaciones interhumanas, la importancia de la educación con el trabajo no deja de incrementarse. La educación debe rebasar los límites de la asimilación de las cualificaciones manuales, debe convertirse en una formación de tipo intelectual en relación con los principios de la antigua tecnología, en el desarrollo del interés y el sentido inventivo en ese terreno, y en la asimilación de las normas de convivencia. La educación debe convertirse, en estas condiciones, en una formación del hombre que trabaja y no sólo de un obrero cualificado.

De la misma manera que un hombre se convierte en un buen ciudadano gracias a que la educación lo desarrolla en todos los aspectos, sólo gracias a esta misma educación multifacética se convertirá en un excelente trabajador. Esta regla se vuelve cada vez más

evidente a medida que el progreso económico y social se acelera y extiende.

Estas nuevas condiciones operan con mayor claridad aún en el sector de la formación profesional que se relaciona con la técnica y que —como ya lo hemos observado— se expresa más bien en la «educación a través de la técnica» que en la enseñanza técnica.

Pero hemos de decir que asumen una especial significación educativa las formas de vida social y las instituciones sociales, que reflejan más directamente la estructura social. Cuando decimos que la sociedad socialista es un sistema en el que los medios de producción tienen un carácter de propiedad colectiva —o cuando menos, como ocurre con la pequeña propiedad privada, cumplen con una función social— de la sociedad en la que el poder pertenece a los trabajadores, y que la forma de su participación en la administración del país es la democracia socialista, destacamos con ello las características de nuestra estructura social, que actúan con una fuerza peculiar sobre los individuos. La educación a través de la sociedad significa pues, en este caso, la educación a través de sus formas de producción material más esenciales y fundamentales, a través de las formas más esenciales y fundamentales de la organización del poder y de las relaciones sociales.

4. *La unidad de la actividad educacional obtenida mediante su profundización*

Nuestros análisis anteriores ponen de manifiesto que el hecho de tomar los diversos aspectos de la civilización como puntos de referencia de la educación nos permite enfocar la heterogeneidad de la labor pedagógica con una nueva luz. La educación a través de la ciencia, la educación a través del arte, la educación a través de la empresa de trabajo y a través de la técnica, la educación a través de la sociedad, no son unas esferas en sí y que se excluyan recíprocamente; no son unas finalidades pedagógicas referidas exclusivamente

al estrecho y aislado «terreno» de la psique y que sólo miran a lo específico de una esfera determinada.

Muy al contrario, cada una de estas finalidades pedagógicas tiende en su acción educativa a integrar toda la personalidad del alumno. A través de la ciencia no sólo se forma el intelecto, con la técnica no sólo se forma la destreza manual, con el arte no sólo se forma el gusto estético, con la sociedad no sólo se imparten las normas de obediencia ciudadana. Cada una de estas ramas rebasa los antiguos límites, cada una de ellas se refiere a los más diversos factores de la vida personal.

Este proceso reviste una gran trascendencia para la correcta comprensión de la heterogeneidad y unidad de la educación. Cuanto más superficial sea la labor pedagógica, tanto mayor parece la dificultad en cuanto a que su heterogeneidad no pueda reducirse a ciertos elementos fundamentales comunes.

Evidentemente, si al impartir ciertas materias didácticas sólo se toma en consideración la enseñanza de los conocimientos afines, si al señalar la música sólo se tiene en cuenta la asimilación por parte de los alumnos del canto coral, si en la educación moral sólo nos preocupamos por la obediencia a las reglas obligatorias de la misma, en tal caso nos hallamos ante una labor educativa que no es posible reducir a ningún denominador común.

Ahora bien, si en esos casos —así como en todos los demás— nos percatamos de que lo que realizamos en la educación debe relacionarse y penetrar en la esfera más profunda de la vida personal, si somos conscientes de que a través de estas actividades tan diversas debemos calar en la estructura y la dinámica de la vida personal, influir sobre las motivaciones de actuación, sobre las formas de elección de los valores y del modo de vida, sobre las necesidades y las aspiraciones, sobre la orientación de la dinámica del desarrollo, entonces nos convenceremos de cuán convergentes son esas diferentes acciones educativas.

La pedagogía socialista se ha ocupado hasta ahora demasiado exclusivamente de la problemática de la

formación en las diferentes esferas, como si con ello terminasen las tareas de la educación. No se ha interesado suficientemente por la problemática del papel que, para el conjunto de la personalidad y su desarrollo, asume lo que se consigue en estas esferas. El concepto del hombre plenamente desarrollado se ha interpretado en la mayoría de los casos como si el impartir a los alumnos las nociones y habilidades en las diferentes materias garantizase automáticamente el desarrollo multifacético de la personalidad, y como si fuese una mera suma de esas nociones y ejercicios en cada materia didáctica.

Pero las cosas no son así ni mucho menos, por cuanto la problemática del papel asumido por las diferentes disciplinas educativas para la estructura y la dinámica de la vida personal es un factor individual y trascendental que requiere toda una serie de análisis específicos y la consciente estructuración de un proceso educativo capaz de llevar a su realización. Así, pues, junto a la pedagogía que se ocupa de los problemas de la labor educacional en cada disciplina, de la pedagogía que responde a la pregunta de cómo impartir los conocimientos, cómo formar la mente, cómo formar el gusto estético, cómo formar la obediencia a las normas morales, cómo ejercitar las facultades físicas y la habilidad manual, es necesaria otra clase de pedagogía que busque responder a preguntas de otro tipo: ¿cómo influye esa acción heterogénea en la personalidad del alumno?, ¿cómo debe organizarse para que dicha acción cale lo más profundamente y sea lo más duradera?

Estas preguntas aluden a cuanto acontece en las diversas esferas de la labor educativa, no como realización de sus tareas, sino como elemento para realizar las tareas menos directas pero fundamentales. Así volvemos a la problemática anteriormente enunciada: ello confirma entonces que no asume un carácter definitivo en pedagogía ni la educación intelectual, ni la educación física, ni la educación estética, ni cualquier tipo de educación, por cuanto se trata exclusivamente de unos métodos esenciales, de unas vías necesarias tendentes a la realización de unas tareas básicas que determinamos

ahora como un medio que permite influir sobre la personalidad del alumno.

Así, pues, ya disponemos de bastantes nociones acerca de cómo realizar estas múltiples tareas pedagógicas a las cuales se asigna tanta importancia en las diversas esferas de la educación. Y mejor o peor, pero siempre con bastante acierto, podremos impartir generalmente las nociones necesarias, formar las facultades y habilidades e inculcar en los alumnos la obediencia a las normas elementales de convivencia. Pero al tomar en consideración que la formación de los nuevos individuos no se limita a eso, conscientes de que la educación de los nuevos individuos es la preparación con miras al nuevo estilo de vida, a las nuevas normas de comportamiento, a las nuevas posibilidades de expresión y de creación, a las nuevas formas de convivencia, asumiremos la labor educativa en sus más profundas dimensiones, y postularemos por que la pedagogía que se ocupa de los aspectos de la acción educacional se convierta en la pedagogía de la formación de la personalidad.

5. *La educación de la personalidad: heterogeneidad y unidad de la acción humana*

¿Qué significa realmente la educación de la personalidad? No contamos aún con la suficiente preparación para contestar esta pregunta fundamental. La teoría de la personalidad y la teoría de la influencia sobre la personalidad no han sido analizadas y elaboradas como era de desear. Sin embargo, no deja de ser clara la orientación, la forma en que cabe buscar la respuesta: el calar en las profundidades de la personalidad significa llegar a la esfera de las motivaciones y de las necesidades, a la esfera de las decisiones y opciones con respecto de la elección de los valores y los modos de vida. No se llega a esos niveles de la vida personal con órdenes verbales, con exigencias o consejos, sino que se llega a ellos a través de la propia organización de la vida cotidiana, por medio de la organización de la vida en el campo de las experiencias generales y de las diversas actividades,

mediante la organización de las experiencias intersubjetivas y comunitarias.

Si partimos de la hipótesis de que la personalidad del individuo se modela a través del proceso de las experiencias vividas gracias al contacto con el mundo civilizado —tanto material como humano— y del proceso de su propia actividad encaminada hacia la creación de determinadas cosas y la formación de determinadas relaciones interhumanas, en tal caso la labor educativa puede asumir una doble significación: en el aspecto de la experimentación de la realidad existente y en el aspecto de su transformación.

Partiendo de esta interpretación, podemos aclarar el sentido esencial que caracteriza los diversos aspectos de la educación anteriormente expuestos. La educación a través de la ciencia, la educación a través de la técnica, la educación a través del arte, la educación a través de la sociedad, significan en la práctica educativa estructurar la vida de los alumnos de tal forma que se desarrollen mediante la experimentación de esas diversas facetas de la realidad y mediante la práctica de la transformación de dicha realidad en la que puedan participar realmente los niños y los jóvenes.

La educación a través de la ciencia es por consiguiente, y sobre todo, la organización de la actividad cognoscitiva de los alumnos, en la cual la acción de la problemática científica pueda convertirse para ellos en la problemática de la vida. La educación a través del arte consiste en la organización de las experimentaciones estéticas y de las sensaciones vinculadas con las tentativas de la propia actividad artística. La educación a través de la técnica es, en el fondo, la organización de la actividad técnica. Del mismo modo, la educación a través de la sociedad radica, sobre todo, en enriquecer la experiencia social de los alumnos y desarrollar su propia actividad en esta esfera.

Este tipo de programación de la vida de los alumnos pone de manifiesto bajo esa nueva luz la unidad de los múltiples aspectos del trabajo educativo. La acción pedagógica, enfocada según los diversos puntos de referencia, al promover los más diversos contactos con

la realidad y las más diversas experiencias acerca de su transformación, llega por diferentes vías a esos mismos elementos de la personalidad y modela los componentes fundamentales de la estructura y la dinámica de la vida humana.

Ahora bien, toda esta problemática no deja de ser mucho más compleja aún. El problema de la clasificación de la cultura objetiva en diferentes disciplinas está francamente sujeta a discusión y puede solventarse de muy diferentes maneras. En nuestros análisis hemos manejado los esquemas relativamente más sencillos y más adecuados a las reflexiones pedagógicas, analizando el papel de la ciencia, la técnica, el arte y la sociedad para la organización de los procesos educativos que abarcan a toda la personalidad del alumno.

Empero, tampoco estos sencillos esquemas conducen directamente a la clasificación de las actividades humanas. Es verdad que existe una cierta correlación entre la ciencia y la actividad científica, entre la técnica y la actividad tecnológica, entre el arte y la práctica artística, entre la sociedad y la acción social, pero ello no es óbice para que cada uno de estos tipos de actividad sean aún mucho más complejos.

La sociedad es una realidad multifacética, y la definición de la «actividad social» es, asimismo, extremadamente sinónima, tiene muchas significaciones. Al analizar la vida social es posible tender a la exacta diferenciación de sus actividades determinadas por la estructura y la dinámica sociales. Así, pues, es posible hablar, por ejemplo, de la actividad política, de la actividad económica, de la actividad socio-organizadora y de previsión y asistencia social, mostrando con ello cuán distintos son los tipos de actividad humana.

De la misma manera la ciencia puede ser el punto de partida y de referencia no sólo de un tipo de actividad. Su definición como actividad científica implica muchísimos aspectos, los cuales dependen de las diferentes concepciones de la ciencia. También es un problema a discutir si lo que calificamos como la actividad cognoscitiva es lo mismo que la actividad científica o constituye una esfera más amplia.

Asimismo, el arte puede vincularse con los más diversos aspectos de la actividad humana. Puede referirse a las necesidades creadoras y a las necesidades contemplativas, satisfacer las necesidades de expresión o las necesidades de construcción, etc.

Todo ello demuestra que la clasificación de las actividades humanas no se reduce a las simples consecuencias de la clasificación de la civilización dentro de la cual se vive, sino que los diferentes tipos de actividad que relacionan al hombre directamente con las diferentes esferas de la civilización objetiva, ponen de manifiesto las afinidades y las contradicciones, dimanantes del hecho de operar dentro de dicha actividad los factores a la vez distintos y comunes en unas proporciones muy diversas.

Para diferenciar dichos factores es preciso analizar y sistematizar la actividad humana también desde otro ángulo, es decir, no ya bajo el punto de vista de su relación con los diferentes aspectos de la civilización, sino bajo el punto de vista de su carácter subjetivo.

Desde este punto de vista, dentro de la actividad humana se distinguen unas formas específicas tales como, pongamos por caso, la distribución, el trabajo, la creación. Existe una rica literatura científica en la que se caracterizan estas formas peculiares de actividad. Concretamente, la distracción es algo totalmente distinto del trabajo, y el trabajo se diferencia totalmente de la creación. Sin embargo, esta diferenciación no puede asumir un carácter puramente subjetivo y psicológico, puesto que un análisis concienzudo nos aclara cuán profundamente se halla arraigada en la vida social de los individuos y lo mucho que depende de sus formas. Pues es un hecho que en la sociedad contemporánea, con su cultura masiva, las distracciones asumen un carácter muy distinto al que tienen, pongamos por caso, en las sociedades primitivas que viven en las islas del Pacífico. En el período del capitalismo incipiente, el trabajo humano —en el campo y en las manufacturas— tenía otro carácter que el trabajo en las modernas empresas automatizadas. Asimismo, cambia el aspecto de la creatividad. Cuando hoy en día utilizamos, por ejem-

plo, las palabras de «trabajo creador», aludimos a un fenómeno que no existía ni en la vida ni en la conciencia común en las esferas en que el trabajo sólo se refería al duro y aburrido esfuerzo físico, mientras que la creación se refería a la improvisación y la inspiración espiritual.

Al tomar en consideración estos cambios determinados por el desarrollo histórico de la civilización, podemos, no obstante, conservar como adecuadas estas tres categorías de actividad humana —la diversión, el trabajo, la creación— y ligarlas de muchas maneras con la educación a través de la ciencia, el arte y la sociedad.

Esta relación no deja de ser heterogénea y no sería justo que en la tarea pedagógica tratásemos de aplicar rígidamente estas diversas formas de actividad a los distintos aspectos de la civilización. Aunque con toda seguridad en la educación a través de la sociedad se suele acentuar a menudo el aspecto del trabajo y aunque en la educación a través del arte se acentúa sobre todo su aspecto de distracción y creativo, un análisis más detenido nos demuestra que en la educación estos tres grupos de actividad humana pueden cultivarse en relación con todos los aspectos de la civilización.

La enseñanza con miras a la distracción puede realizarse tanto en relación con la vida social de los niños y los jóvenes como en relación con su contacto con la ciencia, la técnica o el arte. La enseñanza profesional puede lograrse, asimismo, en todos estos aspectos. Lo mismo cabe decir de la creatividad.

Tomando en consideración esta compleja situación caracterizada por sus diferentes dependencias, cabe afirmar que la enseñanza de las actividades humanas no solamente debe efectuarse mediante la participación directa de los alumnos en las tareas y las exigencias de los distintos aspectos de la civilización humana, sino asimismo a través de la tutela directa sobre los diferentes tipos de actividad.

Por eso mismo, junto a la problemática de la educación a través de la ciencia, el arte, la técnica y la sociedad, existe la importante y extensa problemática de la educación a través del juego, del trabajo y de la crea-

tividad. Los maestros pueden y deben formularse conscientemente la pregunta siguiente: ¿Cuál es la mejor manera de influir sobre la personalidad del alumno a través del juego? ¿Cómo conseguirlo mediante la enseñanza basada en el trabajo? Y, finalmente, ¿cómo desarrollar la personalidad del alumno mediante la formación de sus aptitudes creadoras?

Estas preguntas nos llevan aún más lejos, pues la educación a través de la sociedad, de la ciencia, del arte, de la técnica es asimismo una educación para la sociedad, para la ciencia, para el arte y para la técnica, por cuanto —como bien recordamos— la educación a través de la civilización colectiva es a la vez una educación con miras a su ulterior desarrollo. ¿Acaso podemos decir lo mismo de la educación a través del juego, del trabajo y de la creatividad? Es evidente que sí, pero esto no deja de plantear a veces a los educadores unos problemas muy difíciles, por cuanto los resultados de la educación a través del juego, del trabajo o de la creatividad deben ser tales, que se adecuen al individuo en los diferentes períodos de su vida en las diversas situaciones de la misma.

¿Acaso la educación a través del juego y para el juego en un parvulario es, y hasta qué punto lo es, un enriquecimiento de la personalidad humana merced al cual el niño, en su edad adulta, estará en las mejores condiciones para participar directa y valiosamente en todo cuanto significa el «juego» de los adultos? ¿Es que, y hasta qué punto, en el terreno de la educación por el trabajo y para el trabajo, tal y como se realiza en la escuela, dicha educación será un factor importante y duradero de la postura del adulto y de su trabajo profesional? Finalmente, ¿es que los resultados de la educación mediante la creatividad y para la creatividad realizada en la niñez y la adolescencia seguirán manteniéndose más allá del período de vida en el que aún se disfruta de la plena libertad y serán algo valioso e importante en el período en que la sociedad apreciará la creación del individuo a la vista de sus obras y no ya según el criterio de la satisfacción del individuo?

He ahí una serie de preguntas esenciales y difíciles

para la tarea educacional tendente a calar en ciertas formas fundamentales de la actividad humana.

Este análisis de los diferentes aspectos de la actividad del individuo pone de manifiesto no sólo la gran riqueza de los rasgos que se desgajan de sus distintas facetas, sino que muestra asimismo hasta qué punto se acercan entre sí y cuán profundamente se interpenetran. El hecho de que no sea tan fácil afirmar en qué momento termina el juego y empieza el trabajo o la creación, y cuáles son los límites entre la creación y el trabajo, atestigua lo complejo del problema e inclina a buscar en todas las formas de actividad del individuo los elementos más esenciales y comunes. Se trata en este caso de tres componentes esenciales: *a*) la comprensión y aprovechamiento de la realidad; *b*) la expresión, y *c*) la construcción de la propia realidad personal.

El hombre es un ser que, al vivir dentro de una determinada realidad, debe comprenderla y aprovecharla conscientemente, debe comprender que es «así precisamente», debe saber qué y cómo sacar algo de ella, y por consiguiente, hacer el esfuerzo necesario para cerciorarse de cómo es la realidad y cómo dominarla. El hombre es al mismo tiempo un ser que necesita explicarse, exteriorizarse, para sí y ante los demás; es un ser que busca las más diversas formas y los más diversos métodos de expresión. Pero el hombre es —por encima de todo— un ser que aspira a rebasar las condiciones de existencia imperantes, a evadirse y superar la realidad presente. En la técnica y el arte, en su actividad social, el hombre crea una realidad nueva, crea su propio mundo material, social e imaginario.

Así llegamos, a través de nuestro análisis, a un aspecto más profundo aún. La educación a través de la ciencia, la técnica, el arte y la sociedad, nos conduce a las más íntimas esferas de la vida personal en las que se diferencian las más diversas formas de la actividad humana: el juego, el trabajo, la creación. El análisis de estas formas nos muestra —seguidamente— unas tendencias aún más dignas de atención y de ser educadas: la comprensión y la asimilación de la realidad, la ex-

presión en la que se refleja el contenido de la experiencia y de las sensaciones, a la vez que la búsqueda de la resonancia y la comunidad, y la construcción de un mundo personal.

Este «llegar a lo íntimo» plantea la dificultad y la novedad a un tiempo de la labor educativa. Cuanto menos sepamos lo que significa la educación intelectual, moral y estética, tanto menos sabremos acometerla en nuestro trabajo diario. Sin embargo, nos sentimos un poco menos seguros en el terreno de estos postulados y tareas resultantes de la educación a través de la sociedad, de la ciencia, del arte y de la técnica. Igualmente inseguros nos sentimos ante el problema que se define como la educación a través del juego y para el juego, a través del trabajo y para el trabajo, y especialmente a través de la creatividad y para la creatividad. Y más difícil aún se nos antoja la enseñanza de esas tres formas fundamentales de la actividad humana: la comprensión y la asimilación, la expresión y la comunidad, la construcción.

6. *Estructura y dinámica de la personalidad*

Al referirnos a esas dificultades, llegamos finalmente a la problemática que lleva el nombre de estructura y dinámica de la personalidad. Se trata de una esfera de investigaciones que en la actualidad se están acometiendo bajo los más diversos puntos de vista.

Es evidente que aquí no vamos a pasar revista a dichas investigaciones ni a efectuar un examen crítico de sus resultados. Sin embargo, trataremos de extraer de ellas cuanto tienen de esencial para la problemática de la educación de la personalidad que estamos contemplando.

Así, pues, trataremos de enumerar —aunque sea en forma general— las esferas fundamentales de la vida personal que se prestan a la acción educativa, siempre y cuando dicha acción sea lo bastante heterogénea y a la vez lo bastante profunda.

Al analizar la estructura y la dinámica de la perso-

nalidad, ante todo hemos de diferenciar la esfera de las necesidades, la del interés y la de las inclinaciones. Elevar el nivel de las necesidades, despertar el interés por la realidad, despertar y consolidar las inclinaciones, todo ello constituye una trascendental tarea educativa. Los individuos de necesidades primitivas son muy poco provechosos y hasta nocivos a veces para la sociedad; no disfrutan plenamente de los encantos de la vida aquellos individuos que no sienten inclinaciones ni se interesan por nada; el aburrimiento y el vacío se oponen a la felicidad del hombre y son sus malos consejeros. La sociedad no puede esperar grandes cosas de tales individuos cuya existencia discurre viuda de pasiones.

Se trata, asimismo, de la esfera de las aptitudes humanas. Son muy pocos los individuos que deben sus aptitudes a la naturaleza en mayor grado que a su propio esfuerzo; en la inmensa mayoría de los casos las aptitudes deben aprenderse sistemáticamente y desarrollarse; gracias a sus aptitudes, los individuos encuentran mayores satisfacciones en el trabajo que realizan; la sociedad moderna cuenta cada vez más con los individuos capaces. Por consiguiente, los pedagogos deben ayudar a despertar y cuidar las aptitudes de sus alumnos con la suficiente antelación y sistematización.

La formación de las aptitudes, del interés, las inclinaciones y las necesidades es especialmente importante para influir en las motivaciones que gobiernan el comportamiento de los individuos. Los motivos del comportamiento, consolidados durante un largo período de la vida, nos dan un determinado tipo de hombre. Por eso mismo la formación de unas adecuadas motivaciones de acción reviste una gran trascendencia. La sociedad depende de los hombres cuyos motivos de acción convergen con las necesidades generales y no de aquellas motivaciones que conducen a las diversas situaciones conflictivas interhumanas. El hombre es asimismo más feliz cuando las motivaciones de su comportamiento están libres de todo elemento de rivalidad y de agresión, de los elementos de ambición y de los elementos frustradores, por cuanto se trata de unas motivaciones rela-

cionadas con los intereses y las inclinaciones de carácter objetivo. Se precisa una penetrante labor educativa para que los individuos puedan consolidar ese tipo de vida en el cual el comportamiento no sea una forma de descargarse de sus propios complejos, sino una forma de realizar objetivamente unos proyectos valiosos.

Así se imparte y forma un estilo de acción en el que se integran: el sentido de la responsabilidad y la exactitud, la capacidad de elegir los medios adecuados y la facultad de la autovaloración, la disposición a cooperar con los demás en la racional división del trabajo. Mediante una larga preparación, la educación logra impartir ese valioso estilo de vida, despertar la inclinación hacia un esfuerzo intensivo capaz de garantizar este esfuerzo durante todo el tiempo asignado para el mismo, la aversión hacia el despilfarro de fuerzas, del tiempo, de los medios, y hacia el desorden y la torpeza.

Finalmente, se trata de la esfera difícilmente aprehensible de los sentimientos personales, de los cuales dependen la postura hacia los demás y hacia sí mismos, es decir: la sensibilidad y la delicadeza, la sutileza en el sentir, la capacidad de hallar en realidad unos atractivos peculiares merced a los cuales la vida del individuo se enriquece con unas sensaciones del más diverso tipo, la emoción y el estado de ánimo; así como la asociación con estas necesidades emocionales de las diversas escalas de valores y las diversas formas de valoración.

Se trata, asimismo, de la expresión y de la experimentación de la comunidad con los demás individuos. El hombre desea poder expresarse, lo cual significa a la vez que aspira a ser escuchado y comprendido. La necesidad de expresarse es una aspiración comunitaria. Es verdad que a veces los individuos se encierran en sí mismos, buscan la soledad, el silencio, pero también de esta forma desean expresarse como son. El deseo de soledad es, en el fondo, una consecuencia de la expresión desilusionada en sus esperanzas de hallar la apetecida resonancia, de hallar la anhelada comunidad. Sin embargo, dado que la expresión, en busca de resonan-

cia, es un método específico para lograr los contactos interhumanos, la formación de la expresión constituye una importante tarea de la educación social. Los hombres que encuentran dificultades en expresarse, que se hallan frenados en este aspecto, son generalmente unos hombres infelices y difíciles para quienes les rodean.

Aun cuando dista mucho de haber agotado la problemática de la estructura y la dinámica del desarrollo de la personalidad, el análisis que acabamos de efectuar nos muestra cuán importantes y ricos son los aspectos de la actividad educacional que se refieren a las esferas más íntimas de la personalidad. Este análisis nos aclara al mismo tiempo cuán numerosos son los nuevos conceptos que han de introducirse en la pedagogía si desea referirse no solamente a la teoría de la acción educativa en sus diferentes esferas, sino también a la significación de dicha acción para el desarrollo de la personalidad.

Es cierto que al realizar una labor educativa concreta los pedagogos siempre se dieron cuenta de que su tarea rebasaba los límites de la propia enseñanza de las nociones, de la formación de las aptitudes y habilidades, y que iba mucho más lejos que la pura enseñanza de la concepción del mundo y la obediencia a las normas sociales obligatorias; se daban cuenta, en verdad, de que debían formar la propia personalidad del alumno, y por consiguiente ese «algo» que ha de decidir en él acerca de lo que será su estilo de vida, la orientación y el ritmo de su desarrollo; pero la pedagogía aún hizo muy poco para ayudarles a realizar esos objetivos.

Capítulo V

La personalidad y su integración

1. Crítica del personalismo y concepto de personalidad

Nuestras reflexiones sobre la heterogeneidad y la unidad de la educación nos han llevado al convencimiento de que la labor pedagógica no debe limitarse a la esfera en la que se imparten al alumno las nociones, las aptitudes y capacidades, sino que debe abarcar la esfera en la que influye sobre las motivaciones del comportamiento, las formas de valoración, la calidad de las necesidades, la dinámica de la acción; en una palabra, en los factores fundamentales de formación de la personalidad.

Sin embargo, esa conclusión requiere una fundamentación algo más extensa. El concepto de la personalidad fue considerado durante mucho tiempo como uno de los conceptos esenciales de la psicología y de la pedagogía idealista; la propia utilización de este término se consideraba como una declaración de reconocimiento de aquellas orientaciones, como la expresión de un criticismo hostil frente a la pedagogía materialista.

Es incuestionable que en realidad el concepto de la personalidad era en el pensamiento burgués uno de esos conceptos en torno a los cuales se elaboraron diversos sistemas filosóficos y políticos. Al contemplar la personalidad como algo independiente y que no podía reducirse a la realidad histórico-social, se construyó un sistema conceptual denominado personalismo, el cual, a través de muy diversas formulaciones tanto religiosas como laicas, había de ser a un tiempo un sistema metafísico y una proposición de reformas reaccionarias o utópicas en el terreno socioeconómico.

Ahora bien, si en nuestro concepto del mundo nos diferenciamos fundamentalmente de semejante ideología del personalismo, ello no significa que rechacemos

las investigaciones científicas acerca de la personalidad. Por el contrario, dichas investigaciones tienen un objeto analítico claramente determinado y sus resultados pueden ser realmente adecuados para la orientación de los procesos educativos, por cuanto nos ayudan en la comprensión del mecanismo fundamental del desarrollo y del comportamiento humanos.

Está claro que estas investigaciones científicas sobre la personalidad no estuvieron ni están a salvo de las influencias ideológicas burguesas que se apropian —parcial o totalmente— de sus resultados e influyen seguidamente en la orientación de las nuevas indagaciones y en sus conclusiones. Así, el desarrollo del psicoanálisis obedece mayormente al hecho de que disfrutó de una gran aceptación entre las capas más acomodadas de los países capitalistas. De la misma manera, en muchas otras teorías de la personalidad, especialmente en los Estados Unidos, se reflejan las experiencias de la vida humana típicas de dicho país, así como unos métodos de valoración de la realidad, una típica orientación y unas opciones de comportamiento, y asimismo unos conflictos internos muy peculiares.

Por esta razón, tiene una gran trascendencia la elaboración de un concepto materialista de la personalidad, de un concepto relacionado con las experiencias de los países que están edificando el socialismo, que tenga en cuenta de un modo consciente aquellos aspectos de las investigaciones científicas sobre la personalidad que tienen un verdadero valor científico, y que se oponga resueltamente a las teorías y métodos de investigación, que son el reflejo directo de las situaciones y los intereses del mundo capitalista. Y ello tanto más por cuanto, especialmente el concepto norteamericano de la personalidad —por lo demás la más superficial de todas las teorías burguesas de la personalidad—, conserva aún una considerable fuerza de atracción en diferentes círculos.

Los esfuerzos encaminados a la elaboración de una teoría materialista de la personalidad emprendidos en los últimos años en los países socialistas abarcan a toda una amplia gama de problemas que van desde la fisiolo-

gía a la sociología. Nos limitaremos a contemplar aquí un solo —pero importantísimo— aspecto de la cuestión: el carácter histórico de la personalidad. Pues para la problemática educacional alcanza una gran trascendencia el hecho de llamar la atención sobre la situación histórica que condiciona la estructura de la vida personal y su dinámica mucho más profundamente de lo que se cree generalmente, al considerar el condicionamiento histórico únicamente como un elemento del conocimiento histórico en la conciencia del individuo, sin tener en cuenta el carácter existencial de dicho condicionamiento.

2. *Subestimación del aspecto histórico de la vida personal*

El concepto de la personalidad ha sido objeto de toda una serie de análisis acometidos desde los más diversos puntos de vista, aunque en verdad ninguno de estos puntos de vista contemplaba como era de desear el aspecto histórico de la vida individual.

Ello no se hizo desde el punto de vista religioso, según el cual se llegó en las épocas más remotas a la diferenciación entre la individualidad y la personalidad, considerando la individualidad como un conjunto de características corporales y psíquicas del individuo, y la personalidad como la realización de las tareas supremas, espirituales de los hombres.

Según esta tesis, el individuo pertenecía al mundo de la naturaleza y de la sociedad, mientras que la persona humana no era mensurable según las categorías biológicas y sociales. Más tarde también, refiriéndose más o menos abiertamente al concepto cristiano del alma, se concibió la existencia del individuo en las concretas condiciones históricas únicamente como una «encarnación» en la realidad material, que puede relacionarse con las dificultades y los conflictos, pero nunca con la misma esencia de la existencia personal y su vocación.

Es verdad que según la filosofía del personalismo

se acentuaba bastante el carácter moral de dicha «encarnación» y se operaba con la idea de la «integración», pero toda esta teoría asumía un carácter incompatible con el lenguaje laico. Aun cuando se ponía el acento sobre la participación del individuo, su integración en la realidad concreta de su época y se condenaba la práctica ascética y contemplativa, tampoco en este caso la integración se reflejaba en el servicio prestado a la civilización ni en el desarrollo de la personalidad, sino que debía contribuir a la resolución del siguiente problema metafísico: ¿cómo vivir la vida terrenal salvando el alma?

No eran mucho mejores las perspectivas en cuanto a aprehender los aspectos históricos de la personalidad desde otros puntos de vista y muy especialmente desde el ángulo de la psicología «behaviorista» o del comportamiento y del psicoanálisis. Ambas corrientes, elaboradas esencialmente en los Estados Unidos, centraban la atención sobre ciertas formas fundamentales de funcionamiento de la psique, determinadas bien por los factores generalmente inmutables de tipo biológico y fisiológico o bien por los peculiares instintos e impulsos humanos, diversamente complejos.

Los «behavioristas» o defensores de la tesis del comportamiento, contemplaban, naturalmente, la trascendencia del medio ambiente para la formación del hombre, pero interpretaban esta trascendencia según las categorías exclusivas de los estímulos a los que reaccionan de un modo determinado tanto el organismo humano como la psique humana. Para darse cuenta hasta qué punto estos conceptos hacían caso omiso del carácter histórico-social del mundo real y de su específica significación humana, basta aludir precisamente a la teoría de la enseñanza elaborada sobre aquellas bases y que no establecía ninguna diferencia entre la enseñanza de los animales y la enseñanza del hombre.

En el terreno del psicoanálisis se considera a la sociedad como una instancia llamada a refrenar los impulsos fundamentales del individuo y como la organizadora de unas limitaciones de varios tipos. De acuerdo con esta tesis, el desarrollo histórico asumía un carác-

ter contradictorio con las necesidades impulsivas del individuo: así, cuanto más elevado era el nivel de la civilización, tanto más drástico debía ser el sistema represivo. En última instancia, la historia debía asumir una importancia en tanto que elemento tendente a recordar las épocas humanas ya despreciadas en las que la libertad humana era considerablemente mayor; los mitos en los que se reflejaba la esperanza en el incremento de esta libertad, condenados por la ciencia y la técnica, se refugiaban en el subconsciente de los individuos contemporáneos, reforzando su desencanto y, por ende, su mala adaptación a las condiciones de la civilización moderna.

Es evidente que en las nuevas corrientes psicoanalíticas se han operado ciertos cambios con respecto a aquella imagen de la personalidad, con lo que se ha puesto de manifiesto la posibilidad de una valoración positiva del medio social, especialmente en determinadas condiciones. Sin embargo, se sigue manteniendo la tesis de que los factores históricos no juegan ningún papel en la dinámica de la vida personal.

Calaron mucho más en la problemática de la personalidad las corrientes filosóficas y psicológicas relacionadas con la fenomenología y el existencialismo. Pues pusieron de relieve la multimensurabilidad de la naturaleza humana y su arraigamiento en la existencia y sus formas de experimentación. Sin embargo, en estas corrientes, que daban muestras de tanta comprensión por las realidades humanísticas, se notaba asimismo una gran debilidad precisamente con respecto a la problemática histórica. Sólo en ciertos casos, como en las obras de Sartre, la historia se contemplaba no sólo como el terreno de la vida humana, sino también como un factor que condiciona su estructura y su dinámica.

Durante cierto tiempo, pareció como si la investigación sociológica, complementando la psicología, permitía crear una plena teoría de la personalidad. Numerosos sociólogos llegaron incluso a demostrar que el propio concepto de la personalidad es un concepto sociológico y no psicológico, por cuanto la personalidad es un auténtico producto social, una construcción de las aspi-

raciones y las presiones de tipo social. Desde este punto de vista, se solía demostrar según un amplio sistema comparativo que incluía a las sociedades primitivas, la heterogeneidad de los procesos de formación de la personalidad en las diversas condiciones civilizadoras.

La personalidad había de formarse según dicha interpretación como resultado de las presiones del medio ambiente, y la opinión pública, particularmente, debía ser una construcción calificada de claramente reflejada, lo cual significa ese modo de comprensión y de valoración de uno mismo que la sociedad impone al individuo. Las teorías sociológicas solían operar con agrado basándose en el concepto de la asimilación y la adaptación como factor clave del análisis de la personalidad. De acuerdo con esta tesis se analizaba el así llamado modelo personalístico que había de estructurar en cierta forma la vida personal; el individuo debía cumplir con dicho modelo, y su aspiración fundamental debía tender a ser realmente tal y como la consideraba la opinión pública o bien, tal como la anhelaba la opinión pública.

Esta teoría optimista, que destaca la armoniosa relación de la personalidad y del medio ambiente, de la personalidad y del grupo, ha sido puesta últimamente en cuestión por los defensores de otras teorías que contemplan el carácter conflictivo de la formación de la personalidad en la sociedad moderna. Reviste una trascendencia especial en este caso el análisis que pone de manifiesto la significación de la desintegración de la personalidad, del fenómeno de frustración y de los procesos de resentimiento y de agresividad, que desorganizan la vida personal.

En diferentes análisis se pone el acento sobre el hecho de que el hombre asume diferentes papeles dentro de la sociedad: es un hombre que pertenece a una familia, a una determinada profesión, es un ciudadano, un miembro de diversas organizaciones políticas y culturales, y lo más importante es que estos diferentes cometidos no se armonizan ni mucho menos; la personalidad expuesta a la acción de estas múltiples influencias y obligaciones corre el riesgo de desintegrarse, es decir,

deja de ser un todo claramente cohesionado, se vuelve caótica, variable, dispersa. Otras investigaciones han mostrado la importancia de los sentimientos de desilusión provocados por los desengaños y las esperanzas frustradas de la vida y los proyectos fracasados; la civilización contemporánea debía despertar en sumo grado las diversas aspiraciones y esperanzas humanas, con lo que por la misma razón no podían faltar las desilusiones. Y estas frustraciones se relacionan a su vez con el sentimiento de celos y de envidia del frustrado, conduciendo al reforzamiento del resentimiento humano, o sea, a la subestimación quebrantadora de aquellos valores que no se lograron alcanzar y a su crítica tanto más acerbada cuanto esos valores eran precisamente los que más se anhelaban y apreciaban.

Sin embargo, el rasgo característico de todas las teorías sociológicas, incluso de las que contemplan positiva o negativamente la influencia del medio ambiente mutable, estriba en la subestimación del papel de los factores históricos como factores que, fundamentalmente y bajo varias formas de acuerdo con su contenido, deben transformar y conformar a la personalidad humana y plantearle una tarea determinada. Pese a que en muchos casos las investigaciones sociológicas contemplaban directamente los procesos históricos formadores del individuo, se orientaban más bien hacia la problemática suprahistórica que hacia la proyección de la estructura histórica de la personalidad.

Esta forma de proceder es especialmente característica de las investigaciones en el campo de la tipología del medio ambiente. Pues basándose en las mismas se tiende, en la mayoría de los casos, a una tal definición del tipo ambiental que pueda asumir un carácter de categoría general. Así se procede a la caracterización del medio urbano y del medio rural; la contradicción entre ambos ambientes conduce a unas fundamentales diferencias metafísicas: en el medio urbano debía imperar el racionalismo que forma la base de una organización social dentro de la cual los diferentes individuos se hallan aislados entre sí y no establecen relaciones personales, mientras que en el medio rural tenemos una

comunidad de vecinos y unos lazos orgánicos entre los individuos. No se tenía en cuenta que tanto el ambiente rural como el ambiente urbano se hallan determinados por unos factores histórico-sociales muy concretos. Pues el medio rural no se halla determinado exclusivamente por el hecho de que «la vida humana transcurre en medio de la naturaleza», sino porque en ella prevalecen unos tipos concretos de relaciones sociales que pueden ser unas relaciones basadas en la servidumbre feudal, o en la estructura del «castillo» y de la «aldea»; el medio rural lo determina el hecho de que en el campo imperen las relaciones basadas en la propiedad individual de la tierra o que ésta pertenezca al Estado o a las cooperativas, asimismo se halla determinado por el grado de mecanización del agro, de aprovechamiento de la ciencia agrónoma, etc. Este sistema de condicionamientos históricos mutables es precisamente el que tiene una influencia específica para la personalidad de los individuos, por cuanto no deja de plantearles en su existencia unas tareas concretas y distintas según el caso.

Lo mismo ocurre en el llamado medio urbano. Los sondeos y encuestas —muy de moda en los últimos tiempos— relativos a las condiciones de vida y al nivel de las aspiraciones de los obreros industriales, han puesto de manifiesto toda una serie de factores concretos en la existencia cotidiana de los individuos, pero no tuvieron en cuenta el papel que desempeña en dicha existencia el sistema social, omitiendo el hecho de cuáles son las formas de propiedad y de poder. En la mayoría de los casos la sociología burguesa rechaza la idea de contemplar esta problemática; no desea ser —como se dice— una macrosociología, sino únicamente una microsociología, como si realmente la suerte de los individuos se decidiese exclusivamente entre el marco estrecho de una determinada ciudad, de una determinada fábrica o cualquier otra esfera local y no dependiera de los factores sociales y políticos generales gracias a los cuales incluso unas mismas condiciones locales pueden asumir una función muy distinta en la existencia de los hombres.

Sin embargo, es difícil pasar por alto que unos pro-

cesos del género de la nacionalización de la propiedad industrial, las formas sociales de administración de la economía, la autogestión obrera, el libre acceso a la instrucción y a la promoción profesional, tienen una gran importancia para la personalidad del individuo, por cuanto transforman sus condiciones de vida diaria, sus obligaciones, y abren nuevas perspectivas al desarrollo individual. Por eso mismo, la sociología del medio ambiente, que más bien contempla algunos de los elementos específicos del medio relacionados con las condiciones locales en lugar de los procesos históricos que contribuyeron a la transformación de la atmósfera humana en todo el país y, por consiguiente, también sus aspectos locales, al igual que la sociología que investiga sobre todo las características tipológicas constantes de ciertos medios en lugar de su contenido y sus formas históricamente mutables, no podían suministrar una teoría de la personalidad suficiente y adecuada.

Del mismo modo, en una serie de otras corrientes de investigación sociológica, se solían descartar cada vez más los análisis históricos. Las tendencias generalizadoras que se manifestaban según la convicción de que el hablar de los hechos concretos es una tarea que le incumbe a las ciencias históricas, mientras que la tarea de la sociología estriba en determinar las leyes y estructuras generales, se asociaban con harta frecuencia con las tendencias a privilegiar los métodos matemáticos, que permitían aprehender ciertas relaciones cuantitativas, pero que no se prestaban al análisis de las situaciones históricas y personalistas.

De la misma manera que en las ciencias psicológicas se partía cada vez más de los primitivos criterios de los investigadores, según los cuales la psicología debía ser una ciencia antropológica absoluta, limitándose al análisis del funcionamiento de la psique en ciertos aspectos, la sociología, que en la época de su desarrollo inicial prometía ser una ciencia fundamental sobre la cultura y el hombre, se fue convirtiendo cada vez más en una ciencia del comportamiento de los individuos en relación con ciertos aspectos ambientales y funciones sociales.

De esta manera, el desarrollo de la psicología y la sociología no solamente no garantizaba un concepto cada vez mejor de la personalidad, sino que además encubría la laguna cada vez más clara que se aprecia hasta ahora en el sistema de enseñanza, precisamente en uno de sus aspectos más importantes: que para la labor pedagógica necesitamos disponer de los mejores conocimientos en cuanto se refiere a la comprensión de la personalidad.

La insuficiencia de las teorías psicológicas y sociológicas de la personalidad, la convicción de que no es posible poner un signo de igualdad entre la psicología y la sociología de una parte y la ciencia sobre el hombre y su personalidad de otra, se refleja hoy no sólo en la crítica de las conclusiones basadas en las investigaciones realizadas de acuerdo con los criterios psicológicos y sociológicos, sino también en la creciente significación de los postulados relativos tanto a la integración de las diferentes disciplinas en una sola ciencia antropológica como al acontecimiento de la problemática que hasta la fecha se subestimó en las investigaciones.

3. *La antropología filosófica marxista*

Esta ciencia, que en la mayoría de los casos recibe el nombre de antropología filosófica para diferenciarla de la antropología natural, había de ser una ciencia sobre las formas de desarrollo del hombre en relación con las etapas del progreso de su civilización. La antropología filosófica no separa al individuo —ni en tanto que ser corporal, ni como psique, ni como ser social— del mundo que él mismo crea, sino que analiza «el hombre y su mundo» conjuntamente, es decir, al hombre como artífice del mundo y a la vez como un ser formado por su propia obra. Bajo este punto de vista, la problemática histórica se convierte en la problemática central de la antropología, en el principal elemento de la estructura de la personalidad.

La antropología filosófica tuvo y sigue teniendo los aspectos más variados, y no es tarea nuestra caracteri-

zarlos aquí. Sin embargo, deseamos señalar la orientación que asumió a mediados del siglo pasado —basándose en los trabajos de Feuerbach y de Czerniszewski—, en oposición a los conceptos idealistas, sentando las bases del concepto materialista del hombre y su personalidad. Marx se refirió a esta corriente imprimiéndole a la vez una orientación totalmente nueva a través de la acentuación del papel activo del hombre en el desarrollo socio-histórico.

En sus trabajos más tempranos, Marx ya puso de manifiesto, al formular la crítica de la filosofía sensualista de la Ilustración francesa, cómo es preciso concebir la psique humana y la personalidad del hombre. El hombre —según Marx— no se desarrolla porque recibe una imagen mental de la realidad, la cual recuerda y asocia, sino porque organiza una actividad social y material y experimenta sus efectos. «La historia de la industria y de los elementos objetivos creados por la industria —afirma Marx— es el libro abierto de la fuerza del ser humano, la forma sensual de la psicología humana, que hasta ahora no se concebía en relación con el ser humano... En la industria corriente, material... tenemos ante los ojos unas formas sensibles, ajenas, de objetos útiles que representan la forma objetivizada de la fuerza del ser humano. La psicología, es decir, la parte de este libro para la cual la historia más actual y asequible está cerrada, no puede ser una ciencia concreta y rica en contenido. ¿Qué cabe pensar de una ciencia que se abstrae aristocráticamente de esa gran parte del trabajo humano y no siente sus propias limitaciones, cuando de esa gran riqueza que es la actividad humana no dice nada, fuera de lo que se presta a expresarse con la palabra "necesidad", "vulgar necesidad"?» [1]

En sus estudios ulteriores, Marx puso de manifiesto de qué manera la personalidad humana se halla conformada por la situación política y social, por el curso de los acontecimientos históricos, por las luchas políticas y sociales. En sus numerosos análisis históricos Marx demostró cómo el «ropaje histórico» con el que los in-

1. K. Marx y F. Engels, *Obras*, t. I, Varsovia 1960, pp. 584-585.

dividuos salen a la arena de la historia se convierte en su verdadera naturaleza, por cuanto el hombre no sólo reacciona de una determinada forma ante las situaciones sociopolíticas, sino que sencillamente se vuelve personalmente así o de otra manera en relación con la época histórica en la cual vive y actúa. La corriente de la historia fluye realmente por su interior, modelando la postura concreta de su vida y su conciencia, la forma concreta de su persona.

El análisis marxista del desarrollo de la economía capitalista y de la evolución de la sociedad de clases hizo progresar más aún esta concepción del hombre. En realidad —afirma Marx en el prefacio de *El Capital*—, «los capitalistas no crearon el capitalismo, sino que el capitalismo creó a los capitalistas», lo cual no significaba ni mucho menos que el hombre debiera considerarse como un simple producto de las relaciones sociales. Pues el hombre es siempre un eslabón entre la realidad creada que en cierto modo lo transforma y la realidad que sigue creando y la cual se contrapone en muchos aspectos al mundo existente. Esto significa que el mundo creado por los hombres es en igual grado el factor de su desarrollo como el freno que impide su ulterior desarrollo; esto significa que el desarrollo del hombre es en igual grado la herencia de las tradiciones como su negación o rechazo, que dicho desarrollo se opera tanto mediante la identificación como a través de la contradicción.

Partiendo de este concepto, el marxismo demuestra de qué manera el mundo elaborado por el trabajo humano se convierte en un mercado de mercancías, y el propio trabajo en la única forma de adquirir los medios de existencia, y no precisamente de una valiosa vida para los individuos. En estas condiciones, el trabajo, que —en principio— es la más profunda forma de expresión humana y el más hondo factor de creación de la personalidad, se convierte en su esclavitud en el marco de la producción material organizada para el beneficio.

En las situaciones clasistas —demuestra Marx— «el individuo como miembro de clase» domina y rebaja al

«individuo en tanto que persona», y los procesos históricos que no son dominados por los hombres, producen «un individuo casual» sometido a las circunstancias. En estas condiciones asume un papel especialmente importante el dinero, cuya posesión o cuya falta se convierte en un factor de formación de la personalidad. El hombre que tiene dinero —afirma Marx— puede llevar una vida que no resulta ni mucho menos de las características internas de su persona, de sus rasgos intelectuales o físicos, de su moralidad, pero que sin embargo tiene a los ojos de la opinión pública todas esas características. Finalmente, al vestir ese ropaje social, él mismo empieza a creer que así es en realidad, tal como se ve a sí mismo y no tal como es. Pues, en comparación, aquel individuo que no tiene dinero y no puede llevar aquella vida que desearía llevar, ni puede instruirse, ni viajar, etc., se convierte sencillamente en un hombre diferente al que hubiera debido ser: sus necesidades insatisfechas se extinguen, sus aspiraciones frustradas desaparecen y triunfa una vida cotidiana totalmente distinta.

Todos estos análisis llevaron a la conclusión de que la vieja forma de contemplar el medio ambiente como un complejo de condiciones y de incentivos ante los que el individuo sólo debía reaccionar, no era acertada. El hombre no es un ser acabado que pueda reaccionar de diferentes maneras según los cambios de las condiciones históricas, sino un ser que se transforma en medio de esas condiciones. Las mutaciones históricas de los hombres dependen no solamente de que respondan de un modo nuevo a una situación histórica dada, sino que dependen, asimismo, del hecho de que los propios hombres cambian. Por lo tanto, como afirmaba Marx, la naturaleza que se crea a través de la historia humana es la verdadera naturaleza del hombre y, pese a su forma alienada, es la verdadera naturaleza antropológica.

La definición de dicha «naturaleza antropológica» desde el punto de vista del desarrollo histórico se convertía, pues, en el principal objeto de las reflexiones sobre la civilización y el hombre. La lucha ideológica por el concepto materialista de la historia no era en absoluto

—como a menudo se pensaba— la liquidación del papel creador y responsable del individuo ni su entrega como presa de los mecanismos fatalistas; se trataba, en suma de poner de manifiesto la lógica del desarrollo histórico resultante de la acción material y social de los hombres.

En *La Sagrada Familia,* Marx y Engels atacaron esas formas de concebir la historia a tenor de las cuales ésta debía señalar al individuo lo que debía realizar. Esta interpretación de la historia era, según ellos, la expresión del convencimiento de que los hombres no son independientes en sus acciones, que están supeditados —para el bien o el mal— al destino que deben obedecer; esa concepción de la historia era el «último baluarte de una inhumanidad teológica espantada y perseguida». Pues, en realidad —afirmaban los creadores del socialismo—, no es la «historia», sino el hombre real, el que hace cuanto en la historia acontece, y la historia «no es otra cosa sino la acción del hombre en pos de la realización de sus objetivos».

Marx desarrolló esta tesis en su polémica con Proudhon, al criticar su interpretación del hegelismo basada en la hipótesis de la interpretación del desarrollo histórico mediante el cambio de las ideas. «La historia social de los hombres —afirmaba Marx— es siempre sólo la historia de su desarrollo individual independientemente de si se da cuenta de ello o no.»[2] En este sentido, Marx contraponía la historia laica, o sea la historia de los hombres, a la historia sagrada, o sea a la historia de las ideas. Si para Proudhon las fuerzas motrices de la historia habían de ser las «categorías» de las ideas, Marx demostró que dichas fuerzas motrices son los hombres vivientes, implicados en las contradicciones concretas de su existencia histórica y que los hombres son no sólo los actores que interpretan el drama de la historia, sino los actores y los autores a un tiempo de su propio drama histórico.

La naturaleza humana es, pues, histórica no sólo porque crea la historia, sino también porque se expresa y transforma en el curso de su creación de la historia.

2. K. Marx y F. Engels, *Obras*, t. 4, Varsovia 1962, p. 611.

4. *Asimilación y superación de las actuales conquistas de la civilización*

El punto de partida para la moderna teoría de la personalidad debe ser, precisamente, la tesis según la cual el mundo objetivo de la civilización no se opone al mundo subjetivo de los hombres, sino que ambos mundos se condicionan recíprocamente. Así, pues, hemos de oponernos a la concepción de que la personalidad se crea y desarrolla totalmente al margen del proceso histórico, siendo movida por las leyes específicas de los impulsos, los refrenamientos, la adaptación, la sublimación y la frustración. Y asimismo nos oponemos al concepto de que la personalidad sólo tendría lugar en la realización de los valores objetivos, como bajo la influencia de Hegel lo afirma la moderna teoría idealista de la cultura y la formación. Por ello, hemos de asumir como base de nuestros análisis que el desarrollo del hombre y el desarrollo de su mundo se hallan íntimamente relacionados, que el carácter objetivo del desarrollo histórico de la civilización es el fruto de la acción de los hombres y que la acción de los hombres es el producto del desarrollo de la civilización. Sólo de esta manera no perderemos en la filosofía del hombre ni lo que asume un carácter personal ni lo que reviste un aspecto histórico y social.

La «teoría histórica de la personalidad» se basa, pues, en la hipótesis de que el hombre crea el mundo en el que vive. Esta hipótesis, este acto de creación no es, sin embargo, un acto único, sino un proceso histórico en el que la realidad creada por el hombre es cada vez más rica y más compleja. Por eso mismo, cada nuevo paso en el camino de la nueva creación está condicionado por la asimilación por parte del individuo de sus propias conquistas actuales. Y precisamente porque la creación del mundo por el hombre no es un acto único, sino un proceso histórico que requiere el conocimiento de las situaciones anteriores, la afirmación de que el hombre crea ese mundo significa a la vez que el mundo crea al hombre. El hombre debe someterse a la acción del mundo creado por él para seguirlo creando.

En esta supeditación del hombre a lo que creó se encierra tanto la fuente de su desarrollo como las causas de sus limitaciones. El hombre no puede ser hombre más que asimilando las realizaciones de su propia acción histórica; cuanto más desarrollada sea la civilización, tanto más difícil resultará alcanzar ese nivel y tanto más larga será la preparación para llegar a él. Sin embargo, por otra parte, el hombre no puede ser hombre más que transformando y desarrollando su obra, prosiguiendo su creación, elevándose por encima de su propia obra.

De esta manera, cada paso hacia adelante en el camino de la nueva creación por el hombre de su civilización significa desechar el nivel ya alcanzado, deshacerse de una parte de lo que ya ha asimilado, quebrantar las resistencias de la tradición y de las costumbres; cada paso adelante se halla, pues, condicionado —en el mundo objetivo y en los propios individuos— tanto por la identificación con las formas de vida ya alcanzadas como por su rechazo.

En esta identificación con las realizaciones del pasado histórico y ese rechazo de las mismas se encierra toda la esencia de la civilización y del hombre. Muchas fueron las definiciones del hombre: se ha dicho de él que era un ser social; un *homo sapiens*; algunos autores lo definen como *homo faber*, otros opinan que cabe caracterizarlo como *homo ludens*. Todas estas definiciones se referían en verdad sólo a determinados aspectos del hombre. Sin embargo, cala mucho más hondo el análisis que demuestra que la esencia fundamental de su vida estriba en ese proceso básico en el cual el hombre se eleva hasta las exigencias del desarrollo del mundo objetivo, o sea, que asume su forma concreta, asimilando su viva herencia y, superando las limitaciones resultantes de sus realizaciones presentes, alcanza un nivel de desarrollo superior, creando nuevas formas de realidad, creciendo a través de esta nueva y propia acción.

Y solamente basándose en esta teoría general del hombre es posible intentar definir la existencia de los individuos concretos, sus procesos de desarrollo y edu-

cación, el camino de su biografía. Dentro de esta definición, el elemento más importante será el sistema de relaciones que surge entre la identificación y el rechazo. De este modo se plantea el problema de saber lo que el hombre asimila en relación con el pasado y el presente y lo que de ellos rechaza y hasta qué punto los rechaza. Dicho con otras palabras, se trata de saber cuáles son las tradiciones que el hombre defiende y cuál es el futuro por el que lucha. Se trata de un interrogante trascendental para la teoría de la personalidad y la práctica de la educación.

Esta pregunta plantea el problema de la sumisión o la libertad del individuo y al mismo tiempo el carácter del determinismo que rige la historia. Pues no cabe duda de que el hecho de diferenciar en el proceso histórico lo que representa una corriente irreversible, o sea la vía esencial del progreso de la civilización, de lo que sólo constituye un conjunto momentáneo y circunstancial de «hechos consumados», representa la piedra de toque de la libertad humana y la actividad de los individuos. La filosofía de los «hechos consumados», que contempla todo el discurso histórico con todas sus particularidades características de un período y un lugar determinados, como una racional e inamovible sentencia del «tribunal de la historia», conduce a que los hombres renuncien a su acción responsable y consciente, al surgimiento del oportunismo y del cinismo, a la búsqueda de unas ventajas conjeturales y poco duraderas.

Ahora bien, la oposición a determinados «hechos consumados» no ha de significar ni mucho menos una oposición a la historia en general; pues cabe oponerse a ciertos hechos consumados precisamente porque se desea mantener el acuerdo con las corrientes esenciales del desarrollo histórico que aquellos hechos consumados vulneran y perjudican. En este sentido, los movimientos de liberación nacional se enfrentaron con las relaciones políticas existentes y en ese mismo sentido los movimientos revolucionarios lucharon contra el sistema social imperante. Comoquiera que aquellos movimientos coincidían con la tendencia fundamental del

desarrollo histórico, tuvieron que asumir el riesgo de luchar contra los sistemas circunstanciales de «hechos consumados», tuvieron que asumir el riesgo de una derrota «aquí y ahora» por cuanto no tenían garantizada la victoria por la ley del desarrollo histórico. Sin embargo, precisamente en este riesgo radica la grandeza humana de las luchas contra el orden establecido, la razonada audacia de la rebelión contra una realidad que ya había dejado de reflejar la tendencia esencial al desarrollo, pero que aún era lo bastante poderosa para perdurar y obstaculizar ese desarrollo.

Por esa misma razón, en la elección del camino que el hombre realiza en las situaciones que le son deparadas por las condiciones históricas, es necesario saber diferenciar entre la tendencia fundamental del progreso histórico y el estado de hecho circunstancial. Sin esta diferenciación, las opciones de los individuos pueden resultar erróneas y sus consecuencias perjudiciales, tanto para la sociedad como para el individuo.

La teoría histórica de la personalidad afirma, pues, que el desarrollo de la personalidad discurre siempre en unas condiciones históricas concretas y depende, en el fondo, de la elección de un camino de vida gracias al cual el hombre siga unido a la tendencia esencial del desarrollo histórico de la civilización, aunque ello sea a costa de la lucha contra los «hechos consumados» existentes en un momento dado. Así, pues, la tarea fundamental de la educación debe consistir en preparar a los individuos para que sepan escoger racionalmente el camino de la vida que les permita salvar tanto los escollos del oportunismo como los del conformismo que contemplan los estados de hecho transitorios como la última y justa sentencia de la historia, así como el quijotismo que lleva a luchar estérilmente contra determinados aspectos del desarrollo histórico. Sólo de esta manera el camino del hombre lo conducirá hacia la comunidad con lo que es valioso y nuevo, con lo que ha de determinar el futuro; con lo que el hombre será conducido asimismo al desarrollo y crecimiento de su personalidad gracias a su coincidencia con la tendencia histórica.

De manera que si bajo el punto de vista de las necesidades del mundo objetivo de la civilización en desarrollo debemos definir la educación como la preparación de los individuos con miras a asumir unas tareas cada vez más difíciles ligadas con el progreso de ese mundo y la necesidad creciente de dominarlo en interés de todos, bajo el punto de vista de la personalidad es menester definir la educación como una ayuda imprescindible para el desarrollo individual, gracias a la cual los hombres estarán en condiciones de elegir adecuadamente su modo de vida, lo cual significa ponerse a la altura de las tareas que la historia les plantea y aprovechar las oportunidades que ésta les depara, consiguiendo con ello una sensación de felicidad y de una existencia plenamente valiosa.

5. *El concepto de integración en la vida*

Como resultado de nuestros análisis anteriores llegamos al concepto de la plena participación, de la integración en la vida. Los seres humanos, integrados en la corriente histórica, se enfrentan en estas condiciones con sus riquezas y sus limitaciones. En realidad, nadie puede salirse de los marcos en los que ha sido colocado por su destino biográfico; los intentos de vivir al margen de la historia no dejan de ser unos ensueños arriesgados que transfieren a los individuos a un mundo con otras dimensiones, a un mundo irreal en el que no se participa con unas acciones concretas y en el que nada es posible realizar y comprobar. Hace ya mucho tiempo que se advirtió —con total acierto— que los individuos que tratan de evadirse de la historia se convierten en sus víctimas: su vida real sigue estando conformada por las condiciones históricas, pero sin su participación consciente.

La aceptación de las circunstancias históricas significa sobre todo la participación en la vida tal como existe y tal como se crea. En todos los aspectos de la civilización, los seres humanos suelen participar en un determinado estado de cosas, en unas determinadas ten-

dencias al desarrollo, en una determinada problemática. En cada uno de estos aspectos existe un cierto sistema de problemas específicamente actuales, específicamente inquietantes. Las diferentes épocas históricas se distinguen entre sí no tanto por los ideales oficialmente profesados como por sus preocupaciones fundamentales, o sea: ¿Qué interrogantes filosóficos se plantean? ¿Cuáles son los problemas que más se discuten en la ciencia? ¿Qué conflictos esenciales surgen en la sociedad pese a la aparente tranquilidad superficial de la vida política? ¿Cuál es la inspiración básica artística y creadora que va en contra de las tradiciones y el academicismo?

Esta serie de preguntas —diferentes para las distintas épocas— caracteriza siempre la situación de los hombres que viven inmersos en la corriente de su tiempo. Quien no se formule esas preguntas se condena a la esterilidad: podrá contemplar el panorama de los tiempos pretéritos, podrá incluso operar en ellos determinadas selecciones de acuerdo con sus gustos personales, podrá ser —en cierto modo— un hombre culto, pero un hombre realmente vivo sólo lo será si participa precisamente en lo que está aconteciendo en el mismo «meollo» del desarrollo sociocultural de la época en que le toca vivir.

Por eso precisamente la tarea esencial de la educación debe ser la de conducir a una participación de este tipo. Sabemos perfectamente lo difícil que es esa tarea; sabemos muy bien que es mucho más fácil impartir al alumno unas determinadas nociones ya elaboradas de antemano, enseñarle ciertas habilidades necesarias, inculcarle unas normas de valoración reconocidas. Pero todo ello no es más que una primera etapa en el camino de la verdadera preparación de la joven generación a la vida.

Si la educación se conforma con eso, no se logra ninguna integración, pues ésta no surge de la asimilación de las nociones impartidas.

La integración requiere unos incentivos intelectuales y emocionales, la experimentación de una verdadera preocupación por la realidad y, por consiguiente, un esfuerzo con miras a asociar las experiencias intelectua-

les personales con las investigaciones realizadas en la ciencia, el afán de ligar las propias necesidades estéticas con los descubrimientos operados a través del arte en la representación del mundo y de la vida, de contribuir con las experiencias morales personales a las aspiraciones sociales tendentes a transformar la realidad presente. La integración es, por tanto, la participación en esa viva problemática, su desarrollo y su transformación.

Y solamente una participación de este tipo vincula esencialmente a los individuos a la época en la cual viven y a la vez con el desarrollo histórico de la civilización humana; y sólo ella les puede ofrecer la felicidad peculiar que significa participar en el esfuerzo creador de la humanidad. La ciencia adquirida es en verdad muy importante, pero sólo es apasionante la ciencia que se crea; la historia pasada es muy interesante, pero sólo puede despertar la emoción y el entusiasmo la historia que surge; el arte de las épocas pasadas es interesante, pero sólo es realmente emocionante el arte contemporáneo o el moderno desciframiento del arte antiguo; la historia de los descubrimientos y los inventos es aleccionadora, pero sólo los que se realizan personalmente pueden cautivar totalmente al hombre.

Con su participación, la personalidad humana rebasa en gran medida los marcos estrechos de su mundo privado, pues se integra totalmente en la dura y preocupante problemática del mundo objetivo de la civilización; olvidándose de sí mismo, el hombre vive en medio de la magnitud real de sus tareas y responsabilidades, búsquedas y tentativas, de sus logros ilusorios o auténticos. Pero, al mismo tiempo, ese mundo objetivo se convierte en su mundo personal, en el elemento de su vida, a veces mucho más importante que muchas de sus puras experiencias personales.

Con esta acción integradora, se borran las fronteras entre el mundo objetivo y el mundo subjetivo, que tan fuertemente se acusan cuando el hombre se contrapone a la civilización, cuando sólo adopta una postura de observador y sólo reúne ciertas informaciones. Con su acto de integración, el hombre se olvida hasta cierto

punto de sí mismo, pero se encuentra a sí mismo, con otra significación, en ese mundo objetivo de las tareas y la acción; dicho con otras palabras: con el acto de participación o integración, el mundo objetivo se halla vinculado a la experiencia subjetiva y las tentativas humanas asumidas según sus necesidades íntimas, pero sometidas a los rigores de la verdad objetiva, de la belleza, la utilidad o la justicia objetivas.

Con esta integración, o participación de los individuos, la civilización se desarrolla en sus diferentes esferas; en esta integración los individuos encuentran esa forma peculiar de la felicidad que está basada en el encanto de la búsqueda de la verdad, en la creación de las cosas nuevas, en el riesgo de la acción responsable.

La participación personal, la personalidad integrada, es, pues, la personalidad que vive inmersa en el proceso histórico, asumiendo consciente y responsablemente la problemática específica de una época determinada. La integración no es, por tanto, ningún empobrecimiento de la personalidad a través de su estrechamiento, como a veces trata de representarla la literatura burguesa, sino la condición fundamental de su auténtico desarrollo, y que sólo así puede realizarse. La integración no se opone ni a la libertad humana ni a lo que se ha dado en llamar la sinceridad intelectual; por el contrario, la suprema postura de la libertad humana se encarna precisamente en la participación en el «meollo» del desarrollo, en asumir la problemática viva; la sinceridad intelectual es precisamente la facultad fundamental gracias a la cual somos capaces de rechazar las fórmulas ya alcanzadas y contemplar una perspectiva ignota pero importante, hacer un esfuerzo de imaginación para concebir ese mundo diferente y leal, hacer un esfuerzo de voluntad para crear sus nuevas formas.

Sólo así la libertad dejará de ser arbitraria, por cuanto tiene este carácter arbitrario la vida irresponsable y que se evade de los rigores de su comprobación en el mundo real; sólo así deja de ser caprichosa, por cuanto éste es el carácter que asumen los sueños irrealizables. La sinceridad intelectual no significa ni mucho menos que el hombre sea pasivo y despreocupado y se

entregue a toda suerte de nociones del mundo y de la vida, a las más diversas directrices. La verdadera libertad de la personalidad humana y la auténtica sinceridad intelectual, únicamente se realizan a través de la integración, por cuanto todas las mejores facultades del individuo —su curiosidad intelectual, sus inclinaciones, sus necesidades creadoras— se hallan movilizadas para la acción cuyos frutos deben aguantar los rigores del mundo objetivo en el que se obtienen. Así surgieron precisamente la ciencia y el arte, así nació la técnica, así se luchó siempre por mejorar el sistema social.

La educación de la personalidad integrada es una de las tareas pedagógicas esenciales del socialismo, también por el hecho de que al ser el heredero del patrimonio de las civilizaciones pasadas, el socialismo no sólo desea desarrollarlo en todos los aspectos, sino que al edificar este sistema social para el hombre, debe velar por su nivel de vida y por las condiciones de la felicidad conseguida a través de las actividades humanas.

Capítulo VI

La difícil problemática de la educación en el mundo moderno

1. ¿Ocaso o desarrollo de la civilización?

Todos nuestros análisis tuvieron hasta ahora un carácter optimista: mostraron las perspectivas de liquidación de la contradicción existente entre las necesidades de la sociedad en su conjunto y las necesidades y aspiraciones individuales, las perspectivas relacionadas con la creación de las condiciones indispensables para el condicionamiento recíproco del constante progreso de la sociedad y del desarrollo de los individuos, y la realización cada vez más extensa de la integración de la personalidad en la acción y el trabajo sociales en los diversos aspectos de la participación cultural creadora.

A menudo, esta perspectiva optimista sólo parece necesaria al educador moralista; en muchos casos se considera como un irritante desafío a unas condiciones de existencia realmente crueles en general; a veces se contempla como la expresión de una ingenuidad totalmente ilusoria en relación con un mundo lleno de avidez, de maldad y de necedad.

Es sabido también que desde hace algunos años en la filosofía y la publicística burguesas se viene desarrollando una corriente de pesimismo y de criticismo que se pronuncia por el «ocaso de la civilización» y ofrece la tremenda visión del futuro exterminio de toda la humanidad. Los diversos autores fundamentan este vaticinio de las más diversas maneras, pero todos ellos comparten la idea de que el hombre no se ha puesto a la altura de la civilización que él mismo ha creado y que finalmente lo ha de destruir. Al igual que un aprendiz de brujo, el hombre —según esa tesis— ha desencade-

nado unas fuerzas que es incapaz de domeñar y que lo han de perder.

De acuerdo con esta interpretación, la civilización científico-técnica se presenta como una civilización que destruye la alegría del trabajo creador, que degrada a los hombres hasta convertirlos en unos meros robots, una civilización en la que un número reducido de especialistas domina a las masas ignorantes y atrasadas y las somete a un poder espantoso al tener en sus manos todos los instrumentos para hacer de los hombres unos esclavos sumisos. Los ulteriores progresos de la ciencia y la tecnología, así como el desarrollo de la industria y la urbanización, habrían de destruir las condiciones biológicas de la vida humana, despojar a los hombres de la alegría del contacto con la naturaleza, reducir el arte a una mera diversión superficial. Los últimos avances de la ciencia y muy particularmente la dominación de la energía nuclear, parecen confirmar la certeza de esas sombrías previsiones por cuanto el peligro de exterminio masivo de los hombres se ha vuelto mayor que nunca. Pues en la edad primitiva el individuo que blandía una maza sólo era peligroso para unos cuantos seres, mientras que hoy el hombre que dispone de una bomba nuclear puede aniquilar a centenares de millones.

Sin embargo, nada indica que deban cumplirse estas visiones pesimistas de la civilización humana, ni sencillamente esa visión de su futuro. El desarrollo histórico, especialmente durante los dos últimos siglos, demuestra incontrovertiblemente lo grandes que han sido los progresos acontecidos en todos los aspectos de la vida social en aquellos países donde se ha desarrollado la civilización científica, técnica e industrial. La comparación de las condiciones de existencia de las amplias masas a mediados del siglo XVIII y las de nuestra época en los países desarrollados pone de manifiesto el enorme camino recorrido por la humanidad en esas zonas del globo. Desde los elementos biológicos elementales como la prolongación en dos veces de la longevidad humana, el enorme incremento de la cantidad y la calidad de la alimentación, la liquidación de las epidemias

masivas, hasta las condiciones de trabajo y de vida, como la supresión gradual del trabajo no cualificado, la notable limitación de los trabajos físicamente agotadores y embrutecedores, la reducción del horario laboral diario y semanal, la reconstrucción de nuevas ciudades y poblados y las mayores posibilidades de una plena educación y participación en la cultura, en todas estas esferas se verificaron unos cambios tan rápidos como esenciales.

El progreso moderno cuyo ritmo es aún más acelerado, crea las posibilidades para la liquidación de toda una serie de factores esenciales de la desigualdad humana en la esfera del trabajo y la enseñanza, de las ganancias y las oportunidades de promoción a una existencia plenamente humana y de elevación cada vez mayor y más rápida del nivel de vida. La rapidez de este progreso es en ciertos países tan grande que los interrogantes inquietantes ya han dejado de referirse a las amenazas del hambre y del atraso provocados por el trabajo en cadena, por el paro y las epidemias, para convertirse en unas preguntas de otro tipo, tendentes a averiguar si los hombres son capaces de vivir de un modo auténticamente humano en las condiciones del confort y de la abundancia material, en las condiciones de la sociedad de «consumo» y de un ocio cada vez mayor.

Las preguntas de este tipo, formuladas en las naciones muy ricas, son un desafío despiadado a esa enorme mayoría de seres de nuestra tierra que aún siguen viviendo en unas condiciones primitivas, azotados por el hambre y la miseria, sumidos en la ignorancia y el atraso, condenados a los más duros trabajos y a los salarios de hambre. Ahora bien, la misma formulación de tales preguntas no deja de ser sintomática, pues atestigua que la moderna civilización científica y técnica, industrial, pese a todas las quejas e imputaciones, conduce al aumento del bienestar general y a unas condiciones de vida más felices y no a su destrucción, incluso si sus conflictos políticos parecen amenazar su desarrollo.

Nada parece indicar que en esa misma civilización se encierren las fuerzas que amenazan a los hombres;

se trata únicamente de la utilización racional y socialmente justa de esos poderosos medios y posibilidades. Por eso mismo el socialismo acepta totalmente la moderna civilización científico-técnica e industrial, y rechazando la sombría visión del futuro, la visión de los peligros y el exterminio, formula un programa social gracias al cual la civilización en cuestión podrá ser cada vez más provechosa para un número siempre mayor de individuos.

Por esa razón, la perspectiva optimista no es ni moralizadora ni reconfortante, sino que se trata de la razón de ser del socialismo y de la confianza en sus principios, se trata de la propia esencia de la actividad de los hombres que edifican ese nuevo sistema social.

2. *El conflicto entre la realidad presente y las perspectivas del futuro*

Las perspectivas optimistas que aquí defendemos como ciertas, no significan ni mucho menos que en las actuales condiciones de nuestra vida no existan diferentes dificultades en el aspecto de la educación, cuya superación requiere un esfuerzo consciente y tenaz. Al aludir a los principios de la educación socialista no pueden omitirse dichas perspectivas por cuanto no se trata de algo accidental y externo, sino de un factor que está arraigado en la misma naturaleza de las tareas y las condiciones de la vida humana, y por consiguiente en su educación. Al hablar del socialismo hemos puesto de manifiesto que se trata de una corriente histórica que tiende a la realización de un nuevo orden social, en contra de los modelos facilitados hasta ahora por la historia, y con la perspectiva de mejorar constantemente su realización. Esto significa pues que cada momento presente, cada contemporaneidad del socialismo, debe contemplarse como una etapa en el camino del progreso, etapa que será un complejo de aciertos y de fracasos, de valores y de errores.

Esta situación cobra precisamente una gran trascendencia para la educación. La educación se realiza siem-

pre en unas determinadas circunstancias de contemporaneidad. Al referirnos a estas condiciones, pensamos no solamente en el sistema escolar existente, en los programas, manuales, instalaciones escolares, en los métodos didácticos, en las formas de organización corrientemente aplicadas, sino que pensamos también en todo el ambiente extraescolar de los jóvenes, en la atmósfera familiar, en el nivel de la conciencia social, en los conceptos imperantes y en los sistemas de valoración de la vida, en la moralidad pública.

Y partiendo de estas situaciones contemporáneas, los pedagogos deben encarrilar a sus alumnos hacia el futuro. Hacia un futuro que en muchos aspectos será distinto, que en muchas esferas se presentará diferentemente. Si no se logra esa preparación con vistas a la vida y la actividad en las condiciones futuras, la labor pedagógica no cumplirá con su misión tanto en lo que atañe a las exigencias de los individuos como en las de la sociedad. Pues resulta evidente que, puesto que nuestros alumnos han de vivir y actuar en los próximos decenios y hasta comienzos del siglo XXI, los resultados de la educación que reciban habrán de ponderarse en aquellas condiciones futuras y en relación con las tareas de aquella época. Los hombres se imaginan demasiado a menudo que los resultados de la educación han de ponderarse según los criterios actuales, y esto es falso.

Ahora bien, esa preparación con vistas al futuro no puede significar tampoco una aguda oposición con relación a los módulos imperantes en el presente. Cabe esperar que las exigencias en el aspecto del trabajo profesional con las que se han de enfrentar nuestros alumnos en el período en que entren a trabajar, y muy especialmente cuando lo realicen durante largos años, serán diferentes de lo que hoy podamos imaginar; cabe pensar, acertadamente, que muchos de nuestros alumnos habrán de trabajar en unas profesiones que de momento no existen.

Pero esta contradicción con el presente no deja de insertarse en unos límites racionales. Pues no toda la vida ha de cambiar, no todos los individuos asimilarán

las mutaciones con la misma rapidez. Muchos de nuestros alumnos entrarán a trabajar en las mismas condiciones que conocemos actualmente, muchos seguirán trabajando en esas mismas condiciones toda su vida. Nadie tiene posibilidades en el presente de realizar una selección que, basándose en la previsión de los diversos destinos de la juventud, permita educar distintamente a los diferentes grupos: de un modo determinado a los que vivirán en medio de unas nuevas condiciones, y de otro modo a los que seguirán viviendo en unas condiciones inalteradas o que habrán cambiado muy poco. Así pues, aun cuando esto pueda parecer un tanto paradójico, en nuestra tarea educativa hemos de velar por preparar a los jóvenes con vistas a las situaciones y tareas que aún no existen y a la vez es preciso prepararles para la vida que existe realmente y que todos conocen.

Son muchas las dificultades que para la labor educativa se derivan precisamente de esta dualidad, del conflicto entre las exigencias determinadas por la contemporaneidad y las exigencias determinadas por el futuro. Estas dificultades son tanto mayores por cuanto ese conflicto suele revestir en ciertos casos unas dimensiones esencialmente políticas, sociales y morales.

Ya hemos dicho que el socialismo es un movimiento histórico y que por eso mismo ninguna de sus formas actuales puede considerarse como la realización definitiva de sus objetivos. Marx afirmó siempre que la esencia del socialismo no puede definirse basándose en su historia actual puesto que continúa surgiendo de la nueva historia. Las formas socialistas que por ejemplo se han conseguido ya en Polonia son desde luego un motivo de orgullo para quienes a ello contribuyeron, pero sería caer en el dogmatismo pensar que se trata de unas formas acabadas y perfectas. La civilización socialista es una civilización con una gran dinámica de progreso, vive tanto de lo que ya logró como de lo que sigue logrando y de lo que aspira a lograr.

Cabe recordar asimismo que la juventud es mucho más sensible a lo que queda por hacer que a lo que ya se ha realizado. Sobre todo porque lo que se ha reali-

zado pertenece a la vieja generación mientras lo que queda por realizar puede pertenecer a la acción de la juventud. Por esta razón el registro de las realizaciones —incluso muy grandes históricamente— deja a la juventud algo fría, y lo que más la estimula son siempre los nuevos programas de acción. Pero en estos nuevos programas de acción siempre se inserta una determinada crítica de la realidad existente, la indicación de las deficiencias, los errores y las lagunas, de todo lo que debe cambiarse y corregirse.

¿Hasta qué punto se puede y se debe encaminar a la juventud a la crítica de la realidad existente? y ¿acaso hay que encaminarla hacia esa crítica? Muchos pedagogos se inclinan por contestar negativamente a tales preguntas, por cuanto consideran que el señalar los defectos y los errores en la realidad que nos rodea significa tanto como mermar la autoridad que la sociedad de los adultos debe guardar a los ojos de la juventud.

Pero el problema es mucho más complejo. Hoy sabemos muy bien que la categoría «juventud» tiene en muchos aspectos otro contenido que el que antes tuviera y que el papel y la significación de la juventud en el mundo contemporáneo asume una trascendencia considerablemente mayor que en las épocas pasadas. En tales condiciones, la autoridad de la vieja generación no puede resistir ni puede mantenerse prohibiendo a los jóvenes que vean y aprecien la realidad creada por los adultos: esa táctica educacional no conduce más que a mermar esa autoridad. La posibilidad de su reforzamiento está basada en el hecho de que los adultos estén dispuestos a discutir sobre los programas del progreso ulterior, que estén prestos a ponderar racionalmente lo que debe corregirse y enmendarse, que estén dispuestos a contemplar las perspectivas que rebasan sus realizaciones y que son abiertas por la nueva generación.

Sin embargo esta discusión debe ser muy razonable y enmarcarse en los correspondientes límites. Pues sería socialmente negativo y perjudicial desde el punto de vista educativo que la juventud escolar enjuiciara la realidad y elaborara —sin la debida competencia— un

programa de acción general. Ahora bien, por otra parte, no pueden quedar sin respuesta las preguntas formuladas por los jóvenes y las inquietudes que expresan. La educación que negase tales respuestas perdería inevitablemente su influencia sobre los jóvenes. Ningún sistema educacional puede asumir ese riesgo, mayormente no lo puede asumir la educación socialista que tiene por misión ser aprovechada por la nueva generación para poder realizar las tareas cada vez más jóvenes del socialismo.

De modo que, pese a todas las dificultades que puedan originarse cuando los educadores no vacilan en contestar las difíciles y embarazosas preguntas, cabe integrar precisamente esas respuestas en las normas fundamentales a seguir por la educación socialista.

3. *La participación y la acción como superación de ese conflicto*

Para determinar las directrices acertadas que el educador ha de seguir en las difíciles situaciones que antes referíamos, es necesario demostrar sobre todo que toda la problemática relativa a la ponderación de la realidad presente y la programación de las actividades futuras no debe tratarse exclusivamente como una problemática de tipo intelectual. Por el contrario, debe contemplarse sobre todo como una problemática de acción, es decir, como la problemática de la responsabilidad personal de cada individuo por las causas comunes. Ninguno de nuestros jóvenes ni de nuestros adultos vive al margen de la civilización socialista edificada en Polonia. Ninguno de nosotros puede adoptar una postura exclusiva de espectador ni arrogarse el derecho de enjuiciar y ponderar las cosas desde fuera. El derecho a enjuiciar sólo se conquista a través de la integración y la participación, a través de la propia actividad responsable y a través del esfuerzo personal tendente a mejorar la realidad.

La tensión entre el estado actual de las cosas y el futuro debe ser en las condiciones de la civilización socialista la fuente de una acción consecuente y planificada. Las deficiencias y las lagunas del presente solamente pueden corregirse a través de una acción de ese tipo y no a través de la sola crítica. Un futuro mejor depende mucho más de que sepamos transformar las condiciones actuales que de la crítica despiadada de la realidad presente.

Por consiguiente, llegamos a la conclusión de que la educación socialista debe contribuir a la formación de una postura que permita a los jóvenes actuar con pleno conocimiento y en forma responsable. El resultado de esta acción depende evidentemente de la edad de los alumnos, pero hay que percatarse de que incluso los niños que hoy en día están en los parvularios viven precisamente en un ambiente, una realidad que sólo en una mínima parte depende de ellos. Para la juventud escolar el marco de acción es más amplio y para los jóvenes que ya están trabajando se acerca prácticamente a las dimensiones que caracterizan la vida de los adultos.

El problema fundamental de la educación socialista que debe preparar a los individuos con vistas al futuro mediante la enseñanza de unos rasgos y unas actitudes que garanticen el surgimiento del futuro, a través de los esfuerzos acometidos en la vida presente y no de la crítica verbal de la contemporaneidad ni la espera pasiva, estriba pues en la organización de las actividades de los niños y los adolescentes.

La organización de las actividades de los niños y los jóvenes no deja de tropezar con unas dificultades mayores aún, pues no siempre se aprecia como se merece y raramente se trata de una actividad real. La mayoría de los fracasos pedagógicos dimanan precisamente del hecho de que la juventud —en las escuelas y en las empresas de trabajo— asuma una actitud pasiva por no haberse promovido las condiciones adecuadas para su actividad al no tomar en consideración los necesarios incentivos. La escuela debe velar esencialmente por superar ese estado de pasividad que a menudo caracteriza la vida escolar de los alumnos, esa postura de sub-

estimación de cuanto deben realizar y la costumbre de no participar en ninguna actividad.

La juventud, que durante largos años se ha venido educando en esa atmósfera, se convierte en gran medida en una juventud mal preparada con vistas a la vida intensa del futuro. La costumbre de perder el tiempo en unas lecciones y unas ocupaciones poco intensivas, de evitar el esfuerzo y subestimar las obligaciones no permite que más tarde se esté en condiciones de trabajar intensamente. Si no se acostumbra a participar en la tarea diaria y responsable, la juventud no sabrá participar mañana como es debido en la vida de la sociedad socialista.

Por eso mismo, una de las tareas esenciales de la pedagogía consiste en arbitrar las condiciones que permitan que durante los años de su educación escolar los jóvenes se vayan adiestrando en las actividades de forma intensiva y responsable. Para conseguirlo, cabe tender, en primer lugar, a despertar el interés y las facultades de los alumnos; en segundo lugar, a disciplinar por los métodos más diversos la actividad intelectual y expresiva y, en tercer lugar, impartir a los niños y los jóvenes el espíritu comunitario y de cooperación.

En esos tres aspectos hay mucho por hacer. Es un hecho que nos preocupamos poco, en la escuela, por despertar el interés y las facultades de los alumnos. La idea de que la acción educativa en este aspecto debe realizarse mayormente en el terreno extraescolar es falsa puesto que lleva a considerar la actividad integrada como una cosa secundaria y sin importancia a la vez que conduce a experimentar la actividad propiamente escolar como àlgo ajeno y aburrido, secundario en lugar de esencial. Tal modelo de vida va en contra del modelo que precisamente requiere la nueva sociedad socialista.

Por esa razón nos enfrentamos con la enorme tarea de reorganizar el sistema escolar, especialmente en lo que se refiere a sus programas y métodos didácticos, con el fin de que la escuela se convierta realmente en un factor de actividad intensa y responsable de los niños y los adolescentes, para que a través de la labor

escolar cotidiana —y no muy de vez en cuando y solemnemente— pueda desarrollarse su interés personal y su capacidad con miras a que el día de mañana sean unos hombres conscientes de lo que son y de lo que quieren.

Asimismo, no se logran los suficientes resultados en cuanto a la disciplina de la labor intelectual y expresiva. A menudo, la educación intelectual se reduce a una mera asimilación de las nociones que permiten adquirir únicamente ciertas habilidades de tipo operacional pero sin desarrollar la agudeza mental ni sus elementos creativos y que no integra a toda la personalidad en la vida. Como resultado de esta educación tenemos a un hombre que, aun cuando pudo asimilar bastantes nociones didácticas y prácticas, no sabe ir más allá de ellas, un hombre que sigue teniendo un modo de pensar escolástico impartido por necesidad, en vez de un hombre más integrado, capaz de apasionarse totalmente por la vida en todos sus aspectos. En cuanto a la educación de las facultades expresivas, en la mayoría de los casos se deja de lado o se imparte de tal modo que llega a perder su valor realmente expresivo. Sin embargo, el individuo que en la escuela no aprendió a expresarse personalmente —mediante las palabras, el arte, la música, en la técnica y la actividad social— ni está plenamente desarrollado ni se siente plenamente feliz.

Finalmente, mucho queda por hacer en el aspecto de la educación con vistas a la convivencia y la cooperación. La enseñanza escolar, pese a ciertos afanes innovadores, sigue basándose mayormente en el concepto del individuo y de una masa indiferenciada de alumnos reunidos casualmente en un aula determinada, en lugar de basarse en la idea de los conjuntos, del colectivo, de la comunidad en la acumulación de las experiencias intelectuales, de la cooperación en relación con unas acciones meditadas y acometidas colectivamente.

A pesar de toda esa serie de dificultades, pese a la secular tradición escolar que nos mueve a centrar nuestra atención en otros aspectos totalmente distintos, hemos de percatarnos de que solamente conseguiremos realizar la preparación de los jóvenes para el futuro dentro de las condiciones contemporáneas si sabemos

reestructurar la labor pedagógica de manera que los años pasados en la escuela sean realmente para los alumnos un período de iniciación a la integración concreta de cada individuo en la vida y su participación en las tareas que de ella se desgajan.

Así, el conflicto entre las condiciones en que discurre el actual desarrollo y educación de la juventud, y el futuro al que dicha educación ha de servir, el conflicto entre el reconocimiento de la realidad presente y su crítica, puede superarse a través de los métodos basados en la formación de una postura de activa participación en los diferentes aspectos de la existencia.

4. *La lucha por el triunfo del bien*

Pero la difícil problemática educacional que estamos analizando no termina ahí, tiene otros aspectos que debemos contemplar. No cabe duda que a medida que aumenta la dominación del hombre sobre la naturaleza se multiplican las experiencias acerca del creciente poder de la mente humana; a medida que aumenta la dominación del hombre sobre las condiciones sociales de su existencia, crece asimismo la fuerza de su práctica sobre la eficiencia de la acción humana. Al mismo tiempo se debilita la autoridad de las instancias religiosas tradicionales según las cuales los hombres sólo podían realizar los designios divinos y no asumían la responsabilidad definitiva por cuanto en la tierra acontecía. Durante largos siglos, el problema del mal estuvo relacionado con el concepto divino y bajo este punto de vista fue interpretado de diversas maneras según las diferentes religiones y credos. Hoy, en la época del creciente poder del hombre y del ocaso de las religiones esclarecedoras de la vida terrenal humana, el problema del mal en la tierra asume un aspecto totalmente nuevo. Puesto que los hombres disponen de tal poder y organizan su propia existencia ¿por qué sigue habiendo aún tanta maldad en ella?

Ahí tenemos la pregunta cardinal del moderno humanismo. Cabe recordar que dicha pregunta fue formu-

lada por vez primera —en esencia— en la época renacentista. El humanismo del Renacimiento tendía a liberar al hombre de las cadenas de la Iglesia y la religión, era una expresión de fe en su propia capacidad creadora, pero al mismo tiempo —y precisamente por esto— mostraba con plena luz el carácter dramático e inquietante de la existencia inhumana que los hombres creaban para sus semejantes. En las obras de los pintores como Bosco, Leonardo de Vinci, Durero o Bruegel, de los escritores como Erasmo de Rotterdam y Thomas Moore, y más tarde Montaigne, Cervantes y Shakespeare, aparecía esa contradicción entre la fe en la grandeza de la fuerza creadora del hombre y la crítica del mundo humano y de las instituciones por él dirigidas. ¿Es que el hombre merece que se confíe en él o más bien que se le condene? ¿Es que los esfuerzos consecuentes de los hombres lograrán triunfar en el futuro o bien el mal resultante de la misma naturaleza humana se impondrá siempre en la tierra?

Estos inquietantes interrogantes no dejaron de asumir más fuerza a medida que, en la época moderna, se incrementaba la potencia humana. A medida que se iba imponiendo la idea de que los propios individuos asumen la responsabilidad por la realidad en la cual viven, el problema del mal cobraba un aspecto cada vez más fundamental tanto para la apreciación de los hombres como para aquilatar las perspectivas de su futura vida social. Y precisamente esta problemática inquietante es la que preocupa a la juventud, siendo la fuente encubierta quizá, pero muy importante, de sus diferentes reacciones y experiencias, de sus múltiples conflictos interiores, de su despecho y su sentimentalismo, de su espíritu de sacrificio y su postura nihilista.

Tanto cuando caracterizamos a la juventud de «idealista» como cuando la catalogamos de «positivista» y asimismo cuando la consideramos cínica y gamberra, no formulamos una definición justa ni expresamos un conocimiento adecuado de los jóvenes. El carácter erróneo de estas caracterizaciones no sólo radica en el hecho de que las observaciones realizadas en ciertos casos se amplían falsamente a toda la juventud, sino también

en que esos grupos no son ni mucho menos tan homogéneos como parece derivarse de tales características. Es un hecho que en realidad la juventud es mucho más compleja y que en los diferentes grupos de la misma se manifiestan esas contradicciones y esas inquietudes a las que antes nos referíamos.

La caracterización de la juventud gamberra resulta inadecuada e insuficiente si omite todo lo que en esos grupos de jóvenes es el fruto del despecho o un gesto de defensa espontáneo de sus íntimos sueños y nostalgias, de torpeza en organizar su propia vida en unas condiciones que en ningún aspecto incitan a la participación e incluso una protesta llena de torpeza contra un mundo inhumano. Tampoco es acertada la caracterización de una juventud idealista que presenta a los jóvenes monolíticamente, sin tener en cuenta las preguntas que se plantea con respecto al sentido de la vida y sobre un plan racional de realización de los ideales socialistas, que no tiene en cuenta que se trata de una juventud que reflexiona y siente las cosas y que, confiando en la causa del socialismo, se inquieta ante la magnitud del mal existente en el mundo, una juventuy cuyo criticismo dimana de su impaciencia por actuar con entusiasmo. Asimismo la juventud que busca sacar el máximo provecho de la así llamada pequeña estabilización, no es ni mucho menos homogénea en sus afanes egoístas como a menudo se supone. En su aspiración a «administrarse en la vida» existen unas tendencias muy diversas: desde el egoísmo asocial hasta el egoísmo socialmente útil; a veces esas aspiraciones son la expresión de una postura parasitaria con relación a la vida social; otras veces sólo son el reflejo de una protesta contra unas condiciones primitivas de vida; en otros casos se unen con el deseo de ganar rápida y fácilmente un salario, y en otros conducen a esforzarse en el trabajo, a la disciplina y el ahorro.

En estos diferentes grupos se inserta de diversos modos la conciencia del dilema fundamental que representa el principal problema moral de nuestros tiempos: el contraste entre la magna perspectiva de una civilización auténticamente humana para todos los habi-

tantes de la tierra y la amarga experiencia de la realidad presente; este dilema de la grandeza del hombre y del mal que debe desaparecer de la faz de la tierra, aun cuando los hombres son los propios responsables de su destino común, es precisamente el tema fundamental de las meditaciones y de la actividad práctica de nuestra época.

Esta responsabilidad se manifiesta con un carácter más agudo en los países que están edificando el socialismo que en los países capitalistas puesto que en los primeros no existe ya la fuente objetiva de la injusticia y los perjuicios, por cuanto ya han sido creadas las condiciones básicas para el desarrollo de una existencia plenamente humana para todos. De manera que cuando el comportamiento concreto de los individuos no alcanza el nivel que sería posible alcanzar basándose en las condiciones objetivas de la vida social, la inquietud acerca del futuro se justifique aún más.

Así pues, si hemos de fortalecer en el ánimo de los jóvenes la fe en el hombre y desarrollar su capacidad en cuanto a su actividad social, debemos enseñarles consecuente y sistemáticamente una fe inquebrantable en los valores de los ideales de convivencia socialista así como su cooperación comprensiva y racional en el terreno del constante mejoramiento de las relaciones sociales y de los hombres.

La educación que omita mostrar esas perspectivas no hace sino desorganizar al individuo al confinarle en los marcos actuales de la vida, al despojarle de toda dinámica en su acción y del valor necesario para la búsqueda de nuevos caminos; una semejante educación, al no enseñar a distinguir lo que en el momento presente hay de bueno y lo que encierra de malo, contribuye al socavamiento de la fe en el buen sentido de la acción humana y al reforzamiento de las posturas conformistas, oportunistas y cínicas.

Pero la educación que al mostrar esas perspectivas no organiza la vida cotidiana de los jóvenes de tal manera que se les encamine hacia ellas, se convierte en un método de fácil adormecimiento de la conciencia al mostrar el futuro como una mera coartada para justi-

ficar las deficiencias o los errores cometidos en el presente. Como ya hemos dicho, la responsabilidad moral es siempre una responsabilidad por la vida concreta que el hombre realiza «aquí y ahora»; no puede justificarse en absoluto mediante la acción que se promete o piensa realizar en el futuro. La conquista humana del dominio sobre las condiciones materiales y sociales de su existencia no puede tratarse como un objetivo que sólo podrá ser alcanzado en un futuro lejano; por el contrario, hemos de percatarnos de que se trata de un proceso en el que los hombres participan siempre de una forma actual y tales como son en realidad, en estas u otras condiciones concretas y difíciles.

Liberarse de una tal participación es tanto como asumir una postura ilusoria de tranquilo observador situado al margen de las cosas y aprovechar las oportunidades que se ofrecen para organizar su propia vida aisladamente con respecto a los destinos del mundo. Esto puede hacerse evidentemente pero no es recomendable, en primer lugar porque una postura semejante no garantiza ni mucho menos la plenitud de la existencia que los hombres anhelan y a la cual aspiran muy especialmente los jóvenes.

La aceptación de una participación consciente y activa significa realizar los esfuerzos y enfrentarse con las dificultades, asumir el riesgo de los errores y los fracasos, significa asimismo comprender que el mundo en el que vivimos no es un mundo extraño sino el elemento de nuestra vida, el terreno de nuestra acción y la instancia de nuestra responsabilidad; ello significa que pertenecemos a ese mundo al igual que el mundo nos pertenece y que podemos impartirle la forma apetecida a su materia recalcitrante en nosotros mismos y fuera de nosotros.

El atractivo de esa vida es precisamente lo que debe mostrarse a la juventud socialista. Solo los niños expresan su visión en la obediente pasta de modelar, pero los adultos saben muy bien que la verdadera escultura requiere un material recio y resistente; todo puede realizarse con este material, pero solamente a través de fuertes golpes de buril y merced a la imaginación y

la inteligencia del artista; y esos golpes de buril son irreversibles: el mármol no suele perder su forma cuando ya se la hemos dado.

De la misma manera el mundo espera a unos hombres decididos y con una recia y acertada visión del futuro, capaces de actuar y conscientes de cada uno de sus pasos en su vida personal y social.

5. *La educación de los sentidos*

Aún nos queda por analizar uno de los terrenos dificultosos de la pedagogía actual, poco explorado por los educadores, difícil de determinar, casi inaprehensible y sin embargo muy importante. Se trata, en términos generales de la esfera y la esencia de la vida sensual de los jóvenes.

Se suele caracterizar a menudo a la civilización moderna como una civilización científica; se acentúa la trascendencia de la cultura intelectual, de la agudeza de la inteligencia y de la acertada comprensión. Asimismo se caracteriza como una época en la que sólo pueden contar los objetivos humanos relacionados con una actuación enérgica y consciente, con sentido industrioso y consecuente, o sea una civilización en la que no ha lugar para los individuos débiles y vacilantes, sensibles y delicados. En muchas ocasiones se ha solido contraponer el trabajo y la actividad a la meditación y la contemplación. Cualquier tentativa de defender esos valores tradicionales que entraban en conflicto con la moderna civilización urbana e industrial, científica y tecnológica, con la civilización de la bolsa y de los intereses, se consideraba como una diversión tan inútil como sentimental.

Sin embargo, en la época del socialismo hemos comenzado a percatarnos de la falta de unidad de tal concepto de la modernidad. La liquidación del sistema social clasista y de la economía capitalista permite desentrañar en la civilización moderna lo que en ella era una línea fundamental de progreso —el desarrollo de la ciencia, de la técnica, del trabajo y de la programa-

ción social— en relación con lo que tenía de elementos impuestos por las condiciones históricas y por el desarrollo de la sociedad burguesa.

Bajo este punto de vista el hombre no puede ser el esclavo de la civilización basada en el beneficio y su vida no puede encerrarse en los marcos asignados por la ley del mercado capitalista. De acuerdo con las nuevas perspectivas, la ciencia y la técnica pueden aliarse con el humanismo, y la actividad objetiva de los individuos no hace desaparecer ni sus posibilidades creadoras, ni sus necesidades estéticas. Por el contrario, el hombre que no puede ser exclusivamente un *homo oeconomicus* asume la multidimensionalidad de su existencia.

Los diferentes análisis de tipo psicológico han dado nueva luz a esa multidimensionalidad, acentuando el papel extraintelectual —que de ningún modo significa antiintelectual— de los factores de la vida humana. El enorme incremento de la importancia del arte en la vida corriente de los hombres constituye el testimonio de ese mismo intercambio de nociones.

En estas condiciones, el problema de la vida sensual de los jóvenes comienza a plantearse como uno de los problemas más esenciales de la educación. Mientras que hasta hace poco sólo se contemplaba el carácter de la educación intelectual y física, hoy en día se descubren otros aspectos muy amplios y hasta ahora inexplorados. Nos damos cuenta que en las diversas formas de la falta de asimilación social juegan un papel decisivo los factores sensoriales; advertimos que el actual entusiasmo por la música de jazz y el *big-beat* es una de las formas de satisfacción de ciertas necesidades sensoriales y de búsqueda de una comunidad de grupo experimentadora de un mismo tipo de excitaciones; empezamos a comprender que algunas reacciones de despecho y de cinismo de los jóvenes son una forma agresiva de lucha contra ciertas apariencias culturales y una forma velada de defensa de unas sensaciones auténticas.

Y como educadores comenzamos a plantearnos la pregunta relativa a la trascendencia de la formación de

los sentidos, sobre todo como un elemento codeterminante de la actitud del individuo hacia los demás y del carácter de sus relaciones con los otros individuos, a la vez que como un elemento codeterminante de la plenitud y la alegría de la vida.

En las relaciones interhumanas se atribuye hoy en día un determinado valor a las formas de la vida de sociedad determinantes de una cierta limitación de la personalidad individual y tendentes a la necesidad de contar con alguien más; pero este «saberse comportar en la vida» carece de contenido si no se refuerza con el sentido de la solicitud en relación con los que nos rodean y la capacidad de sentir los problemas y el estado psíquico de las demás personas, de dar pruebas de tacto y de sutileza.

Sin embargo, este comportamiento no pertenece exclusivamente a las normas del código social y de la moralidad general, sino que asume una significación más profunda. Pues el establecer un contacto con los demás individuos es una postura muy valiosa para enriquecer el modo de vida personal y las experiencias individuales. Marx puso de manifiesto con gran acierto que con dinero —sin que uno cambie en lo más mínimo— es posible comprar diversas cosas, incluida la reacción de los diferentes individuos; sin embargo, sólo le es posible conseguir tener un amigo demostrándole la propia amistad, por cuanto el amor con amor se paga, y en ambas situaciones nos comprometemos nosotros mismos y algo cambiamos en nosotros. Este tipo de relaciones no deja de enriquecer la vida de los individuos mucho más que cuando se trata de unos meros contactos formales entre la gente, resultantes de las relaciones de tipo orgánico, institucional e incluso económico.

No obstante, el problema de las relaciones formales con los demás individuos merece ser contemplado a parte. Pues no tendría sentido postular que las relaciones de este tipo, tan numerosas en la sociedad moderna, asumieran un carácter de relaciones personales y matizadas bajo el punto de vista sentimental. Pero no cabe duda de que dichos contactos requieren un cierto clima propicio, uno de cuyos factores es lo que pudié-

ramos llamar la cultura sensorial. Ahora bien, ¿de qué cultura sensorial se trata y cómo alcanzarla? La respuesta no es fácil ni mucho menos.

Es sabido que en los países capitalistas se atribuye en la actualidad una importancia cada vez mayor —especialmente en la industria y la administración— a las llamadas relaciones públicas; también sabemos que bajo nuestro punto de vista criticamos esa teoría y esa práctica sociológico-moral por el hecho de que centra exclusivamente su atención en la esfera de las relaciones interindividuales manteniendo de esa manera inalterada la estructura objetiva de esas relaciones basadas en la propiedad privada y supeditadas a sus intereses; sabemos asimismo que en contraposición a esa concepción subrayamos el valor de nuestras soluciones en las que se reorganiza sobre todo el sistema objetivo de las relaciones de tal manera que permita alcanzar plenamente lo que definimos como la preocupación por el hombre.

Pero sabemos muy bien que incluso el sistema de relaciones objetivas más humanista no nos garantiza de por sí unas relaciones humanísticas interindividuales en la práctica cotidiana. La educación de los hombres con miras a ese nuevo tipo de relaciones interhumanas es un problema tan importante como complejo; para esta educación se requiere no sólo un conocimiento social sobre el comportamiento justo y eficiente entre los hombres, sino esa cultura sensorial capaz de inspirar un comportamiento lleno de solicitud, de facilitar los contactos y de obtener una auténtica resonancia.

Sin embargo, hemos de recordar que el papel de los sentidos en la vida humana no se limita a la esfera de los contactos interhumanos, pues se refiere del mismo modo a la experimentación de la vida. El hombre es una criatura que no sólo vive de cierta manera, sino que a la vez debe experimentar de cierta manera su propia vida, refiriéndose a ella a través de la reflexión y las sensaciones.

El problema que plantea el conocimiento de su propia vida es un tema muy complejo. Sin embargo, no cabe duda de que los elementos sensoriales son un factor importante de esta o la otra experimentación

de la vida. La falta de estos elementos o su limitación notable están en la base de numerosos fenómenos peligrosos en la vida del individuo y especialmente originan su desequilibrio psíquico, su inadecuada adaptación al ambiente, el debilitamiento de su intensividad de acción, la búsqueda de unas compensaciones perjudiciales tanto social como individualmente.

Algunos investigadores opinan que el problema fundamental que nos toca resolver en nuestra época —la época del ocaso general del papel de la religión, la etapa de la civilización racional— es precisamente el problema del contenido de la vida sensorial de los hombres, el problema de la satisfacción de sus necesidades sensoriales y subconscientes. Estos investigadores opinan que las deficiencias en este sector son peligrosas tanto para los diferentes individuos —por cuanto su vida es estéril y huera— como para el conjunto de la sociedad puesto que actúan propiamente en cualquier exaltación manifiesta de los sentidos a través de los factores que ponen en peligro la convivencia, o sea a través del fanatismo y la intolerancia, los falsos mitos nacionalistas y raciales y a través de la apoteosis de la guerra.

En estas condiciones en que la vida humana debe preservarse de la esterilidad sensorial y a la vez de la peligrosa exaltación de los sentidos, la educación que tiende a impartir la cultura sensorial es al igual que la educación de la cultura intelectual una importante tarea social. En este contexto asume una importancia muy especial la moderna concepción de la educación a través del arte, la cual ofrece las mayores oportunidades para ampliar la vida sensorial y vincularla con las perspectivas del humanismo moderno.

Pues la educación a través del arte no es sólo un eficiente método de terapia psicológico-moral en determinados y difíciles casos individuales, sino también —y sobre todo— una forma de satisfacer las necesidades sensoriales. Es evidente que en la vida individual y social el arte cumple con muchas otras funciones, pero su significación para la vida sensorial de los individuos no puede dejarse de apreciar.

El arte representativo y en este caso tanto la literatura como el teatro y el cine, al igual que el arte no figurativo: la música, la plástica y la lírica, se han convertido en nuestros días en un extenso mundo de sensaciones, en un terreno en el que la vida sensorial de los individuos encuentra los más diversos incentivos y las más variadas formas de satisfacción, gracias a lo cual las dimensiones de la vida real se vuelven más profundas y sus experiencias más plenas y ello tanto en sus impresiones como en sus posibilidades de expresión.

En esta «escuela» la juventud —y son muchas las pruebas que atestiguan su enorme sensibilidad hacia el arte— puede asimilar una cultura sensorial que representa uno de los elementos más esenciales de la intensidad y la riqueza de la vida. Si un método valioso para la superación de la pasividad, del escepticismo y del nihilismo es el desarrollo del interés y de las inclinaciones humanas, la formación de las facultades que permiten realizar una actividad creadora, en tal caso la educación a través del arte, coopera con esa integración de la joven generación en la vida por cuanto le permite superar en gran medida la sensación de una existencia estéril, vacía y ajena, y mediante el contacto con la realidad específica del arte conseguir toda la riqueza que le negaba la realidad empírica. Pues al igual que la técnica, el arte es una magna creación humana gracias a la cual el hombre —su creador— puede rebasar las fronteras y las dimensiones del mundo natural encontrándose a sí mismo no sólo en lo que existe, sino en lo que crea.

Capítulo VII

Principios filosóficos de la pedagogía socialista

1. La pedagogía socialista y la pedagogía burguesa

La pedagogía socialista debe ayudar en la realización de las tareas que se plantean ante la educación socialista, muy especialmente en lo que se refiere a la superación de las dificultades con que se enfrenta. Evidentemente en este libro no podemos analizar a fondo sus principios, pero tampoco podemos concluir nuestros análisis sin tomar en consideración aunque sólo sean algunos problemas de esta ciencia.

Cuanto hasta ahora hemos dicho atestigua que la actividad pedagógica en la época del socialismo debe asumir un carácter tan nuevo como la propia realidad social de esa época, la cual no tiene ningún precedente en la historia. Es evidente que en esas condiciones la ciencia de la educación debe someterse asimismo a la revisión de todos sus conceptos y conclusiones hasta ahora reconocidos. Y al igual que la economía del socialismo debe diferenciarse de la economía política del capitalismo, la pedagogía socialista tiene que diferenciarse de la pedagogía burguesa.

La determinación de esa diferencia no resulta fácil por diversas razones. En primer lugar, porque en el desarrollo de la ciencia siempre impera un tipo de continuidad, ya que incluso las revoluciones científicas fundamentales se asimilan muy lentamente. En segundo lugar, porque la coexistencia de dos sistemas sociales diferentes lleva consigo la coexistencia de unos sistemas científicos distintos; la pedagogía que se desarrolla en los países capitalistas sigue siendo por lo tanto un ejemplo que conserva una determinada fuerza de convicción. Finalmente —y en este punto tropezamos a buen

seguro con la mayor dificultad— porque la pedagogía socialista, al igual que toda la ciencia de los países socialistas, no puede rechazar totalmente las actuales realizaciones de la pedagogía ni tampoco no participar en su actual desarrollo en el mundo pese a que dicho desarrollo se efectúa en unos países con un sistema social y político diferente.

En pedagogía, al igual que en las demás ciencias, existe un cierto bagaje de conocimientos acumulado a través de los siglos y que se desarrolla en nuestros días en determinadas esferas independientemente del sistema social. Sería una presunción perjudicial pensar que no podemos aprender nada de la pedagogía que se está desarrollando en los países capitalistas, al igual que es perjudicial creer que todo el sistema educativo de nuestro país y la labor educativa concreta que en él se realiza son infinitamente superiores a la práctica pedagógica de los países con un sistema social diferente.

Así pues, al poner de manifiesto la significación de las diferencias existentes entre la pedagogía socialista y la pedagogía burguesa, no podemos dejar de referirnos a los problemas comunes y a las soluciones también comunes. Cabe afirmar de una forma muy general que la similitud y las diferencias entre ambas deben ser como las diferencias y las similitudes entre la moderna civilización socialista y capitalista. Es sabido cuan numerosos son en ambas civilizaciones los problemas comunes resultantes del desarrollo de la ciencia y la técnica, de los procesos de industrialización y de urbanización, del desarrollo de los medios de comunicación masiva. La actividad educativa se engrana en esa problemática común y por consiguiente la pedagogía socialista no puede dejar de cooperar en ciertas esferas con la pedagogía de los países con otro sistema social en la solución científica de dicha problemática. Aprovechando las investigaciones realizadas en los diferentes países, debemos referirnos sin embargo con la máxima prudencia a las diferencias del ambiente social en el que se realiza esta investigación común de la problemática y ver las diferencias resultantes de ello.

Por último, cabe recordar que en la labor pedagógi-

ca se insertan no sólo los valores directa y estrechamente ligados con las condiciones sociales y las actividades humanas, sino asimismo los valores de toda la humanidad. Precisamente, la civilización socialista es una civilización en la que los valores humanísticos generales legados por la historia son objeto de un respeto y una solicitud peculiares y de su generalización. En estas condiciones, la pedagogía socialista debe saber diferenciar lo que en la evolución actual de la pedagogía está vinculado —pese a los condicionamientos y las limitaciones clasistas— con los valores humanísticos universales que han de impartirse en la enseñanza.

2. *La polémica marxista con la teoría sensualista del hombre: el carácter activo del ser humano*

Al definir los principios filosóficos de la pedagogía socialista podemos afirmar que, en general, se asientan en el materialismo dialéctico e histórico. Sin embargo, esta afirmación general no nos facilita aún una adecuada noción por cuanto no incita a la reflexión ni encamina hacia unas conclusiones concretas. La filosofía es —contrariamente a ciertas opiniones— precisamente un factor de activación del intelecto; y debe representarse de tal manera que pueda actuar con esa finalidad, pues de lo contrario no es más que una abstracción privada de vida y no sirve para nada.

La afirmación de que la pedagogía socialista está basada en el materialismo dialéctico e histórico significa a su vez muchas cosas. No es este el lugar para plantear toda su panorámica; además ello no sería útil. Por lo cual nos limitaremos a uno de sus aspectos para nosotros muy importante, cual es el problema del hombre como ser activo, que crea su propio medio ambiental y modela su propia existencia.

En el capítulo dedicado al análisis de los objetivos o finalidades de la educación socialista, hemos recordado los conceptos antropológicos de Marx, que se oponen tanto a la teoría metafísica como empírica del hombre. Volviendo a esta problemática, centramos nuestra

atención sobre todo en el hecho de que Marx, en toda su obra, se preocupó sobremanera, al acentuar el carácter necesario de las leyes históricas, de subrayar a la vez el papel de la actividad humana. Al insistir repetidamente en la relación de su materialismo con el materialismo metafísico, Marx destacó que contrariamente a la tradición del materialismo filosófico, que consideraba al hombre en cualquier manera como un elemento pasivo de la naturaleza, quería poner plenamente de manifiesto el carácter activo del hombre y de este modo acabar con el monopolio que el idealismo ejercía hasta entonces en el desarrollo de la filosofía.

Esta defensa marxista de la «parte activa» del hombre asumía una importancia especial para la pedagogía, como así lo demuestra la polémica de Marx con el sensualismo de la Ilustración y de Hegel. En la lucha que Marx sostuvo en estos dos frentes, definió muy concretamente en qué consiste el carácter activo del hombre.

La filosofía sensualista contemplaba el desarrollo del hombre como la consecuencia de sus impresiones mentales adecuadamente combinadas y memorizadas. Al construir una estatua ficticia, la cual estaba dotada exclusivamente de un órgano mental, y que incluso sólo disponía de un sentido sensual, los sensualistas trataban de demostrar que dicha estatua, tras un tiempo determinado, llegaría a tener una conciencia y unos sentidos similares a los de los seres humanos. De acuerdo con esta tesis, a juicio de los sensualistas, la educación debía referirse exclusivamente a los sentidos y modelar su sensibilidad y eficacia.

El concepto sensualista se basaba en la hipótesis de que el hombre es un ser «acabado» y que se enfrenta igualmente con una naturaleza «acabada». Sus sentidos, adecuada y definitivamente formados, registran el mundo ajeno de la naturaleza que constituye su ambiente vital.

Marx criticó precisamente esa hipótesis. Al concebir toda la realidad en desarrollo, no podía admitir la tesis según la cual el hombre era un ser inmutable ni tampoco la tesis que considera la propia natura-

leza como inmutable. Por otro lado, tampoco podía aceptar la tesis según la cual el hombre y la naturaleza se oponen entre sí como seres independientes y que el hombre adopta una postura de observador que sólo se limita a registrar las impresiones recibidas.

El concepto marxista era totalmente diferente. Sobre todo insistió en el hecho de que las sensaciones humanas se habían desarrollado en el curso de las transformaciones históricas del ambiente humano y de la producción humana. El desarrollo de los sentidos humanos —afirmaba Marx— «es obra de todo el desarrollo histórico».[1] Esto se halla demostrado por el hecho de que los sentidos humanos funcionan de un modo distinto al de muchos animales que tienen un sistema anatómico muy parecido. Ello es así precisamente porque la vista y el oído del hombre se adiestraron de un cierto modo a través del contacto con la realidad material creada por el hombre. Y precisamente, cuanto los hombres vieron y oyeron, no sólo en la misma naturaleza sino también a través de los objetos materiales creados por ellos, hicieron que la vista y el oído humanos obtuvieran la capacidad de contemplar lo que los animales no pueden, pese a que su sistema sensorial sea parecido y a veces más perfecto. Ya que sólo el hombre, únicamente él, puede ver la belleza de un lienzo, de una escultura y de la naturaleza, y escuchar la música.

Sólo los sentidos de los animales, que nada producen, siguen siendo ese mismo aparato registrador de las sensaciones suscitadas por la naturaleza independiente de ellos. Los sentidos del hombre se modelan y desarrollan, por cuanto continúan contemplando constantemente los nuevos productos humanos.

Marx desarrolló esta idea no sólo a través de los ejemplos del arte que —creado por los hombres— transforma los sentidos humanos, sino que la desarrolló asimismo a través del ejemplo de la técnica. Pues según afirma Marx, no solamente el arte educó la vista y el oído del hombre, sino que la industria contribuyó a

1. K. Marx y F. Engels, *Obras completas*, t. I, Varsovia 1960, p. 584.

su vez a la educación y la eficiencia de los sentidos humanos.

Bajo este punto de vista, también era posible impugnar la tesis de los sensualistas que oponía el hombre a la naturaleza del mismo modo que se oponen el observador y el objeto observado. Según la tesis marxista, el hombre no tiene que enfocar la naturaleza como una realidad separada e independiente. Por el contrario, tiene que ver con la naturaleza en tanto que terreno de la actividad humana sensorial y técnica, como una realidad transformada o que desea transformar en cierto modo. La naturaleza con la cual el hombre se enfrenta es siempre un terreno de experiencias actuales o futuras de la actividad humana.

El hombre no sólo gobierna su propio medio material creando las cosas inexistentes en la naturaleza; el hombre se convierte en hombre por cuanto gracias a su trabajo construye su casa y cultiva su campo, dejando de vivir en las cavernas y de alimentarse con los frutos ofrecidos por la naturaleza. Sin embargo, también la naturaleza que el hombre no transforma es experimentada por él en tanto que terreno de acción; los hombres no crearon los mares ni los transformaron, pero los mares son el campo de la navegación, de la pesca, un tema para el arte; ello significa que se «contemplan» de acuerdo con esas necesidades del hombre activo, de acuerdo con las necesidades de los navegantes y los pescadores, los poetas y los pintores. El mar es precisamente el «objeto» de la visión humana; y en dicho objeto se encierra ya la contribución creadora del hombre y su sello. El hombre contempla según y cómo actúa.

Esto significa que la convicción de los sensualistas a tenor de la cual los sentidos del hombre son algo así como un aparato fotográfico que refleja los objetos independientes de él sobre una película, es absolutamente falsa. Pues ese aparato fotográfico se halla construido y perfeccionado por el hombre a través de su actividad material, que al producir los más diversos objetos, desarrolla y perfecciona las facultades de los sentidos humanos; ese «aparato fotográfico» enfocado

incluso sobre la naturaleza independiente del hombre, la fotografía como a un objeto concreto o potencial de la actividad humana. Así pues, la analogía sensualista es falsa: los sentidos humanos funcionan de un modo totalmente distinto al de un aparato fotográfico.

Esto significa que la percepción sensual de la realidad no es ni mucho menos primaria, como lo pensaban los sensualistas; es secundaria en relación con la actividad humana, la cual —y sólo ella— asume un carácter primordial en relación con todas las demás impresiones y experiencias.

Sin embargo, la crítica marxista no se limitaba a la impugnación de las tesis fundamentales del sensualismo puesto que Marx aclaró asimismo los motivos de su óptica ilusoria y de sus errores. El sensualismo era según él la filosofía de la clase social que poseía y utilizaba las cosas sin llegar a la consciencia del hecho de su «producción social». La postura de un mero espectador de la realidad, que caracterizaba a los sensualistas, reflejaba la experiencia de una clase que era la clase poseedora y no la clase trabajadora.

Así pues, la pedagogía sensualista era tan falsa desde el punto de vista filosófico como socialmente errónea. Esta pedagogía sólo aparentemente asumía un carácter progresista por cuanto rechazaba las ideas innatas y despertaba la esperanza de que el espíritu humano es «un puro encerado» en el que el educador puede escribir todo cuanto desea; sin embargo, las cosas transcurren siempre de tal manera que en dicho encerado sólo se inscribe la realidad que lo rodea. La pedagogía sensualista sólo formalmente proclamaba que el destino de la joven generación estaba en manos de los educadores y que mediante una educación adecuadamente organizada es posible reestructurar la sociedad; pues en realidad, esa pedagogía, al acentuar el papel de las impresiones sensoriales, consideraba al medio ambiente como la suprema instancia educativa. Las esperanzas utópicas y la supeditación oportunista eran los resultados de una pedagogía basada en la filosofía sensualista, la cual eliminaba de sus análisis y

consideraciones el factor transcendental, como es la actividad socio-histórica y material de los hombres.

3. *La polémica de Marx y Hegel: el carácter material y social de la actividad humana*

Mientras que la polémica de Marx con el sensualismo acentuaba principalmente la significación de la actividad humana para los propios individuos y su lugar en la naturaleza, su polémica con Hegel tendía a definir esta actividad de un modo diferente a como lo hiciera el idealismo. Es conocida la afirmación según la cual Marx puso la filosofía de Hegel «de pie» mientras que primitivamente estaba puesta «de cabeza». Esto significaba que la realidad ideal no puede considerarse como el fundamento y el origen de la realidad material, sino al revés. Lo que gobierna al mundo no son las ideas y la conciencia, sino la producción material de los hombres, que es la base de sus representaciones naturales y sociales, de sus ideas y su cultura espiritual.

Aparentemente, de esta tesis no se desprende nada interesante para el pedagogo, que se ocupa precisamente de la realidad espiritual de los individuos y además de unos individuos aún no desarrollados y maduros, y no se ocupa de su producción material. Sin embargo, un análisis más detenido nos ha de convencer que las cosas se plantean de un modo muy diferente. Pues la concepción de la producción material es tal en la filosofía marxista que no sólo el economista sino también el pedagogo encuentran en ella un incentivo y una orientación esencial para sus reflexiones.

Según el concepto marxista, la producción material no se circunscribe a la mera producción de unas mercancías destinadas a ser vendidas en el mercado con un beneficio individual, tal como lo interpretaban los economistas burgueses, sino que se trata de una forma esencial de la existencia humana en la naturaleza. Gracias a dicha actividad —y sólo gracias a ella— los hombres pueden crear su propio ambiente de exis-

tencia en el que satisfacen sus múltiples necesidades. Este ambiente humano facilita a los individuos no sólo un albergue contra el frío y una defensa contra el hambre, sino que les facilita a la vez la satisfacción de unas necesidades típicamente humanas. Sobre esta base, Marx afirma que el hombre es el único ser que produce no sólo para vivir sino que lo realiza de acuerdo con las exigencias de la belleza y la verdad. El hombre no sólo desea satisfacer el hambre, sino que desea hacerlo de un modo determinado; gracias a la historia sabemos cuan diversas y severas eran las prohibiciones con respecto al consumo de ciertos animales, y cuan severas eran las normas costumbristas que debían respetarse en relación con los actos de alimentación colectiva. De la misma manera, el hombre no sólo desea alojarse sino que desea hacerlo cómoda y confortablemente, observando las reglas de la higiene y la estética.

Sin embargo, la producción material no se limita a la creación por el hombre de su propio ambiente notablemente más rico que lo impuesto por la necesidad de mantenerse en vida, sino que es igualmente el reflejo de la actividad humana, del individuo que toma en sus manos su propio destino y cuya grandeza atestigua precisamente esa producción. Las ideas pueden ilusionarnos, las creaciones espirituales no tienen ninguna confirmación extrahumana; pero las obras materiales humanas nos convencen de que el hombre es una criatura que sabe imponer su voluntad a la realidad.

Al adoptar esta postura, Marx se oponía por igual a todos los tipos del espiritualismo y al materialismo vulgar. En contra de la tesis espiritualista, el hombre no es un ser espiritual condenado a una existencia únicamente material en medio de la naturaleza material, sino que por el contrario el hombre desea confirmar a través de ese mismo lenguaje su grandeza humana. Sin embargo, por otra parte y en contra de la tesis de los antiguos materialistas, el hombre no es un simple animal que de acuerdo con su naturaleza busca su existencia biológica, la cual le está garantizada en ciertos límites por la naturaleza; pues este "animal" peculiar

mejora la propia naturaleza y se rebela contra ella. Así pues, el hombre es un "espíritu" que se materializa y una materia que se "espiritualiza".

Por eso mismo, el trabajo —y no la contemplación o las sensaciones— es a juicio de Marx el rasgo esencial del hombre, el factor que lo crea y que lo vuelve a modelar continuamente. El trabajo consiste en la transformación de la realidad material por los hombres, en el método a través del cual se expresan y mantienen en el mundo objetivo y gracias al cual se relacionan con los demás individuos. Todo lo que tiene un carácter exclusivamente psíquico es efímero y no comunicativo. Sólo lo que gracias al trabajo se encarna en una forma material, cualquiera que sea, es perdurable y puede ser comprensible para los demás individuos. La alienación del trabajo existente en el sistema capitalista oscurece su significación esencial para el hombre; la superación de dicha alienación permite por el contrario comprender su naturaleza antropológica, es decir, que no es el origen de las mercancías y los beneficios, sino la forma de expresión del hombre grabada en las formas del mundo material, el cual es realmente resistente, pero que representa el auténtico medio de la vida humana.

Así interpretado, el materialismo permitirá subrayar la importancia concreta y universal de la existencia humana en oposición a los conceptos según los cuales la esencia del ser humano sólo puede reflejarse en la esfera espiritual y religiosa. Así interpretado el materialismo será un sistema de severo control de las representaciones morales humanas, de las experiencias y los proyectos humanos, por cuanto el control que es posible lograr en la esfera espiritual siempre será ilusorio, mientras que el control obtenido a través de la vida real sociomaterial opera independientemente de nuestros deseos y tiene un carácter objetivo.

Este punto de vista llevó a Marx a criticar despiadadamente cierto método filosófico característico del idealismo.

Esta crítica se expresó entre otras cosas en el célebre análisis de las falsedades e ilusiones resultantes

de la aceptación, en tanto que realidad, de una serie de abstracciones especulativas. Podemos leer al respecto el pasaje tan sugestivo y plástico de Marx donde nos demuestra la mistificación idealista a través del ejemplo del análisis de la fruta.

Cuando opero con unos objetos concretos y reales tales como la manzana, la pera, la fresa, la almendra —escribe Marx en *La Sagrada Familia*— asumo un concepto general de la fruta y cuando, más adelante me planteo que ese concepto abstracto, creado sobre la base de unas frutas reales, es decir "Fruta", es un ser existente fuera de mí y que constituye la propia "sustancia" de la manzana y la pera, entonces expreso en un lenguaje especulativo la tesis según la cual la Fruta es la sustancia de la pera o de la manzana, etc... Entonces, pienso que no es esencial para la pera o la manzana el que sean realmente una pera o una manzana, que no es para ellas esencial lo que aparece ante los sentidos y constituye su existencia real y concreta, sino que lo evidente es lo que constituye la esencia de mi concepto de la Fruta. De esta manera, la manzana y la pera sólo en apariencia son lo que representan con sus rasgos materiales específicos; en realidad son unas Frutas, cuya esencia se manifiesta únicamente bajo esa ilusoria forma esencial.

Cuando un filósofo o un científico se deja arrastrar por ese método que supuestamente ha de conducirle hasta el mismo meollo de la realidad, deja de percibir y comprender lo que realmente existe y cómo existen las cosas materiales. Pues al confiar en un concepto general elaborado como si en él se reflejara la propia naturaleza del ser, empieza a desarrollar sus especulaciones basadas en la combinación de las ideas en lugar de referirse continuamente a la realidad en desarrollo y de comprobar si el concepto general utilizado sigue teniendo alguna significación.

Esta crítica de Marx asume una importancia especial para las ciencias sociales por cuanto éstas se refieren a una realidad que se desarrolla velozmente, que cambia y se transforma. El peligro de los conceptos inadecuados en relación con la realidad no deja

entonces de incrementarse, tanto más por cuanto el hecho de aferrarse a un concepto establecido de una vez para siempre no deja de fortalecerse más aún a través de los intereses de las clases que precisamente desean mantener la realidad existente y no desean contemplar sus cambios.

Es un hecho que Hegel fue precisamente el filósofo que concibió la realidad en movimiento, pero no sólo no renunció al método especulativo antes citado, sino que trató de demostrar que se prestaba perfectamente para el esclarecimiento del desarrollo. Por eso mismo la crítica de Marx sigue atacando la esperanza de Hegel de que la deducción especulativa permite aprehender el movimiento, el desarrollo y las mutaciones de la realidad.

He aquí, según Marx, como razonaba Hegel: Si la "verdadera" existencia de las diferentes frutas concretas es que son frutas, en tal caso es preciso esclarecer cómo es posible que esa Fruta se me presente una vez bajo la forma de una pera y otra vez bajo el aspecto de una manzana. ¿De dónde "proviene esa heterogeneidad ilusoria tan nítidamente contradictoria con mi concepto especulativo de la unidad, con el concepto de la sustancia, con el concepto de la Fruta"? La respuesta de Hegel era aparentemente muy sencilla y convincente: ello ocurre así porque en la misma idea de la Fruta se insertan las contradicciones internas que son de la fuente de ese movimiento de las ideas que se manifiestan a través de las diferentes formas.

Así pues, en lugar de decir que la manzana es una Fruta, que la pera es una Fruta, hay que decir más bien que la Fruta se convierte en una pera o que la Fruta es una pera, lo cual significa que las diferencias entre ellas son la expresión de la autodiferenciación de la Fruta, el reflejo de su proceso vital. De esta manera, Hegel prometía conectar el método especulativo relacionado tradicionalmente con el concepto metafísico del ser como inmutable, con la filosofía de la realidad en movimiento. Pero con el resultado de esta tentativa no se superaba ni mucho menos la especulación, sino que por el contrario se consolidaba. El concepto de Hegel

desviaba pues la atención de las verdaderas causas materiales diferenciadoras de la existencia, centrándola en las causas veladas y supuestamente trascendentales, en las causas ideales. La existencia de las diferentes frutas debía ser el resultado de la diferenciación interna de la Fruta. Esto significaba, a juicio de Marx, que la fruta real y concreta debe considerarse como la forma de presentación de la Fruta bajo una «realidad racional y abstracta», y por consiguiente, que debe concebirse como algo que «nace del éter de nuestro pensamiento y no de la madre tierra».

De esta manera, la realidad dejaba de ser comprendida empíricamente, como implicando en sí misma las fuentes de sus propias mutaciones, se convertía solamente en un juego específico de las sombras irradiadas por el «sujeto absoluto», o sea del desarrollo de las ideas interiores. Entonces dejamos de comprender la «realidad de una forma laica y comenzamos a captarla como una realidad sagrada».

Así pues, el método de especulación abstracta es inoperante tanto si se contempla la realidad en su forma estática como cuando se la concibe en movimiento. Este método no tiene en cuenta el hecho fundamental de que la realidad material no es la forma de aparición de la realidad espiritual velada, de la realidad ideal, sino que lleva en sí la fuente de sus mutaciones y que son precisamente estas mutaciones la causa esencial de las transformaciones que acontecen en la conciencia humana y en los conceptos y sistemas elaborados por los hombres.

Esta crítica marxista desenmascara muchas mistificaciones de la pedagogía burguesa que aún perduran, resultantes de la injustificada absolutización del concepto, de la aversión a comprobarlo en la realidad actual, y del afán por las combinaciones conceptuales especulativas. La pedagogía solía convertir a menudo el concepto extraído de la observación de la realidad en un ser autoexistente, frente al cual —seguidamente— la realidad empírica concreta y heterogénea perdía su valor de «verdadera existencia». Los conceptos de inteligencia, de personalidad, de educación, de capacidad, de necesidad, de impulsos, de interés, de tipo psicológico,

de escuela, de castigos, de juego, de trabajo, etc., se reducían a unos seres ideales, que debían insertarse en unos variados fenómenos concretos e impartirles su «verdadero» contenido, profundamente disimulado bajo la forma no esencial y fenomenal de la existencia empírica.

Por eso mismo, esa pedagogía se desvió cada vez más de la realidad nueva y heterogénea, perdiendo su significación práctica. Esta pedagogía estaba basada en un análisis conceptual tal que la llevaba a descubrir unas formas «generales» siempre más elevadas e interpretadas como la idea que se desarrolla en el interior y se realiza en diferentes variedades. No estaba basada en la estricta observación de la propia realidad, en la percepción y comprensión de las mutaciones que en ella se verifican, en la corrección de los conceptos heredados y la creación de los nuevos conceptos.

Estos pedagogos gustaban de comparar su trabajo con el trabajo del jardinero, pero operaban precisamente como nunca opera un jardinero: pues se guiaban por unas ideas generales en lugar de analizar la realidad mutable y heterogénea; procedían como hubiera procedido un jardinero u hortelano que en su labor se hubiese basado exclusivamente en el análisis especulativo de la esencia de la Fruta.

Estos pedagogos buscaban afanosamente esas generalidades gracias a las cuales toda la heterogeneidad pudiera reducirse a las mutaciones de las ideas generales. Razonaban de un modo «sustantivo», es decir, buscando lo que hay de idéntico en la diversidad en lugar de razonar «objetivamente», o sea, centrando su atención, no en la «unidad de los objetos, concebida como la unidad de la sustancia disimulada en las diferencias», sino en la misma diferencia y sus causas reales.

Influidos por el método especulativo que permite operar con los conceptos y que infunde la esperanza que de esta manera es posible calar hasta el propio meollo de la realidad, estos pedagogos no podían —evidentemente— contemplar y valorar adecuadamente ni las causas reales que rigen las mutaciones de esa realidad ni el papel que en este proceso desempeña la acti-

vidad humana. Esta pedagogía especulativa tenía que oponerse a la pedagogía empírica que toma en consideración los cambios de la realidad educativa, que está dispuesta a criticar la transmisión de los conceptos tradicionales y a buscar las causas y las leyes.

Pero la pedagogía empírica podía interpretarse de múltiples maneras. La filosofía marxista puso de manifiesto las diferencias existentes entre el materialismo y el empirismo, al igual que subrayó las diferencias que existían entre el materialismo y el idealismo. Esto lo veremos a través de nuestros análisis ulteriores, pero antes de acometerlos debemos presentar la crítica de Marx en relación con los materialistas que pensaban que la guerra contra el idealismo podía ganarse en el campo de la conciencia y que no necesita de las mutaciones reales en las condiciones sociales de vida.

4. *Crítica de Feuerbach: Formación de la conciencia y transformación de la vida*

El punto de partida de esta crítica era la filosofía de Feuerbach, quien consideraba que la generalización en el seno de la sociedad del desenmascaramiento filosófico de la religión como creación humana triunfaría frente a las concepciones religiosas del mundo. Sin embargo, Marx opinaba que el mantenimiento de los conceptos religiosos en la sociedad tiene sus causas reales —especialmente entre las masas afectadas por la miseria y los sufrimientos— y que sin la extirpación de esas raíces de la vida religiosa ninguna crítica ni ninguna propaganda darían los resultados apetecidos. Pero estas raíces sólo pueden extirparse a través de la revolución social y no de la crítica filosófica.

Al criticar a Feuerbach, Marx contaba cierta historieta imaginaria que es tan sugestiva para el lector contemporáneo como el ejemplo de las frutas analizado anteriormente. «He aquí —escribía Marx— que cierto señor muy sagaz imaginó en cierta ocasión que las gentes sólo se ahogan porque son presa de su idea de gravedad. Si estas gentes —pensó nuestro buen señor—

se quitaran esa idea de la cabeza, proclamando que no es más que un prejuicio, un concepto religioso, entonces ya no correrían ningún peligro de ahogarse. Y durante toda su vida dicha señor luchó contra la ilusión de la gravedad cuyas tristes consecuencias seguía hallando en unos ejemplos cada vez más numerosos.»[2]

Marx contrapuso a esa pedagogía que tan grandes como injustificadas esperanzas depositaba en la «reforma de la conciencia de la gravedad» —hablando con el símil de esa misma imagen— la pedagogía que permite aprender a nadar como único método eficiente para triunfar realmente de la ley de la gravedad.

¿Cuál es el sentido de ese pequeño relato? Se trata de desenmascarar las falsas imaginaciones de los filósofos y los pedagogos en virtud de las cuales la formación de la conciencia puede tener unos efectos reales en esa realidad sociomaterial, la cual no se intenta transformar con otros métodos adecuados a su naturaleza. Marx opinaba que la reforma de la conciencia resulta estéril si no se acompaña de la reforma de la propia vida dentro de la cual surge la conciencia.

Bajo este punto de vista, Marx se enfrentó en la arena política a los grupos antirrevolucionarios y este mismo punto de vista le permitió desenmascarar las ilusiones de una pedagogía que pretendía formar la conciencia al margen de la vida. Marx mostró con un gran cuidado moral el carácter dañino de la ilusión según la cual el hombre es lo que es su propia conciencia, que será tal y como su conciencia —adecuadamente modelada por el educador— exigirá que sea. Demostró que el hombre es realmente tal y como lo muestra su vida, y especialmente tal y como lo que el hombre produce y del modo como lo produce, por cuanto la producción material constituye la forma común de su existencia.

Al igual que la pedagogía sensualista conducía al oportunismo en relación con el medio social existente, el cual —según su tesis fundamental— debía modelar al hombre, el materialismo del tipo de Feuerbach, aun cuando se pronunciaba en contra del sensualismo, atri-

2. K. Marx y F. Engels, *Obras completas*, t. III, Varsovia 1961, pp. 13-14.

buía un peso tan grande a la formación de la conciencia que conducía asimismo a unas conclusiones conservadoras por cuanto no se refería a la propia realidad social. Al igual que los sensualistas, tampoco Feuerbach comprendió la significación de la actividad práctica del hombre. Tal era el sentido de la imputación formulada concisamente por Marx con estas palabras: «El defecto principal de todo el materialismo ha sido hasta la fecha —sin excluir el de Feuerbach— el de concebir las cosas, la realidad y la sensualidad únicamente bajo la forma de un *objeto* o de un *examen* en lugar de concebirlas como una *actividad humana sensual, práctica* y no subjetiva.»[3]

La oposición marxista a toda la filosofía idealista así como a la de Hegel, su oposición a la filosofía materialista tradicional y asimismo a la de Feuerbach, determinó la postura específica para la cual la actividad humana era el factor constitutivo del «mundo humano»; es decir, del mundo de la naturaleza dominada y de los hombres transformados por el esfuerzo de esa dominación. Esa actividad fue precisamente la que se desarrolló y transformó en el curso de la historia, creando las nuevas formas de la vida humana.

5. *La práctica revolucionaria*

El análisis de esas vías históricas del desarrollo de la humanidad y especialmente de la época capitalista fue para Marx el punto de partida para concretar las tesis principales de su filosofía. Ni el idealismo anterior —a excepción de Hegel— ni el antiguo materialismo tuvieron en cuenta el hecho de que la realidad en la cual los hombres viven, al igual que ellos mismos, tiene una estructura histórica. Y por consiguiente, no comprendieron ni el carácter de la actividad humana, ni a los propios individuos.

Pues no es posible concebir la actividad humana ni como una actividad resultante de la esencia absoluta e

3. *Ibid.*, p. 5.

inmutable del hombre, como lo hace el idealismo, ni como una actividad resultante de su naturaleza biológica, como lo formulaba el materialismo vulgar. La actividad humana no es ni puramente espiritual, ni tampoco similar a la actividad de los animales. Es una actividad realizada con la participación de la conciencia y dentro de las diversas formas de la división social del trabajo, una actividad cuyo alcance y contenido cambian de acuerdo con el desarrollo histórico.

Al analizar la fase capitalista de dicho desarrollo, Marx puso de manifiesto hasta qué punto la actividad humana se halla conformada por las exigencias de la economía mercantil, por el principio del beneficio individual resultante de la propiedad privada de los medios de producción. En tal situación, el trabajo, que constituye el medio específico de expresión de los individuos, se vio relegado al nivel de un esfuerzo físico e inhumano suministrador de beneficios para otros individuos. En estas condiciones, la vida social, que constituye la forma esencial de la existencia humana, se redujo a un instrumento de dominación clasista de unos individuos sobre los demás.

En tales circunstancias, empezaron a surgir las contradicciones que se intentó presentar falsamente como eternas y fundamentales, interpretándolas injustamente como propias del «destino» humano. Pues fueron perfilándose unas diferencias cada vez más acusadas entre «el individuo en tanto que persona y el individuo en tanto que miembro de una clase» y al mismo tiempo entre «el individuo en tanto que personalidad y el individuo casual», o sea, modelado por las formas de vida y de trabajo basadas en la propiedad privada.[4]

La pregunta de cómo cabe superar esa situación de división del hombre en una auténtica personalidad humana y en un individuo que sólo es miembro de una clase social y está obligado a realizar un trabajo que le ha sido impuesto, la pregunta de cómo llegar a la reconciliación del hombre y la sociedad y del hom-

4. *Ibid.*, p. 85.

bre y el trabajo, eran por consiguiente las preguntas principales del marxismo.

La emancipación de los hombres de las cadenas de «su aparente carácter social» y del «trabajo inhumano», la creación de un «carácter social verdadero» y de un «trabajo humano» no podía realizarse —a juicio de Marx— con los métodos propuestos y en cuya eficacia creían los socialistas utópicos, con el método basado en la educación de los hombres. «La teoría materialista según la cual los hombres son el producto de las condiciones y de la educación y por consiguiente de que las mutaciones humanas son el producto de otras condiciones y de una educación diferente, se olvida —afirmaba Marx— de que las condiciones son transformadas precisamente por los hombres y que el propio educador debe ser educado.» [5]

En esta crítica, Marx desenmascaró el círculo vicioso en el cual se encerraba el razonamiento de los utópicos. Pues si admitimos que el hombre es el producto de las circunstancias y de la educación sin tener en cuenta que es asimismo su creador, inevitablemente tenemos o bien que mantener y perpetuar las condiciones existentes o bien depositar las esperanzas de sus transformaciones en algún grupo de hombres que por un extraño concurso de circunstancias no se verían sometidos a tales circunstancias.

Sólo si tomamos en consideración que las condiciones en las cuales los hombres viven son el producto de su actividad, aun cuando ellos no se den cuenta de este problema, creamos las posibilidades que nos permiten salir de ese círculo vicioso. Esta vía pasa a través de la comprensión de la misión histórica del proletariado en tanto que clase despojada por el sistema clasista de sus atributos humanos, misión basada en el derrocamiento revolucionario del antiguo orden social.

Precisamente, esta idea de la actividad revolucionaria es la que lleva a concretar suficientemente el concepto marxista de la actividad humana por cuya ade-

5. *Ibid.*, p. 6.

cuada comprensión luchó durante largos años el propio Marx contra la filosofía sensualista, el materialismo metafísico y el idealismo y contra Hegel. Los hombres que crean las condiciones de su existencia y se forman a sí mismos, deben elevarse en su desarrollo histórico hasta la acción revolucionaria que les permita rechazar esas condiciones por cuanto se revelaron enemigas del hombre y se hallan mantenidas por los intereses de las clases dominantes. Los hombres deben rechazar la convicción propagada por la clase privilegiada según la cual dichas condiciones son en cualquier modo acordes con la «naturaleza humana» y en cualquier modo inmutables; deben rechazar todo ese fetichismo y comprender que su futuro se halla en sus propias manos. El concepto de la acción revolucionaria desenmascara esas ficciones y abre el camino hacia el nuevo orden en el cual la sociedad y el trabajo se vuelven «humanos».

Sólo de esta manera es posible —a juicio de Marx— salir del círculo vicioso en el que nos formulamos los interrogantes en el vacío: ¿Acaso hay que cambiar primeramente el medio para que puedan surgir los nuevos individuos, o en primer lugar hay que educar a los nuevos individuos para que puedan cambiar el medio? En el primer caso no sabemos quien habría de cambiar el medio, puesto que los hombres seguirían siendo los mismos que antes; y en el segundo caso ignoramos quien habría de educar a los nuevos hombres en el viejo medio. La acción revolucionaria nos permite salir de ese dilema. Tal es el sentido de la tesis que proclama que «la convergencia de los cambios en las condiciones y la acción humana puede considerarse y comprenderse racionalmente sólo en tanto que *práctica revolucionaria*».[6]

El concepto de la actividad humana, a tenor del cual habría de ser una acción revolucionaria tendente a superar las condiciones de existencia creadas por la propia actividad de los individuos, opuso la filosofía marxista no sólo a las corrientes filosóficas ante-

6. *Ibid.*, p. 6.

riores y contemporáneas a la obra de Marx, sino que el concepto marxista puede enfrentarse asimismo con las ulteriores corrientes filosóficas que en realidad también lucharon contra el método metafísico de análisis de la actividad humana pero concebían dicha actividad en el estrecho marco del empirismo. Este era precisamente el carácter asumido por la filosofía positivista y más tarde por la filosofía pragmática.

Bajo el punto de vista de estas concepciones filosóficas, la actividad humana había de tener un carácter material y social, y precisamente por ello desde estas posiciones se realizó una lucha sistemática contra la filosofía metafísica, contra los métodos de especulación abstracta y contra el concepto «espiritualizado» del hombre; por eso mismo, centraron su atención en las condiciones concretas de la vida humana, en su independencia de los factores naturales y de la actividad humana en la esfera de la ciencia y la técnica.

Así pues, esa crítica era en ciertos aspectos convergente con la de Marx; el programa de investigación sobre la actividad humana también se parecía en muchos aspectos al de Marx. A veces, por ejemplo en el caso del concepto de Dewey, la similitud era bastante acusada; pues Dewey —al referirse a la escuela hegeliana— concebía la realidad en movimiento y buscaba los métodos que le permitieran superar la «sociedad superficial» y la educación superficial, que no era más que una mera adaptación al orden existente; Dewey creía en la posibilidad de crear una sociedad auténtica, la cual sería una constante «comunicación entre sí» de los individuos a través de su actividad creadora y un constante intercambio de «experiencias» nacidas en el curso de la transformación práctica de la realidad. Pero seguía sin franquearse la frontera que separaba la concepción de Marx de todas las teorías positivistas y pragmáticas que se referían a la realidad y a la actividad humana, así como a la práctica: esa frontera era la idea de la práctica revolucionaria.

Esta idea emancipaba a la actividad humana de las cadenas de la adaptación y el oportunismo así como de las engañosas seducciones utópicas; esa idea ence-

rraba las lejanas pero reales perspectivas de otro sistema en el que la reconciliación del hombre y la sociedad y la del hombre y su trabajo garantizarían a todos los individuos unas auténticas condiciones de existencia humana.

6. *La duración histórica de los principios de la pedadogía socialista*

La idea de la práctica revolucionaria tal como acabamos de determinarla, que es la base y la expresión de la actividad científica y política en Marx, fue y continúa siendo la orientación fundamental de la pedagogía socialista.

La interpretación de la obra marxista bajo este punto de vista permite percatarse absolutamente de hasta qué punto su concepción del hombre y de la educación se oponía a toda la pedagogía burguesa, desenmascarando sus falsedades e ilusiones, esclareciendo sus diversas tendencias y sus múltiples conflictos resultantes de las contradicciones históricas de los intereses.

Desde la postura asumida por Marx se ponía de manifiesto que no tienen razón ni las orientaciones pedagógicas sensualistas que supeditan la educación al medio ambiente ni la pedagogía utópica que sueña con la edificación de la sociedad a través de la educación del hombre nuevo. No tenían razón los que defendían la tesis del libre desarrollo de la individualidad, como si la libertad humana pudiera alcanzarse al margen de la sociedad, y tampoco tenían razón quienes pretendían supeditar el desarrollo del hombre a las exigencias del Estado, olvidándose de que se trataba del Estado de la dominación clasista de unos hombres sobre los demás. No tenían razón quienes concebían la educación como la enseñanza de los tesoros de la cultura objetiva enfrentada con la vida real de los individuos y también se equivocaban los que consideraban la educación como la adaptación a las condiciones existentes, como el logro de los éxitos en la vida.

No tenían razón quienes consideraban que sólo hay que influir sobre la conciencia del alumno sin tener en cuenta el modo de vida corriente, así como tampoco los que, subestimando los rigores de la ciencia y de la concepción científica del mundo, pretendían formar el carácter del alumno sobre la base de aislarlo de la vida social, y tampoco los que pretendían que el cultivo de los impulsos naturales puede aportar los apetecidos frutos de la educación.

Desde la postura asumida por Marx no había ni podía existir ningún reconocimiento de la pedagogía liberal ni de la pedagogía nacionalista, de la pedagogía religiosa y moral, de la pedagogía naturalista, de la cultura y de la pedagogía idealista de la personalidad, de la pedagogía utilitaria y pragmática.

La pedagogía basada en los principios del materialismo dialéctico e histórico y vinculada con la lucha revolucionaria debía ser una pedagogía absolutamente nueva, que no continuaba ninguna de las posturas de la pedagogía burguesa aun cuando asumía el gran legado humanístico del cual debía arrancar las limitaciones clasistas que le habían sido impuestas. En este sentido, la pedagogía basada en los principios antes expuestos se convertía en un elemento de la lucha por la emancipación del hombre de las cadenas de la coacción y la explotación y, por consiguiente, de la realización del programa que a través de los siglos fue el sueño de las masas populares y que durante cierto período de la lucha contra el feudalismo fue formulado por el pensamiento burgués progresista y más tarde por el proletariado revolucionario. Así definidos, los principios filosóficos de la pedagogía socialista conservaron toda su significación durante todo el período de la lucha por el socialismo realizada en las condiciones de la sociedad burguesa.

Y por eso mismo siguen conservando su significación en las condiciones del triunfo de la revolución socialista. Sin embargo, a pesar de que el desarrollo ulterior ya no se realiza a través de la revolución, el principio de la «práctica revolucionaria» no deja de seguir siendo la directriz principal de la labor peda-

gógica en tanto que principio determinante de la «convergencia» del cambio de las condiciones y del cambio de los individuos. Entre la adaptación y la utopía pasa la vía socialista de la educación; este camino sobre el cual la propia actividad de los alumnos debe prepararles para el futuro, este camino en el que la práctica corriente debe ser la experiencia fundamental del hombre de que al transformar el mundo que lo rodea según las medidas humanas se transforma a sí mismo a la medida de un «hombre verdadero». De esta manera, la educación socialista nos enseña que «la preparación de los individuos para las tareas» es un proceso tan necesario para la sociedad —que ha de ser el bien común y general— como para los propios individuos que gracias a ello tienen todas las posibilidades para desarrollarse plenamente.

Tal es la verdad fundamental de la pedagogía socialista, una verdad en la que se inserta la esencia de las tradiciones humanísticas de la civilización europea a la vez que la esperanza secular y audaz de que los hombres sabrán crear su «mundo humano».

Conclusión

1. *Consideraciones teóricas y prácticas de la vida sociocultural en la República Popular Polaca*

Concluiremos nuestras consideraciones acerca de los principios de la educación socialista centrando la atención sobre algunos aspectos fundamentales que caracterizan la situación polaca en este terreno. De hecho todas nuestras reflexiones han abarcado la totalidad de los razonamientos y conclusiones inherentes a nuestra realidad, pero nos parece necesario y justo destacar algunos de sus matices.

El vigésimo aniversario de la creación de la República Popular Polaca permitió realizar una serie de balances relacionados con los progresos que tuvieron lugar en los diferentes sectores de la vida. De modo que podemos remitir al lector a las publicaciones que ponen de manifiesto nuestros avances económicos y sociales, los cambios políticos acontecidos en Polonia y en el mundo así como las nuevas obligaciones que de ellos se desgajan para los ciudadanos. Nuestra actividad pedagógica y educacional a la par que el desarrollo de las ciencias pedagógicas en la República Popular Polaca han sido asimismo objeto de un balance sintético.

Al remitirnos a esa rica literatura, centramos la atención —como acertadamente se hizo en el Congreso de la Cultura— en los cambios y el desarrollo cultural acontecidos en Polonia, por cuanto sobre esa base es posible destacar de la mejor manera la problemática educacional del hombre nuevo.

2. *El concepto de la cultura*

Como es sabido, la palabra cultura significa muchas cosas. ¿Qué cabe hacer para que deje de ser un motivo de discusiones acerca de la falta de claridad de su sen-

tido y se convierta en una base de entendimiento humano en cuanto a los conceptos teóricos y la actividad práctica? En nuestra opinión, es posible hacer mucho en este sentido, pero sólo a condición de que nos percatemos del hecho de que la heterogénea definición de la cultura es no solamente el reflejo de los distintos puntos de vista asumidos por las diversas escuelas científicas, sino, y sobre todo, el reflejo de los cambios concretos de la cultura a través de los siglos. De manera que no era solamente la propia palabra la que tenía varios sentidos: los tenía asimismo la realidad por ella definida. Por eso mismo, es muy probable que lo que pueda esclarecer este embrollo sea la historia y no la semántica. Por ende, quizás únicamente nos resulte valiosa en la práctica la definición históricamente localizada y no la definición universal que, al adaptarse formalmente a todas las épocas y a todos los pueblos, no deja de carecer de contenido concreto.

Así pues, sólo después de liberarnos de la ilusión —provocada en gran medida por la sinonimia de la palabra cultura— y cuando pensamos en la cultura del pasado así como cuando pensamos en la cultura de nuestra época y de nuestro futuro, sólo entonces estamos en condiciones de formular las preguntas que asumen una importancia básica tanto teórica como práctica: ¿qué es y a qué se reduce la cultura en un país que, como Polonia, construye el socialismo?

Al contemplar y analizar los hechos a tenor de esta pregunta, podemos percibir todo cuanto contribuye a diferenciar esta cultura de sus formas anteriores y ello no solamente en lo que atañe a la problemática en sí, sus ideas esenciales y sus valores, sino también en cuanto a su estructura y su función social, a la vez que a las fuentes de la dinámica que caracteriza su desarrollo. Sólo ese análisis nos permite, en ligazón con la práctica constructiva de la actividad cultural, determinar los principios políticos y estratégicos de la cultura, muy diferentes de los que conocimos en el pasado y que serían más acertados y eficientes en las condiciones pretéritas y en relación con unas tareas ya superadas.

3. *El acceso a la cultura y a las posturas creadoras*

En la búsqueda de ese nuevo sentido de la cultura, que se está creando en las nuevas condiciones políticas de Polonia —tanto en sus formas materiales y sociales como en los propios individuos— empezaremos por sentar los elementos más sencillos.

Nunca asistimos en toda nuestra historia a un acceso a la cultura tan amplio para todos los ciudadanos del país como el que ahora conocemos. La revolución social abolió los privilegios y monopolios clasistas; la aplicación casi absoluta de la enseñanza obligatoria y gratuita creó en principio unas bases de igualdad para el contínuo desarrollo cultural de toda la juventud; la organización de los modernos medios de comunicación masiva permitió salvar en gran medida los obstáculos en el acceso a la cultura que hasta ahora estaban ligados con el lugar de residencia de los individuos y su grado de riqueza.

Mucho queda aún por realizar en el sector del acceso general a la cultura. La red de escuelas aún no se extiende por igual a todas las comarcas del país; la enseñanza media —que en nuestra época es la condición imprescindible de la igualdad de oportunidades en el aspecto de la vida cultural— sólo es adquirida por la mitad de nuestra juventud; se advierten aún notables lagunas en la esfera de alcance de la radio, la televisión y el cine. No obstante, ya hemos conseguido realizar lo esencial en estos aspectos y cualquier previsión racional nos permite esperar que la difícil tarea consistente en crear las condiciones para el acceso general e igualitario a la cultura será cumplida con más éxito cada vez.

¿Cuál es el sentido de ese proceso? Se suele hablar a menudo del aumento del consumo masivo de la cultura. Se citan al respecto los datos estadísticos que atestiguan la magnitud de la producción de libros y el incremento de la masa de lectores, la asistencia a los teatros, cines y salas de concierto, de las visitas a los museos y los monumentos artísticos, de la difusión de la radio y la televisión, y de la actividad de los

clubs y organizaciones culturales. Estos datos nos ofrecen una imagen de la nueva realidad de la vida cultural, aún muy diferenciada de acuerdo con las regiones y los diversos ambientes sociales, pero muy rica y nueva, repleta de nuevas demandas y de nuevos intereses.

Sin embargo, sería tanto como mermar su significación concebir ese proceso basándonos exclusivamente en las categorías del consumo cultural. Pues el facilitar el acceso a la cultura fue —y sigue siendo— abrir a las amplias masas la posibilidad de establecer un contacto con una realidad hasta entonces ignorada, llena de riquezas y de incentivos. El conocimiento de esta realidad y su asimilación son mucho más dinámicos que lo que implica el mero concepto del consumo cultural.

En cierto aspecto el contacto con la cultura asume un carácter superficial y de pasiva aceptación de las nociones impartidas, pero es asimismo una nueva experimentación de una realidad nueva. Esta auténtica experiencia cultural se halla vinculada con la postura que podemos calificar de postura creadora. No es justo pensar que la categoría creativa debe reservarse exclusivamente para definir una actividad excepcional cuyo resultado es una obra reconocida y valorada por la sociedad. Junto a este concepto de la creatividad es justo concebir otros aspectos que se centran en la parte subjetiva de la actividad humana y no sobre sus resultados objetivos. Pues ciertas posturas creadoras son sencillamente unas formas de integración de las sensaciones humanas, de su expresión, de aspiración a realizarse a sí mismo a través de una determinada actividad personal. Estas posturas creadoras —al igual que la creatividad plástica de los niños— no tienen como objetivo crear un producto socialmente valioso; se trata sencillamente de la necesidad de expresar personalmente su sentido de la realidad y de expresarse a sí mismo.

Estos tipos de actitud creativa son importantes y valiosos en la experimentación de la cultura. Pues a través de ellos se manifiestan plenamente las nuevas concepciones del mundo de las capas que irrumpen en el

escenario histórico, las nuevas aspiraciones de las jóvenes generaciones en su ajuste de cuentas con la cultura del pasado. No cabe duda de que ahí están las raíces del movimiento cultural social, del renacimiento del arte popular, de la vivacidad de ciertas iniciativas regionales; tales son sin duda las fuentes del gran fenómeno de nuestros tiempos: del teatro aficionado, de los certámenes poéticos y de declamación, de la creación pictórica original, de los clubs de cine o de música de jazz.

De esta manera el llamado consumo cultural alcanza las dimensiones de la experimentación creadora de la cultura y cabe percibir en esa generalización de la postura creadora el sentido esencial del viraje que se ha producido en la cultura de toda la nación polaca. Pues en última instancia, la cultura y su desarrollo no son un problema de postura consumidora, sino de postura creadora. Y aunque no llegue a alcanzar el nivel en el que sus frutos multiplican el patrimonio nacional no deja de ser una postura esencial y valiosa cuya dinámica irradia en torno suyo. Aunque dicha postura creadora se limite a la crítica de los valores pasados y a su nueva interpretación, aunque conduzca a unas tentativas infructuosas en la búsqueda de una nueva expresión e incluso si en definitiva no es más que una aventura individual, esa postura creadora asume una gran significación social.

Muchos factores inclinan a la recepción superficial y pasiva de la cultura mientras que muchos otros despiertan las fuerzas creadoras y velan por ella. No cabe duda de que en un próximo futuro también habrán de ponderarse en nuestro país los destinos de esos dos modelos de divulgación de la cultura. Pero toda la esencia de las esperanzas humanísticas del socialismo se encierra en una visión del mundo en el que la creatividad será un fenómeno cada vez más generalizado entre los individuos como expresión de su libertad y de su integración, como auténtico estilo de vida humana en el que la actividad del hombre crea cosas nuevas fuera de él, y también en sí mismo, gracias sobre todo

a que experimentará en forma auténtica y nueva el mundo y la cultura.

4. *Cultura viva y cotidiana*

Seguidamente, calaremos un poco más en el análisis de nuestra cultura contemporánea. El proceso de democratización del acceso a la cultura no radica únicamente en que todos pueden aprovecharse de sus bienes y en la extensión de la esfera de las aspiraciones y las necesidades creadoras, sino en que dicho proceso conduce al surgimiento de un sistema de relaciones totalmente nuevo entre la cultura y la vida.

Hemos utilizado a propósito esa clásica terminología con el fin de recordar cuántas discusiones tuvieron lugar durante muchos años, y hasta en nuestros días, sobre el problema de las contradicciones existentes entre la cultura y la vida y acerca de cómo solventar ese conflicto. En estas discusiones un hecho estaba claro y es que la vida de los hombres debía discurrir en medio de la coacción, el esfuerzo, el aburrimiento, la previsión material, el lujo de unos y la miseria de otros, mientras que la cultura debía ser el reino del espíritu y la libertad, la compensación de todos los defectos y sufrimientos, un gran acontecimiento de carácter festivo. Según este criterio, las relaciones de la cultura y la vida reflejaban uno de los conceptos más antiguos del destino humano: el concepto de una existencia dividida en los días corrientes, pecaminosos y difíciles, y en los días de festiva salvación y de festivas distracciones.

Sin embargo, no es exagerado afirmar que nos encaminamos hacia la superación de esas contradicciones seculares, que nos encontramos en el camino de la reconciliación de la cultura y la vida, y que es precisamente esa nueva orientación la que nos permite caracterizar correctamente la nueva estructura de la cultura y su dinámica.

Todo lo que sabemos sobre las formas de vida coti-

diana de los individuos, la distribución de su tiempo de trabajo y de ocio, indica que el contacto con la cultura ha dejado de ser un problema exclusivamente vinculado con los días de fiesta para convertirse en un problema cotidiano; pues no sólo el libro sino también el film, la música e incluso el teatro y las artes plásticas empiezan a formar parte de la vida cotidiana de los individuos. El incremento del ocio, pese a no ser aún un fenómeno general, influye no obstante poderosamente en la existencia de diferentes grupos humanos, especialmente en ciertas categorías de edad, permitiéndoles organizar su existencia diaria de otra manera; los modernos medios de reproducción y de difusión permiten divulgar las obras culturales de muy diversas formas: en nuestra época la base cultural de la existencia del individuo ya no se limita a su biblioteca, sino que consiste asimismo en su colección de reproducciones artísticas, de discos y de cintas magnetofónicas. Las grandes obras de arte de nuestra época cobran nueva vida en las casas de la gente sencilla.

Son cada vez más amplias las formas en que la vida cotidiana se relaciona con la cultura. A ello contribuye no sólo el ocio individual y los medios masivos de reproducción, sino también la actividad específica del Estado y la iniciativa general de los propios artistas. Gracias a todo ello, uno de los factores fundamentales para modelar y transformar las condiciones de vida material de los individuos es el arte. Junto con la urbanística y la arquitectura, el arte imparte unas formas modernas a las ciudades y los barrios, embellece el paisaje y el ambiente humano tanto en el trabajo como en casa; toda una serie de elementos, desde el aprovechamiento de las posibilidades del arte popular hasta los tejidos decorativos, el acondicionamiento interior, la conjugación de la utilidad y la belleza en los objetos y en la maquinaria, crean los nuevos componentes del ambiente cotidiano de los hombres en el que las condiciones materiales de existencia se hallan transformadas no sólo conforme a las exigencias de las necesidades vitales, sino también de acuerdo con las exigencias de la belleza; a veces, como por ejemplo con la

iniciativa de la pequeña ciudad provinciana de Elblag,* el arte sale a la calle como puro testimonio de la asociación de la labor de los artistas y los técnicos, como un símbolo de modernidad demostrativo de cómo los individuos son capaces de modelar la materia.

Ese mismo sentido tiene en centenares de localidades polacas la gran reconstrucción de los monumentos arquitectónicos del pasado, de los castillos y palacios, iglesias y conventos y de antiguos barrios totalmente reconstruidos y restaurados. De esta manera, la cultura de los siglos pasados se engarza con la cultura cotidiana al insertar en la realidad material de nuestra época todo cuanto hasta ahora se encerraba en los antiguos grabados y en los documentos de los archivos.

En el proceso de transformación de la cultura con vistas a integrarla realmente en la existencia cotidiana, la ciencia y la técnica asumen actualmente junto al arte una significación específica. Durante largos siglos, la cultura científica y la cultura técnica fueron, al igual que los demás tipos de cultura, algo contradictorio con la existencia de las amplias masas condenadas al trabajo físico más agotador. La ciencia y la técnica, elaboradas al margen de sus experiencias cotidianas, se reducían a un sistema de elementos tendentes a incrementar la productividad laboral y no el valor y la responsabilidad del trabajo humano.

En la actualidad, el trabajo de millones de individuos —en la industria, la agricultura y los servicios— se halla penetrado cada vez más profundamente por la ciencia y ello no sólo en el sentido de que los resultados de las investigaciones científicas se aplican en la práctica, sino también en el sentido de que la práctica más desarrollada se convierte en un factor de desarrollo de los conocimientos científicos y técnicos. La cultura científica del intelecto y el trabajo del hombre se relacionan cada vez más estrechamente en todas las profesiones; de la misma manera, la cultura técnica surge directamente de la actividad práctica de los

* Ciudad situada a orillas del golfo de Gdansk en la desembocadura del río del mismo nombre; unos 80 000 habitantes, puerto fluvial y con ricos vestigios monumentales del Medievo. *(N. del T.)*

individuos y en ella encuentra precisamente unas fuentes complementarias para su ulterior progreso.

En tales condiciones, dejaremos de hablar acertadamente de la llamada popularización de la ciencia para contemplar la nueva problemática de su generalización. La popularización de la ciencia pertenecía a una época en la cual la ciencia elaborada por un grupo de sabios se impartía en cierta medida a la sociedad para su conocimiento y aplicación; mientras que la generalización de la ciencia incumbe como tarea a una época en la que el progreso científico —especialmente en ciertas disciplinas— es el resultado de la cooperación de los científicos con toda una serie de especialistas prácticos cuyas experiencias diarias pueden asumir la forma de una experimentación científica.

En estas nuevas condiciones, la ciencia deja por consiguiente de ser un componente de la superestructura cultural, la cual está en contradicción con la existencia material y social de los individuos, para convertirse en un elemento de dicha existencia y devenir —como se suele decir— «en cierto modo una fuerza productiva directa». Esto significa que la cultura científica se inserta en la más amplia y concreta esfera social, en la vida cotidiana de los hombres y se convierte en una forma concreta de su actividad.

Así se cierra el círculo de nuestras reflexiones sobre el tema del nuevo sistema de relación entre la cultura y la vida. El arte, la ciencia y la técnica son cada vez más unas fuerzas que contribuyen a la transformación de la realidad cotidiana de los hombres y que gracias a ello no intervienen ya en su conciencia como unos elementos antagónicos en relación con la vida real. En esta vía histórica del desarrollo, se crean por el contrario las condiciones gracias a las cuales la vida se vuelve cultural y la cultura se vivifica.

Y este proceso histórico —del que nuestra época es sólo el comienzo— cierra precisamente un período de la historia en el que la cultura desligada de la vida de las amplias masas era una cosa muerta y en el que la vida desligada de la cultura era miserable e inhumana; se cierra asimismo un período de múltiples ten-

tativas abortadas, peligrosas e ilusorias, de vinculación de la cultura y la vida, abriendo la época de las nuevas y grandes tentativas, racionales y plenamente esperanzadoras, una época basada en el convencimiento de que los propios hombres son capaces de modelar conscientemente su existencia haciendo de la cultura su propia vida real.

5. *La cultura y el trabajo*

En este proceso histórico en el que la cultura se convierte en la forma de vida cotidiana de las amplias masas, asume una importancia específica el problema que en todas las partes del mundo se ha convertido desde el propio nacimiento de la época de la industrialización y la urbanización en una fuente de inquietudes y de esperanzas: el problema de la cultura y el trabajo humano. Cuando las condiciones del trabajo despojaban a los hombres de sus atributos auténticamente humanos y cuando parecía que la única esperanza humanística de la civilización técnica residía en la limitación del tiempo de trabajo, se vinculó el futuro de la cultura con el futuro del ocio.

También se puso de manifiesto que en la civilización que se había dado en calificar como la civilización de la abundancia, la superación de las insuficiencias económicas no se había convertido en una fuente de riqueza cultural; por el contrario, la cultura humana estaba amenazada por la generalización de la postura consumidora, por las distracciones comercializadas y hueras, y el aburrimiento y la impresión de una existencia vacía y estéril empezó a imperar entre los individuos tanto en el trabajo como en sus ratos de ocio.

Por eso mismo, al elaborar la teoría socialista de la cultura hemos de analizar los aspectos racionales e ilusorios de las esperanzas de la civilización industrial. Esta teoría no puede relacionar unilateralmente el desarrollo de la cultura con los valores del ocio. Debe contemplar en la misma medida los valores del tiempo

laboral, por cuanto el trabajo es al mismo tiempo que la base de la existencia y el progreso de la civilización, la esencia principal de la existencia humana.

El relacionar la cultura socialista primordialmente con el trabajo es factible por cuanto el moderno progreso técnico y social transforma las condiciones y el contenido del trabajo de tal manera que un mayor número de individuos puede asumir un trabajo creador que satisface sus necesidades personales. La visión racional del futuro es una visión que nos muestra más bien una civilización basada en la generalización de la actividad creadora de unos individuos multifacéticamente desarrollados, que una civilización de vacaciones las cuales habrían de premiar a los individuos por su trabajo esclavo de robots.

Partiendo de esta tesis, el problema fundamental de la teoría de la cultura socialista deja de ser la contradicción entre el trabajo y el ocio y se reduce a la preparación de los individuos con vistas a su actividad creadora. Esto significa la necesidad de que el sistema de enseñanza realice la tarea que hasta ahora se ha venido subestimando en gran medida: el desarrollo de las facultades y las aficiones de la juventud. En nuestra época, las aptitudes y aficiones individuales son un capital social inapreciable a la par que uno de los factores esenciales de la postura gracias a la cual es posible la participación creadora del individuo en toda la vida y, por consiguiente, tanto en su período laboral como en sus ratos de ocio. En estas condiciones, la cultura humana se vivifica y enriquece y aumenta cada vez más su papel social.

Por esa razón, la teoría de la cultura socialista no puede empezar por la cúspide, sino que debe alcanzar hasta los propios fundamentos; no puede limitarse a los procesos de asimilación del patrimonio cultural por parte de los individuos, sino que debe analizar asimismo las condiciones y los procesos sociales de formación de unos individuos aptos y llenos de afición. Y si en nuestro país nos referimos actualmente a la cultura de masas, hemos de analizar sobre todo los métodos de desarrollo masivo de las aptitudes e inclina-

ciones de los alumnos en los primeros años escolares. Sólo así estaremos en condiciones de superar todos los peligros que como se afirma con tanta frecuencia están ligados inevitablemente con la cultura masiva.

6. *La cultura «desinteresada» es una necesidad humana*

Sigamos adelante por el camino que ha de conducirnos a la teoría de la cultura de la sociedad socialista. Cuando afirmamos que se perfila la posibilidad de una convergencia entre la cultura y la vida, adelantamos un hecho de enormes consecuencias filosóficas que se refieren a la propia esencia del hombre. El concepto tradicional de la contradicción entre la cultura y la vida era el reflejo de las teorías dualistas del hombre, que diferenciaban en él el cuerpo vinculado con los intereses materiales y sociales, del espíritu orientado hacia los valores del mundo. Cuando hoy en día observamos de qué manera la cultura penetra en la vida cotidiana de los individuos, toda la tradición antigua nos inclina a interrogarnos con inquietud acerca de su destino. Pues en muchas ocasiones y bajo diferentes puntos de vista, se nos ha dicho y tratado de convencer de que el proceso tendente a que la cultura deje de ser un privilegio y un elemento para los días señalados es un proceso que conduce al ocaso de la cultura; cualquier intento para hacer de la cultura un elemento general cotidiano y vivo debía significar su desaparición y sólo podía perdurar como un sistema de valores y de exigencias capaz de impartir a la vida del individuo una fuerza determinada en nombre de su conformismo social.

¿Acaso son así las cosas en realidad? Hasta la fecha, la historia cultural de las sociedades europeas puso efectivamente de manifiesto que la significación social de la cultura no se basaba en sus valores, sino que era más bien un prestigio que se mantenía gracias a las contradicciones sociales. Para las clases dominantes, para la élite del poder y del dinero, la cultura era un privilegio que se lucía, un adorno que se apreciaba y un elemento fundamental para el palacio y los salones de la buena

sociedad. Para las clases oprimidas, la cultura representaba el codiciado símbolo de una existencia libre de la miseria y para muchos individuos de estas clases un elemento de promoción social.

En la sociedad socialista, desaparecieron todas esas contradicciones: la cultura dejó de ser el bien de unos cuantos privilegiados encargados de velar por ella y de lucirla. Sin embargo, la cultura sigue existiendo: al igual que no desapareció la vida económica cuando se suprimió la propiedad privada, la cual era supuestamente su fuerza motriz, tampoco se extinguió la cultura al desaparecer la contradicción de los intereses clasistas, que supuestamente habían de perpetuar su existencia social.

Y no sólo sigue existiendo, sino que por añadidura asume en la conciencia social un valor típicamente específico. Pues cabe afirmar que, tan pronto como la cultura deja de ser necesaria a los individuos únicamente como medio para ser algo en la vida, se convierte precisamente en una necesidad realmente y directamente necesaria, sencillamente en una necesidad humana.

Cuanto en Polonia ocurre en el terreno cultural no se presta por tanto a la explicación definitiva de ningún ajuste de cuentas ni de ninguna presión de la opinión. Ni la teoría de los incentivos materiales aclara en su totalidad esa gran corriente hacia el saber y la enseñanza que se mantiene con toda su fuerza, ni la teoría del prestigio social puede esclarecer totalmente la amplitud y la intensidad de las necesidades y de la demanda artístico-culturales. Finalmente, está demostrado que la cultura —esa magna y rica realidad de la ciencia, del arte, de la técnica, del trabajo y de la comunidad humana— no puede contemplarse exclusivamente como un valor instrumental para apreciarla y desearla.

Esta observación no debe sorprendernos, por cuanto todo el sentido de la emancipación socialista del hombre de las cadenas de la opresión clasista y de la miseria material, se expresa en la convicción de que esa emancipación le devuelve al individuo toda su dignidad humana y le permite vivir realmente de un modo humano. Y vivir humanamente significa crear ese mundo hu-

mano de la cultura, mantenerlo y desarrollarlo superando las resistencias de la naturaleza y las dificultades en el camino del progreso social.

Y sólo bajo este punto de vista comenzamos a comprender correctamente el gran fenómeno de nuestra vida cultural y de sus tendencias al desarrollo que no se insertan en los clásicos esquemas de la teoría de la cultura ni de la actividad cultural. Comenzamos a comprender sobre todo el incipiente y claro proceso de vinculación y entrelazamiento de la cultura científica, técnica y artística. Es cierto que aún existen ciertas dudas en cuanto al hecho de si cabe incluir la ciencia y la técnica en la cultura o considerarlas como unas fuerzas autónomas e incluso opuestas a la cultura; es cierto que aún siguen en pie los conceptos según los cuales la cultura auténtica es solamente la cultura espiritual de la literatura y del arte y no la cultura racionalista y material de la ciencia y la técnica, pero es cada vez más fuerte la convicción, formulada repetidamente en la práctica, de que la ciencia y la técnica son las fuerzas principales modeladoras de la civilización moderna y de que el hombre que vive en ella no puede alejar de los marcos de su cultura lo que precisamente le ayuda a crear su mundo.

De todas estas consideraciones se desgaja la moderna alianza que se produce entre la técnica y el arte al igual que entre el arte y la ciencia. La ciencia y la técnica se experimentan como el gran esfuerzo humano tendente a la creación del mundo mediante la dominación de las ciegas necesidades de la naturaleza; a su vez, el arte se concibe como la actividad de los individuos que logran ese mismo objetivo aunque de otra manera; de la misma manera que la técnica crea una realidad en la que la naturaleza se reduce a la obediencia, el arte crea asimismo una realidad en la que el mundo material asume una forma determinada; al igual que la ciencia conoce el mundo gracias a la creación de sus nuevas formas en los laboratorios y en la propia vida, el arte —al crear el mundo irreal— conduce igualmente a los individuos hacia la comprensión del mundo real.

En este aspecto, la ciencia, la técnica y el arte asu-

men un sentido que rebasa la utilidad que le confieren a los hombres.

En esta tierra que gira en el cosmos ilimitado, la ciencia, la técnica y el arte se convierten en la única y auténtica patria del hombre por cuanto en ellos y a través de ellos crea su realidad; por eso mismo, la participación creadora en este terreno se convierte en una de las más valiosas formas de la felicidad humana, en el elemento de una vida que vale la pena vivir.

7. *Cultura y convivencia*

El convencimiento de que las experiencias de nuestra revolución cultural nos permiten definir la cultura como un conjunto de bienes no instrumentales, nos lleva a una última observación relativa a la estructura y la dinámica de la vida cultural en las condiciones del socialismo. Se trata del proceso de transformación de las relaciones interhumanas.

Antiguamente se pensaba que este aspecto, al igual que la ciencia y la técnica, no pertenecía a la cultura. En la actualidad, aún hay quienes defienden esta opinión. Sin embargo, se comprende cada vez más que las bases de las relaciones interhumanas las crean y modelan los propios individuos y no las instancias metafísicas ni el fatalismo histórico, y que pertenecen por lo tanto a la esfera de la actividad humana al igual que todo lo que esta actividad abarca en la naturaleza y la sociedad.

En el surgimiento de las relaciones interhumanas intervienen dos factores fundamentales: uno de ellos organiza a los individuos con vista a unas determinadas tareas objetivas, mientras que el otro forma la actitud del hombre hacia el hombre y crea una determinada atmósfera de convivencia. En la concepción socialista de la vida, se abriga la esperanza de que ambos factores han de llegar a ser convergentes y de que las formas de actividad colectiva en todos los ámbitos responderán a la realización del principio: todo para el hombre y todo a través del hombre.

La cultura de la convivencia se convierte bajo este punto de vista tanto en el postulado de la organización colectiva de la vida y del trabajo como en el principio no instrumental de las relaciones humanísticas entre los hombres. Aun cuando la sociedad en su conjunto se beneficie sumamente de la correcta formación de las relaciones interhumanas, sin embargo este propio beneficio fundamenta el valor de la actitud humanística del hombre hacia el hombre. Este valor es un valor en sí, que pertenece directamente a una determinada conciencia humana, especialmente cuando se halla liberada de las cadenas que en las diversas condiciones sociales le imponen el fanatismo y la discriminación, la rivalidad por los bienes materiales y el chovinismo nacional.

La liquidación de esas limitaciones permite organizar la labor educativa de manera que la cultura de la convivencia se convierta en la forma concreta de la existencia humana, como habrá de suceder con la generalización de la postura creadora, de la ciencia, la técnica y el arte, igualmente integradas en forma directa en el ambiente humano y en los propios individuos.

8. *Teoría y práctica de la educación de los hombres nuevos*

Todas nuestras consideraciones nos llevan a la conclusión de que en las nuevas condiciones de la vida polaca surgen una nueva estructura y una nueva dinámica de la cultura a la vez que su papel en la vida del pueblo asume un aspecto diferente al del pasado. Por esa misma razón sólo la nueva teoría de la cultura basada en esas transformaciones reales y en esa tendencia al desarrollo puede ser una valiosa orientación para la actividad práctica. Pues es difícil admitir que los métodos y formas de actividad elaboradas en otras condiciones sociales de desarrollo cultural totalmente diferentes puedan ser idóneos para quienes como nosotros nos encontramos ante unas tareas históricas totalmente nuevas.

La historia, al crear en nuestro país como resultado de la revolución social unos nuevos procesos y tendencias en el desarrollo de la cultura, ya nos ha planteado en forma irreversible esas nuevas tareas sin que por ello podamos prejuzgar totalmente cómo habrán de realizarse. Sólo de la justeza de nuestra teoría cultural y de nuestra justa actuación depende en qué medida el acceso a la cultura se convertirá en la generalización de las posturas creadoras, hasta qué punto la alianza de la cultura y de la vida contribuirá a incrementar los valores de la sociedad y del trabajo, y asimismo qué fuerza asumirán las desinteresadas motivaciones de participación de los individuos en el rico y dinámico mundo cultural y cuál será la esencia de las relaciones interhumanas.

Indicaciones para la autodidáctica

Las indicaciones expuestas a continuación, destinadas al estudio autodidáctico individual y colectivo de los maestros, tienen un doble objeto:

En primer lugar, señalan con toda claridad —mejor aún que lo pudiera hacer la sola lectura del libro— los problemas fundamentales en los que vale la pena detenerse y meditar; de este modo se establecen ciertas línas generales para la organización de la labor autodidáctica, ciertas sugerencias relativas a la jerarquía de los valores referidos a las cuestiones que aquí se contemplan.

En segundo lugar, facilitan cierta información bibliográfica imprescindible para el estudio y desarrollo de la temática contemplada; renunciando a la mera indicación de los títulos, esta información es facilitada de manera que esclarezca el carácter y contenido del libro al cual se remite, con lo que se divide la necesaria consulta bibliográfica en dos partes según sus dificultades: una parte destinada a los principiantes y otra para los que ya poseen algunas sólidas nociones; se dan únicamente los títulos editados en Polonia, aunque transcritos al castellano, haciendo referencia a las traducciones castellanas, si las hay, evitándose el remitir a las revistas extranjeras debido a las dificultades que plantea el conseguirlas; evidentemente, nuestra selección bibliográfica no es completa, pues en principio nos hemos limitado a facilitar los libros directamente relacionados con nuestros análisis.

Consideraciones generales acerca del carácter de este libro y de la labor autodidáctica

El contenido del sistema de educación socialista en Polonia es un gran problema que implica el esfuerzo de centenares de miles de maestros y educadores. El futu-

ro de esta educación y el valor creciente de sus resultados depende sumamente de la calidad de esa labor pedagógica, que a su vez depende de los valores humanos de quienes la asumen, de su dedicación a la misma y de la conciencia con que sean capaces de resolver los importantes y dificultosos problemas de la teoría y la práctica educacionales, tanto en lo que se refiere a los «grandes» problemas ligados directamente con las perspectivas de desarrollo de Polonia y del mundo en la lucha por la paz y el progreso social, como a los «pequeños» problemas que a diario se plantean en la escuela y deciden los éxitos o los fracasos de la educación.

Este libro, dedicado a los problemas fundamentales de la educación socialista en Polonia, está dedicado asimismo al estudio y la reflexión llamados a profundizar y mejorar la actividad educativa. Su autor desea hacer lo posible para que este libro facilite las informaciones que más esperan los medios pedagógicos, que formule las preguntas que desde hace años se plantean en dicho medio y proponga las respuestas más adecuadas para la práctica educacional. Pero por su parte, los lectores de este trabajo deben procurar que las nociones y análisis que plantea enlacen con las propias experiencias de su vida y su propia labor pedagógica. Deben leerlo de una forma «viva», es decir, comprobando con sus propias reflexiones y sus dudas la autenticidad de las preguntas y relacionando sus propias investigaciones y decisiones con las soluciones que en él se proponen. De una manera «viva» significa asimismo que debe leerse con un espíritu crítico, polémico, comprobando las tesis que en esta obra se adelantan, suscitando nuevos esfuerzos encaminados al mejor conocimiento de la verdad y la elaboración más acertada de las directrices de actuación.

El socialismo es una realidad en constante desarrollo y junto con ella progresa asimismo y se transforma la educación socialista. Nadie puede pretender ser el depositario de la verdad en cuanto se refiere al presente y al futuro. Por esta razón también, este libro no es ninguna exposición de principios ni de indicaciones definitivos y aunque el autor no vacila en sentar afirmaciones

y dar soluciones, se trata realmente de suscitar una gran y viva discusión sobre los problemas más candentes y esenciales de la educación. La educación socialista es una realidad viva en la que participamos y que creamos, y que no puede limitarse a los rígidos esquemas de las preguntas y respuestas del catecismo. Debe ser una experiencia intelectual, un terreno de participación e integración.

Por ello este libro es —como se suele decir hoy— un libro «abierto». Por muy clara que sea su orientación fundamental, contiene toda una serie de nuevas proposiciones, que a veces se alejan mucho de los tópicos contenidos en los manuales pedagógicos. El autor formula ciertas tesis nuevas, otea nuevas perspectivas acerca de la realidad y la misión de los pedagogos, critica ciertas tesis muy extendidas. Lo hace con la convicción de asumir la esencia de la educación socialista y la orientación de su dinámico desarrollo en forma más adecuada que la de los que acostumbran a plantear unas teorías y unos conceptos supuestamente razonables y prudentes, pero que en el fondo están superados.

Por todas estas razones este libro es un texto destinado específicamente a los autodidactas. El autor no exige que el lector lo aprenda y lo repita, sino que por el contrario desea que gracias a su trabajo se perciba un mayor número de problemas y se medite sobre los mismos.

¿Acaso ha de ser así un libro para la autodidáctica? A lo mejor hay quien pensará que no y que en la autodidáctica sólo cuenta lo que imparte un conocimiento incontrovertible y facilita unas directrices de actuación indiscutibles. El autor de este libro opina diferentemente, pues no considera que la autodidáctica deba ser para los maestros la simple asimilación de unas nociones ya preparadas de antemano y la aceptación de unos principios definitivamente sentados. Por el contrario, considera que la autodidáctica debe ser un proceso individualmente vivo y socialmente creador, y que la orientación de este proceso —pues requiere realmente una ayuda y una dirección— reside únicamente, al facilitar el acceso a toda una extensa problemática, en determinar

a la vez la metodología básica para su resolución, en mostrar el camino para recorrerlo conjuntamente.

¿Cómo está elaborado este libro y cómo estudiarlo?

Basta con leer el índice de materias para percatarse de que el libro se divide en un prólogo, siete capítulos, una conclusión y algunas indicaciones para los autodidactas, y asimismo que cada capítulo está dividido en varios subcapítulos con sus títulos adecuados, lo cual no deja evidentemente de simplificar la comprensión de la estructura y contenido de toda la obra.

Sin embargo, el índice de materias no puede informar por sí solo acerca de otros elementos del libro, importantes para la autodidáctica. Y eso es lo que vamos a hacer en el párrafo expuesto seguidamente.

Los dos primeros capítulos tienen un carácter de introducción histórica a la problemática pedagógica contemporánea. Se refieren al desarrollo de la civilización burguesa en Europa desde la época del Renacimiento hasta nuestros días y al nacimiento, desarrollo y perspectivas del socialismo. Sobre este fondo es como podemos conseguir la necesaria comprensión de las finalidades de la educación socialista. La lectura de esos dos capítulos requiere una cierta orientación histórica y —tratándose del desarrollo de las nociones contenidas en ellos— unos estudios históricos complementarios.

El cuerpo principal del libro está formado por los tres capítulos siguientes: «Finalidades de la educación», «Heterogeneidad y unidad de la educación», y «La personalidad y su integración». Es preciso tratar estos tres capítulos como un conjunto, aun cuando se halla dividido en tres eslabones. En estos capítulos, el autor presenta la problemática pedagógica fundamental de nuestra época y propone ciertas soluciones nuevas. El primero de los tres capítulos en cuestión es una preparación a los objetivos de la educación socialista; el capítulo siguiente presenta una nueva clasificación de las esferas de la actividad educativa y determina en forma nueva el problema de la unidad y heterogeneidad de la

educación; finalmente, el capítulo titulado «La personalidad y su integración» destaca las consecuencias teóricas y prácticas resultantes del nuevo enfoque de las finalidades de la educación y la unidad de su heterogeneidad, a la vez que intenta sacar las conclusiones pedagógicas que se desprenden de la nueva etapa del desarrollo histórico de la sociedad socialista, etapa que exige la generalización de la postura de participación e integración de la personalidad en la vida social.

La lectura de estos tres capítulos requiere un serio esfuerzo intelectual y debe ser el punto de partida para unas reflexiones bastante difíciles. En las siguientes partes de estas indicaciones facilitaremos la adecuada información problemática y bibliográfica; por el momento deseamos incitar al lector al trabajo que le espera. Es posible que para algunos lectores esto les resulte desagradable por cuanto hay gentes que, cuando algo se sale de los caminos trillados, se sienten molestos. Pero para la mayoría de los lectores, estos capítulos serán una lectura interesante y aunque no todos concuerden con las tesis del autor, todos han de pasar algunos ratos intelectualmente interesantes.

Que así sea.

El sexto capítulo, «La difícil problemática de la educación en el mundo moderno», ya asume otro carácter. Así como los tres capítulos anteriores conciben la educación socialista de acuerdo con las perspectivas del futuro, este capítulo llama la atención del lector sobre los «difíciles problemas de la educación en nuestra época».

La educación socialista —como recordamos en el prólogo— es una educación para el futuro organizada en el presente. Sería injusto y perjudicial limitarse a hablar de las grandes tareas de la educación socialista sin recordar sus actuales dificultades.

También tiene un carácter distinto el último capítulo, intitulado «Principios filosóficos de la pedagogía socialista». Como reza en el título, este capítulo está dedicado a la problemática filosófica. El hecho de centrar esta problemática en un capítulo aparte no significa, claro está, que no se hable de ella en los capítulos ante-

riores y especialmente en los tres que forman el cuerpo central del libro. Sin embargo, el autor considera que independientemente de ello valía la pena dedicar un capítulo especial a la problemática filosófica.

Para los lectores que no sienten ninguna inclinación —desgraciadamente— por la filosofía, el libro puede acabar en el sexto capítulo; pero les recomendamos que traten de superar su aversión y estudien esta parte final del libro. A lo mejor se percatarán de que la filosofía no es ninguna mezcla de palabras difíciles de retener y cuya significación es incomprensible, sino que se trata de la verdadera sabiduría humana, de unas reflexiones sobre el desarrollo histórico de la humanidad y del destino del hombre en un mundo creado por él, de una sabiduría necesaria y próxima a nosotros, sobre todo en la época difícil en que vivimos.

Por esa razón el capítulo filosófico cierra las consideraciones iniciadas con la introducción histórica. La historia sin la filosofía sólo sería un caos, y la filosofía sin la historia no sería más que una pura abstracción, sin contenido alguno.

Entre la introducción histórica y la terminación filosófica, se muestran las tareas y el contenido de la educación socialista. El autor considera —y de ello desearía convencer al lector— que su decisión era acertada, pues la educación socialista y sus problemas surgen de la historia a la que los hombres imparten hoy su sentido, al crearla conscientemente, y de la filosofía gracias a la cual se desarrolla la conciencia humana.

Las consecuencias prácticas de estos principios que asocian la historia y la filosofía se dan en la conclusión del libro. En esta parte se enfoca la situación concreta del desarrollo cultural de la nación polaca y cómo se realiza la labor de los maestros y educadores. Este gran ejército de trabajadores de la educación cuenta hoy en día con grandes aliados tanto en la propia realidad social cuya organización está al servicio del hombre, como en las múltiples actividades culturales que abarcan a las más amplias masas. El mismo concepto de la cultura asume actualmente otro contenido y otro alcance. Los maestros y educadores deben enfocar sus tareas basán-

dose en esta nueva realidad. Esto significaa, con otras palabras, que los principios y las tareas de la educación socialista están basados en la realidad sociocultural polaca y que se desarrollan junto con toda esa realidad.

Problemas y lecturas complementarias

El prólogo no es una simple información que quepa leer y pasar rápidamente al primer capítulo, sino que exige detenerse en él e incluso completamentarse con otras lecturas. Pues, aunque no facilita unos conocimientos determinados, no deja sin embargo de plantear ciertos problemas fundamentales y de señalar cómo han de solventarse. No debe dejarse de meditar sobre ellos, pues de no hacerlo la lectura del libro no daría resultado, y se trata precisamente de mover al lector a reflexionar.

¿Sobre qué aspectos sugerimos centrar la atención?

Sobre todo, se trata de meditar acerca del interrogante ¿qué es la educación socialista? Los que no se formularon esta pregunta, ojalá se la planteen y contemplen bajo este punto de vista su propia labor pedagógica. Los que ya se la han formulado, que traten de calar en ella. ¿De qué manera?

En primer lugar, en el sentido histórico. Asumiendo que en Polonia la enseñanza y la educación tienen, en principio, un carácter socialista, hemos de intentar contestar personalmente en qué se diferencian la política pedagógica, el sistema escolar, los programas, los métodos de enseñanza y de educación, la labor escolar y extraescolar tal como existen en Polonia, de la actividad pedagógica tradicional tal como históricamente se conoce en Europa desde el Renacimiento y de la realidad existente actualmente en los países capitalistas.

Como lectura previa sugerimos la lectura de los correspondientes capítulos de la obra de St. Woloszyn *Esbozo histórico de la educación y el pensamiento histórico*, Varsovia, 1964. En ella encontraremos la información suficiente para definir los aspectos específicos de la política educacional socialista, el sistema escolar democrático en comparación con el sistema de enseñanza «elitista». Será algo más difícil obtener una respuesta en relación con la organización del trabajo escolar, los programas didácticos, los métodos de enseñanza y de educación. Pero también hay en esa obra materiales que contestan a esas preguntas.

Las lecturas relacionadas con el nivel superior deben ser más extensas y especializadas. Aunque carecemos de un buen estudio comparativo sobre el tema del sistema y la organización de la enseñanza en los diferentes países, existe sin embargo una serie de obras sobre el sistema y la organización de la enseñanza en diferentes naciones. Podemos citar entre otras *La sociedad y la enseñanza en los Estados Unidos* de J. Chalasinski, Varsovia, 1966; *La enseñanza en Checoslovaquia* de E. Dabrowska-Zembrzuska, Wroclaw, 1963; *La escuela inglesa después de la Segunda Guerra Mundial* de K. Kotlowski, Varsovia, 1950; *La enseñan-*

za en Bélgica de A. MONKA-STANIKOWA, Varsovia, 1963; *Sobre la enseñanza francesa* de B. NEWROCZYNSKI, Varsovia, 1961; *El sistema de enseñanza y educación soviético* de T. J. WILOCH, Varsovia, 1962; *La reforma escolar en Suecia* de T. WROBEL, Varsovia, 1965. Con estos libros es posible establecer ciertas comparaciones. Hasta cierto punto las comparaciones son facilitadas por la obra de M. PECHERSKI y A. TATON *Relaciones entre la escuela y la vida en los países socialistas,* Varsovia, 1963.

Para las comparaciones en el terreno de la teoría pedagógica y los problemas internos de la labor escolar, las lecturas son bastante más complicadas, pues es preciso referirse a toda una serie de libros y de trabajos consagrados a la crítica de la pedagogía burguesa entre los cuales podemos citar algunos más fáciles de encontrar: *Tratado de Pedagogía* de B. SUCHODOLSKI, Eds. Península, Barcelona, 1971, que constituye la crítica más extensa y difícil de la pedagogía burguesa y la determinación en comparación con la misma de la pedagogía socialista; la obra colectiva, *Crítica de la pedagogía burguesa,* Wroclaw, 1959; pueden encontrarse asimismo muchas informaciones en las publicaciones colectivas elaboradas bajo la dirección de B. SUCHODOLSKI: *El desarrollo de la pedagogía en la R.P.P.,* Wroclaw, 1965, y *Realizaciones y problemas del desarrollo de la enseñanza y la educación en el XX aniversario de la Polonia Popular,* Varsovia, 1966.

En el terreno de la teoría de la educación vale la pena citar el estudio de A. KAMINSKI *La pedagogía de A. Makarenko,* Varsovia, 1948; *A. Makarenko, insigne pedagogo soviético* de A. LEWIN, Varsovia, 1947 y *Problemas de la educación colectiva,* Varsovia, 1953, del mismo autor que presenta el sistema de Makarenko como ejemplo de la pedagogía socialista. En el aspecto didáctico podemos aconsejar el libro de W. POKON *Sobre los principios problemáticos de la enseñanza,* Varsovia, 1966, debido a la polémica con las tesis de Dewey y Piaget, así como el trabajo de K. LECH *Desarrollo de la imaginación de los alumnos mediante la fusión de la teoría y la práctica,* Varsovia, 1963.

El segundo problema esencial abordado en el prólogo es el de los objetivos de la educación. En este aspecto tan interesante para el magisterio no contamos con todas las lecturas que serían necesarias.

Podemos remitirnos sobre todo al trabajo de B. SUCHODOLSKI incluido en el tomo colectivo elaborado bajo la dirección de F. KORNICHEWSKI bajo el título *La pedagogía al servicio de la escuela,* Varsovia, 1964. Este trabajo es importante por cuanto indica las nuevas bases para la formulación de las finalidades de la educación en nuestra época y en la sociedad socialista. Requiere una reflexión especial la tesis de que los objetivos de la educación deben descifrarse hasta cierto punto en las perspectivas del desarrollo planificado económico y social.

Las lecturas del segundo grado deben referirse sobre todo a los trabajos relativos a las posibilidades de previsión del futuro y su planificación a largo alcance. Existen numerosos

estudios de este tipo así como una extensa documentación oficial sobre las perspectivas de desarrollo. Desgraciadamente no son asequibles en idioma polaco. En cambio podemos citar en este aspecto una importante obra polaca, la de K. SECOMSKI *Principios de planificación de las perspectivas,* Varsovia, 1966.

Sin embargo, cabe abrigar la esperanza de que la problemática así llamada futurológica de la que tanto se habla actualmente contará en breve con las correspondientes publicaciones. Los que se interesan por esta problemática deben seguir cuidadosamente la prensa científica y las nuevas ediciones.

Las consecuencias resultantes para la política educacional de la situación sobre la cual pesa cada vez más el prospectivismo, fueron planteadas hace unos años en la obra de B. SUCHODOLSKI *Educación para el futuro,* Varsovia, 1959. Esta obra sigue siendo hasta la fecha la única tentativa en cuanto a enfocar la educación bajo el punto de vista de las tareas futuras y contiene importantes materiales con respecto a las reflexiones y discusiones referentes a los principios de la moderna política educacional. En su última parte se analiza a la luz del pensamiento pedagógico, la problemática teórica de la educación para el futuro, organizada en el presente.

CAPÍTULO PRIMERO. *Carácter antagónico de la civilización burguesa y del socialismo.*

El problema central de este capítulo es como lo indica su título, el carácter antagónico de la civilización burguesa. La consideración de este problema requiere la movilización de los conocimientos históricos ya asimilados y su complementación en aquellos aspectos donde se notan ciertas lagunas.

En este aspecto puede ser una ayuda para los principiantes el estudio del desarrollo histórico de la civilización europea y sus contradicciones. Desgraciadamente no contamos con un tal estudio y solamente tenemos a nuestra disposición algunas historias generales sobre dicho período como por ejemplo la de N. GASIOROWSKA *El capitalismo en el desarrollo histórico,* Varsovia, 1946; B. F. PORSZNIEW, S. D. SKARKIN y W. BINUKOW *Historia moderna,* Varsovia, 1954; E. TARLE *Historia de Europa, 1871-1919,* Varsovia, 1960; E. WARGA *El capitalismo del siglo XX,* Varsovia, 1962. En el terreno de los conceptos filosóficos del mundo puede llenar una laguna la obra de A. y J. KUCZYNSKI *Humanismo socialista,* Varsovia, 1966.

Para el nivel superior la bibliografía puede ser bastante más rica y diferenciada. En el aspecto histórico comprende no solamente los estudios generales sobre la historia de la Europa moderna sino también algunas importantes monografías relativas a los distintos períodos históricos o a los diferentes aspectos.

En el terreno de la historia económica, que pone de manifiesto el carácter antagónico de las fuerzas del desarrollo eco-

nómicosocial en la Europa moderna vale la pena conocer la parte histórica de la obra de Stefan KUROWSKI *El proceso histórico del desarrollo económico,* Varsovia, 1963 y el libro de P. MANTOUX *La revolución industrial en el siglo XVIII,* Varsovia, 1957; R. H. TAWNEY *La religión en el origen del capitalismo,* Eds. Siglo XX, Buenos Aires; *Geografía del hambre* de J. de CASTRO, Eds. Cid, Madrid, ofrece un estudio asombroso de las fuerzas antihumanísticas de la civilización capitalista; para las perspectivas del futuro podemos citar la obra de F. BAADE *La carrera hacia el 2000,* Ed. Labor, Barcelona.

En el aspecto cultural citaremos sobre todo el hermoso estudio de J. HUIZING *El otoño de la Edad Media,* Revista Occidente, Madrid, que presenta el período de extinción de la cultura medieval y el surgimiento del Renacimiento; seguidamente podemos citar la obra clásica de J. BURCKHARDT *La cultura del Renacimiento en Italia,* Ed. Losada, Argentina, 1963.

Al lector interesado por la problemática del desarrollo histórico de la cultura podemos indicarle las obras de K. KUMANIECSKI *Historia de la cultura en la antigüedad griega y romana,* Varsovia, 1964; Georges DUBY y Robert MANDROU *Historia de la cultura francesa* y toda una serie de trabajos dedicados a la «vida cotidiana» en los diferentes países y las diferentes épocas editados por el Instituto Nacional de Ediciones en Varsovia.

Entre las nuevas obras señalaremos la de B. SUCHODOLSKI *Nacimiento de la moderna filosofía del hombre,* Varsovia, 1963 y *Desarrollo de la moderna filosfía del hombre,* en imprenta, esenciales para el nuevo enfoque de las épocas del Renacimiento y la Ilustración. También cabe señalar la obra de J. DEWEY *Democracia y educación,* Ed. Losada, Argentina, 1960.

Entre los estudios relativos a los distintos problemas, recomendamos especialmente el trabajo de J. D. BERNAL *Historia Social de la Ciencia,* Eds. Península, Barcelona. Se trata de un gran estudio histórico sobre el desarrollo y el papel de la ciencia en la vida social, que destaca la situación de la ciencia en la sociedad burguesa y especialmente los factores que presidieron su desarrollo y los que desde hace un cierto tiempo lo frenan.

Un carácter diferente tiene la obra de J. BIALOSTOCKI *El arte más valioso que el oro,* Varsovia, 1963 consagrada a la grandeza del arte de las épocas pasadas y que permite enfocar la cultura europea bajo el punto de vista de los valores que ha creado, y percatarse de la continuidad del desarrollo y de la identidad del hombre en sus mutaciones a través de los siglos.

En el terreno filosófico no citaremos los ya conocidos manuales de historia de la filosofía, limitándonos en cambio a las obras que tienen una significación especial para la comprensión del problema de la filosofía humana y especialmente, la libertad del hombre, el problema de su alienación y superación de la misma.

En las ya señaladas obras de B. SUCHODOLSKI *Nacimiento de la moderna filosofía del hombre,* Varsovia, 1963, y *Desarrollo de la moderna filosofía del hombre,* en imprenta, es posible en-

contrar toda una serie de materiales informativos sobre las mutaciones del concepto humano a través de los siglos.

La problemática de la filosofía marxista del hombre puede conocerse a través de la monografía de A. CORNU *Marx y Engels*, La Habana, 1967, y en la obra de A. SCHAF *La concepción del individuo en la filosofía*, Universidad Nacional Autónoma, México, 1960, y M. FRITZHAND *El pensamiento ético del joven Marx*, Varsovia, 1961. Citaremos igualmente dos monografías que vale la pena estudiar para el desarrollo histórico de dicha problemática: B. BACZKO *Rousseau, soledad y comunidad*, Varsovia, 1964, y el trabajo de H. MARCUSE *Raó i revolució*, Eds. 62, en preparación.

Finalmente indicaremos la obra colectiva intitulada *Antinomia de la libertad*, Varsovia, 1966, en la que un conjunto de 25 autores presenta la problemática de la libertad en la filosofía desde Platón hasta el existencialismo contemporáneo. Se trata de una obra interesantísima sobre los cambios del concepto de libertad que permiten seguir las mutaciones más importantes de toda la cultura europea.

CAPÍTULO II. *La civilización socialista: ayer, hoy y mañana*

El problema fundamental de este capítulo es el desarrollo del socialismo. Las meditaciones del lector deben centrarse al mismo tiempo que en la identidad básica de los principios fundamentales del socialismo que se mantienen desde la época de su formulación hasta nuestros días, en los cambios que se han operado en la realización y desarrollo de dichos principios, sobre todo desde el nacimiento del primer estado socialista de la historia.

Bajo este punto de vista aconsejaríamos la lectura de los textos de los clásicos del marxismo y a la vez la de los estudios contemporáneos en los que el pensamiento marxista se relaciona con las nuevas experiencias de la práctica social. Esta lectura comparativa es muy interesante y valiosa, por cuanto ayuda a comprender no sólo la perennidad y el desarrollo del pensamiento marxista, sino también el profundo sentido de la evolución histórica del mundo durante el último siglo.

Como lectura fundamental aconsejamos sobre todo: *Biografía del manifiesto comunista* de MARX y ENGELS, Cía. General de Ediciones, S. A., México, 4.ª ed., agosto 1967 (contiene notas aclaratorias de D. Riazanof), y el programa del PCUS adoptado en el XXII Congreso de Moscú. El estudio cuidadoso de ambos documentos fundamentales permite comprender más profundamente la evolución histórica de Europa desde mediados del siglo pasado en relación con las actuales realizaciones del socialismo y sus ulteriores perspectivas de desarrollo. En este aspecto ofrece una cierta ayuda el trabajo de I. A. KAIROW *El nuevo programa del PCUS y las tareas pedagógicas*, Varsovia, 1963.

Como complemento a estas lecturas, podemos citar las obras escogidas de los clásicos del marxismo y especialmente las que

tienen una significación especial para la pedagogía. Su selección se halla facilitada gracias a la publicación en el año 1965 del tomo titulado *Marx, Engels: sobre la educación,* con un prólogo de B. SUCHODOLSKI que sirve de introducción a la problemática pedagógica de los textos escogidos, y de las obras escogidas de Lenin sobre la enseñanza y la educación, publicadas en 1952 bajo la dirección de R. Polny por la Editorial Naszej Ksiegarni.

Dicha lectura permite comprender los elementos fundamentales del concepto marxista social y pedagógico y especialmente el problema del objetivismo y del subjetivismo, de la libertad y la necesidad en el desarrollo histórico y en la esfera de la actuación de los individuos.

En el aspecto de la problemática del socialismo como teoría para la edificación del futuro social, aconsejamos muy especialmente la obra de St. STRUMILIN intitulada *La vía de desarrollo de la sociedad comunista,* Varsovia, 1959, presenta en forma sencilla y clara la evolución del Estado socialista y sus perspectivas.

La bibliografía para el nivel superior puede comenzar sobre todo por la obra inacabada de Karl MARX intitulada *Manuscritos: Economía y filosofía,* Alianza Editorial, Madrid, 1968, y que figura asimismo en el primer tomo de las *Obras* de MARX y ENGELS. Este dificilísimo trabajo introduce profundamente en la problemática humanística del marxismo y destaca de la mejor manera la continuidad de los principios y los objetivos del socialismo revolucionario.

Esta lectura, complementada con la de otras de los clásicos del marxismo puede llevar a un estudio más profundo del período de la Revolución de Octubre. Vale la pena citar al respecto el compendio de A. LUNACZARSKI *Sobre la enseñanza popular,* Varsovia, 1961.

Entre la literatura marxista occidental, recomendamos especialmente las *Obras escogidas* de A. GRAMSCI entre ellas: *Introducción a la filosofía de la praxis,* Eds. 62, Barcelona; *Cultura y Literatura,* Ed. Península, Barcelona; *El príncep modern,* Eds. 62, Barcelona, y entre los nuevos trabajos la obra de R. GARAUDY *Gramática de la libertad,* y asimismo el trabajo titulado *Algunos problemas actuales de la cultura.*

Señalaremos igualmente los diversos trabajos relativos a la problemática contemporánea de la teoría y la práctica del socialismo así como la obra de HIRSZOWICZ *Confrontaciones sociológicas. El marxismo y la sociología contemporánea,* Varsovia, 1964.

CAPITULO III. *Finalidades de la educación*

Aquí comienza la parte más interesante del libro, el problema más discutido por los pedagogos: el de los objetivos de la educación. Se trata sobre todo de dos grupos fundamentales de problemas que se prestan a la meditación: uno eminentemente histórico y el otro eminentemente teórico. El primer grupo implica

todas las cuestiones que pueden abarcarse mediante la pregunta: ¿En qué se diferencian los objetivos de la educación en la sociedad socialista de los objetivos de la educación en la sociedad burguesa? El segundo grupo de problemas se halla determinado por la pregunta: ¿en qué bases se apoyan los objetivos de la educación, hasta dónde y cómo pueden realizarse? Ambos grupos de problemas —y de ello hay que percatarse muy bien— se interpenetran: en la sociedad burguesa no sólo se determinan los objetivos de la educación sino que al mismo tiempo se establece una determinada metodología para la asignación de los objetivos; de la misma manera, en la sociedad socialista la determinación de las finalidades de la educación implica tanto su contenido como su método de definición.

¿Qué es lo que se debe leer?

Para los principiantes aconsejamos la lectura del trabajo de B. SUCHODOLSKI «Desarrollo del moderno pensamiento pedagógico» en la obra *Sobre la pedagogía a la medida de nuestra época*, Varsovia, 1959, y el trabajo de S. WOLOSZYN intitulado «La pedagogía como ciencia» que figura en el conocido manual *Esbozos pedagógicos*. El primero de estos trabajos versa sobre el desarrollo histórico de la problemática de los objetivos educacionales y el segundo se refiere a la metodología.

Algunos de los problemas más fundamentales y actuales en este terreno los analiza B. SUCHODOLSKI en «Problemas de los objetivos de la educación en la época contemporánea» que figuran en el compendio intitulado *La pedagogía al servicio de la escuela*, Varsovia, 1964. Finalmente, vale la pena recordar y contemplar la obra de Z. ZALUSKI *Los siete pecados capitales polacos* y la discusión promovida por dicha obra y resumida en el trabajo intitulado *Polémica sobre los ideales de los educadores socialistas*, Varsovia, 1963.

Para el grado superior conviene ampliar la serie de materiales que es preciso tomar en consideración para estos análisis. Esto puede lograrse a través de las obras de tipo manual como la de S. WOLOSZYN *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico*, Varsovia, 1964, o de la *Historia de la educación* elaborada bajo la dirección de L. KURDYBACHY, t. I, Varsovia, 1965, t. II en impresión, y sobre todo gracias a los ricos y variados materiales documentales de S. WOLOSZYN *Fuentes de la historia de la educación y del pensamiento pedagógico*, t. I, 1965, t. II, 1965 y t. III, 1966. Estas fuentes constituyen una verdadera mina de «materia prima» pedagógica muy adecuada para el estudio y la reflexión. Tiene un carácter informativo asimismo la obra de L. CHMAJ *Corrientes y orientación de la pedagogía en el siglo XX*, Varsovia, 1963, en la que se formulan unos problemas muy controversibles. Los intentos de valoración crítica de algunas corrientes de la pedagogía burguesa que figuran en este libro pueden encontrarse en la serie de «Problemas de la educación contemporánea» bajo el título *Estudio sobre la pedagogía del siglo XX* de V. OKON y B. SUCHODOLSKI, Varsovia, 1962.

Sobre la base de esos materiales históricos es preciso acome-

ter una reflexión muy sistemática. Toda una serie de informaciones relativas a estas consideraciones figuran en el libro publicado en 1964 por K. KOTLOWSKI bajo el título *Leyes fundamentales de la pedagogía.* El intento más sistemático en relación con la presentación de toda esta problemática es la obra de K. SOSNICK, *Esencia y objetivos de la educación,* Varsovia, 1964; al presentar los fines de la educación el autor analiza sus fuentes sociológicas y naturales, y desarrolla especialmente el problema del carácter como objetivo de la educación; el libro se cierra con un capítulo dedicado a los objetivos de la educación en la pedagogía socialista. Esta problemática la asume igualmente Z. KRZYSZTOSZEK en el estudio intitulado *Principios metodológicos de la pedagogía marxista,* Varsovia, 1964.

Los materiales para la discusión teórica y práctica sobre las finalidades de la educación en Polonia son cada vez más nuevos. Entre los trabajos un poco más viejos pero que siguen siendo interesantes, cabe citar los que se insertan en el tomo intitulado *Principios pedagógicos* de B. SUCHODOLSKI, perteneciente a la serie «Materiales para los estudios pedagógicos» y editado en el año 1957 por la Editorial PZWS, así como la obra del mismo título publicada en el año 1960 en la serie «Problemas de la educación contemporánea»; los trabajos que acabamos de citar enfocan toda una serie de problemas esenciales tales como el del conocimiento científico, el carácter y contradicciones de la pedagogía burguesa, los principios de la pedagogía materialista, el objeto y los métodos de la pedagogía y los problemas del ideal educativo.

La problemática del futuro requiere un análisis aparte. Se trata de una problemática nueva y trascendental. Especialmente en los países socialistas el desarrollo de la civilización moderna se convierte cada vez más en un desarrollo planificado. Sin embargo y contrariamente a lo que a menudo se cree, la planificación no es ni mucho menos un problema exclusivo de los economistas y los administradores. En la planificación económico-social del futuro se toman unas decisiones que prevén el tipo de hombre que debe actuar en las nuevas condiciones de vida. La planificación del futuro es, por esa misma razón, muy importante para la educación.

Como lectura previa, podemos citar la obra de B. SUCHODOLSKI titulada *Educación para el futuro,* Varsovia, 1960. Proponemos asimismo seguir cuidadosamente las discusiones que aparecen cada vez más frecuentemente en la prensa acerca de esta problemática del futuro.

Para el nivel superior recordaremos el libro de K. SECOMSKI *Principios de planificación de las perspectivas,* Varsovia, 1966, que se refiere a los problemas teóricos fundamentales del desarrollo económico y la planificación, analizando a la vez las posibilidades de establecimiento de las perspectivas de desarrollo de Polonia hasta el año 1980.

El tercer grupo de problemas que merecen ser meditados y discutidos se refieren a la filosofía del hombre y muy especial-

mente al problema de la convergencia de los intereses individuales y sociales tal y como se plantea en el sistema socialista.

Como lectura introductiva en este aspecto podemos aconsejar la primera parte de la obra de B. SUCHODOLSKI titulada *La educación humana del hombre* de próxima aparición en Editorial Estela. Los capítulos de esta obra «Filosofía del hombre», «La filosofía del hombre y la educación» y «La emancipación social del hombre y las tareas de la educación» muestran bajo diferentes puntos de vista la problemática del hombre, sus necesidades y desarrollo en la sociedad socialista.

Como lectura para el grado superior proponemos la obra ya mencionada de A. SCHAFF *Filosofía del hombre ¿Marx o Sartre?*, Ed. Grijalbo, México, 1965 (Filosofía Czldwieka), y del mismo autor *El marxismo y el individuo*, Varsovia, 1965; esta última obra ha suscitado una larga polémica y vale la pena conocerla para formarse su propia opinión. Esta problemática comprende igualmente la obra de T. M. JAROSZEWSKI intitulada *¿Alienación?*, Varsovia, 1965.

Podemos encontrar asimismo toda una serie de materiales para los análisis pedagógicos en el libro de B. SUCHODOLSKI intitulado *El papel de la educación en la sociedad socialista*, Varsovia, 1967. Citaremos igualmente los siguientes trabajos: B. HORNOWSKI *Principios psicológicos de formación del concepto del mundo en los niños y los jóvenes*, Poznan, 1959; M. KOZAKIEWICZ *Sobre el concepto del mundo y la educación*, Varsovia, 1965; A. LEWIN *Esbozo de los métodos educacionales*, Varsovia, 1966; B. SUCHODOLSKI *Las ciencias naturales y sociales cooperan con la pedagogía*, Varsovia, 1966; W. OKON *Sobre la intensificación de la enseñanza y la educación*, Varsovia, 1966; B. SUCHODOLSKI *La escuela primaria en la sociedad socialista*, Wroclaw, 1963; J. WOSKOWSKI *Sobre la posición social del maestro*, Lodz, 1964; también conviene citar los estudios de K. WOJCIECHOWSKI *Pedagogía de los adultos*, Varsovia, 1962, que versa entre otras cosas sobre los problemas de la juventud y su desarrollo, la lectura, la autodidáctica y el ocio.

CAPÍTULO IV. *Heterogeneidad y unidad de la educación*

La problemática de este capítulo es nueva y compleja. El lector encontrará en él muchas formulaciones que se diferencian de las que conoce a través de los estudios o de los libros pedagógicos. Deberá contemplar críticamente tanto lo que ya conoce como lo que propone el autor de esta obra. ¿Acaso esto es bueno? El autor opina que es muy bueno puesto que, en definitiva, la autodidáctica se reduce a pensar por uno mismo y no a repetir unas nociones y unos criterios sentados de antemano.

Así pues, ¿qué es lo que se aborda en este capítulo? Se trata sencillamente de contemplar la actividad educativa de manera que —de acuerdo con las necesidades en constante desarrollo de la sociedad socialista— dicha actividad cale más profunda-

mente en la personalidad del alumno. En nuestra época ya no basta impartirle al alumno un determinado número de nociones, de habilidades y aptitudes, sino que es preciso llegar hasta las bases de la vida personal, conseguir una cierta influencia en su estructura y su dinámica evolutiva.

En este capítulo el autor trata de mostrar en qué consiste concretamente esta nueva tarea y cómo deben modificarse algunos conceptos pedagógicos fundamentales para llevarla a cabo.

Se centra sobre todo la atención en el hecho de que la división tradicional de la educación en educación física, intelectual, moral y estética, ya no responde ni a lo que acontece realmente en la educación ni a lo que acontece en la civilización moderna en la que las diferentes disciplinas se interpenetran cada vez más.

Como resultado de estas consideraciones se llega a la conclusión de que es preferible hablar de la educación basándose en los aspectos de la civilización objetiva en la cual viven los individuos, es decir, de la educación a través de la ciencia, la técnica, el arte y la sociedad. Sería bueno de que el lector meditara profundamente sobre este nuevo modo de concebir la actividad pedagógica en relación con los viejos criterios. El esquema comparativo podría ser el siguiente:

Educación a través de la ciencia	educación física educación intelectual educación moral educación estética
Educación a través de la técnica	educación física educación intelectual educación moral educación estética
Educación a través del arte	educación física educación intelectual educación moral educación estética
Educación a través de la sociedad	educación física educación intelectual educación moral educación estética

Pero este esquema debe rellenarse de un contenido capaz de demostrar las múltiples funciones educativas que tiene esa «educación a través de...» y de qué manera las clásicas y diferenciadas esferas de la labor pedagógica contribuyen a dichas funciones. El autor les desea el mayor éxito en este trabajo intelectual.

Un nuevo paso por este camino se halla resumido por la pregunta: ¿cuáles son los principales tipos de actuación humana? Cabría afirmar que puesto que la civilización es la vida social creada por la ciencia, la técnica y el arte, han de existir las co-

rrespondientes formas de actividades de los individuos, o sea: la actividad social, científica o cognoscitiva, técnica, artística. Es posible diferenciar aún más algunas de estas formas de actividad, diciendo por ejemplo que en el marco de la actividad social existen la acción social y la acción política, la actividad económica; la acción asistencial, etc.

Pero también cabe determinar las actividades humanas desde otro ángulo y referirse a la diversión, el trabajo, la creatividad. Y nuevamente tendríamos un esquema que nos ayudaría en el análisis de estos problemas. He aquí una proposición:

Esferas de la civilización objetiva	*Tipos de actividad*
sociedad	diversión
ciencia	trabajo
técnica	creatividad
arte	

Intentaremos prolongar las líneas que unen esas cuatro esferas con los tres tipos de actividad y determinar concretamente lo que es la diversión, el trabajo, la creatividad para la sociedad o, al revés, lo que significa la sociedad, la ciencia, la técnica y el arte para la diversión, el trabajo y la creatividad de los individuos.

Pero sigamos adelante: intentemos encontrar en los diferentes tipos de actividades de los hombres unos elementos aún más fundamentales. Y nuevamente tenemos un esquema analítico, que en la primera rúbrica comprenderá:

La actividad tendente a la comprensión y la dominación de la realidad.

La actividad que busca la expresión y la comunidad.

La actividad constructora de la realidad.

En la segunda rúbrica insertaremos:

La actividad social,
la actividad cognoscitiva,
la actividad técnica,
la actividad artística.

Y finalmente, en la tercera rúbrica:

La diversión,
el trabajo,
la creatividad,

y buscaremos las diferentes relaciones entre esas actividades. Entonces nos convenceremos de que en el desarrollo histórico de la civilización humana asumen una trascendencia cada vez mayor aquellos tipos de actividades que tienen un carácter más creativo.

¿Es posible señalar alguna lectura adecuada para el análisis de esta problemática? Los conceptos tradicionales podemos encontrarlos fácilmente en cualquier manual de pedagogía. Tam-

bién los presenta K. KOTLOWSKI en su obra, *Leyes fundamentales de la pedagogía*, Wroclaw, 1964.

La revisión de estos conceptos aún no se halla reflejada en toda su plenitud en la literatura científica que pudiéramos aconsejar como lectura del primer grado. Podemos citar la obra de J. S. BRUNER *El proceso de enseñanza*, Varsovia, 1965; así como *La educación a través del trabajo* de T. NOWACKI, Varsovia, 1966; *La acción social como factor educativo* de W. SZCZERBY, Varsovia, 1966. En breve aparecerán en la serie «Biblioteki Wiedzy Powszechnej» los trabajos de J. Pieter y de W. Okon relacionados con la educación a través de la ciencia. La atenta lectura de estas obras permite comprender los valores de los diferentes elementos de la labor pedagógica, concebidos de un modo distinto al de los conceptos tradicionales.

Como bibliografía para el grado superior, recomendamos, los dos obras de I. WOJNAROWA, *Estética y educación*, Varsovia, 1964, y *Perspectivas de la educación artística*, Varsovia, 1966. Ambas obras presentan el alcance y significación de la educación a través del arte, destacando cuán multifacética y profunda es la influencia del arte sobre los educandos y cómo no se puede limitar exclusivamente a la educación «estética». Cabe citar asimismo la antología de I. WOJNAROWA, *La educación a través del arte*, Varsovia, 1965.

El autor de este libro, B. SUCHODOLSKI desarrolla esta misma problemática en su obra *El papel de la educación en la sociedad socialista*, Varsovia, 1967, que contiene asimismo una análisis muy específico de la educación socialista de la personalidad.

CAPITULO V. *La personalidad y su integración*

El problema fundamental de este capítulo es el de la personalidad y sobre todo la pregunta de cómo hay que concebir la personalidad desde el punto de vista de la filosofía marxista. Esto significa también que se trata de la crítica concreta y penetrante de las concepciones idealistas de la personalidad y muy especialmente de la crítica del personalismo como ideología social y pedagógica. El segundo problema importante es el de la determinación de las relaciones recíprocas entre los individuos y el mundo objetivo de la civilización.

Como lectura introductiva al primero de estos problemas, recordaremos la obra de T. TOMASZEWSKI *La psicología como ciencia sobre el hombre* editada por «Bibliotece Samogsztalcenia Nauczycieli», Varsovia, 1966, muy especialmente el capítulo dedicado a la personalidad, y asimismo el trabajo de J. KOZIELECKI *Problemas de la psicología del pensamiento*, Varsovia, 1966.

Las lecturas del grado superior pueden iniciarse con el trabajo de T. TOMASZEWSKI, *Introducción a la psicología*, Varsovia, 1963, sobre todo los capítulos dedicados a las actuaciones. Asimismo cabe señalar los correspondientes capítulos de la obra de S. L. RUBINSZTEJN *Principios de psicología general*, Varso-

via, 1962; también del mismo autor, podemos indicar el amplio capítulo sobre la personalidad y la educación contenido en *Principios y vías de desarrollo de la psicología*, Varsovia, 1964.

La problemática de la educación de la personalidad la plantea bajo un aspecto diferente al psicológico la obra de B. SUCHODOLSKI titulada *La educación humana del hombre* (de próxima aparición en Ed. Estela), anteriormente referida y que publicará en breve esta editorial en su versión castellana. En su primera parte el autor desarrolla el concepto de la personalidad, y en la segunda parte caracteriza la educación del hombre bajo la influencia del mundo de la cultura y muy especialmente de la ciencia, la técnica y el arte.

Hay muchos materiales analíticos en la literatura americana, algunos de los cuales se insertan en la obra de J. REYKOWSKI, *Problemas de la personalidad y de las motivaciones en la psicología americana*, Varsovia, 1964.

Citaremos igualmente como lecturas interesantes los trabajos de R. W. FIRTH, *Tipos humanos*, Universidad de Buenos Aires; K. OBUCHOWSKI, *La psicología y las aspiraciones humanas*, Varsovia, 1966; J. PIAGET y A. WALLON, *Los estadios en la psicología del niño*, Ed. Lautaro, Argentina; C. THOMPSON, *El psicoanálisis*, Fondo de Cultura Económica, México.

La obra de M. OSSOWSKA titulada *Motivos de acción*, Varsovia, 1958, ofrece un análisis de las actividades humanas bajo el punto de vista de la ética.

R. MILLER enfoca la problemática de la educación de la personalidad bajo un nuevo ángulo en el libro *El proceso educacional y sus resultados*, Varsovia, 1962.

CAPITULO VI. *La difícil problemática de la educación en el mundo moderno*

Este capítulo centra la atención del lector sobre los agudos y árduos problemas de la vida social contemporánea, en los múltiples fenómenos de la dificultosa adaptación de los jóvenes a las exigencias y tareas sociales. Llama asimismo la atención sobre el hecho de que no debemos concebir los aspectos de la vida juvenil de un modo esquemático y unilateral. Se trata de una problemática muy importante por cuanto en los medios de la enseñanza y del magisterio la situación, el carácter y las aspiraciones de los jóvenes son objeto de una gran preocupación y junto a ello no siempre se comprende adecuadamente a la joven generación. Por eso mismo el problema central de los análisis y discusiones debe ser el siguiente: qué significa comprender a la juventud y cómo cabe comprenderla.

Como lectura introductiva podemos aconsejar el trabajo de J. SZCZEPANSKI intitulado *La juventud en el mundo contemporáneo* publicado en la revista «Nowej Szkole», 1958, número 9, y que se inserta asimismo en el volumen *Función social de la educación* de «Materialach de Studiow pedagogicznych», Varso-

via, 1959. Complemento de estos análisis sociológicos es el trabajo de B. SUCHODOLSKI titulado *Sobre las características de la juventud contemporánea y los problemas de su educación* igualmente insertado en la revista «Nowej Szkole», 1964, número 10, y que figura igualmente en la obra ya citada de este autor *El mundo del hombre y la educación.*

Podemos encontrar un análisis muy concreto y penetrante de las características de la juventud de la enseñanza media en la obra de H. SWID titulada *La juventud de los liceos,* Varsovia, 1963; citaremos igualmente la obra de R. MILLER *En el umbral de la juventud,* Varsovia, 1964, que plantea ciertos problemas importantes; toda una serie de materiales sobre este tema se insertan en la obra de R. DYONIZIAK *La «subcultura» juvenil,* Varsovia, 1965, y en el volumen elaborado bajo la dirección de este mismo autor con el título *La juventud: período de mutaciones,* Varsovia, 1965. Citaremos asimismo las interesantes obras de P. CZAPOW *¿Acaso Johnny será un gangster?,* Varsovia, 1961, y *La juventud y la delincuencia,* Varsovia, 1962.

También vale la pena citar la obra colectiva elaborada bajo la dirección de I. CHMIELENSKA titulada *La pedagogía de los arrabales,* Varsovia, 1963, que muestra la situación y las experiencias de los niños fuera de la escuela y de la casa y las posibilidades de una acción educativa en este terreno.

Los difíciles problemas de la actual concepción del mundo se abordan en las obras de H. JANKOWSKI *El individuo, la moralidad y el socialismo,* Varsovia, 1964, y *Postes de señalización,* Varsovia, 1964. Asume una importancia especial la obra de T. KOTARBINSKI titulada *Meditaciones sobre una vida razonable,* Varsovia, 1966; esta obra vale la pena leerla por cuanto puede dar lugar a una discusión colectiva entre maestros y alumnos.

Para la bibliografía del segundo grado, citaremos las obras de J. SZCZEPANSKI *Problemas de la sociología contemporánea,* Varsovia, 1965; Z. BAUMAN *Esbozo de la teoría social marxista,* Varsovia, 1964; R. WROCZYNSKI *Introducción a la pedagogía social,* Varsovia, 1966, que presenta sobre un amplio trasfondo los problemas del medio ambiente y de la educación en una civilización sometida a los cambios. También cabe citar la obra de Z. MYSLAKOWSKI *La educación en la sociedad mutable,* Varsovia, 1964.

A los problemas de la salud psíquica se refiere por ejemplo la obra del autor inglés W. D. WALL *Educación y salud psíquica,* así como el estudio de J. KONOPNICKI *Trastornos en el comportamiento de los niños y el ambiente,* Varsovia, 1964. Los problemas morales se abordan especialmente en el trabajo de W. P. TUGARINOW *Sobre los valores de la vida y la cultura,* Varsovia, 1964.

CAPÍTULO VII. *Principios filosóficos de la pedagogía socialista*

Como ya hemos dicho este capítulo está destinado a los lectores que no temen las reflexiones de tipo filosófico. El autor

se alegraría mucho de que lo leyeran incluso aquellas personas que no sienten inclinación por la filosofía o que se imaginan que la filosofía es una especulación abstracta inadecuada para la vida.

Como lectura introductiva el autor propone su trabajo titulado «Filosofía y antropología» insertado en el tomo colectivo titulado *La ciencia filosófica coopera con la pedagogía*, Varsovia, 1966 En esta obra se habla de la significación de la filosofía para los análisis pedagógicos y especialmente de la importancia que la filosofía del hombre o antropológica asume para la pedagogía; asimismo se plantea el concepto filosófico de la problemática «hombre-naturaleza-técnica» y de la problemática «hombre-sociedad-cultura».

Entre las lecturas del primer grado citaremos igualmente el estudio de J. LADOSZ titulado *Las formas contemporáneas de la lucha del materialismo contra el idealismo*, Varsovia, 1965; el libro de A. CORNU *Ensayo de crítica marxista*, Varsovia, 1955, y asimismo el ensayo de R. GARAUDY titulado *Algunos problemas actuales de la cultura*; igualmente cabe reseñar la obra de H. LEFEBVRE *Marx y la idea de la libertad*.

Asimismo aconsejamos la lectura de las obras de A. GRAMSCI y especialmente el primer capítulo de *Problemas del materialismo histórico* titulado «Introducción a los estudios de la filosofía y el materialismo histórico» y en la misma obra el capítulo sobre «Los intelectuales y la organización de la cultura». Asimismo citaremos el clásico ensayo de J. PLEJÁNOV *Sobre el concepto materialista de la historia*, Varsovia, 1949, y *Sobre el papel del individuo en la historia*, Varsovia, 1950, *Obras escogidas*, Ed. Quetzal (Codilibro).

Finalmente vale la pena conocer el trabajo de A. LUNACZARSKI titulado *Las directrices de Lenin y la educación estética*, *Obras escogidas*, t. I, Varsovia, 1963, y su trabajo titulado *La industria y el arte*, *Obras escogidas*, t. II, Varsovia, 1964.

Para el segundo grado comenzaremos las lecturas con el libro de B. SUCHODOLSKI titulado *Sobre los principios de la teoría materialista de la educación*, Varsovia, 1967. Lectura que vale la pena complementar con las obras siguientes: M. FRITZHAND *El pensamiento ético del joven Marx*, Varsovia, 1961, y de ese mismo autor *El hombre, el humanismo, la moralidad*, Varsovia, 1966; B. BACZKO *El hombre y la concepción del mundo*, Varsovia, 1965; J. LEWIS *La ciencia, fe y escepticismo*, Varsovia, 1962, y la obra de L. KOLAKOWSKI *Filosofía y vida cotidiana*, Varsovia, 1957.

CONCLUSIÓN

La conclusión de esta obra no sólo cierra nuestros análisis sino que plantea nuevos e importantes problemas. Al igual que el prólogo no solamente debe leerse —desechando la idea de que no aporta nada nuevo— sino estudiarse.

El objetivo fundamental de la Conclusión es el de llamar la

atención sobre el hecho de que la labor del maestro se realiza actualmente en las condiciones de una vida cultural absolutamente nueva. Mientras que antes de la guerra el maestro era con mucha frecuencia el único depositario del saber y de la cultura en los lugares culturalmente atrasados, hoy en día en la épôca de la gran reanimación de las fuerzas sociales y de la cultura de masas, el maestro cuenta con muchos y diferentes aliados.

Comprender cómo se desarrolla la revolución cultural en Polonia, cuáles son sus fuentes y fuerzas impulsoras, sus progresos y perspectivas, he ahí una importante tarea para el maestro en su labor autodidáctica. Por eso aconsejamos leer también la Conclusión de este libro.

Como lectura complementaria proponemos sobre todo una serie de obras que informan sobre las transformaciones sociales y económicas en la Polonia Popular, tales como: Z. GRZELAK *La postura de los intelectuales en la sociedad urbana,* Varsovia, 1961; A. KARPINSKI *La economía polaca en relación con la economía mundial,* Varsovia, 1964; Wl. MARKIEWICZ *El proceso social de industrialización,* Poznan, 1962; E. ROSSET *Polonia en el año 1985, visión demográfica,* Varsovia, 1965; A. SARAPAT *Estudio sobre el desclasamiento y la movilidad social en Polonia,* Varsovia, 1965; R. TURSKI *Dinámica de las transformaciones sociales en Polonia,* Varsovia, 1961; W. WESOLOWSKI *Estudio sociológico de las clases y capas sociales,* Varsovia, 1962.

Para conocer el carácter y el sentido de los cambios en el aspecto cultural, recomendamos sobre todo las obras de S. ZOLKIEWSKI *Sobre la cultura de la Polonia Popular,* Varsovia, 1964; *Relatos y recuerdos,* Varsovia, 1963, y *Problemas de estilo,* Varsovia, 1963.

La problemática ideológica de la cultura polaca actual se halla ilustrada asimismo en las obras siguientes: J. KOSSAK *Cultura, escritores, sociedad,* Varsovia, 1964; *En búsqueda del estilo de una época,* Varsovia, 1961; *Ideología y visión de la cultura,* Varsovia, 1965.

Citaremos igualmente los trabajos insertados en la obra colectiva *Kultura Polski Ludowej,* Varsovia, 1966, de K. GRZYBOWSKI «Tradiciones progresistas de la cultura polaca»; S. ZOLKIEWSKI «Política cultural»; T. Kotarbinski «Cultura y ciencia».

Citaremos asimismo las siguientes obras: K. ZYGULSKI *Aspectos espaciales de la cultura polaca,* Varsovia, 1964; A. BROMBERG *Libros y editores,* Varsovia, 1958; E. CIUPAK *La cultura religiosa en la aldea,* Varsovia, 1961; J. KUBIN *El papel de la prensa, la radio y la televisión,* Cracovia, 1963; A. PRZECLAWSKA *El libro en la vida de la juventud actual,* Varsovia, 1962; J. SZCZEPANSKI *Problemas sociológicos de la enseñanza superior,* Varsovia, 1963.

Los aspectos de la enseñanza se abordan en la obra de H. ADAMCZEWSKA *La escuela aldeana, centro de vida cultural y educativa,* Varsovia, 1963. Los problemas de la cultura de masas los aborda K. ZYGULSKI en la obra *Hacia el desarrollo de la cultura masiva,* Varsovia, 1966.

La problemática ideológica de la educación se enfoca ampliamente en las obras famosas y ampliamente discutidas de Z. ZALUSKI *Pasaporte para la historia,* Varsovia, 1963, y *Los siete pecados capitales polacos,* Varsovia, 1965.

Como documento programático cabe citar los materiales del XI Pleno del Comité Central del Partido Obrero Unificado Polaco *Tareas centrales en la esfera de la enseñanza superior y las investigaciones científica,* Varsovia, 1962.

Para el grado superior proponemos las siguientes obras: Z. BAUMAN *Cultura y sociedad,* Varsovia, 1966; K. DOBROWOLSKI *Estudio sobre la vida social y la cultural,* Wroclaw, 1966; G. FRIEDMAN *Problemas humanos del maquinismo industrial,* Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1965; J. KADZIELSKI *Sobre los problemas del modelo de la revolución cultural,* Lodz, 1964; A. KLOSKOWSKA *La cultura de masas,* Varsovia, 1964; J. KOSSAK *Dilemas de la cultura de masas,* Varsovia, 1966; S. KRZEMIEN *El problema de la cultura contemporánea,* Varsovia, 1965, y los trabajos de D. SOLLAPRICE *Pequeña ciencia, gran ciencia,* Varsovia, 1967. Todos esos trabajos están dedicados a la problemática de la ciencia y el trabajo en la cultura contemporánea así como a los cambios sociales y culturales en los centros industrializados.

Las consideraciones sobre el contenido y desarrollo de la cultura polaca contemporánea no pueden omitir las comparaciones entre nuestro presente y el de las demás naciones. A este respecto proponemos contemplar extensamente los problmas de la llamada cultura masiva especialmente en comparación a sus formas y contenido en las sociedades capitalistas. De esta manera la problemática ya enfocada en el prólogo y el primer capítulo de este libro volvería por segunda vez, pero en un nivel superior en esta Conclusión.

Como lectura complementaria proponemos dos obras que plantean con toda claridad la contradicción entre los conceptos norteamericano y soviético de la vida humana. Se trata de St. STRUMILIN *La vía de desarrollo de la sociedad comunista,* Varsovia, 1959; J. STRZELECKI *Inquietudes americanas,* Varsovia, 1962. Será asimismo un buen complemento la lectura de la obra de C. W. MILLS *Las clases medias en Norteamérica,* Ed. Aguilar, España, 1957, que presenta el problema de la «despersonalización» del hombre en la actual sociedad americana.

Citaremos asimismo las obras de E. MORIN *El espíritu del tiempo,* Varsovia, 1965; J. SZANIAWSKI *Humanización del trabajo y función social de la escuela,* Varsovia, 1967; G. TOTTI *El ocio,* Varsovia, 1963.

La lectura de esas obras —aunque en otros aspectos— pone de manifiesto las contradicciones de los modernos conceptos de la cultura y del hombre al igual que las posibilidades de que los individuos alcancen un nivel de vida que les permita su total integración en la actividad creadora.

Índice

Prefacio 5

CAPÍTULO I. Carácter antagónico de la civilización burguesa y del socialismo 13

CAPÍTULO II. La civilización socialista: ayer, hoy, mañana 45

CAPÍTULO III. Finalidades de la educación 85

CAPÍTULO IV. Heterogeneidad y unidad de la educación 131

CAPÍTULO V. La personalidad y su integración 173

CAPÍTULO VI. La difícil problemática de la educación en el mundo moderno 197

CAPÍTULO VII. Principios filosóficos de la pedagogía socialista 219

Conclusión 243

Indicaciones para la autodidáctica 261

Problemas y lecturas complementarias 269

EDICIONES DE BOLSILLO

Ocho de los editores más atentos a los aspectos vivos de la cultura ofrecen en esta colección común una selección de los títulos que mejor representan las inquietudes contemporáneas

INDICE DE AUTORES

ABENDROTH, Wolfgang	*Historia social del movimiento obrero europeo* (7 *)
ADAMOV, Arthur	*El hombre y el niño* (178 ***)
	Yo... Ellos (196 ***)
AGUILERA CERNI, Vicente	*Iniciación al arte español de la postguerra* (53 *)
	El arte impugnado (97 **)
ALEIXANDRE, Vicente	*Poesía superrealista* (143 **)
ALEXANDER, Christopher	*La estructura del medioambiente* (163 **)
ALMENDROS, Fernando	*Panorama del sindicalismo europeo I* (165 ****)
	Panorama del sindicalismo europeo II (185 ****)
ALVAREZ, Gabriel	*Nuestro capitalismo de cada día* (249)
AMARU	*Cien poemas de amor* (85 *)
AMIS, Kingsley	*Me gusta estar aquí* (37 **)
AMORÓS, Jorge (JA)	*Humor libre* (239 *)
ANSART, Pierre	*Sociología de Saint-Simon* (226 **)
ANTOLÍN, Mariano	*Introducción al budismo zen: enseñanzas y textos* (230 **)
APTHECKER, H.	*Marxismo y alienación* (179 **)
ARENDT, Hannah	*W. Benjamin, B. Brecht, H. Broch, R. Luxemburg* (90 ***)
	Eichmann en Jerusalén (99 ***)
ARNAU, Carmen	*El mundo mítico de Gabriel García Márquez* (136 *)
ARTAUD, Antonin	*Los Tarahumara* (189 **)
BABEL, Isaak	*Caballería Roja* (147 **)
BABEUF	*Realismo y utopía en la Revolución Francesa* (8 *)
BARJONET, André	*La C.G.T. Un análisis crítico del sindicalismo francés* (111 *)
BARNET, Miguel	*La canción de Rachel* (17 *)
	Literatura y arte nuevo en Cuba (95 ***)
BARNET, Richard J.	*La contrarrevolución mundial de los USA* (118)
BASSANI, Giorgio	*Lida Mantovani y otras historias de Ferrara* (151 **)
	Los anteojos de oro (171 *)

* Volumen sencillo | ** Volumen intermedio | *** Volumen doble
**** Volumen triple | ***** Volumen especial

BECARUD, Jean	*Los anarquistas españoles* (120 **)
BECKETT, Samuel	*Esperando a Godot. Fin de partida* (1*)
BENEDETTI	*Literatura y arte nuevo en Cuba* (95***)
BESER, Sergio	*Leopoldo Alas: teoría y crítica de la novela española* (221 ***)
BIRNBAUM, N.	*Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada* (64 **)
BLAKE, William	*Poemas proféticos y prosas* (167 ***)
BÖLL, Heinrich	*Opiniones de un payaso* (79 **)
BONAPARTE, Marie	*La sexualidad de la mujer* (177 **)
BOYER, P.	*Digno de toda sospecha: un diagnóstico del error judicial* (125 **)
BRETON, André	*El surrealismo: puntos de vista y manifestaciones* (74 ***)
BROOK, Peter	*El espacio vacío: arte y técnica del teatro* (250)
BUSQUETS, Albert	*La nueva ley sindical* (43 *)
CANDEL, Francisco	*Los que nunca opinan* (34 **)
	¡Échate un pulso Hemingway! (121 ***)
	Los otros catalanes (184 **)
	Apuntes para una sociología del barrio (245)
CANICIO, Víctor	*Contamos contigo* (115 **)
CAPLOW, Theodore	*La investigación sociológica* (224 ****)
CARANDELL, Luis	*Los españoles* (112 **)
CARPENTIER, Alejo	*Guerra del tiempo* (9 *)
	El siglo de las luces (52 ***)
	Los pasos perdidos (87 ***)
	Literatura y arte nuevo en Cuba (95 ***)
CASES, Cesare	*Crítica del marxismo liberal* (62 *)
CASTILLA DEL PINO, Carlos	*Dialéctica de la persona, dialéctica de la situación* (36 **)
	La incomunicación (51 *)
	Un estudio sobre la depresión (96 **)
CAZORLA PÉREZ, José	*Estudios sobre estratificación social* (261)
CELA, Camilo José	*Izas, rabizas y colipoterras* (139 *)
	Toreo de salón (186 *)
CELAYA, Gabriel	*La voz de los niños* (227 ***)
CESAIRE, Aimé	*La tragedia del rey Christophe* (176 **)
CESC	*Tics del país* (164 *)
CLAVEL, B.	*Digno de toda sospecha: un diagnóstico del error judicial* (125 **)
COHEN, Sidney	*Historia del LSD* (211 *****)
COMAS, Ramón	*Secuestro de embajadores* (223 **)
COMITÉS D'ACTION ET SANTÉ	*Contra la medicina liberal* (24 *)
CONAN DOYLE, Arthur	*Las aventuras de Sherlock Holmes* (12 ***)
	Las memorias de Sherlock Holmes (57 ***)
	Estudio en escarlata (69 *)
CORTAZAR, Julio	*Literatura y arte nuevo en Cuba* (95***)
COUSTE, Alberto	*El tarot o la máquina de imaginar* (192 *****)
COUTIN, André	*Y mañana, parricidas* (89 *)

CHANDLER, Raymond — *El sueño eterno* (56 **)
La hermana pequeña (109 **)
CHÂTELET, François — *Hegel según Hegel* (228 ****)
CHAUVEY, Daniel — *Autogestión* (207 ***)

D'ALFONSO, Aldo — *Los católicos y la contestación* (160 **)
DARWIN, Charles — *Teoría de la evolución* (138 **)
DE BALZAC, Honoré — *Un asunto tenebroso* (117)
DE LA HIGUERA, Pablo — *In, out, off... ¡uf!* (240 **)
DE PEDROLO, Manuel — *Juego sucio* (88 *)
DE QUINCEY, Thomas — *La monja alférez* (234 *)
DEL AMO, Casto — *Alquimia y ocultismo* (260 *****)
DELIGNY, Fernand — *Los vagabundos eficaces* (26 **)
DESCARTES, René — *Las pasiones del alma* (218 *)
DEYON, Pierre — *Los orígenes de la Europa moderna: el mercantilismo* (22 *)
DIDEROT — *Diderot según Diderot* (233 **)
DÍEZ ALEGRÍA, J. M. — *Teología frente a sociedad histórica* (231 ****)
DOMMANGET, Maurice — *Historia del Primero de Mayo* (28)
DORFLES, Gillo — *Símbolo, comunicación y consumo* (225 ****)
DORFMAN, Ariel — *Imaginación y violencia en América* (215 ***)
DUFLOT, Jean — *Conversaciones con Pier Paolo Pasolini* (150)
DUMONT, Fernand — *Dialéctica del objeto económico* (173 ***)
DUNNE, John Gregory — *El estudio* (110 ***)
DURAS, Marguerite — *Destruir, dice - Abahn Sabana David* (181 **)

EHRLICH, J. W. — *Un conflicto de intereses* (33 **)
ELIOT, T. S. — *Cuatro cuarteros* (83 *)
EMBID, Alfredo — *Introducción al budismo zen: enseñanzas y textos* (230 **)
ENZENSBERGER, H. M. — *Poesías para los que no leen poesías* (169 **)
ESPRIU, Salvador — *Semana Santa* (238 *)
EXQUEMELIN, Alexandre O. — *Piratas de América* (137 **)

FERNÁNDEZ DE CERRO, Elena — *Alquimia y ocultismo* (260 *****)
FERRATER MORA, José — *Las palabras y los hombres* (180 *)
FINKELSTEIN, S. — *Marxismo y alienación* (179 **)
FISCHER, Ernst — *La necesidad del arte* (255)
FOTIA, M. — *Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada* (64 **)
FOZ, Braulio — *Vida de Pedro Saputo* (247)
FRANCESCATO, Giuseppe — *El lenguaje infantil* (182 ***)
FREINET, Célestin — *Parábolas para una pedagogía popular* (11 **)
Por una escuela del pueblo (122**)
FRIEDMAN, Bruce Jay — *Besos de madre* (32 ***)
FUBINI, Enrico — *La estética musical del siglo XVIII a nuestros días* (63 ***)
FUENTES, Carlos — *Los reinos originarios* (129 **)
FUSTER, Joan — *Diccionario para ociosos* (19 **)

GABORIAU, Emile	*El caso Lerouge* (71 **)
GARCÍA-NIETO, Juan N.	*La nueva ley sindical* (43 *)
GASCAR, Pierre	*Rimbaud y la Comuna* (166 **)
GENTIS, Roger	*La tapia del manicomio* (222 *)
GERARD, Alice	*Mitos de la Revolución Francesa* (259)
GEYMONAT, Ludovico	*Galileo Galilei* (154 **)
GIL Y CARRASCO, E.	*El señor de Bembibre* (49 ***)
GINER, Salvador	*Sociología* (128 **)
GODELIER, Maurice	*Teoría marxista de las sociedades precapitalistas* (135 **)
GOMBRICH, E. H.	*Freud y la psicología del arte* (161 *)
GONZÁLEZ RUIZ, José M.	*El cristianismo no es un humanismo* (94 **)
GORKI, Máximo	*Mi infancia* (254)
GOURFINKEL, Nina	*Gorki según Gorki* (208 **)
GOYTISOLO, José Agustín	*Nueva poesía cubana* (248)
GRAMSCI, Antonio	*La política y el Estado moderno* (162 **)
	Introducción a la filosofía de la praxis (243)
GRASS, Günter	*El gato y el ratón* (210 **)
GUBERN, Román	*Historia del cine I* (81 ***)
	Historia del cine II (82 ***)
	El lenguaje de los comics (195 **)
GUNDER-FRANK, André	*Lumpenburguesía: Lumpendesarrollo* (212)
GURVITCH, Georges	*Teoría de las clases sociales* (134 ***)
GUTIÉRREZ SOLANA, José	*La España negra* (235 **)
HAMM, Peter	*Crítica de la crítica* (133 *)
HEGEL, G. W. F.	*Introducción a la estética* (156 *)
HINOSTROZA, Rodolfo	*Contra natura* (102 *)
	El sistema astrológico (237)
HUGO, Victor	*Manifiesto romántico* (159 *)
JONES, Ernest	*Vida y obra de Sigmund Freud I* (10 ***)
	Vida y obra de Sigmund Freud II (30 ***)
	Vida y obra de Sigmund Freud III (50 ***)
JOYCE, James	*Exilados* (6 *)
KAHN NATHAN, J.	*Sobre la sexualidad* (262)
KAISER, Rolf-Ulrich	*El mundo de la música pop* (204 ***)
KANDINSKI	*Punto y línea sobre el plano* (153 ***)
KIPPHARDT, Heinar	*Joël Brandt: recuerdos de Demidowo* (141 ***)
KLEIN, Claude	*De los espartaquistas al nazismo: República de Weimar* (13 *)
KOLINSKI, M.	*Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada* (64 **)
LACOMBA, Juan Antonio	*Ensayos sobre el siglo XX español* (244 ****)
LACOUTURE, Jean	*Los semidioses* (183 *****)
LAFFITTE, Sophie	*Chejov según Chejov* (217 **)

LANGFORD, H. D. — *Marxismo y alienación* (179 **)
LAO TSE — *Tao Te King* (220 *)
LAPOUGE, Gilles — *Los piratas* (31 **)
Los anarquistas españoles (120 **)
LARREA, Juan — *Versión celeste* (20 ***)
LASIERRA, Raymond — *Catálogo de necedades que los europeos se aplican mutuamente* (213 ****)
LAUER, Mirko — *I Ching* (149 ***)
LEBLANC, Maurice — *La condesa de Cagliostro* (119)
La mansión misteriosa (276)
LEFEVRE, Georges — *1789* (263)
LEFRANC, Georges — *La huelga: historia y presente* (108 ***)
LEGER, Fernand — *Funciones de la pintura* (106 **)
LEGERCRANTZ, Olof — *Reportaje sobre China* (205 *)
LE NY, Jean François — *El condicionamiento* (126 **)
LE ROY, G. C. — *Marxismo y alienación* (179 **)
LEROUX, Gaston — *La muñeca sangrienta* (86 ***)
La máquina de asesinar (104 ***)
LEZAMA LIMA, José — *Algunos tratados en La Habana* (158 **)
LISSAGARAY, H. P. O. — *Historia de la Comuna I* (46 **)
Historia de la Comuna II (47 *)
LÓPEZ ÁLVAREZ, Luis — *Los comuneros* (105 *)
LOVECRAFT, H. D. — *El caso de Charles Dexter Ward* (127 *)

MAIAKOVSKI, Vladimir — *Poesía y revolución* (76 *)
MANN, Thomas — *Cartas de condenados a muerte* (98 ***)
MARCUSE, Herbert — *Psicoanálisis y política* (39 *)
MARIE, Jean Jacques — *El trotskismo* (209 **)
MARIMÓ, Santiago — *La nueva ley sindical* (43 *)
MARTINET, Gilles — *El marxismo de nuestro tiempo* (257)
MARX, Groucho — *Groucho y yo* (188 ****)
MATUTE, Ana María — *La torre vigía* (264)
MAYERSBERG, Paul — *Hollywood, la casa encantada* (170 ***)
MCGUINNIS, José — *Cómo se vende un presidente* (48 ***)
MEAD, Margaret — *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (197 ****)
Sexo y temperamento en las sociedades primitivas (198)
MEMMI, Albert — *Retrato del colonizado* (157 **)
MENDRAS, Henri — *Elementos de la sociología* (256)
MESA, Roberto — *Las revoluciones del Tercer Mundo* (146 ***)
MEYRINK, Gustav — *El Golem* (15 ***)
MICHAUD, Ginette — *Análisis institucional y pedagogía* (229 **)
MILNE, Tom — *Conversaciones con Joseph Losey* (130 ***)
MILLER, Henry — *Locas por Harry* (155 *)
MILLET, L. — *El estructuralismo como método* (131 *)
MITCHELL, Donald — *El lenguaje de la música moderna* (187 **)
MITCHELL, Julian — *El padre Blanco* (60 ***)
MOIX, Ana María — *24 X 24 (Entrevistas)* (251)
MOLHO, Maurice y Blanca — *Poetas ingleses metafísicos del siglo XVII* (23 *)
MONLEÓN, José — *Treinta años de teatro de la derecha* (101 *)
MORAZÉ, Charles — *La Francia burguesa* (16 ***)

NABOKOV, Vladimir — *Vals y su invención* (145 *)
NERON, Claude — *Max y los chatarreros* (142)

OELGART, Bernard — *Ideólogos e ideologías de la nueva izquierda* (70 **)
OLIVAN, Enrique "OLI" — *Contamos con los dedos* (236 *)
OSBORN, Reuben — *Marxismo y psicoanálisis* (29)
OZAKI, Milton — *Encuesta* (107)

PANIAGUA, Victoria — *Alquimia y ocultismo* (260 *****)
PARIS, Robert — *Los orígenes del fascismo* (152 *)
PARSONS, H. L. — *Marxismo y alienación* (179 **)
PAVLOV — *Reflejos condicionados e inhibiciones* (214 **)
PAZ, Octavio — *La centena* (40 ***)
PÉREZ GALDÓS, Benito — *Ensayos de crítica literaria* (190 **)
PERICH, Jaume — *Autopista* (14 **)
Nacional II (116 ***)
Perich Match (140 ***)
Los tres pies del gato (265)
PIAGET, Jean — *Seis estudios de psicología* (65 *)
PLUMYÈNE, Jean — *Catálogo de necedades que los europeos se aplican mutuamente* (213 ****)
POE, Edgar Allan — *Los asesinatos de la rue Morgue — El misterio de Marie Roget* (5)
PORCEL, Baltasar — *Los chuetas mallorquines. Siete siglos de racismo* (45 *)
Crónica de atolondrados navegantes (252)
POTTECHER, F. — *Digno de toda sospecha: un diagnóstico del error judicial* (125 ***)
PROUTEAU, Gilbert — *Banquete para veintisiete cadáveres* (113 **)

QUINO — *Mundo Quino* (21 **)

READ, Herbert — *Arte y sociedad* (4 **)
RENAN, Ernest — *La reforma intelectual y moral* (216 *)
RÉOUVEN, René — *Un asesino sin suerte* (18 *)
RIPELLINO, Angelo Maria — *Sobre literatura rusa* (25 **)
ROBBE-GRILLET, Alain — *La celosía* (41 *)
La casa de citas (61 *)
RODRÍGUEZ MÉNDEZ, José M. — *Los teleadictos* (93 **)
Ensayo sobre el machismo español (103 **)
Comentarios impertinentes sobre el teatro español (199 **)
Pobrecitos, pero no honrados (203 *)
Ensayo sobre la inteligencia española (219 **)
ROIES, Alberto — *Lectura de Marx por Althusser* (59 *)
ROUSSEAU, J. J. — *Discurso sobre los orígenes y fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (253)

SAINTE-BEUVE — *Retratos literarios femeninos* (168 **)
SALADRIGAS, Robert — *Las confesiones no católicas en España* (72 ***)

SALVADOR, Jesús	*Panorama del sindicalismo europeo I* (165 ***)
	Panorama del sindicalismo europeo II (185 ***)
SALVAT, Henri	*La inteligencia: mitos y realidades* (201 ***)
SANDOZ, Gérard	*La izquierda alemana* (132 **)
SANZ VILLANUEVA, Santos	*Tendencias de la novela española actual* (175 ***)
SARNE, D.	*Digno de toda sospecha: un diagnóstico del error judicial* (125 **)
SARRAZIN, Albertine	*El astrágalo* (246 **)
SCERBANERO, Giorgio	*Al servicio de quien me quiera* (35 ***)
	Las princesas de Acapulco (114 *)
SCHICKEL, Joachim	*China: Revolución en la literatura* (66 *)
SCHWOB, Marcel	*Vidas imaginarias* (202 *)
SINIAVSKI, Andrei	*Lubimov* (55 **)
SKLOVSKI, Victor	*Cine y lenguaje* (172 ***)
	Maiakovski (191 **)
SOFRI, Gianni	*El modo de producción asiático* (75 **)
SOLZHENITSYN, A. I.	*Entre el autoritarismo y la explotación.*
	Una candela bajo el viento (42 *)
	La casa de Matriona. Todo sea por la causa (58 *)
SORLIN, Pierre	*El antisemitismo alemán* (78 *)
SOURY, Pierre	*El marxismo después de Marx* (80 *)
STAVENHAGEN, R.	*Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada* (64 **)
STURMTHAL, Adolf	*Consejos obreros* (92 ***)
SUCHODOLSKI, Bogdan	*Fundamentos de pedagogía socialista* (100)
TRÍAS, Eugenio	*Teoría de las ideologías* (2 *)
TORDJAM, G.	*Sobre la sexualidad* (262)
UNEKIS, Richard	*Persecución* (275)
VALVERDE, José María	*Enseñanzas de la edad: Poesía 1945-1970* (77 **)
VALLVERDÚ, Francesc	*Sociología y lengua en la literatura catalana* (148 ***)
VAN GOGH, Vincent	*Cartas a Théo* (123 ***)
VAN GULICK, Robert	*El monasterio encantado* (91 *)
	La perla del emperador (267)
VARGAS LLOSA, Mario	*Los cachorros* (3 *)
	Los jefes (68 *)
VARIN D'AINVILLE, M.	*El estructuralismo como método* (131 *)
VÁZQUEZ MONTALBÁN, M.	*Informe sobre la información* (124 ***)
	Cancionero general 1939-1971 (206 ***)
	Cancionero general (II) (232)
VEGARA, José María	*La organización científica del trabajo, ¿ciencia o ideología?* (84 **)
VERALDI, Gabriel	*Iniciación al escándalo* (54 **)
VIDAL, Augusto	*Dostoievski* (194 ***)
VIDAL, José María	*Estructura y organización. Economía internacional. I Iniciación a la economía marxista* (258)

VOLPE, H.	*Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada* (64 **)
WALPOLE, Horace	*El castillo de Otranto* (67 **)
WEBER, Max	*Sobre la teoría de las ciencias sociales* (73 *)
WILDE, Oscar	*El retrato de Dorian Gray* (174 ***)
WILLIAMS, Brad	*Un conflicto de intereses* (33 **)
WILLIAMS, Tennessee	*Un empeño caballeresco* (200 **)
ZALBIDEA, Víctor	*Alquimia y ocultismo* (260 *****)
ZIÉGLER, Jean	*La contrarrevolución en África* (44 **)
ZOLA, Emile	*El naturalismo* (241 *)
ZUKOFSKY, Louis	*Ferdinand* (27 *)

CIENCIAS HUMANAS

PEDAGOGÍA

Bogdan Suchodolski, pedagogo polaco, nació el año 1907 en Sosnowiec, Alta Silesia. Doctor en Filosofía por la Universidad de Varsovia, ingresa en la misma como profesor en 1932. Perseguido por la Gestapo. Desde 1958 conjuga sus tareas docentes con el cargo de director del Instituto de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Varsovia. Autor de numerosas libros, entre los que destacan, Pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia, Tratado de Pedagogía (publicado en castellano por Ediciones Península), La educación humana del hombre y Fundamentos de pedagogía socialista que constituye una importante novedad en la bibliografía pedagógica contemporánea.

Fundamentos de pedagogía socialista pretende responder a las preguntas: «¿Qué es la educación socialista? ¿Cuáles son sus contenidos, sus formas y sus métodos? ¿Qué tipo de trabajo, dentro y fuera de la escuela, qué clase de organización pedagógica, qué actitud hacia los jóvenes y qué métodos de pedagogía activa son auténticamente socialistas?». EDITORIAL LAIA.