

## PERSPECTIVAS ACTUALES

Hoy, después de la *perestroika* y de los grandes movimientos por un socialismo democrático en el este europeo, después de la caída del muro de Berlín, estamos terminando el milenio bajo el signo de la *perplejidad*, de la crisis de concepciones y paradigmas en todos los campos de las ciencias, de la cultura y de la sociedad. Es un momento nuevo y rico de posibilidades.

Por eso, atados a nuestro tiempo, no podemos hablar del futuro de la educación sin cierta dosis de cautela. Mientras tanto, para no quedar excluidos, vamos a presentar algunas tendencias actuales, apoyados en aquellos educadores y filósofos que intentaron, en medio de esa perplejidad, señalar caminos.

## A] CRISIS Y ALTERNATIVAS

La *educación tradicional*, enraizada en la sociedad de clases esclavista de la Edad Antigua, destinada a una pequeña minoría, empezó su declive ya en el movimiento renacentista, aunque sobreviva hasta hoy.

La *educación nueva*, que apareció con vigor en la obra de Rousseau, se desarrolló en esos dos últimos siglos y trajo numerosas conquistas, sobre todo en las ciencias de la educación y en las metodologías de enseñanza. Las técnicas de Freinet, por ejemplo, son adquisiciones definitivas.

Pero la educación tradicional y la educación nueva, esos grandes movimientos de la historia del pensamiento pedagógico y de la práctica educativa, tienen un rasgo en común que es el de concebir la educación como un proceso de desarrollo personal, individual.

El rasgo más original de este siglo, en la educación, es el desplazamiento de la formación puramente individual del hombre hacia lo social, lo político, lo ideológico. La *pedagogía institucional* es un ejemplo de eso. La experiencia de más de medio siglo de educación

en los países socialistas es otro ejemplo. La educación de este fin de siglo se tornó permanente y social.

Es verdad, existen aún muchos desniveles entre regiones y países, entre el hemisferio norte y el hemisferio sur, entre países periféricos y hegemónicos, etc., pero existen *tendencias universales*, entre ellas la de considerar como conquista de este siglo la idea de que no existe edad para la educación, de que ella se extiende a lo largo de la vida y que no es neutra.

Marchamos hacia un cambio de la propia *función social* de la escuela. Entre nosotros, llamamos a esa nueva educación *educación popular*, no porque ella esté destinada sólo a las clases populares, sino, como vimos, por el *carácter popular, socialista y democrático* que tal concepción contiene.

Ni la *educación socialista democrática* ni la *educación permanente* —que pueden encontrarse en una única tendencia— son ideas nuevas, pero acabaron imponiéndose en este final de siglo por exigencia del propio desarrollo de la sociedad. **Eso muestra hasta qué punto la educación y la sociedad son interdependientes.** Ellas corresponden a las nuevas exigencias de una *sociedad de masas* y de la *clase trabajadora organizada*, y no de individuos aislados como en las dos concepciones anteriores.

La educación popular y socialista no es una idea abstracta, ni una utopía pedagógica. Ella se encuentra en desarrollo entre nosotros, por ejemplo, en el propio proceso de resistencia y de lucha por la superación de las desigualdades. En este momento histórico, en Brasil, ella se constituye en un instrumento de esa lucha. Sólo una sociedad de iguales, una sociedad sin clases, le conferirá estatuto pleno.

Basados en la obra *La cuestión escolar*, de Jesús Palacios (véase “Lecturas complementarias”), podríamos pensar la cuestión escolar a través de dos momentos históricos: el de la *educación tradicional* y el de la *educación nueva*.

La educación tradicional reposaba sobre la certeza de que el acto educativo se destinaba a reproducir los valores y la cultura de la sociedad. Los problemas empezaron cuando esa convivencia armoniosa entre educación y sociedad fue quebrantada. Ese momento, según Palacios, fue inaugurado por Rousseau, que contraponía la inocencia del niño al nacer con la sociedad perversa. Pero las respuestas a esa cuestión no fueron satisfactorias. La *crisis de la escuela* empezó con la pérdida de la seguridad en la cual se apoyaba en

relación con su función reproductora. Las respuestas a esa crisis pueden ser divididas en tres grupos:

1] El primero insiste en la *disfuncionalidad de la escuela tradicional*: son los síntomas con los cuales se manifiesta la “enfermedad” del sistema tradicional de enseñanza. Palacios menciona *nueve síntomas* de esa disfuncionalidad: el atraso de la escuela, ligándose siempre al pasado; la incapacidad de la escuela actual de ofrecer instrucción, simplemente; la promoción de estudios de manera puramente mecánica; el autoritarismo escolar; la negación de las relaciones interpersonales; el desconocimiento de la realidad; la incapacidad de poder preparar al individuo para poder vivir y actuar en el mundo; la incapacidad de determinar la relación entre *educación y política*; la incapacidad de reciclar a los profesores que acaban neuróticos (sobre todo los autoritarios). El primer grupo insiste en que la superación de la crisis pasa por la superación de esas nueve disfunciones de la escuela actual.

2] El segundo grupo de respuestas reúne las varias tendencias no autoritarias, pasando por la perspectiva marxista y por la desescolarización. Pero, según Palacios, ellas caen en algunas ilusiones. La respuesta dada por la Escuela Nueva, que renovaba principalmente los métodos pedagógicos, cae en la ilusión pedagogista de pretender resolver la crisis de la educación con propuestas puramente pedagógicas. La pedagogía no directiva y la institucional, hijas de la Escuela Nueva, son doblemente ilusorias: quieren resolver la crisis creyendo en la igualdad entre profesor y alumno y creyendo que pueden llegar a la autogestión social por la autogestión pedagógica. Según Palacios, la perspectiva marxista desvaloriza la acción pedagógica y cae en la ilusión sociologista: reducción de la cuestión escolar a la cuestión social. En ese grupo incluye también a los que defienden la desescolarización de la sociedad y acaban desistiendo de cualquier solución: la escuela es culpable por su propia existencia.

3] El autor se afilia a un tercer grupo, el de la “superación integradora de las ilusiones”. Esa superación se encuentra en la *escuela viva*, concreta, formadora de la personalidad política, social, activa, científica, socialista. Y concluye: “sólo la crítica que se convierte en *praxis* escapa de la ilusión. Para esa *praxis* no existen recetas. Cada profesor, cada clase, cada centro de enseñanza, cada sociedad debe desa-

rollar su esfuerzo en función de sus problemas y de sus posibilidades. Solamente ese esfuerzo, unido al esfuerzo común de transformación social, puede lograr que la educación sea un proceso enriquecedor y facilitador del desarrollo personal y social; que la escuela compense las desigualdades ligadas al medio de procedencia; que la escuela se vincule a la vida y a las necesidades vitales (familia, barrio, ciudad) del niño; que la escuela sirva para la integración social y para la cooperación entre los individuos; que desarrolle al máximo las posibilidades y los intereses de cada uno; que utilice todos los recursos disponibles de la sociedad para el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos; que la escuela, finalmente, deje de reproducir el *statu quo* y ayude a transformarlo” (p. 647).

Para no caer en ilusiones, nos parece que el mejor camino de superación de la crisis educativa es vivirla intensamente, no hacer economía de trabajo sobre ella misma, evidenciar sus *contradicciones*, sus disfunciones. Desarrollar las contradicciones escolares es la única forma de vencerla. No obstante, como la crisis de la educación y de la sociedad son inseparables, el desarrollo de las contradicciones escolares y su transformación también son inseparables del desarrollo y de la superación de las contradicciones sociales.

## B] LA EDUCACIÓN PERMANENTE

Al inicio de la segunda mitad de este siglo, educadores y políticos educacionales idearon una *educación internacionalizada* confiada a una gran organización, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), órgano de la ONU (Organización de las Naciones Unidas).

Los países altamente desarrollados ya habían universalizado la enseñanza fundamental y eliminado el analfabetismo. Los sistemas nacionales de educación trajeron un gran impulso, desde el siglo pasado, posibilitando numerosos planes de educación que disminuyeron los costos y elevaron los beneficios. La idea de una *educación internacional* ya existía desde 1899, cuando fue fundada en Bruselas, la Oficina Internacional de Nuevas Escuelas, por iniciativa de Adolphe Ferrière.

Al inicio de este siglo (1917), fue creada una nueva disciplina, llamada *pedagogía comparada*, consecuencia de esas formas asociativas internacionales de padres, profesores e investigadores de la educación y

de las teorías de la educación centradas en la idea de la escuela única y universal. Los estudios y las investigaciones en educación se caracterizaron, desde sus orígenes, por **la comparación entre teorías, prácticas y sistemas educativos**. En Brasil, esa práctica se inició en 1932, con los “pioneros de la educación nueva”, con la intención de divulgar innovaciones de países más desarrollados. Vista inicialmente de forma acrítica, la educación comparada se prestó al *trasplante cultural*.

La UNESCO puso gran énfasis en la educación comparada, divulgando estudios e investigaciones que hoy constituyen parte de la formación del educador en muchos países. Las expresiones “pedagogía comparada” y “educación comparada” son utilizadas frecuentemente con el mismo sentido, aunque la primera connota más las teorías educativas y la segunda, las prácticas y los sistemas educativos.

Superando la visión funcionalista de la primera hora, hoy la educación comparada se ha convertido en un campo fértil de estudios de posgrado en muchas universidades, en una perspectiva dialéctica y popular, principalmente en América Latina.

El *movimiento estudiantil de 1968*, que ocurrió en varios países, pero principalmente en Francia, denunció la excesiva centralización. El principio de la centralización, adoptado por la Revolución francesa para permitir el control administrativo, técnico e ideológico sobre la enseñanza y para romper las iniciativas regionales, fue profundamente refutado. El movimiento de la *glasnost* (transparencia) y de la *perestroika* (reestructuración), iniciado veinte años después, en la Unión Soviética, se dio en el mismo sentido: permitir mayor *autonomía y participación* en la definición de las políticas, también de las educativas, refutando la idea de una uniformidad de escuelas y sistemas.

En el mismo año de 1968, en que los estudiantes se rebelaron proponiendo la “imaginación al poder” y “prohibido prohibir”, **la UNESCO, en su 15ª Conferencia General, al analizar la crisis de la educación, propuso una nueva orientación llamada *educación permanente*: los sistemas nacionales de educación deberían ser orientados por el principio de que el hombre se educa la vida entera**. Nosotros nos hacemos hombres durante toda la vida y no sólo durante los años de frecuencia escolar propiamente dicha. Ese nuevo concepto de la educación era extremadamente amplio, pero era en su esencia una *educación para la paz*. Después de más de medio siglo de guerras mundiales, a todos les parecía necesario que la educación fuera un baluarte de la paz.

El principio de la educación permanente, retomado como concepto-clave en el Año Internacional de la Educación (1970), debería inspirar las nuevas políticas educativas de los países miembros. Sin embargo, era inevitable que un concepto tan amplio, que se decía desideologizado, no tuviera los efectos esperados. En la proclamación de que la planeación de la educación debería ser integrada en la planificación económica, social, ya aparecería la primera contradicción que era la diferenciación entre los sistemas económicos, políticos y sociales. Difícilmente ese principio universal podría ser adaptado a las especificidades regionales.

En la segunda mitad del siglo XX, en América Latina, se hizo un gran esfuerzo por la expansión de la enseñanza. Todavía, los gobiernos oscurantistas, las dictaduras, el colonialismo y la dependencia económica imposibilitaron mayores avances. El atraso educativo es verificable por los altos índices de analfabetismo asociados a la pobreza generalizada. El reconocimiento de esa situación está estampado en la propia Constitución brasileña, promulgada el 5 de octubre de 1988, en su artículo 60 de las Disposiciones Transitorias, que impone al Poder Público el desarrollo de todos los esfuerzos, con movilización de todos los sectores organizados de la sociedad y con la aplicación de, por lo menos, cincuenta por ciento de los recursos del Ministerio de la Educación, para la eliminación del *analfabetismo* y la *universalización de la enseñanza fundamental* en diez años.

Los esfuerzos de la UNESCO, aunque tuvieran como límite el hecho de servir solamente como vagas *recomendaciones* a los países miembros, tuvieron algún impacto en los países del llamado Tercer Mundo, sobre todo en aquellos que avanzaron en el camino de la democracia y del socialismo. En esos países recibieron mayor acogida, demostrando que sólo en una sociedad democrática, popular y socialista la educación recibe el trato que merece. Incluso así, a pesar de todos los esfuerzos internacionales, muchos países no lograron eliminar el analfabetismo. Hoy existen en el mundo 900 millones de adultos analfabetos y 100 millones de analfabetos en edad escolar. Eso llevó a la UNESCO a proclamar el último decenio de este milenio “Década de la Alfabetización”.

#### C] EL RETO TECNOLÓGICO Y LA ECOLOGÍA

En 1969, McLuhan (1911-1980) previó que la evolución de las *tecnologías modernas* traería varias consecuencias a la educación. La edu-

cación opera con el lenguaje escrito y nuestra cultura actual vive impregnada de un nuevo lenguaje: el lenguaje de la radio y de la televisión. Sin esos medios, el individuo de nuestro tiempo vive aislado, en un analfabetismo funcional y social. Es por ello por lo que en los barrios marginados puede faltar leche pero no faltará un radio y un televisor.

Los sistemas educativos todavía no sintieron o, por lo menos, no consiguieron evaluar el poder de la *comunicación audiovisual*. Al mismo tiempo que los medios de comunicación de masas realmente informan, también pueden medir, trivializar la cultura y servir de anestesia espiritual. En Brasil, en las elecciones presidenciales de 1989, las primeras después de 29 años, fue la televisión la que acabó decidiendo cuál sería el candidato vencedor. El terrible poder de la televisión, sobre todo en un país donde 80% de los electores no alcanza cuatro años de escolaridad, no puede ser ignorado por los educadores. En ese punto, las críticas de McLuhan son correctas: aún trabajamos con recursos tradicionales, sin remedio. Es necesario cambiar profundamente nuestros métodos para reservar al cerebro humano lo que le es peculiar: la *capacidad de pensar* en lugar de desarrollar la memoria. La función de la escuela consistirá en *enseñar a pensar*, a dominar el lenguaje (incluso el electrónico), enseñar a pensar críticamente.

Japón actualmente es uno de los países que más ha desarrollado la tecnología en la educación. Mientras tanto, llevado por el *lirismo tecnológico*, acabó construyendo un sistema educativo dominado por el miedo. La tecnología de Japón fue asociada al autoritarismo. El resultado fue mucha eficiencia del sistema en producir mentes acríticas y frustraciones, alcoholismo. Para escapar de la obediencia absoluta que las grandes empresas exigen a sus empleados, de la obsesión por el éxito, del conformismo, del servilismo al orden mantenido por la violencia simbólica, de la agresividad y de la competencia, los educadores japoneses están intentando encontrar caminos de superación de su modelo educativo que lleva anualmente a tantos niños y jóvenes al suicidio. La mayor preocupación de ellos está en expandir la creatividad, el trabajo en equipo y en humanizar las relaciones inter e intraescolares.

Fritjof Capra, profesor de la Universidad de California, considera que la era actual atraviesa por un momento de transición y crisis en ritmo bastante acelerado. Y, siendo así, es necesario hacer una revisión de los valores culturales vigentes en nuestra sociedad para trasponer esta fase.

Según él, la visión del mundo y el sistema de valores que están en la base de nuestra cultura tuvieron diferentes concepciones a lo largo de nuestra evolución histórica. A partir de los cambios revolucionarios, ocasionados por la *física moderna*, una nueva y consistente visión del mundo empieza a surgir. Los científicos se muestran interesados en las implicaciones filosóficas de la física moderna y están intentando mejorar su comprensión de la naturaleza de la realidad. Aún, para él, la *economía* actual se caracteriza por el enfoque reduccionista y fragmentario típico de la mayoría de las ciencias sociales. Los economistas no reconocen que la economía es uno de los aspectos de todo un contexto ecológico y social. Los sistemas económicos están en cambio y evolución continuos, dependiendo de los sistemas ecológicos y sociales mutables en que están implantados.

La evolución de una sociedad está ligada a cambios en el sistema de valores que sirve de base a todas sus manifestaciones. Una de las consecuencias más importantes del cambio de valores al final de la Edad Media fue el ascenso del capitalismo.

Marx reconoció que las formas capitalistas de organización social aceleraron el proceso de innovación tecnológica y aumentaron la productividad material, y previó que eso cambiaría las relaciones sociales.

El crecimiento económico y tecnológico es considerado esencial por todos los economistas y políticos, aunque ya esté claro que la expansión ilimitada en un ambiente finito sólo puede llevar al desastre.

Según Capra, el hombre es dependiente del medio al cual está ligado. Así, su actividad será modelada por influencias ambientales.

A pesar de que el hombre sea totalmente dependiente del medio, él posee condiciones para adaptarse al medio o modificarlo de acuerdo con sus necesidades.

Para que haya buen estado de salud, es fundamental la interrelación entre cuerpo, mente y *ambiente*. El desequilibrio entre estos factores tiene como consecuencia la enfermedad.

El organismo es influido por estímulos internos y externos que pueden generar síntomas físicos, emocionales o mentales. La nutrición, por ejemplo, tiene influencia directa sobre el estado físico, que a su vez influye en el estado mental y emocional.

De acuerdo con esa nueva concepción de ver el mundo como *sistema equilibrado*, la educación tiene como papel reformular y transmitir los conocimientos de la nueva era.

Uno de los mayores críticos actuales del tecnicismo es el filósofo alemán Jürgen Habermas (1929), autor de la “teoría de la acción comunicativa”. Para él la teoría debe ser crítica y afiliada políticamente. La técnica y la ciencia surgieron bajo la forma de una nueva ideología que legitima el poder opresor. Los grandes problemas éticos y las grandes interrogaciones de los hombres con respecto al significado de su existencia y de la historia son relegados a un segundo plano, por la ciencia y por la técnica. Es necesario volver a poner al hombre como el centro de “interés” del conocimiento.

Entre los filósofos de la educación actual, en la línea de la Escuela de Frankfurt, destacamos al alemán Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1939), autor de *Pedagogía dialéctica, de Aristóteles a Paulo Freire* (1983). En el conjunto de su obra, discute principalmente la relación entre teoría y práctica en la historia de las ideas pedagógicas.

#### DJ LOS PARADIGMAS HOLONÓMICOS

Entre las teorías surgidas en estos últimos años despertaron el interés de los educadores los paradigmas holonómicos, todavía mal definidos.

En esa perspectiva podemos incluir las reflexiones de Edgar Morin, autor de *El enigma del hombre*, que se subleva contra la razón productivista y la racionalización moderna, proponiendo una “lógica del viviente”, es decir, un principio unificador del saber, del conocimiento en torno al hombre, valorando su cotidiano, lo personal, la singularidad, la casualidad y otras categorías como decisión, proyecto, ruido, ambigüedad, finitud, selección, síntesis, vínculo y totalidad. Ésas serían las *nuevas categorías* de los paradigmas que se llaman holonómicos porque etimológicamente “holos”, en griego, significa “todo”, y los nuevos paradigmas buscan no perder de vista la *totalidad*. Más que la *ideología*, la *utopía* tendría esa fuerza de rescatar la totalidad de lo real.

Para los defensores de esas nuevas teorías, los *paradigmas clásicos* (identificados en el positivismo y en el marxismo) trabajarían con categorías reductoras de la totalidad de la realidad. En el caso de los *paradigmas holonómicos* pretenden restaurar la totalidad del sujeto individual, valorando la iniciativa, la creatividad, lo micro, la singularidad, la complementariedad, la convergencia. Para él los paradigmas clásicos sustentan el sueño milenarista de una sociedad plana,

sin aristas, donde nada perturbaría un consenso sin fricciones. La aceptación del hombre contradictorio permite mantener, sin pretender “superarlos”, todos los elementos de la complejidad de la vida, que es, según Jung, un “juego doble” (con la muerte).

Los holistas sustentan que son lo imaginario, la utopía y la imaginación los factores instituidores de la sociedad. Rechazan un orden que aniquila el deseo, la pasión, el mirar, el escuchar. Los enfoques clásicos trivializan esas dimensiones de la vida porque sobrevalorizan lo macroestructural, el sistema, donde todo es función o efecto de las superestructuras socioeconómico-políticas o epistémicas, lingüísticas, psíquicas.

Para esos nuevos paradigmas *la historia es esencialmente posibilidad* donde lo que vale es lo imaginario —Gilbert Durand y Cornelius Castoriadis (1922)—, el sentido del otro —Paulo Freire (1921)—, la tolerancia —Karl Jaspers (1883-1969)—, la estructura de la acogida —Paul Ricœur (1913)—, el diálogo —Martin Buber (1878-1966)—, la autogestión —Célestin Freinet (1896-1966)—, el desorden —Edgar Morin—, la pasión —Marilena Chaui (1941)—, la acción comunicativa —Jürgen Habermas (1929)—, la radicalidad —Agnes Heller (1929)—, la empatía —Carl Rogers (1909-1987)—, la esperanza —Ernest Bloch (1885-1977)—, la alegría —Georges Snyders (1916), la *unidad del hombre contra* las unidimensionalizaciones —Herbert Marcuse (1908-1980).

Evidentemente, no todos esos autores aceptarían enmarcarse en los paradigmas holonómicos; no podemos negar las divergencias existentes entre ellos. No obstante, los que sustentan los paradigmas holonómicos, como el profesor José Carlos de Paula Carvalho y Maria Cecília Sanchez Teixeira, de la Universidad de São Paulo, procuran buscar en la unidad de contrarios, en la cultura contemporánea, una señal de los tiempos, una dirección del futuro, encontrando en esos y en otros autores una aproximación que apunta un cierto *camino común* y que ellos llaman *pedagogía de la unidad*.

#### EJ ESCUELA ÚNICA (PARA TODOS) Y POPULAR (NUEVO CONTENIDO)

Hablar de *futuro de la educación* no es hacer futurología. Se trata de, a la luz de la historia anterior de la educación, prever los próximos pasos asociando teoría pedagógica y práctica educativa a un análisis sociohistórico. Observando el desarrollo educativo del siglo XX, po-

demos afirmar que los países socialistas alcanzaron un alto grado de desarrollo de la educación y los países capitalistas están en crisis en la educación. Mientras que los países socialistas traspusieron la fase de la centralización burocrática de la educación y procuran hoy desformalizar la enseñanza pública, los países capitalistas dependientes, los del llamado Tercer Mundo, intentan quitarse la obligación de impartir educación para todos, con políticas de privatización y elitistas. En estos países, la educación pública vuelve a ser una de las reivindicaciones populares como en el período que precedió a la Revolución francesa. Para dejar de ser países de "Tercer Mundo", como peyorativamente se acostumbra decir, será necesario que ellos inviertan las prioridades y empiecen a invertir masivamente en las políticas sociales.

La educación en estos países se convirtió en *instrumento de lucha y de emancipación*, asociando la lucha social con la lucha pedagógica. Ya no se trata más de reforzar sólo a la escuela única, burocrática, uniformizadora que es la esencia de la teoría educativa burguesa. Una *educación para todos* no puede ser consecuencia de una concepción elitista: los privilegios no son ampliados, sino eliminados, si se quiere alcanzar la democracia.

La democracia en la educación, cuantitativa y cualitativamente, no puede ser un acto de pura "recomendación", como pretendían los teóricos de la educación de la década de 1970. La educación, instrumento de paz, es el resultado de la *lucha*, del movimiento popular. Hoy, diversas organizaciones de educadores, en muchos países, están desarrollándose en el sentido de fortalecer sus entidades, contribuyendo así a una nueva concepción de la educación que no sea fruto de la elaboración teórica de algún pensador, filósofo o especialista de la educación. Esa nueva concepción-realización de la educación ya está dándose concretamente en la lucha por la *consientización popular* y por la *organización* de los trabajadores en la educación y en la cultura. Entre esas organizaciones podemos señalar la CMOPE (Confederación Mundial de las Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza) y, en América Latina, las confederaciones nacionales de profesores y la FLATEC (Federación Latinoamericana de Trabajadores en la Educación y en la Cultura).

Las *alternativas* educativas populares serán el resultado de una lucha por la organización del *poder popular*. Esa lucha no dispensa, sin embargo, la creación y la invención (pedagogía de la imaginación) de nuevos medios educativos, de la incorporación de las con-

quistas de la ciencia, de la técnica y de la tecnología. La informatización de la educación, la educación a distancia, el involucramiento de los medios de comunicación, la ampliación de los medios no-formales y no-convencionales de educación parecen despertar una enorme esperanza de desarrollo de la educación en los países latinoamericanos. El enfrentamiento conjunto y solidario de todos nuestros problemas han sido señalados como el factor más importante en esa lucha por la educación y por la cultura.

Dentro de esa perspectiva ya surgen sistematizaciones teóricas nuevas que no aniquilan las experiencias pasadas en el campo educacional, pero traen un discurso nuevo, superando el “*contenidismo*” y el *politicismo*: es la creación de una escuela omniforme (no uniforme), crítica y participativa, autónoma, espacio de un pluralismo sano de ideas donde la enseñanza no se confunde con el consumo de ideas. Esa *escuela única y popular* no sería la escuela estandarizada y adoctrinadora, como en la concepción burguesa donde el objetivo era la disciplina de la clase trabajadora y la formación de dirigentes de la clase dominante. Esa escuela busca el desarrollo omnilateral de todas las potencialidades humanas, hoy posible gracias a la afluencia de muchos medios dentro y fuera de la escuela, pero posibilitado aún sólo a una minoría.

“Escuela” significa etimológicamente “recreación”, “alegría”. Ése es el ideal de la escuela: la alegría de construir el saber elaborado, en la expresión de Georges Snyders.

Esa base filosófica, universal, coloca en un nuevo nivel las nuevas corrientes y tendencias del pensamiento pedagógico, divididas por cuestiones políticas, cuestiones metodológicas, cuestiones epistemológicas. Por eso hoy se habla más de “perspectivas” que de “tendencias”. Las tendencias limitan, dividen, las perspectivas suman, integran. Situando el fenómeno de la educación ya no más en las cuestiones políticas (como quería la ilustración), ya no más en las cuestiones científicas (como quería el positivismo), ya no más en las cuestiones metodológicas (como quería el “escolanovismo”), esa nueva concepción de la educación se fundamenta en la antropología. En esa nueva concepción es posible encontrar la síntesis, el fundamento perdido abajo de la montaña de numerosas teorías y métodos acumulados históricamente. Ellos cobrarán otro sentido.