

Textos

Educación

Problemática de la infancia y la juventud en un mundo globalizado

• Asdrúbal Pulido



PUBLICACIONES
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CODEPRE

Educación

**Problemática de la infancia y la juventud
en un mundo globalizado**

Educación

**Problemática de la infancia y la juventud
en un mundo globalizado**

• Asdrúbal Pulido



**PUBLICACIONES
VICERRECTORADO ACADÉMICO
C O D E P R E**

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Autoridades Universitarias

- *Rector*
Léster Rodríguez Herrera
- *Vicerrector Académico*
Humberto Ruiz Calderón
- *Vicerrector Administrativo*
Mario Bonucci Rossini
- *Secretaria*
Nancy Rivas de Prado

PUBLICACIONES
VICERRECTORADO
ACADÉMICO

- *Director*
Humberto Ruiz Calderón
- *Coordinación editorial*
Luis Ricardo Dávila
- *Asistencia editorial*
Yelliza A. García A.
- *Consejo editorial*
Tomás Bandes
Asdrúbal Baptista
Rafael Cartay
Mariano Nava
Ramón Hernández
Gregory Zambrano

COLECCIÓN
Textos Universitarios

Comité editorial
María del Carmen Araque
Raquel Flores
Bernardo Fontal
Osman Gómez
Hebert Lobo
Josefina Peña
Marlene Peñaloza
Iris Perdomo
Ramón Hernández
José Villalobos

COLECCIÓN
Textos Universitarios

Publicaciones
del Vicerrectorado
Académico

Primera edición, 2007

Educación

**Problemática de la infancia
y la juventud en un mundo globalizado**

© Universidad de Los Andes
Vicerrectorado Académico,
CODEPRE

© Asdrúbal Pulido

- *Concepto de colección
y diseño de portada*
Kataliñ Alava

- *Corrección*
Miguel Araque
Raul Gamarra O. (V.A.)

- *Diseño y diagramación*
Dionigma Peña

- *Impresión*
Imprenta de Mérida C.A. IMMECA

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
Depósito Legal: LF 2372007370963
ISBN: 978980-11-1076

Prohibida la reproducción
total o parcial de esta obra
sin la autorización escrita
del autor y el editor

Universidad de Los Andes
Av. 3 Independencia
Edificio Central del Rectorado
Mérida, Venezuela
publicacionesva@ula.ve
<http://viceacademico.ula.ve>

- Los trabajos publicados en la Colección Textos Universitarios han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas.

Impreso en Venezuela
Printer in Venezuela

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Autoridades Universitarias

- *Rector*
Mario Bonucci Rossini
- *Vicerrectora Académica*
Patricia Rosenzweig
- *Vicerrector Administrativo*
Manuel Aranguren Rincón
- *Secretario*
José María Andrés

PUBLICACIONES
VICERRECTORADO
ACADÉMICO

- *Dirección editorial*
Patricia Rosenzweig
- *Coordinación editorial*
Victor García
- *Coordinación del Consejo editorial*
Roberto Donoso
- *Consejo editorial*
Rosa Amelia Asuaje
Pedro Rivas
Rosalba Linares
Carlos Baptista
Tomasz Suárez Litvin
Ricardo Rafael Contreras
- *Producción editorial*
Yelliza García A.
- *Producción libro electrónico*
Miguel Rodríguez

Primera edición digital 2011

Hecho el depósito de ley

Universidad de Los Andes
Av. 3 Independencia
Edificio Central del Rectorado
Mérida, Venezuela
publicacionesva@ula.ve
publicacionesva@gmail.com
www2.ula.ve/publicacionesacademico

Los trabajos publicados en esta Colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas

A José Estaban Ruíz Guevara
In memoriam

Nuestro tiempo da la impresión de una situación interina; danse todavía las antiguas concepciones del mundo, las antiguas culturas; las nuevas no son todavía seguras ni habituales, y carecen por tanto de cohesión y consecuencia. Parece como si todo se hiciera caótico, lo antiguo se perdiera, lo nuevo no valiera para nada y se fuese debilitando. Pero lo mismo le pasa al soldado que aprende a marchar; durante algún tiempo está más inseguro y torpe que nunca, pues los músculos son movidos tan pronto según el antiguo sistema como según el nuevo, y ninguno de los dos afirma resueltamente la victoria. Vacilamos, pero es necesario que no nos angustiemos por ello y menos que renunciemos a lo recién logrado. Además, no podemos volver a lo antiguo, hemos quemado las naves; sólo resta ser valientes, resulte lo que resulte. ¡Avancemos sin más, basta con que nos movamos de sitio! Tal vez parezca un día nuestra conducta un progreso; pero si no, también puede decírsenos y ciertamente consolarnos las palabras de Federico El Grande: “Ah, mon cher Sulzer, vous ne connaissez pas assez cette race maudite à laquelle nous appartenon”.

Friedrich Nietzsche.
Humano, demasiado humano.

* ‘Ah, mi querido Sulzer, usted no conoce suficientemente esta raza maldita a la cual pertenecemos’

AGRADECIMIENTO

Mi profunda gratitud a mis colegas José Gregorio Lobo, Gianfranco Parisi, Josefina Peña, María Azunda Martinetti, Alirio Pérez Lo Presti, Esthela Berbesí, José del Grosso, Aníbal León, Edgar Alfonso Arriaga, Enrique Plata, compañeros de viaje en este sueño.

PRÓLOGO

¿ ¿Puede un docente expresarse ante un conglomerado de alumnos sin asumirlo como una actitud pasional, inherente a los hechos más significativos de su vida?

Si ello ocurriese, si el docente no es capaz de amar su digno ejercicio y vibrar ante la ejecución del arte de la docencia, se estaría perdiendo de uno de esos placeres que a fuerza de adquirir cierto carácter cotidiano, pareciera que en algunas personas ya no son capaces de producir asombro.

Asdrúbal Pulido no sólo se mantiene activo y crítico frente a lo que hace, sino que contagia su entusiasmo. Se preocupa casi al borde de la desesperación por las potenciales carencias de sus educandos y la visión que expresa del mundo está enmarcada por una agudeza que le permite percibir fallas donde otros sencillamente no ven nada.

Docente de ya dilatada trayectoria, conoce los entretelones del mundo educativo como pocos. Académico a capa cabal, es fiel a su compromiso con aquellos que tienen la fortuna de recibir sus enseñanzas y hasta generosos consejos.

Asdrúbal Pulido no nos sorprende cuando nos muestra su libro *Educación: problemática de la infancia y la juventud en un mundo globalizado*. Conocemos su trabajo. Éste es uno de esos libros que ya tenía un espacio predeterminado que esperaba por su presencia; por su aparición en la hora oportuna, que constituye el actual momento.

PRÓLOGO

Producto de una rigurosa y pulcra investigación, el libro es un llamado de alerta para las conciencias sensibles (y hasta para las insensibles) en torno a las problemáticas que día a día atañen al hombre contemporáneo, particularmente a la juventud de nuestro tiempo.

Texto imprescindible para todo docente que desee nutrirse de una postura ágil, inteligente, pero sobre todo crítica sobre nuestra realidad circundante, su efecto sobre nuestro mundo interior nos permite plantearnos herramientas para enfrentar los potenciales alcances futuros que han de marcar el rumbo de toda una generación.

La lectura de este excelente libro es fresca, carente de pesadas posturas propias de los académicos acartonados que todavía existen. Asdrúbal Pulido, a través de su límpido trabajo, hace que *Educación: problemática de la infancia y la juventud en un mundo globalizado*, sea un texto para el mayor de los provechos interdisciplinarios. Estudiantes de múltiples disciplinas podrán contagiarse de esta razonada visión y compartirla.

Asdrúbal Pulido se sabe un afortunado porque ama a la docencia y reconoce la inconmensurable responsabilidad que pesa sobre sus hombros. Reconoce que pocas profesiones tienen tantas responsabilidades como el ejercicio de la docencia. Potencialmente, el papel del educador es el de ente modelador de espíritus y hasta conciencias. Reto que induce al docente a entrar en una dimensión de tal seriedad, que si se detiene un poco a analizar lo que hace, reconocería el abismal tamaño de su compromiso.

Ser docente es ser consecuente con el haber tenido que pasar muchas veces por los pesados caminos de haberse formado académicamente. Asumirlo con la sencillez y la humildad que sólo algunos místicos son capaces de irradiar y pararse en una tarima en donde el arte de dominar la palabra junto con otros múltiples recursos expresivos hacen su aparición, para el goce del docente que ama lo que hace y el deleite del alumno que interactúa en el aula y logra empaparse de este gusto.

Alirio Pérez Lo Presti
Departamento de Psicología y Orientación
Universidad de Los Andes
Mérida, octubre de 2006

INTRODUCCIÓN

Este libro va dirigido a docentes en servicio, a futuros educadores y a todos aquellos que, de una u otra manera, se sienten comprometidos con el difícil arte de forjar voluntades y construir nuevos amaneceres.

Sin descuidar el presente, hemos escuchado el eco de lejanas voces: Aristóteles, Rousseau, Nietzsche, Marx, Gramsci, Claparède, Mantovani, Chateau, Dewey, entre otros. La verdad del presente es una consecuencia del pasado. La perspectiva histórica nos permite una mejor comprensión de la problemática social y el análisis adecuado de cualquier aspecto de la actividad humana. Como bien lo señala Santayana: “Quienes no aprenden las lecciones de la historia están condenados a repetirlas”.

¿Quién lo duda? Nos encontramos en el vórtice de una época en ebullición científico-técnica cuyo rasgo más sobresaliente es su vertiginoso cambio. El empleo de nuevas tecnologías, la tendencia racionalizadora de la industria, suscitan problemas que no se pueden afrontar como tradicionalmente se venía haciendo. La estructura de la institución familiar, los imperativos de la vida profesional, los valores, las normas, etc., se modifican impetuosamente. Todos los ámbitos de nuestra existencia han sido profundamente perturbados.

En la actualidad, los avances tecnológicos han acelerado las posibilidades de intercambios comunicacionales. Nos encontramos inmersos en la era de las «superautopistas electrónicas» y de las comunicaciones instantáneas; empero, a la velocidad que todo desfi-

la, la realidad no sólo se nubla, sino que además, se evapora. Los ruidos, los eslogan, las abusivas simplificaciones nos sumergen en un vendaval de “informaciones”, tan breves, tan resumidas, que nos construimos opiniones sobre diferentes tópicos, aun cuando parece contradictorio, con una verdadera desinformación.

Desde cualquier perspectiva, de un extremo al otro del planeta, se observa una mezcla de antiguas y nuevas costumbres que la técnica y/o ideas “modernas” imponen. Las incertidumbres aumentan, el terreno de lo desconocido se extiende, las incógnitas se multiplican, obnubilan al hombre e incrementan la necesidad de encontrarle una razón de ser a su existencia. Atrapados en este *mare magnum*, los individuos con un yo débil, adoptan conductas evasivas, se refugian en paraísos artificiales.

El desempleo, la quiebra de los valores tradicionales, la disociación del grupo familiar, la influencia de los *mass media*, el liberalismo paternal, etc., se conjugan e inhiben la madurez de una gran cantidad de jóvenes.

El panorama del planeta es bastante sombrío. La inseguridad reina por doquier. Sumergidos en un océano de problemas la gente se torna irascible, violenta. Las pequeñeces acumuladas forman casi una tragedia.

La crisis del mundo occidental irradia todo el globo terráqueo.

La desmovilización y el temor hacen presa de un amplio sector de nuestra población juvenil. Miles de jóvenes deambulan a lo largo y ancho de cualquier país, sin esperanza de encontrar empleo o realizar actividades cónsonas con la formación adquirida en las aulas de clases, talleres y/o laboratorios.

¿Dónde puede estar el porvenir de esa enorme cantidad de jóvenes a quienes literalmente se les niega el derecho a la educación, al trabajo, a la vivienda y a la salud? Para un significativo número de jóvenes parejas, la vida cotidiana transcurre bajo el signo del estrés, la agitación y las disputas. Los niños no escapan a esta realidad, por el contrario, se impregnan cada vez más del malestar de los adultos y de las tensiones del mundo.

Como habrá podido deducirse, el objetivo central de este trabajo es brindar una rápida visión panorámica del impacto socio-psicológico de las neotecnologías y lo que se ha denominado «la globalización».

Durante estas cuatro últimas décadas del siglo XX y lo que va del actual milenio, se han suscitado cambios trascendentales que explican por sí solos el por qué de la reorganización del aparato productivo y el resurgir del fenómeno conocido como la crisis.

Educación: problemática de la infancia y de la juventud en un mundo globalizado es un tema de estudio con muchas aristas, y por ende, bastante escurridizo. La pluridimensionalidad resulta evidente, la complejidad salta a la vista.

Esta tarea reclama un conato de respuesta difícil de realizar sin el concurso de diversas disciplinas, particularmente de aquellas que conforman las denominadas ciencias humanas.

Conscientes de esta realidad y de nuestras limitaciones, asumimos el riesgo de elaborar una síntesis de conjunto sin forzosamente contar con todos los elementos necesarios, pero no perdiendo de vista ese estado de cosas.

Hay un rasgo común que empapa las sucesivas olas contraculturales, de retracción o protesta de ciertos grupos juveniles, desde la generación beat hasta el feminismo y el ecologismo. Ese hilo conductor es la extrema valoración y persistencia de la personalidad narcisista, que es aproximadamente lo contrario de la personalidad puritana, que como tal representa una brutal inversión de valores en la última fase del capitalismo. El narcisismo es el equivalente mental a la otra religión temporal... Resumamos las características de personalidad del narciso: el narciso es brillante, hedonista y fantasioso; busca la perfección; anhela la continua autosatisfacción; impone su propia visión del mundo; es manipulador y promiscuo en sus relaciones de amistad; busca llenar con continuas experiencias su vacío interior; se le hace difícil amar y anhela ser amado; su sistema de valores es oscilante; carece de sentido de culpa; depende continuamente de la aprobación de los demás; se preocupa en exceso por su salud hasta llegar a la neurastenia; arrastra su adolescencia...

A. de Miguel,
Los narcisos

¿Generación de la crisis o crisis de la generación?

En alguna oportunidad alguien señaló, no sin cierta razón, que quienes se obstinan en afirmar que todo tiempo pasado fue mejor, no dejan de despertar sospechas. En nuestra sociedad el culto a la juventud, o en todo caso, a los valores asociados con ella, se ha institucionalizado. En contraposición, no pocos asumen la defensa del pasado sin tener ninguna visión del porvenir.

1 ¡Juventud, divino tesoro!

Mucho se ha dicho y escrito sobre la juventud. Pareciera que la tendencia a criticar a las nuevas generaciones fuese una constante en la historia de la humanidad. En el siglo IV a. C., Aristóteles observa:

Los jóvenes están llenos de ardientes deseos y son capaces de realizarlos; pero son volubles y prontos a hastiarse: desean ardientemente, y se fatigan enseguida; sus caprichos son vivos más que bien fuertes y duraderos, como el hambre y la sed de un enfermo. Son naturalmente irascibles, violentos; no saben dominar sus impulsos.

Cegados por las fuerzas de sus sentimientos y por el amor propio, no pueden soportar el desprecio ni sufrir una injusticia. Son ambiciosos; pero, sobre todo aman el éxito, porque quieren por encima de todo, ser los primeros y que el triunfo asegure su superioridad. Honor y victorias les parecen preferibles al dinero, que no aprecian mucho por no haber

conocido todavía su necesidad. Son más buenos que malvados, por no haber conocido el mal; confiados, porque no han sido engañados; llenos de esperanza, porque su sangre juvenil los anima como un vino generoso, y también por no haber sufrido demasiadas decepciones. Viven, sobre todo, de la esperanza, porque la esperanza tiene ante sí el porvenir, en tanto que la memoria tiene un pasado que jamás volverá. Para los jóvenes el porvenir es largo y el pasado es corto, porque en la primavera de la vida no se tienen recuerdos, pero se tiene derecho a todas las esperanzas (En Cortés, 1967, p. 115.)

Pedro “El Ermitaño” (siglo XI, d. -C.), ante lo que él considera como cambios turbulentos, expresa: “La gente joven no tiene respeto a sus padres, les impacientan todas las restricciones; hablan como si sólo ellos lo supieran todo, y lo que entre nosotros pasa por sabiduría, es tontería para ellos”. El dramaturgo y novelista inglés Oscar Wilde (1854-1900) acota: “los viejos lo creen todo; las personas de mediana edad sospechan de todo; los jóvenes lo saben todo”. En una época más cercana a nosotros, el excéntrico Salvador Dalí (1904-1989) en un intento por reivindicarlos nos recuerda: “lo malo de la juventud actual, es que ya no formamos parte de ella”. Una verdadera provocación a quienes no aceptan que es en la carne donde se mide el transcurrir del tiempo; estos aducen que la juventud es un estado de ánimo que se mide por la intensidad emotiva y por la curiosidad que se ha almacenado. No obstante, ser joven representa un estado fugaz, un breve paréntesis en nuestra existencia:

Todos hemos vivido también los tiempos de la juventud dorada y de la bohemia sentimental. Largas noches de amor y poesía en que nos sorprendió la mañana con las alegres compañeras, rota la copa de los placeres, destrenzadas las cabelleras, desceñidas las túnicas. El alma espiritual se elevaba como una hostia de belleza sobre la carne degradada y el ángel dominaba la bestia. Sobre nuestra alma derramamos entonces, todos los vinos, todos los placeres, todos los bálsamos, y todos los bienes, y todos los males (Villegas, SD, p. 13).

Hoy, más que ayer, debemos dirigir la mirada hacia el cielo, albergar grandes sueños en el cerebro y mantener los pies bien puestos

sobre la tierra. Soñar es imprescindible, pero también es imperativo luchar por hacer de estos una realidad concreta:

Lo único que he hecho ha sido atravesar apresuradamente el mundo. –Exclama Fausto, símbolo del espíritu disconforme, en los últimos días de su existencia–. He asido por los cabellos cualquier capricho; lo que no me satisfacía lo dejaba, y lo que huía de mí, dejábalo correr. No hice más que anhelar y satisfacer mis afanes, y anhelar de nuevo, y así con pujanza he pasado impetuosamente mi vida, grande y poderosa al principio, mas ahora anda ella con tino y prudencia. El globo terrestre me es bastante conocido. Hacia el más allá la vista nos está cerrada. Insensato es quien dirige allí los ojos pestañando, quien imagine encontrar su igual más arriba de las nubes. Manténgase firme y mire aquí en torno suyo. Este mundo; para el hombre inteligente, no es mudo. ¿Para qué necesita un hombre tal andar errante en la eternidad? Lo que él conoce se deja aprehender. Siga así su vía a todo lo largo de la jornada terrena; si se presentan fantasmas, siga él su camino; en su avance progresivo encuentre tormentos y dichas, él, que ni en un solo instante está satisfecho (Goethe, 1940, p. 502).

El futuro se construye, cada segundo, cada minuto, cada hora, cada día, cada mes... Hundirse en la ciénaga del conformismo es una de las peores cosas que le puede suceder a un ser humano. El tiempo transcurre de prisa. Todos, de una manera u otra, un día llegamos a lamentar su brevedad. Como dijo Montesquieu (1689-1755): “es muy triste que haya tan poco espacio entre el tiempo en que se es demasiado joven y el tiempo en que se es demasiado viejo”.

En nuestro continente, la voz nostálgica e inquisitoria del poeta nicaragüense Rubén Darío (1867-1916), se deja oír en su “Yo soy aquél que ayer no más decía:

Yo supe de dolor desde mi infancia;
mi juventud..., ¿fue juventud la mía?,
sus rosas aún me dejan su fragancia,
una fragancia de melancolía...
Petro sin freno se lanzó mi instinto,
mi juventud montó petro sin freno;

iba embriagada y con puñal al cinto;
si no cayó, es porque Dios es bueno.

Como señala Pierre Mendes-France (1907-1982): “Pensar constantemente en la juventud, es la única manera de obrar siempre en función del futuro, es el único método que nos permite estar seguros de no sacrificar el porvenir en aras del presente...” No hay nada más efímero que nuestros años mozos. El tiempo transcurre de prisa. Tarde comprendemos que hoy no somos lo que ayer fuimos.

Coincidimos con Rubén Darío en su “Canción de otoño en primavera”:

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar no lloro...
y a veces lloro sin querer.

¡Cuánta razón Heráclito! Nunca nos bañamos dos veces en el mismo río. Lo único eterno es el cambio. Cada generación debe hacer frente a distintas problemáticas, a nuevas realidades. No obstante, una mirada retrospectiva nos brinda el atenuante de la distancia y el tiempo.

En *Las memorias de mamá Blanca*, Teresa de la Parra nos ofrece la siguiente reflexión:

Debemos alojar los recuerdos en nosotros mismos. Sin volver nunca a pasados imprudentes sobre las cosas y seres que van variando con el rodar de la vida. Los recuerdos no cambian y cambiar es la ley de todo lo existente... Si nuestros muertos, los más íntimos, los más adorados, volviesen a nosotros después de muchos años de ausencia y arrasados los árboles viejos hallasen en nuestras almas, jardines a la inglesa y tapias de mamposterías, es decir, otros gustos, otros intereses, doloridos nos contemplarían un instante y discretos, enjugándose las lágrimas volverían a acostarse en su sepulcro (Parra, 2004, p. 154).

1.1 ¿Bobos o bellos durmientes?

Múltiples son las loas cantadas a ese intervalo de nuestra existencia; se la asocia con la fuerza, la belleza, la alegría de vivir y la salud:

En cualquier estado de ánimo que me encuentre, –escribió el controvertido filósofo alemán, Nietzsche (1981)– mi felicidad sexual se condiciona a que la mujer sea joven. Sin la aureola de la juventud, considero que ni siquiera es una mujer. Podría ser la portera del paraíso, pero ya no puede ser para mí un elemento del interior del mismo. Pero si una mujer es joven, ¿qué más puede importar? Sigo preguntándome. ¡Ah, sí! Puede ser oscura como la noche, rubia como el sol, o pelirroja como el crepúsculo de una pesada tarde de verano; sus brazos se transforman en fuego líquido que me aprisionan tanto sólo en pensar en ella... (p. 70).

El romanticismo, el desprendimiento, la sensibilidad social, han sido características asociadas con la juventud. Al respecto comenta Bertram (1975), famoso y multimillonario diseñador de barcos, al referirse a los jóvenes de la década de los 60.

La juventud es y ha sido siempre maravillosa, la de hoy quizás lo sea aún más. Estimo que la generación a la cual pertenezco se ha preocupado demasiado por el deseo de posesión de bienes materiales y los ha tenido en abundancia. Hoy en día me parece que la juventud está reaccionando contra esa actitud: les interesa más el amor, la comprensión, el cariño, la comunicación con los demás.

Se parece a los Tahitianos, un pueblo maravilloso, increíble (...) Aman la naturaleza, aman la vida, aman a la gente, les gusta bailar, comer, hacer el amor. Nosotros por el contrario, queremos poseer todo cuanto nos rodea, queremos hasta poseer a nuestros hijos; los mandamos a la escuela que refleje nuestra posición económica y social, les compramos cosas para sentirnos orgullosos e importantes y muchas veces los forzamos a escoger una forma de vida, una carrera, por ejemplo, que no les atrae, simplemente por que estimamos que es lo debido, que es lo que corresponde a nuestro ilustre abolengo y clase. En Tahití, los niños son de todo el mundo, no existe un solo niño abandonado: todos dan y reciben amor. El amor engendra más amor (p. 16).

“Allí donde está el corazón de la juventud, allí está el espíritu del porvenir”, en el siglo XIX, afirmó con particular énfasis, el poeta francés Alphonse de Lamartine (1790-1869). ¡Cuánto quisiéramos darle la razón! ¡Cuánto quisiéramos compartir su optimismo! La realidad es verdaderamente preocupante. Nuestra generación de relevo luce aletargada, somnolienta, apática, indiferente.

¿Qué pasa con nuestros jóvenes? ¿En qué piensan? ¿Hacia dónde van? ¿Han perdido su espíritu renovador?

El natural idealismo del adolescente ha sido siempre cuestionador. No obstante, ¿qué queda del espíritu de aquella juventud que irrumpió abrupta y decididamente contra la guerra de Vietnam y puso en peligro la estabilidad de la mayoría de los regímenes imperantes? Rebosantes de idealismos y persiguiendo el porvenir, aquellos jóvenes se abalanzaron contra los baluartes de la tradición. ¿Qué queda de aquella juventud que soñaba con cambiar el mundo para hacer de éste un lugar más justo, menos desigual? ¿Qué queda de aquel movimiento universal de protesta? ¿De aquella juventud que un día pretendió tomar el cielo por asalto? ¿Sólo recuerdos? El lema característico de los *hippies* de los años 60, “Hacer el amor y no la guerra”, ha sido reforzado con el “Vive de tus padres hasta que tus hijos te mantengan”. El pasado no les interesa, el futuro les da igual, viven en un asfixiante presente. En esto coincidimos con Gramsci (1985):

Una generación puede ser juzgada por el mismo juicio que ella hace de la generación anterior, un período histórico por su propio modo de considerar el período que lo ha precedido. Una generación que desprecia a la generación anterior, que no logra ver su grandeza y su significado necesario, no puede ser más que ser mezquina y carente de confianza en sí misma, aunque adopte poses combativas y exhiba ínfulas de grandeza. Es la acostumbrada relación entre el gran hombre y el criado. Hacer el desierto para sobresalir y distinguirse. Una generación vital y fuerte, que se propone trabajar y afirmarse tiende por el contrario, a sobrevalorar la generación anterior porque su propia energía le da seguridad de que llegará aún más lejos; simplemente vegetar es ya una superación de lo que se pinta como muerto. Se reprocha el pasado de no haber realizado la misión del presente: como sería más cómodo que los padres hubiesen realizado

ya el trabajo de los hijos. En la devaluación del pasado se halla implícita una justificación de la nulidad del presente: quién sabe que habríamos hecho si nuestros padres hubiesen hecho esto y aquello..., pero ellos no lo hicieron y por consiguiente nosotros no hemos hecho nada más. ¿El techo de un primer piso es menos techo que el del piso diez o el piso treinta? Una generación que sólo sabe hacer techos se lamenta que sus predecesores no hayan construido ya edificios de diez o treinta pisos. Decís que sos capaces de construir catedrales, pero no sois más que de construir techos (p. 223).

Los jóvenes parecen haber perdido la capacidad de soñar; la realidad apenas los toca. Son incapaces de colocarse en el lugar del otro, de mantener con su prójimo una relación empática. Recorren el vasto mundo sin rumbo, sin líderes, ni ideales. En fin, salvo honrosas excepciones, nos encontramos frente a una juventud adormecida e insensible ante los problemas políticos, económicos y sociales.

1.2 El pragmatismo juvenil: rumba, sexo y moda

En una coyuntura histórica en la que el futuro de nuestra generación de relevo se torna cada vez más nebuloso, el letargo de los jóvenes no deja de alterarnos el sueño. ¿A quién beneficia esta actitud? ¿Hacia dónde van? ¿Cómo ayudarlos a salir de ese profundo marasmo? Esto no va sin dificultad. ¿Cómo pedirle que se tracen metas a largo plazo, si desde pequeños el sistema los ha condicionado para buscar satisfacciones aquí y ahora? ¿Cómo exigirles que asuman riesgos, si han sido formados en una atmósfera de sobreprotección? ¿Cómo exhortarles para que enfrenten las dificultades de la vida con alegría y optimismo, si la gran mayoría ha crecido en un ambiente signado por el fracaso y la desesperanza? ¿Cómo evitar que asuman actitudes negativas hacia los estudios, si estos no le garantizan una inserción en el mercado laboral cónsona con su formación?

La situación de nuestra generación de relevo es realmente inquietante: dudoso porvenir, mentalidad pasiva y consumista. Sin embargo, esta manera de ser no es imputable a los jóvenes:

La conciencia y la voluntad de los seres humanos dependen, en grado sumo, de los efectos que sobre ella tiene la realidad. Y nuestra

realidad ha sido la de un largo y soterrado proceso de mediatización y enajenación de la conciencia de toda una sociedad, creando no sólo una conducta deformada, sino algo peor, una perspectiva de antivalores destinados a consumir y fracturar la sociedad; convirtiéndola en esclava ideológica y prisionera política del sector financiero (Cárquez, 1990, p. 4).

En estas turbulentas aguas que amenazan con abandonar el cauce, la juventud, salvo raras excepciones, navega cual nave al garete. En la universidad –vanguardia intelectual de nuestro país– no es difícil encontrar jóvenes de un pensar inerte y plegadizo e incapaces de manejar críticamente las informaciones que poseen y reciben. Nunca toman decisiones, pues, el dejar que otros decidan por ellos, les elimina todo atisbo de responsabilidad. Esto es particularmente grave:

De jóvenes sin credo se forman cortesanos que mendigan favores en las antesalas, retóricos que hilvanan palabras sin ideas, abúlicos que juzgan la vida sin vivirla: valores negativos, que ponen piedras en todos los caminos para evitar que anden otros lo que ellos no pueden andar (Ingenieros, 1957, p. 19).

Hija legítima de la globalización mediática, la actual generación vive inmersa en un mundo en franca desintegración de la moral judeo-cristiana. Se desenvuelven en un universo en el cual el sentido del deber y de la responsabilidad son los grandes ausentes; el principio del placer se antepone al principio de la realidad.

Los jóvenes prácticamente han trastocado el ciclo según el cual el día está destinado al trabajo y la noche al reposo. Duermen toda la mañana y salen durante la noche. Quieren disfrutar de las prerrogativas de los adultos pero con la responsabilidad de un recién nacido.

La gran mayoría no se traza metas y cuando lo hace éstas son poco realistas. Viven un aplastante presente; sólo moda, sexo y rumba, ocupan su cerebro. ¿Su mayor ambición? Conseguir una amiguita para “pegarla a la pared y llenarla de amor”, generalmente sin utilizar el “sombbrero”. Todo esto sin prever las consecuencias psico-sociales que ocasiona. Algo similar ocurre con el “sexo débil”.

¿Consecuencia? El fenómeno de niñas criando niños avanza raudo e inexorablemente. Sin la capacidad ni el deseo de criar al producto de su “amor”, no es difícil imaginar el porvenir del fruto de sus entrañas. El recién nacido representa una carga adicional para el ya mermado presupuesto familiar; su aventura amorosa significa escolaridad reducida, desempleo; en fin, vida prematuramente perturbada. Por lo general, el ciclo se repite. Como afirma Fromm, (1974):

Si el deseo de unión física no está estimulado por el amor, jamás conduce a la unión salvo en un sentimiento orgiástico y transitorio [...] el amor es un desafío constante; no un lugar de reposo, sino un moverse, crecer, trabajar juntos; que haya armonía o conflictos, alegría o tristeza, es secundario con respecto a lo fundamental de que dos seres se experimentan desde la esencia de su existencia, de que son el uno con el otro al ser uno consigo mismo, sólo hay una prueba de la existencia del amor: la hondura de la relación, y la vitalidad y fuerza de cada una de las personas implicadas, es por tales frutos por lo que se reconoce el amor (pp. 72; 122).

Los *mass media* crean un ambiente de sobreestimulación sexual, despiertan en el individuo un apetito genésico insaciable e incrementan la soledad del hombre. Los adolescentes, sus hijos legítimos e inmaduros socio-emocionalmente hablando, ceden a muy temprana edad ante las debilidades de la carne. De la sexualidad sólo conocen una faceta: su aspecto práctico. Hacen el amor sin que este sentimiento tenga nada que ver con el acto. De esta manera, nada sólido y duradero puede construirse.

Como dijo el poeta: “Estar enamorado es ver la vida de otro modo...” El amor nunca pasará de moda:

Creo que nada nos agrada con tal intensidad en la realidad más que un verdadero amor –esta afirmación de Van Gogh a finales del siglo XIX continúa teniendo vigencia–... El amor es tan fuerte, nosotros en cambio no somos lo bastante fuertes en nuestra juventud... como para poder mantener derecho nuestro timón... las pasiones son la vela del barquichuelo... Y el que tiene 20 años se abandona completamente a su sentimiento, recibe demasiado viento en las velas y su barco hace agua –y zozobra– a menos que se eleve.

Aquél que, por el contrario, iza en el mástil la vela de la ambición y navega recto a través de la vida, sin accidente, sin sobresaltos, lo hace hasta que –precisamente– llegan ciertas circunstancias frente a las que él observa: yo no tengo suficiente velamen; y entonces dice: daría todo lo que tengo por un metro cuadrado de vela más y no la tengo está desesperado ¡ah! Pero desde entonces cambia de parecer y piensa que puede utilizar otra fuerza; piensa en la vela hasta allí menospreciada que había dejado en la cala desde el principio. Y es esa vela la que lo salva.

La vela ‘amor’ debe salvarlo, si no la iza no llegará nunca. (Van Gogh, 1972, pp. 63-64).

La actitud de los adolescentes no nace ni se desarrolla como hierba silvestre; es la consecuencia lógica de lo que le ha inculcado el sistema. La programación televisiva, entre otros medios de comunicación, contamina su intelecto, juega con sus emociones y sentimientos; en fin, moldea sus modos de sentir, pensar y actuar tal como lo subraya el filósofo Marcuse (1969):

En esta sociedad el aparato productivo tiende hacerse totalitario en el grado que determina no sólo las ocupaciones, las aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales. De este modo, borra la oposición entre la existencia privada y pública, entre las necesidades individuales y sociales. La tecnología sirve para instituir formas de control y de cohesión social más efectivas y agradables (p.86).

El sistema cada día afina sus mecanismos de dominación de las conciencias. Para vendernos cualquier mercancía se nos estimula a través de nuestras carencias más íntimas. El sexo se ha convertido en una mercancía muy particular: vende otras mercancías. En el plano político, el sexo canaliza la energía social hacia *el impasse de la Dolce vita*; convirtiéndose de esta manera, en un poderoso instrumento de desmovilización social. Como advierte John Kennet Galbraith: “Son los imperativos de la tecnología y la organización los que moldean el rostro de las sociedades, y las ideologías no son más que trampas en las cuales se dejan atrapar los espíritus simples que creen que hay grandes posibilidades de elegir” (En Velásquez, 1970, p. 433).

1.3 La generación sacrificada

El derecho a la educación, contemplado en las constituciones de la mayoría de los países, no sólo se aleja cada día del horizonte de la generación de relevo, sino que la posibilidad de encontrar un empleo que le permita una digna inserción en la sociedad, progresivamente se esfuma.

La crisis actual refuerza aún más las injusticias manifiestas o latentes en el seno de la institución escolar. La deserción, consecuencia directa del desempleo de los padres o representantes y de la deficiencia misma del sistema, no ha cesado de aumentar. Los adolescentes abandonan la escuela no precisamente para incorporarse al mercado laboral, pues no hay trabajo.

Una gran cantidad de adolescentes no culminan los estudios correspondientes a la escuela básica y sólo un reducido número de ellos logra franquear las barreras de la educación media. A estos últimos, verdaderos héroes, nadie les garantiza la prosecución de sus estudios.

Si bien es plausible que la inmensa mayoría de las familias aspiren que sus hijos ingresen en las universidades autónomas o a los institutos de educación superior, “no todos los caminos son buenos para todos los caminantes”. Debe tomarse en cuenta la pérdida parcial del valor de la mayoría de las carreras universitarias como “bien ocupacional. Es cierto, no todos desean ingresar a la universidad, ni muchos tienen la capacidad para realizar estudios superiores, tampoco existen suficientes salidas intermedias.

En nuestras máximas casas de estudios se afinan los instrumentos de selección, las elites se fortalecen. Se ha venido contingentando cuantitativamente el ingreso de los estudiantes con base en los cupos disponibles. Se ha instaurado una política de crecimiento cero. “Sabia” respuesta adoptada por el Estado para eludir su responsabilidad de crear nuevas universidades autónomas e institutos públicos de educación superior.

Para los jóvenes la posibilidad de realizar estudios superiores no deja de ser un sueño lejano e inaccesible. Conspiran en su contra su deficiente preparación académica y los numerosos felatos colocados a las puertas de las universidades públicas y autónomas.

Es verdad, la pésima formación de los bachilleres que aspiran realizar estudios superiores resulta inocultable, sin embargo, imputarles la responsabilidad del descalabro del sistema educativo constituye una aberración. Es convertir la víctima en victimario.

Si los jóvenes llegan a la universidad con un bajo nivel de preparación, en lugar de colocar trabas en las puertas de los institutos de educación superior, la solución hay que buscarla en la reforma del sistema educativo, desde el preescolar hasta la educación media, básica, diversificada y profesional. No se trata de una reforma similar a la que nos tienen acostumbrados quienes hasta ahora han tenido la responsabilidad de elaborar las políticas educativas; cualquier intento de retocar el actual sistema escolar sólo lograría, a un costo social y financiero muy elevado, prolongar su agonía.

La movilidad social a través de la educación no deja de ser un mito. Tener un diploma universitario no garantiza una inserción en el mercado laboral, cónsona con la formación adquirida en los laboratorios o en las aulas de clase. Es frecuente encontrar profesionales de diferentes áreas del conocimiento realizando trabajos aleatorios, actividades para las cuales no era necesaria esa inversión de dinero, tiempo y esfuerzo que representan los estudios universitarios. Esa superabundancia de postgrados característicos de estos tiempos, a la postre lo que hace es ocultar el desempleo de los profesionales universitarios. Se les hace creer que si con el pregrado no han conseguido trabajo, con el postgrado se les ampliará el horizonte; de esta manera, la gran mayoría deja su juventud en las aulas de clase.

A las universidades, cuyas restricciones presupuestarias acentúan cada vez más su ineficiencia, se las acusa de ser una máquina generadora de desempleados, de otorgar títulos sin valor en el mercado del trabajo. Dejar morir de inanición, desprestigiar lo público para fortalecer lo privado, ha dado lugar a una floreciente y productiva industria: la buhonería académica. Todo esto forma parte de la estrategia neoliberal privatizadora a ultranza.

La situación es dramática. El desempleo de los jóvenes y, más aún, la descalificación de la fuerza de trabajo, desemboca en una sobreexplotación de la mano de obra juvenil.

2 El desasosiego de los jóvenes y el problema de la drogadicción

Desde muy temprana edad, a nuestra generación de relevo se le inculca la idea de que todo es posible, fácil y divertido. Sin embargo, la realidad es otra. Por los senderos de nuestro continente, miles de jóvenes deambulan sin la mínima esperanza de encontrar un empleo o realizando actividades no cónsonas con su formación.

¡Cuántos jóvenes luchan por hacerse un lugar en esta patria! Muchos viven como en agonía. La impotencia los oprime, no salen a la calle por temor a que los tilden de vagos. Son estos “holgazanes” diferentes de aquellos de quienes nos habla Vicent Van Gogh, en una de sus múltiples cartas dirigidas a su hermano Theo:

Un pájaro en la jaula, en la primavera, sabe muy bien que hay algo para lo cual serviría, siente fuertemente que hay algo que hacer, pero no lo puede hacer. ¿Qué es?

No lo recuerda bien, después tiene ideas vagas y se dice: ‘los otros hacen sus nidos, tienen sus hijos, y crían su nidada’; después se golpea el cráneo contra los barrotes de la jaula. La jaula sigue allí y el pájaro vive loco de dolor.

‘Mira, haragán’, dice un pájaro que pasa, ‘una especie de rentista’. Sin embargo, el prisionero vive y no muere, nada se muestra exteriormente de lo que ocurre interiormente, se lleva bien, está más o menos alegre al rayo del sol. Pero viene la temporada de la migración. Acceso de melancolía. ‘Pero’, dicen los niños que lo cuidan en su jaula, ‘tiene todo lo que le hace falta’. Pero él mira afuera el cielo henchido, cargado de tempestad, y siente la rebelión contra la fatalidad dentro de sí. ‘Estoy preso y no me falta nada, imbéciles. Tengo todo lo que hace falta ¡ah, la libertad! Ser un pájaro como los otros pájaros’... (Van Gogh, 1972, pp. 44-45).

La cantidad de menores de edad que se hunden en el treme-dal, aumenta día a día: suicidios, consumo de estupefacientes, delin-cuencia y prostitución, entre otras desviaciones. “Cada vez hay más pobres y los pobres son cada vez más jóvenes”.

El pesimismo ante el porvenir desmoviliza. La ausencia de un futuro alentador y la falta de comprensión por parte de los padres, resquebrajan la autoestima del joven. Éste se siente inútil y ante sus ojos su imagen se degrada. De allí la búsqueda de paraísos artificiales, adopción de conductas evasivas o toma de amargas decisiones, el trecho es relativamente corto.

Muchos adolescentes se acercan al mundo de las drogas huyendo de una realidad que les angustia, les hace sentirse vulnerables y en minusvalía. A medida que la vida se torna más complicada y confusa, el desequilibrio socio-emocional de un significativo número de jóvenes se hace más notorio y la incidencia de la drogadicción alcanza visos alarmantes.

Aunque un gran número de consumidores de drogas tienen una autoestima y un nivel de tolerancia a la frustración bastante bajo, no es fácil trazar el perfil de nuestros drogadictos. Los móviles son numerosos y diversos: vacío existencial, curiosidad, miedo, búsqueda de identidad, vencer la timidez, etc.

¿Cuántos jóvenes se sienten solos, abandonados, rechazados a tal punto de no encontrarle sentido a su existencia! Quien tiene una imagen negativa de sí mismo ¿cómo puede hacerle frente a la vida y sus contradicciones?

En muchos casos esta situación les acompaña desde la infancia. Los problemas familiares, la falta de orientación, la indiferencia, la no valoración, son ingredientes comunes en la vida de estos jóvenes. Los padres no tienen tiempo para dedicarles, pues las actividades cotidianas le roban el tiempo que anteriormente les destinaban. Rota la comunicación, los retoños acuden a la drogas como una manera de llamar la atención de sus padres a quienes, en la mayoría de los casos, “no comprenden”...

Las drogas no exoneran estratos sociales. A la par con éstas, los trabajos informales u eventuales disfrazan el desempleo de la población. La prostitución ocasional o no, se expande vertiginosamente involucrando, con mucha frecuencia, a niños menores de 15 años. “Los hijos de la patria”, los cuida carros espontáneos, cuya oferta parece más una intimidación, se multiplican. Los muchachos pasan fácilmente a la delincuencia abierta: arrebatones, agresiones, desvalijamiento de vehículos, etc. De aquí, a la gran criminalidad, sólo

hay un paso. Hoy día, las bandas organizadas, cual potro desbocado, surcan nuestro continente.

El consumo de estupefacientes se ha convertido en una endemia nacional que suscita una campaña de prevención bajo la forma de cuñas televisivas en tono dramático y moralizante. No obstante, el problema de la drogadicción tiene connotaciones sociales, políticas y económicas, pero, también personales y afectivas. Mantiene estrecha correlación con el vacío existencial característico de nuestra época, la dispersión del núcleo familiar y los efectos de una vida orientada fundamentalmente hacia el lujo y el consumo exacerbado. Dicho de otra manera, las expectativas generadas por la sociedad de consumo, el fomento del individualismo (con todas sus desviaciones), los problemas socio-económicos que impiden la satisfacción adecuada de las necesidades básicas de buena parte de la población, constituyen factores de peso que inciden en la aparición de este fenómeno.

Nos encontramos frente a una patética realidad. Los valores tradicionales se desmoronan como castillos en la arena ante la acometida de los intereses de la sociedad de consumo. Dicha situación genera ansiedad. El individualismo, el cultivo de la ambigüedad sexual, el consumo desenfrenado, la erotización social, constituyen símbolos de nuestros tiempos. Estos factores se conjugan e incrementan las depresiones, el consumo de drogas sociales, la toxico manía, la delincuencia, el suicidio etc.

No resulta difícil observar cómo las normas preestablecidas garantizan cada vez menos, la adecuada integración del individuo a la sociedad. Sin embargo, no “se acaba con la fealdad, suprimiendo los espejos.” Existe un acuerdo tácito en torno a la idea de que “prevenir es mejor que lamentar” y reprimir no siempre es la mejor manera de curar. En tal sentido, el papel de la escuela no es nada despreciable; no obstante, cierta prudencia se impone. La complejidad del problema es tal, que una solución exclusivamente “pedagógica” no es suficiente. Los problemas sociales entrañan fenómenos globales, cuya solución satisfactoria exige la puesta en práctica de políticas cónsonas con la magnitud del fenómeno. Más que llamar la atención sobre tal o cual sustancia y centrarse en un aspecto de la personalidad del consumidor, es necesario tomar en cuenta las características del medio en el cual éste se desenvuelve. Es preciso atacar las causas,

no las consecuencias. La drogadicción es un problema social y por ende, es a esta sociedad enferma a la que hay que tratar. Tanto los adultos como los jóvenes necesitan ideales que les permitan asumir el reto del futuro con optimismo y con cierto sosiego las vivencias del presente.

Cuando se educa a los niños, hay que inculcarles el amor a la patria, el amor a sus compatriotas, el amor al trabajo, el sentido de la disciplina, la preocupación por la higiene, la sed de instrucción. Al mismo tiempo hay que hacerles conservar intacta la alegría de vivir, la vivacidad, la naturalidad, la espontaneidad y la frescura de su edad...

Poeta Ho Chi Minh

Prefiero a un niño, a un joven que marcha por su propio camino que no a muchos otros que caminan rectamente por un camino ajeno. Cuando aquéllos por sí mismos o a través de una guía encuentran el camino recto, es decir, el que es conforme con su naturaleza, jamás volverán a dejarlo; mientras que estos otros están expuestos en cada instante al peligro de sacudir el yugo ajeno y de entregarse a una libertad sin límites.

Goethe

¿Hacia dónde va la educación?

Vivimos en una sociedad fuertemente convulsionada por los cambios y cuya palabra de orden es la crisis. Crisis económica, política, social, ecológica, etc.

En círculos especializados, entre otras cosas, se afirma que el futuro de una nación dependerá más de la acción combinada de sus capacidades intelectuales, científicas y técnicas que de sus recursos materiales. Esto no deja de ser preocupante, las instituciones educativas no parecen estar a la altura de las circunstancias:

Existe un hecho innegable: cuanto más se aleja una sociedad de sus orígenes ‘naturales’ y deviene histórica, tanto más deviene imprescindible en ella el momento educativo; cuanto más dinámica deviene una sociedad –y lo es en grado máximo una sociedad tecnológica, que cambia rápidamente los procedimientos productivos y aumenta sus propios contenidos científicos– tanto más necesaria una estructura educativa que establezca una adecuación entre ese progreso y las generaciones que suben, por un lado (admitiendo que se nazca hombre, no por esto se nace hombre del siglo XXI), y las generaciones adultas por otro. Tanto más, pues, aquella enseñanza que originariamente no se ve como necesidad primaria sino como un lujo superfluo, deviene una necesidad insustituible para la producción de la vida. Efectivamente, la simple ‘manutención’ de la sociedad actual que, dado su dinamismo, es una hipótesis puramente formal, exigirá una

amplísima participación de hombres técnica y culturalmente preparados para el control y producción de su actividad; pero la inestabilidad tecnológica, las nuevas técnicas de las que todo el mundo habla –cibernética, automatización, etc.–, la inevitable necesidad de establecer unas perspectivas planificadas, exigen algo más que una escuela y un aprendizaje tradicional (Manacorda, 1969, pp. 11-12).

1 ¿Un mundo al revés?

En esta convulsionada era, cada día que transcurre experimentamos la sensación de que la tierra gira a tal velocidad que nos produce vértigo. Ha habido como una inversión de perspectivas. Sobre el pedestal de los valores fundamentales se erigen el hedonismo, el narcisismo y todas las vertientes del individualismo. De la dictadura de los padres hemos descendido a la dictadura de los hijos.

Hemos pasado de una sociedad rígida a una exageradamente permisiva no sólo con los niños, sino también con los jóvenes. Paradójicamente, bajo el peso de la crisis, la independencia financiera de éstos últimos se realiza cada vez más tarde. No obstante, los adolescentes de hoy disfrutan de mayor autonomía que sus antecesores. Con mayor libertad y expuestos a redes de complejas relaciones, son cada vez menos dóciles; constituyen grupos heterogéneos que en su mayoría aún no han definido un proyecto de vida. Esto genera repercusiones negativas tanto en su escolaridad como en su integración social.

1.1 Una visión retrospectiva

Informatización, automatización, desempleo estructural, descomposición social e incluso reevaluación de la noción misma de desarrollo, en realidad todo ha cambiado.

...Hasta hace poco la humanidad consideraba que nada podría obtenerse sin trabajo ni esfuerzo. Era la ley general aceptada por todos. De aquí que las reglas, la disciplina, etc., eran admitidas como condiciones indispensables de todo progreso. Este punto de vista, hoy día, es negado obstinadamente por muchos. El capricho, la ciega esponta-

neidad, se colocan por encima del lúcido compromiso, considerado como una forma de alienación: sólo cuenta la inspiración del momento. Tal conducta conduce a la incoherencia, incoherencia concebida como signo de ausencia total de reglas (Jacques de Bourbon Busset, prefacio a Willebois, 1985, pp. 7 - 8).

Antaño, en la familia los valores morales eran sagrados y así se educaba a los hijos. Si la comunidad ejercía una autoridad casi parental, la escuela cumplía una función fundamentalmente integradora, es decir, preparaba a los futuros ciudadanos con miras a facilitar su ubicación en el mundo, orientándolos en la construcción de su personalidad, su imaginario social y cultural.

Los docentes encarnaban la legítima e indiscutible autoridad. De lo que enseñaban sólo ellos tenían la capacidad para hacerlo. Eran vistos como transmisores de conocimientos, normas y valores. Contaban con el apoyo irrestricto de padres y representantes; por lo demás, gozaban de admiración, prestigio y respeto en el seno de las comunidades. Nada sorprendente. Aquellos hombres y mujeres, aunque la mayoría no eran graduados, constituían verdaderos dechados de abnegación, seriedad, mística de trabajo y vocación docente. Encarnaban paradigmas vivientes de rectitud, organización y disciplina. Representaban para sus alumnos el modelo referencial por excelencia, ese ideal del yo del cual nos habla la psicología freudiana. ¿Quién no soñó en sus años de infancia ser algún día como su maestro o maestra?

El docente introducía al niño en el universo de la lectura, la escritura y el cálculo. Previo aprendizaje del abecedario, le enseñaba a transformar sonidos en sílabas, sílabas en palabras, palabras en frases, etc. Al concluir los estudios primarios, el niño dominaba con singular maestría las cuatro operaciones fundamentales.

Los estudios secundarios tenían como objetivo capital enseñar a los alumnos a razonar. De allí la búsqueda de equilibrio entre las humanidades y las ciencias que antecedían a toda especialización.

Luego vino una multitud de reformas, “lo nuevo” sepultó a lo viejo. Bajó el nivel de exigencia, se instauró la promoción automática y el niño se convirtió en un ser intocable. A nivel de estudios primarios, los proyectos de aula y de plantel se presentan como la última innovación pedagógica. No más evaluación cuantitativa, no más tarea

para el hogar, no más composiciones, etc. En su lugar, a los alumnos se les exige, entre otras cosas, “investigar”, hacer encuestas, construir archivos, elaborar periódicos, recortar, pegar documentos. A nivel de secundaria, con miras a despertar en los estudiantes el “espíritu científico”, se privilegia lo concreto, lo práctico, lo experimental; la enseñanza de la teoría pasa a un plano secundario. En física, por ejemplo, si anteriormente el peso de un objeto se calculaba o se deducía a partir de teoremas sobre el volumen, la masa o la densidad de los cuerpos, hoy día, se parte de un saco lleno de aserrín o de cualquier cosa. La vieja matemática dio paso a la “moderna”, la finalidad social de la enseñanza de la lengua fue modificada; hoy día, los jóvenes no sienten necesidad de redactar una carta, ni mucho menos de elaborar un buen discurso. Otrora la enseñanza de la historia se fundamenta en el ejemplo de grandes figuras del pasado y el amor al terruño. Esta disciplina constituía un pilar fundamental en la formación de las nuevas generaciones; en la actualidad, por el contrario, los jóvenes desconocen todo lo concerniente a la historia universal y, lo que es peor, la historia patria. Esto es grave. Mutilar la enseñanza de la historia es desintegrar la identidad de un pueblo, es disipar su memoria. Si se debilita lo autóctono, el terreno está abonado para la siembra de valores foráneos, para la imposición de otra cultura.

En la actualidad, los docentes han perdido su aureola y los alumnos su sed de aprender. ¿Qué ha sucedido? ¿Se ha deteriorado la mística de los educadores? ¿Existe correlación entre la crisis de la sociedad y la crisis de la educación? ¿Cómo explicar este fenómeno?

Los maestros se han convertido en chivos expiatorios de la crisis educativa. No se les mira como seres de carne y hueso que sufren en carne propia los avatares de una de las crisis más prolongadas de nuestra historia, sino como meros dispensadores abstractos de conocimientos y de tratamiento coherente del niño. Se les acusa de todos los males habidos y por haber. Estos, en su momento, consideran injusta la imagen que gran parte de la población tiene de ellos, deploran la masificación en las aulas de clases, la carencia de material didáctico, la poca motivación de los alumnos y lo mal concebido de los programas escolares. Quienes laboran en los niveles superiores del bachillerato señalan la presencia de una masa de alumnos con muy poco interés por las cosas de la escuela y con grandes dificultades para comprender su discurso, dado lo limitado de su vocabula-

rio. La actitud de los padres no deja de ser ambivalente. Por temor a perder el afecto y la confianza de sus hijos, a muy temprana edad les otorgan excesiva independencia:

Queremos, hoy día, –afirma Bruno Bettelheim– que nuestros hijos decidan las cosas por sí solos y esperamos, sin embargo, que estas decisiones nos agraden.

Para mis padres, la vida era más fácil: sabían que deberes tenía el niño, y lo mejor para él era cumplirlos. Para nosotros las cosas son diferentes. Queremos que nuestros hijos vivan a su manera y que desarrollen libremente su personalidad. Hemos tomado esta postura porque creemos en la libertad y sabemos que la opresión es peligrosa. Pero al mismo tiempo queremos que su desarrollo conduzca a las metas que nosotros hemos señalado. Por temor a estropear su espontaneidad y felicidad, nos abstenemos de imponerles nuestros deseos; sin embargo, queremos obtener los mismos resultados que si lo hubiéramos hecho. (Bettelheim, SD, p. 9).

Como es de esperar, no todo lo que los hijos hacen es del agrado de los padres y cuando la situación se torna incontrolable vuelven su mirada inquisitoria hacia la escuela.

Las cosas han cambiado. Si otrora se enseñaba que nada valioso se logra sin una pequeña cuota de sacrificio, que si el sacrificarse hoy permitía vivir un poco mejor mañana, se debía darle la bienvenida al sacrificio. En la actualidad, se sacrifica el futuro en aras del presente. Todo resulta fácil y divertido. Los derechos opacan cada vez más a los deberes. Si en el pasado el alumno era severamente castigado por la menor desviación de su comportamiento; en el presente, impera el laxismo total. Cualquier intento de aplicar correctivos a una conducta disfuncional del niño por parte del maestro, puede ocasionarle problemas de diversa índole.

Es la anomia. Los límites entre lo permitido y lo prohibido apenas se perciben. A los pequeños ya no se les enseña a contener sus emociones; por el contrario, se les tolera cosas que hasta hace poco eran inaceptables. Los jóvenes exigen cada vez más pero no hacen, no dan, ni proponen nada. Quieren ser libres; empero, olvidan que no existe libertad posible sin restricciones aceptadas, sin respeto a las normas predominantes en la sociedad.

Las leyes de “protección” al niño y al adolescente son de tal naturaleza que inducen a los maestros a elaborar estrategias de evasión. No ven ni escuchan nada. En algunos casos, para mantener su tranquilidad sobrevalúan a sus alumnos. Nunca la educación pública había sido tan sojuzgada por “la voz de los padres”. Algunos de ellos, encandilados por la ilusión del poder, literalmente se «tragan a los educadores». Tal como lo señala Lipovetsky (2000),

El esfuerzo ya no está de moda, todo aquello que implique limitación o disciplina austera es desvalorizado en beneficio del culto al deseo y a su realización inmediata: todo sucede como si se tratara de llevar a su punto culminante el diagnóstico de Nietzsche con respecto a la tendencia moderna a favorecer la ‘debilidad de la voluntad’, es decir, la anarquía de los impulsos o de las tendencias y correlativamente, la pérdida de un centro de gravedad que lo jerarquice todo (p. 56).

En la actualidad, los educadores viven en una atmósfera enrarecida, sumergidos en un océano de preocupaciones materiales, asfixiados en aulas de clases masificadas y llenas de cosas que le faltan, humillados y chantajeados por padres y representantes y en competencia desigual con los mass media.

En estas últimas décadas, aunque en el discurso oficial la variable «excelencia» desempeña un rol estelar, si descendemos al terreno de lo concreto, resulta fácil comprobar el deterioro de nuestro sistema educativo. Tanto los niños como los adolescentes están siendo retrasados de manera sistemática. En esto, los docentes tienen las manos atadas.

La escuela ya no desempeña su función de antaño. Para muchos jóvenes, ésta, lejos de constituir un lugar de intercambios, de conocimientos y de aprendizajes para la vida, la consideran una pérdida de tiempo. Prefieren estar fuera que en el interior de ella.

El tiempo en el cual los conocimientos, la autoridad y la palabra del maestro estaban fuera de toda discusión, parece haber llegado a su fin. El docente detentador de “saberes” poco a poco cede su lugar al animador “cultivado”.

1.2 La escuela paralela

Culpabilizar a los docentes de los males que aquejan al sistema educativo es una posición cómoda. Todo o casi todo, lo que se hace en el aula de clases se decide fuera de ésta. Los docentes no trabajan en un terreno virgen, ni elaboran las líneas directrices de la política educativa de un país. La educación formal tampoco constituye la única fuente de información ni de formación. La escuela paralela, en particular, los grupos de pares, la televisión e Internet, son elementos no despreciables en lo que a transmisión de conocimientos, y formación de actitudes se refiere.

1.2.1 Los grupos de pares

El niño no llega a la escuela en condiciones de tabula rasa; por el contrario, su historia familiar y social forman parte de su equipaje. Su experiencia fuera del ámbito familiar y/o escolar no se circunscribe al espacio meramente lúdico, engloba gran parte de las enseñanzas de la sociedad en la cual se encuentra inmerso.

El esquema que coloca la relación educador-alumno como núcleo de la vida en el interior de la escuela —específicamente en el salón de clases— se encuentra alejado de la realidad. Desde muy temprano, los vínculos entre pares determinan en alto grado el progreso o retardo del escolar. Irenäus Eibl-Eibesfeldt, refiriéndose al caso británico, observa:

Los niños de 3 años son capaces de unirse a un grupo de juego, y es en tales grupos donde los niños verdaderamente se crían. Los mayores les explican las reglas del juego y regañarán a aquéllos que no las respeten, bien sea quitando algo a algún otro o siendo agresivos...

Inicialmente, los niños mayores se comportan de forma tolerante con los más pequeños, aunque de hecho les señalan limitaciones a su conducta. Jugando en el grupo de los niños, sus miembros aprenden qué molesta a los demás y cuáles son las reglas que deben obedecer. Esto sucede en las mayorías de las culturas en las que la gente vive en pequeñas comunidades (En Rich, 1999, p. 127).

Las relaciones interpersonales en la escuela o en el salón de clase se desarrollan a partir de las afinidades y simpatías personales de los alumnos. Los niños y los adolescentes ajustan su conducta a la de sus amigos o a los principios del grupo. Dos o tres niños traviesos o adolescentes con problemas conductuales bastan para inducir a los demás al sabotaje de una clase.

Las relaciones entre pares no siempre son idílicas. Si la identificación con el compañero de clase –admirado por sus cualidades– suele ser positiva, lo contrario, también es válido; puede ser causa de caídas espectaculares y, aún más, de fuertes depresiones.

1.2.2 Los *mass media*

En nuestros días, la socialización tiene lugar bajo la influencia cada vez más intensa, de los medios de comunicación de masas (televisión, cine, internet, entre otros). La acción de los *mass media* comienza a desarrollarse cuando el ser humano aún no posee una distancia crítica ni una barrera protectora. Introducen mensajes que configuran, una cierta mirada de la sociedad, una actitud ante la vida, es decir, una cosmovisión. Los medios de difusión masiva promueven valores y pautas de comportamiento; por consiguiente, su estudio es indispensable para comprender cómo se reflejan en la conciencia numerosos aspectos de la realidad social y cuáles son los efectos sobre el comportamiento humano.

a El síndrome de Penélope

Los medios se han convertido en los principales agentes socializadores. Si otrora la familia estaba en capacidad de proteger a su descendencia de los efectos deletéreos de la sociedad; hoy día, tanto ésta como la institución escolar deben afrontar la pérdida y desigual competencia de los *mass media* en tanto que difusores de valores, conocimientos y proveedores de modelos.

Los medios de comunicación social, fundamentalmente la televisión, *ex profeso*, opacan valores que por sí mismos dan brillo a la persona humana. No cumplen su función co-educadora; por el contrario, promocionan las peores formas de ser el hombre; exaltan el individualismo, glorifican el sexo y la violencia. Muestran la realiza-

ción social y profesional en estrecha correlación con el dinero y la belleza física. Nada sorprendente. El cuidado del aspecto externo, y en particular el culto al cuerpo se ha convertido en casi una obsesión.

De manera precoz, la televisión expone al niño a un vertiginoso torrente de informaciones. De esta manera, el ser en desarrollo, adquiere así, vagas nociones sobre todo. Gradualmente va desapareciendo su capacidad inquisidora, su mirada se desliza sobre la superficie; nada le maravilla, nada le sorprende, todo le es familiar.

A fuerza de obrar siempre del mismo modo, el espíritu no siempre siente la necesidad de observar y analizar los hechos ambientes: se fía del automatismo que le ha invadido... con esta facultad hay el peligro de un riesgo y es de él que los ojos se habitúen a estar cerrados cuando deberían abrirse. El individuo rutinario no 've' las cosas como son, sino como ha tomado costumbres de verlas (Claparède, 1927, p. 47).

Los niños de hoy, tienen el cerebro pleno de imágenes del futuro, pero desconocen de manera casi absoluta, lo concerniente al pasado. Su cabeza no está vacía, sino ocupada en cosas insubstanciales. Atrás quedaron Blanca Nieves y los Siete Enanitos, Caperucita Roja y el Lobo Feroz, la Cenicienta, el Patito Feo, Tío Conejo y Tío Tigre, entre otros. Los programas que les son destinados están saturados de monstruos, máquinas y súper hombres que vuelan por todas partes.

¿Quiénes son los héroes preferidos por nuestros niños? ¿A quiénes imitan? ¿Quién no ha tenido oportunidad de observar a sus hijos, sobrinos o cualquier otro niño imitando a los peores personajes de la T. V.? Los niños resultan pasto fácil de ese proceso de alienación generalizada que caracteriza nuestra época.

La programación televisiva, de manera reiterada y en horario donde los niños permanecen frente a la pantalla, exaltan, entre otras cosas, las desviaciones sexuales. ¿No se corre el riesgo que estas anomalías sean consideradas, tanto por los pequeños como por los adolescentes, normas de vida, modelos a imitar?

Los niños llegan a la escuela con el cerebro atiborrado de imágenes. Esto es grave:

La imagen (mediática) destruye la imaginación. (...) Impone los deseos que la publicidad, la propaganda, la explotación lucrativa del hombre, difunden a través de los múltiples medios técnicos. Así agredido, sin capacidad de respuesta, antes que su espíritu crítico y de observación se desarrolle, la imaginación del niño se aliena... La mediatización fija sus predilecciones e impone las sugerencias de un mundo falso y siniestro. Los ídolos nacen, los modelos se implantan...

Su huella obsesionante, fuentes de deseos jamás satisfechos, sueños de dinero, de poder, de sexualidad o violencia no cesará de perseguir al niño subyugado (Michel, 1976, pp. 8-9).

Los *mass media* ejercen una influencia tan poderosa sobre el individuo que muchas veces a quienes se creen “claros”, les resulta difícil diferenciar cuándo actúan por su propia convicción o cuando son objetos de una sugestión colectiva. En el mes de diciembre, ¿Ud. por casualidad, no se disfrazó de contento? ¿No adornó su casa con el arbolito de navidad y Santa Claus? ¿Nunca ha festejado Halloween? ¿Nunca ha saboreado un apetitoso hot dog o una succulenta y “dietética” hamburger? ¿Qué tal una Coca?

Los medios de comunicación de masas constituyen una insuperable fábrica de bobos en serie. Los niños a quienes desde muy temprano se les ha evitado todo contacto con la realidad, constituyen la principal clientela de esa máquina de cretinización colectiva.

A pesar del discurso de los ideólogos de las “nuevas pedagogías”, lleve a cabo el siguiente experimento: pídale a un grupo de niños que dibujen a otro niño y observará como la gran mayoría lo hace rubio; asimismo, pídeles que le diseñen una casa y la dibujarán con chimenea. Continúe su investigación, y obtendrá resultados sorprendentes. ¿Son acaso estas motivaciones, este “espontáneo” desenvolvimiento de la creatividad, este “libre desarrollo de la personalidad” de los pequeños lo que debemos proteger? Yo pienso que no ¿y usted?

b El síndrome de Peter Pan

Cuando en los albores del siglo pasado, James Matthew Barrie, creó al personaje Peter Pan, nunca pensó que «el niño que se resiste a crecer» se multiplicaría de manera tan rápida en el mundo occidental.

El arribo a la adolescencia implica la ampliación de las relaciones socioculturales, lo que de alguna manera representa un riesgo de desviación conductual, pero también el logro de una mejor cohesión personal.

En la actualidad, la infantilización de la sociedad resulta inculcable. Estamos formando una generación de tecnólatras pasivos, seres egoístas e incapaces de diferir recompensas y tolerar un cierto nivel de frustraciones. En efecto, el estilo permisivo de crianza y el implacable bombardeo publicitario característico de nuestra época, impulsa tanto a los niños como a los adolescentes, a asumir conductas e internalizar valores que los alejan de la vida y sus contradicciones. La mayoría tiene la convicción de saberlo todo y sin hacer el menor esfuerzo, merecerlo todo.

El *laissez faire* conforma voluntades anémicas y engendra seres de espalda a la realidad. Sin embargo, el sistema —a través de la educación permisiva y la acción de los *mass media*— se empeña en prolongar la infancia de los jóvenes:

Es bien sabido que, psicológica y cronológicamente, la adolescencia culmina en la consecución de un nivel de madurez constante y comparativamente vasto. La evolución de esta maduración es un proceso lento, no existiendo en la actualidad medio alguno con el cual sea posible determinar si un individuo ha llegado a tal nivel. Comúnmente se presume que la mayor parte de los sujetos llegan por lo menos a un grado moderado de madurez psicológica desde los veinte a los veinticinco años, considerándose, entonces más bien como adulto y no como adolescente. Sin embargo, para algunos la madurez psicológica nunca llega; como consecuencia, su adolescencia se prolonga hasta muchos años después. (Carmichael, 1957, pp. 791-792).

No es difícil encontrar “adultos” maduros, cronológicamente hablando, e infantiles desde el punto de vista socio-emocional. Jóvenes que renuncian a su singularidad para convertirse en una oveja más del rebaño, en un hombre masa.

Como afirma Renato Treves en su análisis de *La Rebelión de las masas*, de Ortega y Gasset,

El hombre Masa es el hombre satisfecho de sí mismo, que no trata de mejorar porque se considera perfecto. Es el hombre que no tiene dudas porque tiene las ideas más categóricas sobre todo cuando ocurre y debe ocurrir en el universo; es el hombre que no escucha a los otros porque cree saber todo cuanto necesita; es sobre todo el hombre que no quiere dar razón y o quiere tampoco tener razón, y se manifiesta tan sólo dispuesto a imponer sus propias opiniones... es, pues, el tipo opuesto del hombre liberal, es decir, del hombre que cuando expresa una opinión conoce también las razones que la justifican y acepta la regla superior de la convivencia, que es el diálogo en el que discuten las propias opiniones. El hombre masa se sentiría perdido si aceptara la discusión. Por eso declara que hay que terminar con las discusiones y que debe imponerse la propia voluntad con la acción directa, aplastando la fuerza opositora (En Mondolfo, 1957, p. 67).

c Medios, violencia y sexo

Los medios de comunicación de masas someten al individuo a un largo proceso de condicionamiento. Al presentar un mundo en el cual se hallan desterrados los conflictos sociales, las imperfecciones y el esfuerzo sostenido distorsionan la realidad

En 1983, la dependencia de la ex República Federal de Alemania que se encargaba de velar por el bienestar de la juventud, llevó a cabo un estudio sobre la influencia de la TV en 940 niños de Wolfsburg. Dicho estudio llegó a la siguiente conclusión: “la frecuente exposición a las escenas de horror tuvieron en el 20% de los niños el efecto de incrementar la agresividad, el miedo, las pesadillas, el insomnio y la imitación inconsciente de actos de crueldad” (Trsek, 1986, p. 28).

¿A qué ocultos intereses responde la promoción de la violencia en una época de crisis generalizada? Cazenuève (1970) adelanta un conato de respuesta:

El acostumbrarse a escenas de violencia puede producir una baja de sensibilidad frente al dolor ajeno o un descenso de la capacidad de indignación ante la brutalidad. La frialdad frente a la violencia no es un crimen, pero puede tener consecuencias sociales importantes. La generación que durante su infancia haya sido sumergida en la televisión, estará demasiado habituada a contemplar un mundo donde

lo real y lo imaginario se mezclan para privilegiar comportamientos violentos (p. 131).

En Venezuela, numerosos estudios han demostrado que cuando un niño llega al preescolar ha visto ya, por lo menos, 3.000 horas de violencia televisada y entonces, ¿por qué sorprendernos que la violencia invada casi todos los ámbitos de nuestra existencia, si a diario se la presenta como un medio de resolver conflictos? ¿Violentos contenidos de programas policiales, mal sanos embrollos amorosos, violaciones, atracos, asesinatos, magnicidios, no constituyen la cotidianidad de la programación televisiva? ¿Qué significado puede tener para los niños los juegos candorosos y la enseñanza del educador, si desde muy temprana edad ha estado expuesto a este escenario? Los orígenes del crecimiento exponencial de la violencia, la inestabilidad, la delincuencia infanto juvenil, hay que buscarlos, entre otros factores, en el debilitamiento de “la célula fundamental y de origen de la sociedad”; en su reemplazo por los medios masivos de difusión en su condición de agente transmisor de valores y modelos referenciales.

Los medios de comunicación de masas muestran, describen, y sobre todo, deifican comportamientos no adaptados a la realidad social de muchos niños, dificultando así la valoración y consecuente identificación con la imagen parental.

De esta manera, tanto los niños como los jóvenes se convierten en las principales víctimas de un sistema que no cesa de manipularlos, ofreciéndoles “símbolos de prestigio” que sólo en sueños o violentando la ley podrán alcanzar.

Sin duda alguna, la miseria constituye una de las causas fundamentales del auge de la criminalidad; miseria amplificada por el agresivo bombardeo publicitario que promociona las peores formas de ser el hombre.

El escenario es bastante sombrío. Véase cualquier programa televisivo, sintonice la radio, escuche cualquiera de las piezas musicales que están “sonando” y podrá constatar la exagerada promoción que se le hace al sexo y la chabacanería. El sexo se convierte en una mercancía más, un producto instantáneo y automatizado. Una mercancía muy sui generis, vende otros productos.

Llegará un tiempo en que nos parecerá increíble lo que hoy en día es tan corriente: dejar la infancia entregada a sí misma, libre de destruirse y de pervertirse como se le antoje, sin que nadie se preocupe de tenderle la mano, de guiarla, de iluminarla e instruirla sobre temas importantes y el más peligroso de los problemas: el de la perpetuación de la vida.

¿Es posible que los chiquillos, todos nuestros chiquillos al llegar a la pubertad, en la edad en que se despiertan en ellos fuerzas de una violencia y de un valor inimaginables, capaces de hacer de ellos monstruos o santos, sean abandonados juntos en sus tinieblas, en su curiosidad angustiada, reducidos a ilustrarse entre sí, confrontar sus conocimientos embrionarios, sus experiencias, a buscar a tientas, a ciegas, penosamente, suciamente, cruelmente, la luz de la verdad? ¡Y de una verdad de la cual depende su vida entera! (Maxence Van Der Meersch, 1973, pp. 31; 146).

Los medios de comunicación de masas en sí mismos, no tienen una influencia negativa en la conformación de la personalidad. Con ellos sucede algo similar a la paradoja del bisturí. Vg., la televisión bien dirigida puede impulsar el desarrollo de intereses y aspectos positivos en el individuo. No obstante, tal como está concebida la programación televisiva, sus nefastas consecuencias resultan inoculables:

...la amplificación propagandística hace que gentes aun con títulos universitarios, piensen con los mismos lemas, con los mismos slogan elementales que se aplicaría a la venta de un jabón o una panacea. De la cultura de los “pensadores” parecemos marchar a una vergonzante conducta de “locutores” que impondrían como dogma, su anuncio petrificado (Picón, 1976, p.18).

¡He aquí un proceso de estupidización generalizada en la cual muy pocos pueden lanzar la primera piedra! Nos encontramos frente a lo que Ortega y Gasset (1999) denomina “sabios-ignorantes”, castrados intelectuales, especies de paja que mueve cualquier viento, profesionales que fuera del reducido mundo de su especialidad, todo les es ajeno.

1.3 La babel educativa

So pretexto de evitarle “traumas y frustraciones” al niño, se instauró en América Latina una pedagogía caracterizada por una permisividad exagerada, un encubierto *laissez faire*. Se desempolvó el mito del “niño rey” característico de finales del siglo XVIII y las primeras décadas del XIX.

La no directividad no sólo tuvo eco en el ámbito escolar, sino también en el núcleo de la vida familiar. Numerosos padres y educadores reaccionan horrorizados al oír el término disciplina, pero cabe preguntarse, ¿es posible enseñarle algo al niño sin que éste haga un mínimo esfuerzo por aprender?

Esta concepción presupone que en el niño está ya en potencia todo el hombre y que es preciso ayudarlo a desarrollar lo que ya tiene latente, sin coerciones, dejando que obren las fuerzas espontáneas de la naturaleza... el hombre es toda una formación histórica, obtenida mediante la coerción (entendida no sólo en el sentido brutal y de violencia externa)... de no ser así, se incurriría en una forma de trascendencia o de inmanencia. Lo que se cree fuerza latente no es, en la mayoría de los casos, sino el conjunto informe e indistinto de las imágenes y las sensaciones de los primeros días, de los primeros meses, de los primeros años de vida, imágenes y sensaciones que no siempre son tan buenas como quieren creerse. Este modo de concebir la educación como el devanado de un hilo preexistente tuvo su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica, es decir, cuando negaba una filosofía peor aún; pero hoy está igualmente superado. Renunciar a formar el niño significa sólo permitir que su personalidad se desarrolle acogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos vitales. Es extraño e interesante que el psicoanálisis de Freud esté creando, sobre todo en Alemania... tendencias similares a las existentes en Francia en el siglo XVIII, y que vaya formando un nuevo tipo ‘de buen salvaje’ corrompido por la sociedad, o sea, por la historia. De ello nace una nueva forma de desorden intelectual muy interesante (Gramsci, 1972, p. 126).

La no directividad se fundamenta en la libertad de inspiración rousseauiana. “Conceder autonomía al niño es tener fe en la

bondad de la naturaleza humana”. Fuertemente impregnado de este principio muchos docentes intentan despertar en los alumnos virtudes, “dones”, o verdades presuntamente latentes. Numerosos padres consideran imprescindible apelar en todo y para todo a la opinión del niño. Si bien es cierto que en una sociedad democrática la participación del mayor número de personas en la toma de decisiones es un ideal social, esa “adultización” prematura nos parece una decisión errónea. Es otorgarle al pequeño una capacidad de juzgar que aún no tiene.

Los partidarios de la no “directividad” abogan por la autonomía del alumno y la puesta en práctica de los denominados “métodos activos”. Posición que ha sido fuertemente cuestionada pues, se presta a diversas interpretaciones.

...Por ese camino –afirma Chateau (1966)– se llega a confundir la libertad con la espontaneidad.

La espontaneidad es un nivel puramente animal, sin duda, es necesaria, suministra la libertad, su base, su punto de apoyo; no habría libertad sin ese dinamismo animal, pero es necesario que ese dinamismo dependa, en primer lugar, del pensamiento representativo y de las instancias superiores, en caso contrario, es el mayor obstáculo de la libertad. En efecto, porque se basta a sí misma, por su vivacidad, por su inestabilidad, por su carácter repentino; la espontaneidad se opone a toda regulación, a toda disciplina procedente del interior y predispone a ese reino del orden interior que es la libertad. [...]

Ser libre es primero, saber disciplinar la conducta y no ser esclavo de las tendencias espontáneas. (pp. 88; 105).

1.3.1 La quiebra de la autoridad paternal

Los “expertos” han sembrado en los padres serias dudas sobre su capacidad para guiar a sus retoños por el no siempre fácil camino de la vida.

A las madres, especialmente aquellas que por primera vez se enfrentan al difícil arte de educar a sus hijos, se les ha dicho lo importantes que son en la vida del niño, pero a menudo este conocimiento les proporciona cierta inquietud y no saben cómo tratar a éste:

Como respuesta a su ansiedad, se les abruma con una literatura donde a veces se les describe como santas, a veces como víboras, pero siempre como personas con una gran responsabilidad. Esta clase de lectura puede acobardar a una mujer que sabe que no es más que un ser humano normal. Quiere ser madre y le gusta, pero nunca tuvo en cuenta todas las cosas que le puede pasar a su hijo, de las cuales es sólo ella responsable. Por otra parte, se dice que cuidar a un niño es una tarea sencilla, y ella en su experiencia cotidiana ve que cambiar pañales no es ningún trabajo envidiable. Y lo que es más, discutir sobre los hijos se considera un tema de conversación sin importancia. De esta forma, las madres ven una contradicción entre lo que se escribe de ellas en las revistas científicas y la imagen de ‘ama de casa’, a la que se enfrentan a menudo (Bettelheim S.D. p. 10).

No pocos padres han adoptado literalmente los principios de esa “moderna” pedagogía que sugiere no contrariar al pequeño, so pena de traumatizarlo de por vida. Esa permisividad excesiva, ese amor mal entendido, a la postre puede acarrear nefastas consecuencias tanto para el niño como para la sociedad. Sin lugar a dudas, los seres humanos y más aún el niño, necesitan sentirse amados, seguros, protegidos. A tal efecto, han de conocer las normas de convivencia previamente establecidas, los comportamientos aceptados o prohibidos en su entorno social. En otros términos, debe existir una clara demarcación de las reglas del juego.

Justo es recordarlo. Si anteriormente la familia podía proteger al niño de ciertas influencias consideradas negativas, hoy día no es posible. Esa actitud «anti-autoritaria» priva al pequeño de toda inmunidad contra la influencia del medio externo. La ausencia de autoridad paternal le obliga a asumir la independencia antes de estar preparado para ello.

1.3.2 Del laxismo al autoritarismo

En algunos hogares se pasa, con mucha frecuencia del laxismo o proteccionismo al autoritarismo exacerbado; pero, cuando las cosas se complican, los padres capitulan demasiado rápido, abandonando el autoritarismo por el *laissez faire*. Esto no va sin consecuencias:

Para desarrollar un yo sano se necesita tener una firme figura de autoridad. Un yo sano, no significa ausencia de conflictos, sino que la presencia de éstos debe servir para impulsar el mayor crecimiento y desarrollo personal; para superar las situaciones conflictivas, el adolescente necesita ayuda para enfrentar y tolerar sus conflictos y las frustraciones generadas por ellos, lo que lo conducirá a ser realista y moderado respecto a sus necesidades y temores (Conger, 1980, p. 110).

El respeto y la confianza son dos dimensiones importantes en la relación educativa; si esta base está ausente, nada sólido puede construirse. Dicha deficiencia puede generar inseguridad, pérdida de identidad y desembocar en un comportamiento desviado; comportamiento visto como el único medio de resolver esta crisis. El niño busca en el adulto las normas que le permitirán ser aceptado en el contexto referencial de las personas mayores:

...un niño que crezca en un lugar donde el afecto y la comunicación sea la regla, que logre establecer bien internalizados valores éticos trascendentes y un claro proyecto de vida, muy probablemente atravesará la procelosa etapa de la adolescencia con los suficientes recursos como para mantenerse bien alejado del consumo de sustancias tóxicas (Delgado, 1995, pp. 2-7).

A partir de estas consideraciones podemos explicar, en gran medida, la angustia, el malestar de los adolescentes desprovistos de una imagen familiar satisfactoria que, huyendo de sus tribulaciones y tristezas, se refugian en comunidades sustitutas. Entre las cuales, con el riesgo permanente de sumergirse en el mundo de conductas antisociales, la pandilla ocupa un lugar de primer orden.

La educación permisiva produce un individuo con una personalidad muy particular. No es raro encontrar niños tímidos, miedosos, centro de las burlas y travesuras de sus compañeros, quienes al llegar a la casa, se desquitan con sus padres y/o hermanos. En el otro extremo, el autoritarismo, aun aceptando que el exceso de autoridad hace menos daño que su ausencia, genera resultados similares. En Japón, por ejemplo:

El maltrato por parte de los niños a sus padres se ha convertido en la principal causa de violencia familiar. Alrededor de un 5% de los niños y adolescentes... que reciben tratamiento psiquiátrico especializado lo hacen por maltrato a sus padres. Son niños tranquilos, obedientes, estudiosos y con buenas notas que, poco antes de la pubertad se convierten en torturadores de la familia. La violencia la generan dentro de la casa. Destrozan muebles o atacan con gritos, pellizcos, patadas y golpes al padre, la madre o la abuela. No están enfermos; son la otra cara de los niños modelos, educados en un sistema escolar muy competitivo y sometidos a una desmedida presión familiar (Delgado y Juez, 1994, p. 22).

1.3.3 La necesaria autoridad

Algunos padres, por temor a ser considerados autoritarios, renuncian a la firmeza de un «no»; confunden el amor con la complacencia absoluta y en consonancia con ello, extienden la tolerancia hasta extremos exagerados. Olvidan que de vez en cuando y ante conductas disfuncionales, es necesario aplicar correctivos adecuados. Para estos padres la tolerancia implica *laissez faire*, que el niño haga lo que le venga en gana:

No importa que esté bien o esté mal y esté preparado o no... Pero si se considera la disciplina desde el punto de vista del desarrollo, la guía a ser para el crecimiento; cuando el niño no está preparado se lo protege de las experiencias que no puede encarar. Si insiste habrá que ponerlo decididamente en línea o se le proporcionará experiencias sustitutivas que lo satisfagan suficientemente para mantenerse. Cuando esté preparado la experiencia misma se convertirá en su disciplina (Ilg, SD, p. 370).

Pensar que el niño encontrará en sí mismo la capacidad necesaria para la comprensión de las diversas situaciones que se le presenten o la reproducción de conductas deseables, es no haber comprendido que el aprendizaje de la libertad pasa por un cierto nivel de coerción, que el control y las reglas claramente definidas brindan seguridad y confianza al niño.

La educación no es fruto de maduración espontánea, por el contrario, es un proceso no exento de coerción, mediante el cual el hombre adquiere disciplina intelectual y moral:

Todo artista sabe -afirma Nietzsche (1983)- que su estado «más natural», esto es, su libertad para ordenar, establecer, disponer, configurar en los instantes de «inspiración» está muy lejos del sentimiento del dejarse ir, y que justo en tales instantes él obedece de modo riguroso y sutil a mil leyes diferentes, las cuales se burlan de toda formulación realizada mediante conceptos, basándose para ello cabalmente en su dureza y en su precisión (comparado con éstas, incluso el concepto más estable tiene algo de fluctuante, multiforme, equívoco). Lo esencial 'en el cielo y en la tierra' es, según parece, repitámoslo, el obedecer durante mucho y en una única dirección: con esto se obtiene y se ha obtenido siempre, a la larga por lo cual merece la pena vivir en la tierra, por ejemplo virtud, arte, música, baile, razón, espiritualidad, algo transfigurador, refinado, loco y divino. La prolongada falta de libertad del espíritu, la desconfiada coacción en la comunicabilidad de los pensamientos, la disciplina que el pensador se imponía de pensar dentro de una regla eclesiástica o cortesana o bajo presupuestos aristotélicos, la prolongada voluntad espiritual de interpretar todo acontecimiento de acuerdo con un esquema cristiano y de volver descubrir y justificar al dios cristiano incluso en todo azar, todo ese esfuerzo violento, arbitrario, duro, horrible, antinacional ha mostrado ser el medio a través del cual fueron desarrollándose en el espíritu europeo su fortaleza, su despiadada curiosidad y su sutil movilidad: aunque admitimos que aquí tuvo asimismo que quedar oprimida, ahogada y corrompida una cantidad grande e irremplazable de fuerza y de espíritu (pues aquí, como en todas partes 'la naturaleza' se muestra tal cual es, con toda su magnificencia pródiga e indiferente, la cual nos subleva pero es aristocrática). (pp. 116-117).

En el ámbito escolar, el ejercicio de la autoridad lo establece el dominio de una determinada área del saber y la capacidad para transmitir conocimientos y experiencias, entre otros requerimientos del proceso educativo. La formación inicial, por ejemplo, exige el uso de técnicas didácticas de obligatorio dominio del docente (v. gr.

Juzgar el contenido, el orden y el cómo transmitir determinados conocimientos). La autoridad es indispensable, sobre todo, cuando se trata de mantener en su labor a los alumnos menos motivados, pocos persistentes e inducirlos a realizar su tarea de manera más reflexiva, más elaborada que sus primeros trabajos.

La educación sin autoridad pedagógica no deja de ser una cósmica irrealidad, una quimera. La pedagogía implica reflexión, intervención. En tanto que es dirigida hacia un fin, es acción y esta acción engloba: “un conjunto más o menos bien estructurado, más o menos coherentes de intenciones y realizaciones educativas orientadas hacia un fin explícita o implícitamente enunciado”. (Mialaret, S .D., p. 93).

Es a través de la socialización que el niño internaliza la necesidad de un orden social determinado. Como de costumbre, el punto medio es el más aceptable: “Toda comunidad humana necesita un sistema de autoridad; sólo el individuo que vive en un total aislamiento no reacciona, o bien con la revuelta o con la sumisión” (Milgram, 1974, p. 17).

2 El preescolar y la educación centrada en el niño

En el nivel preescolar, algunas líneas directrices, importadas de otras realidades y puesta en boga por los responsables de la política educativa en nuestros países, no dejan de ser preocupantes. A nuestro juicio, una errónea implementación de la llamada planificación centrada en el niño podría tener efectos perversos.

Kamil (1981), en la Autonomía del niño, afirma que en el proceso de formación de éste debe respetársele incondicionalmente sus intereses y necesidades, en tal sentido, el educador debe hacer un esfuerzo permanente por facilitarle las cosas. Un mínimo de precisiones se impone.

2.1 El ambiente y los intereses del niño

La infancia es un período crucial para el posterior desenvolvimiento del individuo en la sociedad. En esta etapa el niño manifiesta una extraordinaria curiosidad por todo cuanto le rodea y es portador

de una peculiar ductilidad y sensibilidad, características que bien encauzadas podrían desembocar en la conformación de un ciudadano íntegro.

¡Nada más cuestionador que un niño! A cada respuesta del adulto le corresponde un vendaval de nuevas interrogantes. Capacidad de asombro, curiosidad cuasi innata, maleabilidad portentosa, imaginación extraordinaria, si bien son cualidades que acompañan el desarrollo intelectual del niño, también se hayan presentes en las personas imaginativas:

A esta razón se debe, en parte, que entre los mejores sujetos para estudiar esta fase de inspiración de la creatividad se encuentran los niños cuya inventiva y creatividad no puede definirse, muy a menudo, en función del producto. Cuando un niño pequeño descubre por su cuenta el sistema decimal, esto puede ser un gran momento de inspiración y creatividad, que no habría que desdeñar a causa de alguna definición a priori de la creatividad con algo que debe ser socialmente útil, original, que no se le hubiese ocurrido a nadie antes (Maslow, 1990, p. 86).

Desde el momento en que el niño comienza a devenir sensible a la influencia del entorno, las diferencias comienzan a manifestarse. Sus intereses reproducen los de su medio social de procedencia. Dicho más llanamente, en la configuración de las necesidades e intereses del niño –y de su personalidad en general–, existe una realidad ambiental cuyo peso específico resulta innegable: influencia de los medios de difusión de masas, la calidad de las relaciones interpersonales predominantes en el seno del hogar, presencia o ausencia de la figura paterna, la condición socio-económica de los padres, su grado de instrucción, su actitud frente a la escuela, etc.

Existen factores que, si bien operan fuera del recinto escolar, favorecen u obstaculizan la acción de la escuela. El niño no llega al preescolar en condiciones de *tabula rasa*, sus experiencias le acompañan; su cerebro está pleno de imágenes de sí mismo y de su entorno:

El monto de interés y motivación que el niño muestra está estrechamente conectado con la imagen de sí mismo. Si la imagen de sí mismo, que él ve reflejada en los ojos de su madre, en las actitudes de

su familia, en el modo en que lo tratan los demás niños, es cálida y positiva, él se verá a sí mismo como una ‘buena’ persona. El modo en que se comporta, la confianza con que observa los nuevos problemas, el interés que muestra por aprender cosas nuevas, están todas en función de la imagen que el niño tiene de sí mismo. Su actitud hacia sí mismo está reflejada en sus respuestas emocionales a los demás (Spender, 1975, p. 1).

En la actualidad, la disponibilidad de los padres para con sus hijos independientemente de la categoría socio profesional, es terriblemente deficiente. Muchos niños son abandonados a su libre albedrío, bien sea por la carencia de afecto, dimisión de la figura paterna o por ausentismo de la madre, situaciones impuestas por sus múltiples ocupaciones y el horario de trabajo. A esto se agrega la omnipresencia de los mass media, a través de los cuales los niños adquieren la convicción de saberlo todo y, más aún, sin hacer un mínimo esfuerzo, merecerlo todo.

2.2 El fenómeno Pigmalión o la profecía que se autocumple

Los educandos que logran mayor éxito académico, generalmente, son aquellos cuyos padres otorgan mayor importancia a la educación, crean un clima psicológico familiar armónico, desarrollan una jerarquía de valores y un sistema de recompensas en relación con los logros. En otros términos, constituyen medios sociales activos que estimulan constantemente el deseo de aprender utilizando lo que el niño ya sabe como base para dirigirlo hacia un grado de conocimiento superior, planifican experiencias que el pequeño debe realizar, reprueban los comportamientos inaceptables, etc. Cualquier niño que goce de buena salud y sea reforzado positivamente, –tanto en el hogar como en la escuela– no nos cabe la menor duda, progresará fácilmente en esa larga carrera de obstáculos que significa la escolaridad.

El educador que labora en el nivel preescolar se ocupa de un público muy *sui generis* que, en muchos aspectos, es incapaz de involucrarse por sí mismo; en consecuencia, es el adulto quien, en úl-

tima instancia, está en capacidad de discernir sobre lo que conviene o no al pequeño.

Siendo así, ¿qué significa respetar incondicionalmente al niño? ¿No constituye una manera disfrazada de *laissez faire*? ¿No se corre el riesgo de favorecer a unos y segregar a otros? ¿De estimular el infantilismo, reforzar el conformismo y por lo tanto el fijismo social? ¿Quién pone en duda que mientras más activo sea el medio, mayor es el número de oportunidades de desarrollo de las capacidades de aprendizaje del niño?

La evaluación del niño es el resultado del conjunto de conocimientos, expectativas y actitudes del docente. La información que éste posee sobre el nivel socio-cultural de la familia, las observaciones de la actividad lúdica y del comportamiento general del pequeño, despierta en él expectativas optimistas o pesimistas. Si las expectativas y reacciones sociales de ciertos párvulos no corresponden a las de los educadores, se podría generar una desventaja que conduce al establecimiento de relaciones humanas deficientes. Puede darse el caso que, aun en el momento de una «respuesta» correcta, el niño etiquetado no sea objeto de ningún estímulo y, por el contrario, se acrecienten las «críticas» en caso de error, situación que acentúa en el pequeño la imagen negativa de sí mismo, la falta de confianza en sus capacidades, la ausencia de motivación, etc.

La inclinación de la balanza

El adulto constituye el modelo ideal del niño, ideal hacia el cual tiende; su mayor ambición es ser grande, ser útil, ser como papá o cualquier persona significativa frente a sus ojos; por lo demás, los pequeños aprenden, fundamentalmente, a través del juego y la identificación e imitación de modelos referenciales, y, aún más, en sus juegos reflejan lo vivido u observado en su medio ambiente.

Al llegar a la escuela los pequeños reproducen, de una manera u otra, las influencias del mundo exterior. Algunos serán sobreestimados mientras que otros, por el contrario, subestimados o «castigados» con la indiferencia. Comenzando así, de una manera sutil y desde muy temprana edad, la discriminación social en el seno de la escuela. (Véase Rosental, 1971).

El hijo de un intelectual que durante largo tiempo ha observado a su padre leer y escribir, en el preescolar tratará de hacer lo mismo y, por ende, será estimulado en ese sentido, por el contrario, un niño procedente de un “hogar” donde impera un clima psicológico familiar enrarecido, en el mejor de los casos, permanecerá en el «área del hogar», o de «agua y arena», pues, según su maestra, es necesario «respetarlo incondicionalmente», esperar el «período de las actividades sensibles». De esta manera, el niño que sólo cuenta con la escuela para compensar en parte las deficiencias de la familia, se encuentra desasistido. ¡He aquí el peligro latente de segregación escolar!

El educador –consciente o inconscientemente– manifiesta una quasi-natural inclinación por los niños más destacados, más despiertos. Pero, ¿quiénes son los más sobresalientes? Acaso, ¿no son aquellos que, directa o indirectamente, su medio social de procedencia les ha preparado para ello? En una época de crisis política, económica, social y moral, ¿cuál debe ser el papel de la escuela? ¿Qué significa respetar incondicionalmente al niño?

El buen conocimiento que el docente parece tener de la mayoría de los niños constituye frecuentemente una ventaja para estos; empero, también puede transformarse en una amenaza:

El niño construye la imagen de sí mismo partiendo de las actitudes que observa de los demás hacia él. Por consiguiente, el grado de desequilibrio emocional que experimenta no vendrá determinado por el número o intensidad de sus problemas, sino por la actitud que los otros adopten frente a él. Si exigimos al niño más de lo que puede dar, éste se sentirá frustrado y trastornado. Si le animamos a emprender actividades que caen dentro de sus posibilidades... ganará en confianza, seguridad y satisfacción (Johnson, 1971, p. 28).

Por último, huelga destacar que una suerte de campaña culpabilizante contra los educadores no deja de ser una solución cómoda; el problema es aún más complejo; la evolución de las aptitudes del niño sólo pueden ser percibidas de manera correcta en la medida en que el número de efectivos escolares sea reducida.

El niño es la fuente de agua vivificante de las que se nutren las naciones. [Si ella] ha sido contaminada no llevará a la larga, sino a la corrupción y a la muerte, salvo que se purifique en su curso de los gérmenes impuros y perniciosos que ella lleva y que se le restituya así su pureza original.

Rodolfo Guillermo Pessaño

*Aristóteles sostiene que los ruiseñores, con paciencia y dedicación enseñan a cantar a sus crías; de lo que se deduce que los ruiseñores en cautiverio, aquellos que no han tenido la oportunidad de haber asistido a la escuela de sus padres, pierden gran parte del encanto de sus trinos.**

Montaigne.

* Versión Original: Aristote tient que les rossignol instruisent leurs pettis à chanter et y employent du temps et de soing, d'où il advient que ceux que nous nourrisson en cage, qui n'ont point eu loisir d'aller à l'ecolle soubz leurs parents, perdent beaucoup de la grace de leur chant.

Las nuevas pedagogías

1 Las pedagogías no directivas

Hacer una lectura del reblandecimiento educativo al margen de los problemas generales de la sociedad, revela poco conocimiento del fenómeno pedagógico.

Por lo demás, el análisis de una realidad social no puede efectuarse de manera adecuada si no se señalan, al menos someramente, los procesos históricos que la han modelado. En este sentido, para una mejor aproximación a nuestro objeto de estudio, bien vale la pena incursionar un poco en el campo de la historia.

1.1 El contexto

A partir de los años 70, en los países industrializados se vió renacer una pedagogía centrada en el niño, en su especificidad, en sus valores potenciales, etc. Se proclama, entre otras cosas, la necesidad de adaptar la escuela al medio, e invita a los padres o representantes a participar en las labores escolares, se insta a los maestros a tomar iniciativas, a experimentar, a trabajar en equipo, etc. Por lo demás, circunscriben el papel del educador a tareas de animación y “orientación” de las actividades emprendidas por los niños o los adolescentes. Rechazan evaluar las diferencias o privilegiar una cultura; hacen particular énfasis en la tolerancia y en el respeto a la identidad cultural.

El discurso pronunciado en el *simposium* de Bournemouth por la Sra. Shirley Williams, para aquel entonces ministra de Estado y de las Ciencias del Reino Unido, es bastante significativo:

La comunicación entre los educadores y los padres reviste una gran importancia. Los docentes no deben cuestionar la convicción que tienen los padres de origen modesto —quienes aman a sus hijos y les brindan sus cuidados— de hacer lo que es necesario por ellos. Asimismo, es importante comprender a quienes no se ocupan de manera satisfactoria de su prole, a las familias monoparentales y a las de trabajadores inmigrantes. Las medidas que conciernen a los niños en edad pre-escolar, generalmente no toman en cuenta las necesidades particulares de los padres o de los niños (Doc. CCC/EGT, (77) 20, p.6.)*

Si anteriormente se atribuía el fracaso escolar a la deficiencia personal del niño; es decir, a su bajo potencial intelectual; hoy, es el método y la enseñanza dispensada los que están en tela de juicio. Por ejemplo, para algunos investigadores, la escuela en general y el preescolar en particular, representan la continuidad del medio socio-cultural de procedencia de los niños privilegiados; para los demás, por el contrario, la ruptura. Esto explica, según ellos, los diferentes resultados obtenidos a lo largo de la carrera escolar.

En la actualidad, la tolerancia es en Europa una de las primeras virtudes que se desean ver inculcadas en los niños. Pero esta tolerancia, suele consistir en una especie de desinterés e indiferencia por el otro mientras no nos moleste demasiado. Es más, detrás de esta tolerancia indiferente suelen persistir los clichés más ridículos: las costumbres africanas son bárbaras, los islamistas temibles, los chinos totalitarios, los latinoamericanos irresponsables y así sucesivamente. Cualquier diferencia del otro un poco sostenida es sinónimo de inferioridad. H.

* Respecto a esta referencia debemos una explicación: las letras CCC/EGT, corresponden al código con el cual aparece dicho documento en la bibliografía; el (77), al año de publicación y, por último, el 20, al número correspondiente al documento

Marcuse pone de relieve que en la sociedad postindustrial la tolerancia tiene una función más bien repulsiva que liberadora al integrar y permitir la expresión formal de las ideas de los grupos dominados, pero no la satisfacción de sus intereses físicos. En los países pobres se ve muy claramente como a menudo la apelación a la tolerancia se convierte en un instrumento de reproducción de las injusticias económicas y sociales. La parte que sufre más la injusticia es tildada de ‘intolerante’ y fanática y los favorecidos por el sistema al defender la tolerancia suele negar con ello la existencia de conflictos y de injusticias económicas severas en el orden económico, político y social. De ese modo, la tolerancia formal, propia del liberalismo, suele favorecer más a aquellos a quienes privilegia el orden establecido (Bran, 2001, p. 4).

Detrás de la mayoría de las pedagogías no directivas, subyace la creencia en un desarrollo natural del ser humano. En libertad, lejos de toda sugestión adulta, el niño puede desarrollarse tanto como sus capacidades se lo permitan.

1.2 El pasado como núcleo conceptual

Estudiar y conocer el pasado ha sido siempre una base indispensable para la comprensión del presente y la adecuada proyección en el tiempo y en el espacio.

En nuestros días, constata Snyders (1980), el amar a los hijos por el sólo hecho de ser nuestros hijos, es uno de los raros tabúes que aún subsisten. Podemos afirmar públicamente que no amamos a nuestra pareja, pero decir lo mismo, no manifestar hacia los hijos ese sublime y constante sentimiento, nos convierte en automáticos candidatos a la etiqueta de “padres desnaturalizados”.

Sin embargo, mucha gente se sorprendería al comprobar que la intimidad tal como la conocemos en la actualidad y la estrecha relación madre-niño, hoy día, considerada como indispensable para el normal desarrollo socio-emocional del niño, son prácticas de reciente data. Actualmente, tal como apunta el sociólogo Lars Dencik:

El significado de la infancia para el destino vital de una persona se ha convertido en una suerte de dogma ideológico de nuestra época mo-

derna. Hace unas cuantas generaciones, sin embargo, era considerada justo lo contrario: la gente llegaba a ser lo que era precisamente a causa de su “destino”. La vida adulta estaba predestinada por la herencia y otros factores irreversibles. La niñez no era la fase de la vida de una persona a la que se le hubiera de prestar mucha atención, ni tampoco suscitaba esa molesta ansiedad que vemos a nuestro alrededor hoy en día. Por el contrario, los niños se exponían a ser descuidados, a que se abusara de ellos o sufrieran malos tratos, sin que nadie pensara que eso hubiera de suscitar ninguna polémica, ni sin que se tuviera una especial mala conciencia por ello o sentimientos de culpa. La culpa consciente, que nos acusa de no prestar suficiente atención a los intereses del niño, y que tanto afecta a los padres y a quienes los cuidan en general, es en efecto un sentimiento nuevo y único, específico de nuestra época (En Rich, 1999, p. 113; véase entre otros, Aries, 1987; Badinter, 1991).

Badinter (1991), en su obra *¿Existe el instinto maternal?* analiza la concepción según la cual el amor hacia los hijos es un sentimiento arraigado en la naturaleza de la mujer, presente en las féminas en cualquier tiempo o espacio. Dicho de otra manera, este sentimiento está inscrito en la programación genética del “sexo débil”.

Para esta investigadora, el amor maternal no es un sentimiento dado desde el nacimiento del niño o aún antes. El amor se construye progresivamente y puede conocer eclipses tanto en la vida de las sociedades como en la de los individuos.

Las excepciones recensadas en el transcurso de los siglos, no prueban que las madres sean insensibles, aunque pudieran parecerlo en un momento dado. Esta constatación no niega la intensidad del nexo madre-hijo, sino su carácter automático.

Badinter escudriña, antes que todo, la costumbre de dejar al niño en manos de una nodriza, práctica naturalmente aceptada en el antiguo régimen. Pone al desnudo sus causas: deseo de emancipación en mujeres de ciertos estratos, búsqueda de vida mundana en las más desfavorecidas, necesidad de tiempo libre; en síntesis, indiferencia hacia la infancia.

1.2.1 Familia, infancia y educación en la sociedad preindustrial

En la sociedad pre-industrial, dadas las escasas posibilidades de sobrevivencia de los pequeños, las madres experimentaban poco o ningún apego hacia sus hijos. La infancia constituía un período extraordinariamente corto, reducido al lapso de tiempo en el cual el niño se encontraba en franca minusvalía. Visto con una mirada actual, el rigor y el desapego con que eran tratados los niños hasta finales del siglo XVIII resulta verdaderamente espeluznante. El aspecto afectivo estaba casi ausente en las relaciones familiares. Desde su nacimiento, los infantes eran confiados al cuidado de nodrizas, domésticos y preceptores particulares. “...El sentimiento entre esposos, entre padres e hijos, no era indispensable para la existencia ni para el equilibrio de la familia; tanto mejor si venía por añadidura” (Aries, 1987, p. 11).

Nada prueba que los niños encomendados a las nodrizas hayan sufrido perturbaciones en su desarrollo psico-afectivo, como parecen sugerir ciertas corrientes psicológicas “modernas”.

La nobleza (basada en la propiedad de la tierra de la que obtenían sus ingresos) podía vivir con valores diferentes a los de la emergente burguesía. Cultivaba el desinterés, valor que se transmitía a través de la educación familiar.

En Europa, múltiples son los trabajos literarios que muestran la envergadura de la misión de los preceptores que asistían a los hijos de las familias nobles, desde sus primeros pasos hasta su matrimonio. Esto permitía al infante desarrollar plenamente sus capacidades e interiorizar los valores e ideales de su medio social de pertenencia.

En la actualidad, aún quedan vestigios de esa tradición. Rich (1999) cita el caso de Sir Anthony Glyn, quien recibió una educación propia de las clases altas británicas. Pasó los primeros ocho años de su vida atendido por niñeras e institutrices; luego fue enviado a un internado (escuela preparatoria) y de allí hasta licenciarse:

La cuestión central es la escuela –afirmaba–, particularmente si tiene una larga tradición y fama de producir un buen chico... El objetivo de la educación en una escuela pública no consiste en aprender algo útil, ni tan siquiera aprender algo; sino en tener la mente y el carácter entrenado... una imagen social adecuada y buenos amigos (ver p. 60 y ss).

A la edad en que las familias nobles o burguesas brindaban a sus hijos una educación acorde con su pertenencia social; para los pequeños de origen popular, la infancia prácticamente no existía. Si lograban sobrevivir, se convertían en “adultos” prematuramente; es decir, estaban obligados a compartir con los mayores casi todas las vicisitudes de la vida. Los pequeños, permanecían rodeados de un sinnúmero de personas con quienes mantenían relaciones tan importantes como aquellas que podían establecer con sus padres. La comunidad misma desempeñaba un innegable papel educativo; entendido éste en su más amplio sentido, es decir, como todos los influjos exteriores que afectan la conducta de un individuo. En fin, muy pronto la “escuela de la vida” se encargaba de la formación “de los desheredados de la tierra”. A partir de los siete años de edad, el niño abandonaba el seno familiar para ser colocado al servicio de otras personas, bien como doméstico o aprendiz de un artesano.

1.2.2 La estructura familiar y la moral eclesiástica

Durante el antiguo régimen los matrimonios eran concertados por los padres y, al menos teóricamente, las relaciones prematrimoniales estaban prohibidas. La unión conyugal debía tener como única finalidad el “creced y multiplicaos”, es decir, la procreación. La moral eclesiástica era realmente asfixiante, entre otras cosas; la Iglesia profesaba un rechazo visceral a lo carnal. El placer sexual debía ser desterrado. La Iglesia retomaba con mucha frecuencia la frase de San Gerónimo: “un hombre que ama ardientemente a su mujer es un adúltero; hace de ella una prostituta”. Esas costumbres y prohibiciones eran el lógico resultado de una estructura social y familiar fuertemente jerarquizada.

Astrid Norberg en su tesis *Uppfostran till underkastelse (Educar para la sumisión)*, un análisis de la literatura religiosa sobre la educación de los niños en Suecia 1750–1809, citada por Liljeström (1981), muestra cómo la concepción de Martín Lutero sobre las relaciones padre-hijo es coherente con su concepción del mundo: Dios reina en todas partes.

Según Lutero, en este mundo (Reino temporal) existe desigualdad entre los hombres y desde que dos seres humanos entran en contacto se establece una relación de superior y subordinado. El su-

bordinado debe obedecer siempre al superior, pues el superior es el representante de Dios en la Tierra y nadie tiene derecho de oponerse a Dios. El orden social es mantenido siempre por intervenciones de arriba hacia abajo. La autoridad manda a los súbditos, el marido a la mujer, los padres a los hijos, el dueño de la casa a la servidumbre.

La relación padre-hijo debe ser una relación de fuerza que implique un amor desigual. Los padres representan para sus hijos la autoridad de Dios que obliga hacer el bien. Por el contrario, cuando la relación padre-hijo es vista a la luz del reino espiritual, padre e hijo son iguales.

1.2.3 El impacto de la revolución industrial

Las embravecidas aguas de la industrialización debilitaron los cimientos del antiguo régimen; una nueva estructura hizo su aparición: el capitalismo. Dos clases sociales claramente diferenciadas emergieron en el escenario: La burguesía integrada, entre otros, por industriales, banqueros, comerciantes, ubicada en la cúspide y ostentadora de grandes privilegios y el proletariado, cuyas condiciones de vida y de trabajo eran verdaderamente inhóspitas: paupérrimos salarios e intensas jornadas laborales:

El desarrollo del sistema fabril trastocó el de la agricultura tradicional. La gran industria mecanizada [...] separa definitivamente la gran industria de la agricultura [...] Crea una clase especial de la población, completamente ajena al viejo campesinado que se distingue de él por otro régimen de vida, por otro régimen de relaciones familiares, por unas demandas superiores, tanto materiales como espirituales. En las pequeñas industrias las manufacturas vemos siempre restos de las relaciones patriarcales y formas diversas de dependencia personal que en la situación general de la economía capitalista, empeoran extraordinariamente la situación de los trabajadores, los humillan y corrompen. La gran industria maquinizada, concentrando masas de obreros que a menudo acuden de distintos extremos del país no admite ya en lo absoluto los restos de relaciones patriarcales y de la dependencia personal, diferenciándose por una verdadera 'actitud despectiva hacia el pasado'. Y precisamente esta ruptura con las tradiciones cadu-

cas fue una de las condiciones sustanciales que crearon la posibilidad y originaron la necesidad de regular la producción y de someterla al control social. En particular, hablando de la transformación de las condiciones de vida de la población por la vida, es preciso advertir que la incorporación de mujeres y adolescentes a la producción es un fenómeno progresivo en su base. Indudablemente, la fábrica capitalista pone a estas categorías de la población obrera en una situación particularmente difícil, y con respecto a ellas es especialmente necesario reducir y regular la jornada, asegurar condiciones higiénicas de trabajo; pero sería reaccionaria y utópica la tendencia a prohibir por completo el trabajo industrial de las mujeres y los adolescentes o a mantener el desarrollo, elevar su independencia, es decir, crea unas condiciones de vida que están incomparablemente por encima de la inmovilidad patriarcal ... (Lenín, 1975, pp. 555-562).

El industrialismo alejó al individuo de la aldea, debilitó los vínculos de parentesco hasta casi hacerlos desaparecer. En contraposición, éste se integró a grupos urbanos cuya fluidez y movilidad no tienen nada en común con los antiguos grupos patriarcales o aldeanos.

Este proceso permitió, hasta cierto punto, la desacralización del matrimonio y una relativa flexibilidad en las relaciones intrafamiliares. Sin embargo, afirman Marx y Engels (1975):

La familia plenamente desarrollada no existe más que para la burguesía. Las declaraciones burguesas sobre la familia y la educación, sobre los dulces lazos que unen los padres con sus hijos, resultan más repugnantes a medida que la gran industria destruye todo vínculo de familia para el proletario y transforma a los niños en simple artículos de comercio, en simples instrumentos de trabajo (pp. 55-56).

Gillis (En Frith, 1980) afirma que la revolución industrial incrementó los trabajos no especializados para los jóvenes (en la distribución y transporte, por ejemplo). De igual manera, redujo el número de aprendices. La razón es simple. Mientras el salario de un joven sin especialización alguna se equiparó al de un adulto, el aprendiz ganaba un poco más que una limosna. Por lo tanto, para sobrevivir, el

sector menos favorecido requería la incorporación del mayor número de sus miembros al mercado laboral. Los demás, podían ahorrar e invertir para el futuro.

Aprendiz y no aprendiz fue una nueva división que se produjo en la clase obrera y ésta a su vez se asoció con la etiqueta cultural “bruto-respetable”, respectivamente.

La industrialización necesitó abundante y barata mano de obra; entre ésta la femenina y la infantil ocupan un lugar importante. Esta última, en la medida en que la máquina se perfeccionó, se hizo innecesaria.

Esto no va sin consecuencia: “si la familia era débil, sus hijos se hallaban sueltos en la sociedad o se les podía considerar una fuente de desórdenes públicos. Había que hacer algo con los niños ‘vagos, ociosos y viciosos que andaban por las calles’...” (White y White 1980, p. 30).

Con el transcurrir del tiempo, se aprueban leyes protectoras del trabajo femenino e infantil. Se reduce a 10 horas la jornada laboral de la mujer para que ésta pueda atender las tareas domésticas. Dicho más llanamente, la mujer proletaria, además de soportar un trabajo peor remunerado que los hombres, debía cargar con la responsabilidad del trabajo doméstico.

Avanzada la revolución industrial, por razones económicas, la costumbre aristocrática y burguesa de delegar la responsabilidad del cuidado de sus hijos en una nodriza, se extendió hasta los estratos populares.

1.2.4 El Estado y la educación

La revolución industrial literalmente desbarató los patrones tradicionales del antiguo régimen, transformó el rostro del trabajo, las relaciones sociales y la estructura familiar. Al desplazarse el centro de producción, se trastocan los vínculos de compadrazgo y vecindad; la familia disminuye su tamaño y se debilita su función educadora. En medio de sus estertores agónicos, la sociedad tradicional agraria dio paso a la familia nuclear, integrada por el padre, la madre y los hijos.

En una sociedad donde la memoria espontánea y las comunidades naturales (vecindad, parientes, entre otros) han sido profundamente alteradas, se hace necesaria una institución que asuma de manera clara, explícita, precisa, un cierto número de funciones de representación y transmisión de valores, modelos y actitudes.

El hombre agrario puede compararse con una especie natural que puede sobrevivir en el entorno natural; el industrial con una especie producida o criada artificialmente que de hecho no pueden vivir en la atmósfera natural, sino que sólo puede funcionar o sobrevivir en un medio o entorno que posea una composición especial y que se mantiene de modo artificial. Así, vive en comunidades especialmente delimitadas y construidas, una suerte de acuario o pulmones artificiales gigantes. Pero estos habitáculos han de erigirse y conservarse. El mantenimiento del aire o del líquido que da y preserva la vida dentro de estos receptáculos gigantes no se produce automáticamente, sino que necesita una instalación especializada. Esta instalación se llama sistema nacional de educación y comunicaciones, y su único guardián y protector eficaz es el Estado (Gellner, 1988, pp. 73-74).

Es a finales del siglo XVIII cuando la familia burguesa comienza a preocuparse por la educación de sus hijos, hasta ese momento confiada a agentes sociales cuya autoridad era reconocida. En su opinión: “Nada es tan peligroso para la moral, y quizá para la salud, que el dejar los niños durante largo tiempo bajo la tutela de los domésticos” (Aries, 1973, p. 163).

Desde entonces las cosas se aceleraron: expansión de la escuela pública, y posteriormente, gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria:

Esta nueva preocupación por la educación echaría poco a poco sus raíces en el corazón de la sociedad y la transformaría de cabo a rabo. La familia dejó de ser una institución que sólo transmitía un nombre y una condición. Asumió una función moral y espiritual al moldear cuerpos y espíritus. El cuidado que se otorgaba a los niños inspiraban nuevos sentimientos, una nueva actitud emocional, a los cuales la iconografía del siglo XVII dio una brillante e insistente expresión: el concepto moderno de familia (Aries en White y White, 1980, p. 28).

En el siglo XIX, la necesidad de poner fin al trabajo infantil, como lo señala Plenel (1985), justificó la intervención del Estado. Éste no se contentó con instituir la educación obligatoria, sino que estableció una verdadera “muralla escolar”. Hizo de la escuela un espacio cerrado, protegido de las turbulencias de la sociedad. Esta separación tendía a disciplinar, moralizar e inculcar obediencia al niño (obediencia destinada a inspirar respeto al orden social). De esta manera, el Estado apartó al niño de la influencia deletérea del proletariado adulto. Esta moralización no se detuvo en el niño, éste mostraría el camino a sus padres, convirtiéndose así, en un propagandista. De este modo, la familia se transformó en un órgano secundario del Estado (Véase también, entre otros, Aries, 1987, Pinell y Zafirooulos, 1983).

1.2.5 La querrela religiosa

En las sociedades agrarias durante mucho tiempo la fuerza del régimen ha reposado en la fidelidad de la sociedad rural y el apoyo de la Iglesia. Ahora bien, el mundo rural sufre una mutación sin precedentes, su existencia se transforma, disminuye su importancia numérica de manera vertiginosa, el trabajo de la tierra cesa de ser un estilo de vida para convertirse en una profesión como las demás. La orientación de sus élites cambia: una nueva generación asciende y rechaza mezclar la defensa de sus intereses al orden social tradicional; por el contrario, quiere obtener del progreso técnico todas sus virtudes y tiende a disociar los valores familiares de la explotación agrícola. Es cortar una de las raíces del pensamiento tradicionalista.

Es bien sabido que, en aras de su perpetuación, el régimen pone a su servicio los valores y sentimientos tradicionales. Sin embargo, afirma Clark (1966):

La ética sólo puede ser utilizada para darle una base teórica a los programas de acción práctica, o bien, para oscurecer la realidad y hacer los hechos prácticos de esta acción menos repugnante a quienes deben aceptarla.

Cuando las fuerzas morales se oponen a un empuje económico, o político, éste fracasa; pero, cuando ambos tienden hacia un mismo fin, resulta difícil detener su impulso (p. 267).

En Francia, en la época de Napoleón, ya Jean-Etienne Marie Portalis (Ministro de los Cultos, cuya influencia fue preponderante durante todo el período del concordato*), no podía ser más categórico: Han sido las ideas religiosas quienes más han contribuido a la civilización de los hombres; somos sociables, más por nuestros afectos que por nuestras ideas. ¿No ha sido con las ideas religiosas que los primeros legisladores han buscado moderar las pasiones y sentimientos humanos? Toda Francia, en auxilio de la moral y de la sociedad, apela a la religión. (Portalis en Zimmerman, 1981, p. 25).

No es por azar, si los diferentes grupos religiosos han utilizado el sistema escolar como medio de influencia capital sobre la sociedad.

En Italia, en los albores del asalto fascista contra el Estado, los clericales reclamaban la libertad de la escuela, institución hasta ese entonces, abierta a todas las tendencias. El papa León XXIII en la Encíclica *Libertas* (1888) condena a la escuela pública:

La enseñanza no debe dictar otra cosa que la verdad. Completamente contraria a la religión y nacida para pervertir las inteligencias, parece ser la libertad de enseñanza, que se arroga una ilimitada licencia de enseñar lo que le place; licencia que el poder público no puede otorgar a los ciudadanos sin menoscabo de sus deberes ... y si ocurre que la Iglesia, debido a las condiciones extraordinarias de los tiempos, tolera ciertas libertades modernas, no es porque las prefiera, sino porque considera prudente permitir las, pues al mejorar los tiempos

* Concordato: acuerdo entre la Santa Sede y un gobierno sobre la disciplina y la organización eclesiástica. Para poner fin a los desórdenes creados en la iglesia por la Constitución Civil del Clero, las negociaciones emprendidas por Napoleón por intermedio de los abades Bernier y Cacault, con la Santa Sede, representada por Consalvi, desembocaron en el Concordato. La religión católica es reconocida como la de las mayorías; el jefe del Estado se reserva el derecho de nombrar los obispos, a quienes el papa les otorga la investidura Canónica. Los bienes de la iglesia, nacionalizados por la Revolución, son definitivamente alienados, pero, en contrapartida, el Estado se compromete a mantener en condiciones decentes de vida a los miembros del clero (Cfr. Larousse en Couleurs, t. 1, París, Librarie Larousse, 1970).

ella usaría de su propia libertad... Una libertad concebida indistintamente a todos y a todo no es en sí misma cosa deseable, pues repugna a la razón que los mismos derechos que la verdad tenga el error (En Mondolfo, 1957, p. 79).

Los ideales laicos predominantes en estos días, antaño eran religiosos.

La escolaridad obligatoria en la actualidad casi universalmente aceptada, fue una verdadera revolución en el momento de su nacimiento. Tal como apunta Groot (1983):

...lo menos curioso de la historia es que sean precisamente los católicos, entre los líderes de la sociedad holandesa, quienes en los alrededores de 1900 se opusieron férreamente a la instauración de la escolaridad obligatoria para todos los niños. Los eclesiásticos católicos llegaron hasta condenarla como ‘un maldito derecho de esclavos’ y como un impío atentado al derecho de los padres a decidir si estimaban o no deseable este tipo de educación para sus hijos (p. 17).

¿Ignoraban, acaso, que el proletariado industrial de esa época no disponía de ninguna libertad de escoger otra cosa que no fuese una dura labor a cambio de un salario miserable y, para todo lo demás, dependía de la beneficencia pública?

Nada sorprendente. La sociedad a través de sus diversas instituciones, busca a establecer un cierto consenso en torno al orden social establecido. Que de esto resulte la inserción del individuo en la estructura de la sociedad, no va sin consecuencias sobre los valores a los cuales éste se adhiere, sus posibilidades y sus inhibiciones.

La explicación es simple. Los grupos religiosos temían que la familia perdiese su poder ideológico, y por lo tanto, eran hostiles al proyecto de crear un sistema de educación nacional. El papel ideológico de la familia resulta innegable, como bien lo señala Castilla Del Pino (1969):

...la familia compone una subestructura que, como microgrupo, permite comprender los contenidos que fuesen a ser internalizados por los miembros jóvenes de la misma... la familia no es más que la concreción como grupo de un grupo social más amplio — la clase—. Las

normas de la familia son la expresión de la clase a que se adscribe. El proceso a seguir es: de la clase a la familia, de la familia a la persona. Imaginar la estructura familiar con la serie de tensiones creadas entre el miembro y el microgrupo, el microgrupo y su medio más amplio el miembro mismo y ese medio más amplio en donde; al fin, ha de verificarse su realización (p. 120).

1.2.6 El naturalismo rousseauiano

Una característica resaltante de la mayoría de los pensadores del siglo XVII-XVIII, es la fe en la razón y la exaltación de un estado de “naturaleza” (Hobbes) o “naturaleza originaria del hombre” (Rousseau). Para los enciclopedistas, fieles representantes del pensamiento ilustrado, el oscurantismo y la ignorancia ocupan un lugar privilegiado entre los flagelos responsables del atraso de la humanidad. En consecuencia, la solución hay que buscarla en la propagación de la «luces», es decir, en la ilustración.

Los orígenes de la «pedagogía centrada en el niño» tan en boga en nuestros países, hay que buscarlos en las postrimerías del siglo XVIII. En la obra de Jean Jacques Rousseau –fundamentalmente en el Emilio– y la de los moralistas y célebres médicos de la época.

Para Rousseau: la niñez tiene maneras de ver, de sentir y pensar que le son propias, nada es más insensato que la pretensión de imponerle las nuestras. El hombre es bueno por naturaleza pero la sociedad lo pervierte... Según Duffrenne (1959), Rousseau soñaba con una «educación sin educación» en la cual la disciplina tendría el carácter imparcial e impersonal de una ley natural. De modo que el niño podría desarrollar sus propios poderes por efectos de una mayéutica generalizada. Para Rousseau (1969):

Todo está bien al salir de las manos del autor de la naturaleza; todo degenera en manos del hombre. Fuerza éste a una tierra para que dé las producciones de otra; a un árbol para que sustente frutos del tronco ajeno; mezcla y confunde los climas, los elementos y las estaciones; mutila su perro, su caballo, su esclavo; todo lo trastorna, todo lo desfigura; la deformidad, los monstruos, le agradan; nada le place tal como fue formado por la naturaleza; nada, ni aún el hombre,

que necesita y extrae a su antojo como a los árboles de su jardín. Peor fuera si lo contrario sucediese, por que el género humano no consiente quedarse a medio modelar. En el actual estado de cosas, el más desfigurado de todos los mortales sería el que de su cuna le dejaran abandonado a sí mismo; en éste las preocupaciones, la autoridad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en que vivimos sumidos sofocarían su natural manera sin sustituir otra cosa semejante al arbolito nacido en mitad de un camino que muere enseguida sacudido por los caminantes, doblegado en todas direcciones (p. 5).

Dicho de otra manera, es imperativo proteger al niño de la deletérea influencia de la sociedad hasta que haya alcanzado un nivel de desarrollo que ésta no pueda lesionar su «naturaleza íntima».

Durante los primeros cuatro años de la vida del niño, es necesario velar por el desarrollo de su cuerpo mediante ejercicios físicos. En el intervalo de los cinco a los doce años de edad, el pequeño agudizará sus sentidos a través del contacto directo y permanente con la naturaleza, observando todo lo que sea posible. Al arribar a los trece años comenzará la educación intelectual, y aún aquí hay que seguir la curiosidad natural del niño y, darle instrucción sólo cuando éste la pida. Durante este período el niño aprenderá algún oficio para ser económicamente independiente. Entre los quince y los veinte años se le impartirá enseñanza religiosa e instrucción moral. Conocerá mejor a sus semejantes y aprenderá los principios básicos de generosidad, bondad y servicio al prójimo.

Rousseau proclama que lo esencial está dentro de nosotros mismos.

La verdadera independencia consiste en el amor por la naturaleza, la vida sencilla y la armonía consigo mismo.

En la filosofía naturalista rousseauiana se respira una fuerte fragancia del *vivere secundum naturam* (“vivir de acuerdo con la naturaleza”), síntesis de la ética estoica, criticada sin contemplación por Nietzsche (1983):

¿Queréis vivir “según la naturaleza”? ¡Oh nobles estoicos, qué embustes de palabras! Imaginaos un ser como la naturaleza, que es derrochadora sin medida, indiferente sin medida, que carece de intenciones y miramientos, de piedad y justicia, que es feraz y estéril e incierta al

mismo tiempo, imaginaos la indiferencia misma como poder –¿cómo podrías vivir vosotros según esa indiferencia? Vivir– ¿no es cabalmente un querer ser distinto de esa naturaleza. ¿Vivir no es evaluar, preferir, ser injusto, ser limitado, querer –ser– diferente? Y suponiendo con vuestro imperativo ‘vivir según la naturaleza’ significa en el fondo lo mismo que ‘vivir según la vida’ ¿cómo podríais no vivir así? ¿Para que convertir en un principio aquello que vosotros mismo sois y tenéis que ser? En verdad las cosas son completamente distintas: ¡Mientras simuláis leer embelesados el canon de vuestra ley en la naturaleza, lo que queréis es algo opuesto, vosotros extraños comediantes y engañadores de vosotros mismos! Vuestro orgullo quiere prescribir e incorporar la naturaleza, incluso a la naturaleza, vuestra moral, vuestro ideal, vosotros exigís que ella sea naturaleza ‘según Estoa’ y quisierais hacer que toda existencia existiese –sólo a imagen vuestra– ¡cual una gigantesca y eterna glorificación del estoicismo! Pese a todo vuestro amor a la verdad, os coaccionáis a vosotros mismos, sin embargo, durante tanto tiempo, tan obstinadamente, con tal fijeza hipnótica, a ver la naturaleza de un modo falso, es decir, de un modo estoico, que ya no sois capaces de verla de otro modo, –y cierta soberbia abismal acaba infundiéndoos incluso la insensata esperanza de que, por que vosotros sepáis tiranizaros a vosotros mismos– estoicismo es tiranía de sí mismo también la naturaleza se deja tiranizar; ¡no es, en efecto, el estoico un fragmento de la naturaleza? ...pero ésta es una historia vieja, eterna: lo que en aquel tiempo ocurrió con el estoico sigue ocurriendo hoy tan pronto como una filosofía comienza a creer en sí misma. Ella crea siempre el mundo a su imagen, no puede actuar de otro modo; la filosofía es instinto tiránico mismo, la más espiritual voluntad de poder, de ‘crear el mundo’, de ser causa prima [causa primera] (pp. 28-29).

A partir del discurso rousseauiano se desarrolló en Europa el mito del infante como corazón del universo familiar, el «Niño Rey». Por lo demás, el Estado se valió de agentes intermediarios cercanos a la mujer, con la finalidad de que ésta asumiese su nuevo rol.

Según Badinter (1991), en las postrimerías del siglo XVIII emerge con renovados bríos el concepto de «instinto maternal». La vigilancia de la madre se amplía y el niño se convierte en un ser pri-

vilegiado. Noche y día la madre vela por sus hijos. Se sacrifica para que estos vivan mejor. Los pequeños se convierten en la razón de su existencia. En otros términos, la familia comienza a organizarse alrededor del niño.

El mito de la mujer como «reina del hogar», se fortaleció. No obstante, si Rousseau aboga por el libre desarrollo de la «naturaleza íntima» del niño, su opinión en torno a la preparación de las niñas varía radicalmente. Éstas debían ser educadas para servir y hacer feliz al hombre:

La educación primera es la que más importa, afirma –Rousseau (1969)– y ésta sin disputa, compete a las mujeres; si el autor de la naturaleza hubiera querido fiársela a los hombres les hubiera dado leche para criar a los niños. Así, en los tratados de educación se ha de hablar especialmente con las mujeres, porque además de que pueden vigilar más de cerca que los hombres y de que tienen más influjo en ellas, el logro las interesa mucho más, puesto que la mayor parte de las viudas quedan a merced de sus hijos, que entonces les hacen experimentar los buenos o malos frutos de la educación que les han dado. La leyes que siempre se ocupan de las cosas, y casi nunca de las personas porque su objeto es la paz, no la virtud, no otorgan la suficiente autoridad a las madres, aunque sea su estado más cierto que el de los padres, más penosas sus obligaciones, más importantes sus afanes para el buen orden de la familia y, en general, mayor el cariño que a sus hijos tienen (p. 5).

Según Liljeström (1981), al mismo tiempo que la familia burguesa se aísla en el hogar y la vida privada, se elaboran teorías psicodinámicas que fijan la evolución del individuo en las relaciones primarias de la infancia, en el triángulo madre-niño-padre. Dichas teorías reflejan la división del trabajo entre las mujeres y los hombres. Las madres responden a las necesidades del pequeño. Mientras las madres representan el amor incondicional, el padre es la autoridad y la disciplina. El niño se desarrolla en un movimiento conjugado con la madre-placer, y el padre-conciencia. En ese campo de fuerzas, la relación entre el placer y la conciencia y el amor y la autoridad pueden inclinarse hacia uno u otro lado. Dichas teorías buscan un

equilibrio razonable entre el yo y los otros, entre las necesidades del individuo y las exigencias de la sociedad.

1.3 El liberalismo europeo

En el intervalo que va desde mediados del siglo XVII al siglo XVIII, mientras que las corrientes filosóficas que abogan por la autonomía de la razón y la orientación hacia el mundo de la experiencia comienzan a imponerse, la concepción teocéntrica muestra signos de creciente debilitamiento. No obstante, esta última pervive en forma subyacente.

El creciente desarrollo de la ciencia y de la técnica fortaleció la fe en el progresivo avance de la razón humana. Bien lo señala Cortés (1967):

...con la aparición de las nuevas teorías filosóficas y religiosas y las inmensas posibilidades de bienestar material que le ofrece la transformación comercial e industrial, el hombre se desliga de sus sentimientos religiosos tradicionales y de los compromisos proteccionistas con sus semejantes, para pensar en sí mismo y entregarse a las especulaciones filosóficas y a la renovación de sus conocimientos científicos; aparecen fuertemente arraigados, los intereses por la vida material, la comodidad y el bienestar personal, con menoscabo de los ideales eminentemente espirituales de la Edad Media (p. 233).

Estas corrientes de pensamiento socavaron el edificio religioso del antiguo régimen, la voluntad divina, y establecieron los cimientos de la ideología burguesa: la libertad individual, punta de lanza del liberalismo. Sin embargo, las condiciones de vida de los trabajadores y los campesinos continuaron siendo infrahumanas. La nobleza mantuvo sus privilegios hasta la erupción de la revolución francesa en 1879.

Rousseau (1990), no sólo embiste contra las instituciones del antiguo régimen, sino también contra la deificación de la técnica, la ingenua creencia en el progreso indefinido y el racionalismo. Según él:

Todos los progresos de la especie humana la está alejando sin cesar de su estado primitivo, cuanto más conocimientos nuevos acumulamos, más nos privamos de los medios de adquirir el más importante

de todos: y es que, en cierto sentido, a fuerza de estudiar al hombre nos hemos puesto al margen de la posibilidad de conocerle... no sin esfuerzo hemos conseguido volvernos tan desgraciados. Cuando por un lado se consideran los inmensos trabajos de los hombres, tantas artes inventadas, tantas fuerzas empleadas, abismos colmados, montañas allanadas, peñas rotas, ríos hechos navegables, tierras roturadas, lagos excavados, marismas desecadas, enormes edificios levantados sobre la tierra, cubierta la mar de barcos y marineros, y por otro lado se investigan con un poco de meditación las verdaderas ventajas que han resultado de todo esto para la felicidad de la especie humana, uno no puede sino quedar trastornado por la sorprendente desproporción que reina entre estas cosas, y deplorar el enceguecimiento del hombre que, para alimentar su loco orgullo y no se qué vana admiración por sí mismo, le hace correr arduosamente tras de todas las miserias de que es susceptible, y que la naturaleza bienhechora había cuidado de separar de él (pp. 56; 177).

La concepción del hombre y de la libertad fundamentada en el racionalismo y el liberalismo, dista mucho de ser universal. El hombre «natural» e independiente del cuerpo social no deja de ser una robinsonada; la libertad en «abstracto», una monada.

Como bien lo señala Navarrete (1969) el régimen económico generado por la revolución industrial engendró su propia filosofía y su correspondiente orden político.

En este escenario, el Estado asume el rol de facilitador del libre juego de la oferta y la demanda como mecanismo regulador del mercado. He aquí las raíces ideológicas de la libre competencia o *laissez faire* que ha invadido todos los aspectos de la vida humana: la laboriosidad y la inteligencia reciben su premio y la ociosidad y la idiotez su bien merecido castigo. Es la institucionalización del «sálvese quien pueda».

Las barreras de contención de conflictos se expanden. No es mera casualidad el avance del protestantismo y el resurgimiento, con ligeros matices, de las viejas teorías que sostienen que la inteligencia es genéticamente hereditaria.

Laski (1950) en *Le libéralisme européen*, demuestra que la libertad pregonada por el liberalismo no puede ser calificada de uni-

versal, su ejercicio está limitado a quienes tenían bienes que defender, la burguesía.

Desde un principio, los liberales circunscriben la actividad gubernamental al marco constitucional. Apelan a un conjunto de derechos «naturales» que no pueden, bajo ningún concepto, ser violados por el Estado. Más urgente e ingenioso fue su puesta en práctica. Se trataba de preservar los intereses de la burguesía; por encima de quienes sólo tenían su fuerza de trabajo que ofertar. Respetaron en cierta medida, las reivindicaciones de la conciencia, siempre supe- ditadas a la defensa de la propiedad.

El liberalismo económico se impuso rápidamente en Inglaterra y alcanzó su apogeo a mediados del siglo XIX. Tal como puntualiza Polanyi (1992):

Con el liberal, la idea de la libertad degenera... en una mera defensa de la libre empresa, reducida ahora a una ficción por la dura realidad de los carteles y monopolios gigantescos. Esto significa la plenitud de la libertad para aquellos cuyo ingreso, ocio y seguridad no necesita ser incrementados, y una mera migaja de libertad para el pueblo, el que en vano tratará de usar sus derechos democráticos para protegerse contra el poder de los propietarios... Pero el poder y el valor económico son un paradigma de la realidad social, no derivan de la volición; en relación con ellos, resulta imposible la falta de cooperación. La función del poder consiste en asegurar el grado de conformidad necesario para la supervivencia del grupo; su fuente última es la opinión. ¿Y quién podría tener opiniones de una clase u otra? El valor económico asegura la utilidad de los bienes producidos; debe existir ante la decisión de producirlos; es un arreglo fijo de la división del trabajo. Su fuente es la necesidad y la escasez humana. ¿Y cómo podría esperarse que no deseáramos una cosa más que otra? Toda opinión o todo deseo nos hará participar en la creación del poder y en la constitución del valor económico. No es concebible ninguna libertad para hacer otra cosa (pp. 254-256).

Según los defensores del liberalismo, el Estado debe encargarse exclusivamente de mantener el orden, proteger los derechos individuales, velar por la seguridad exterior y asumir las obras de beneficencia. Están dispuestos a permitir la instrucción del pueblo,

si ésta no implica el pago de elevados impuestos, ni perturbaciones al binomio propiedad-poder. Coincidimos con Lipovetsky (2000):

El culto a la singularidad comienza con Rousseau y se prolonga con el romanticismo y su culto a la pasión, pero a partir de la segunda mitad del siglo XIX, el proceso adquiere una visión agonística, las normas de la vida burguesa son objeto de ataques cada vez más virulentos por parte de una bohemia rebelde. De este modo surge un individualismo ilimitado y hedonista, realizando lo que el orden mercantil había contrarrestado... (p. 83).

A decir de Bell (1979), la invención del crédito resquebrajó la ética protestante. Si otrora, el ahorro era condición indispensable para adquirir ciertos bienes, la tarjeta de crédito permitió satisfacer los deseos más disímiles aquí y ahora.

*La importancia de los principios psicológicos para la comprensión del mundo actual, no implica la sobreestimación de la psicología. [...] Ponderar los alcances de las fuerzas que inciden en la evolución social, requiere conocer los móviles psicológicos que impulsan al individuo; asimismo, para comprender al individuo es necesario ubicarlo en la perspectiva de la sociedad que lo ha formado. **

Erich Fromm

*Hemos llegado a la conclusión que los primeros años de la infancia son, por diversas razones, de una importancia particular. Esto se debe a que las impresiones recibidas en ese estadio sólo encuentran un yo débil e informe sobre el cual éstas tienen un efecto traumático. ***

Sigmund Freud

* Texto original: L'importance des éléments psychologiques, par rapport au monde présent, n'est pas de surestimer la psychologie.

(...) Pour saisir les risques des forces de l'évolution sociale, il est nécessaire de comprendre les mobiles psychologiques agissant sur l'individu, tout comme pour comprendre l'individu, il nous faut le situer dans la perspective de la civilisation qui le forme.

**"Nous sommes venus à l'idée que les premières années de la petite enfance sont pour des raisons diverses d'une importance particulière. Cela tient d'abord au fait que les impressions reçues à ce stade ne rencontrent qu'un moi faible et encore informe sur lequel elles ont une action traumatique."

Consideraciones necesarias

A estas alturas del análisis, en torno a los efectos sociales y psicológicos de la problemática que hemos esbozado, queda mucho por decir. Ciertas consideraciones se imponen. En aras de la claridad conceptual, la precisión de los términos relevantes utilizados, es una tarea ineludible. ¡Intentemos pues, desbrozar el camino!

Sofisticación electrónica, exploración del cosmos, proezas tecnológicas, son características de una época de incomparables avances científico-técnicos. La aplicación de los conocimientos científicos en los procesos productivos es cada vez más intensa. Bajo su égida, las biotecnologías han experimentado un extraordinario desarrollo, el sector de la información se expande exponencialmente, las máquinas amplían de manera vertiginosa su radio de acción y afinan su precisión de un modo sorprendente.

Sin lugar a dudas, todos estos avances generan variaciones ideológicas que repercuten sobre las instituciones sociales:

Las sociedades secretan corrientes de pensamientos, de arte y de investigación que reflejan su estado, sus problemas y sus dificultades. Para que surjan nuevas visiones y nuevos descubrimientos es necesario, sin duda alguna, que esa sociedad haya producido algunos hombres cuyo drama individual, pensamientos y afectividad, sintetizen esas corrientes y, a la vez, se opongan a ellas; comunicándose con la sociedad de hoy y la de mañana. No es, sino por este encuentro de lo

individual y lo social, del presente y del futuro que podrán surgir las obras representativas de una cultura que sin embargo, anuncian la aparición de otras. Así por ejemplo, las corrientes pedagógicas de una época constituyen la manifestación, el reflejo de las preocupaciones de la civilización en el seno de la cual éstas se elaboran y preparan la sociedad del mañana. Todo lo que hacemos en el campo de la pedagogía depende de los valores, de los ideales predominantes en un momento histórico determinado, de los fines y objetivos que la sociedad se propone (Oudard, 1967, p. 9).

¡Hemos aquí confrontados a la *vexata quaestio!* El problema sobre la competencia de la educación del niño, esto es, si dicha responsabilidad corresponde a la familia o a la escuela, es un asunto sobre el cual mucho se ha discutido y aún se discute. En realidad, ambas instituciones tienden a hacer del infante un adulto conforme a un modelo preestablecido. Dicho más llanamente, se espera que tanto la familia como otras instituciones sociales, transmitan al futuro adulto las normas y valores imperantes en la sociedad. Dichos valores están conformados por factores o elementos a partir de los cuales los miembros de una sociedad determinada orientan su conducta.

Si bien es cierto que el sistema educativo produce individuos conforme a los ideales de una época, este proceso es bastante complejo; por consiguiente, esta aseveración debe ser matizada. En un grupo social cualquiera que sea, algunos de sus miembros están más o menos integrados que otros. La sociedad genera sus propios excluidos.

1 Educación: una aproximación terminológica

Todos tenemos una idea de lo que el término «educación» significa. Con relativa frecuencia escuchamos expresiones como las siguientes: “Pedro es un buen muchacho, es bien educado,” o, por el contrario, “Ramón es un malcriado, es muy grosero”. En este contexto, la educación es conceptualizada como resultado de un proceso; sinónimo de adaptación, de asimilación, de internalización de normas.

En educación, resultado y proceso conforman el anverso y reverso de una misma moneda; es decir, dicho término no tiene una

connotación estática. El resultado constituye el punto de partida de un nuevo proceso y viceversa.

Bien vale la pena hurgar un poco en la etimología del vocablo. Proveniente de la locución latina *educatio*, sugiere, por una parte, la idea de conducir a alguien fuera de algo (*educere*). Por la otra, la de nutrirlo (*educare*). En algunos casos, el vocablo *educere* es empleado para expresar la idea de engendrar; mientras que *educare* implica mejorar, perfeccionar lo engendrado.

A partir de estas variantes etimológicas, con Rimaud podemos definir la educación como «una dirección del crecimiento» (*educere*). O con Gustave Le Bon, como «el arte de pasar lo consciente a lo inconsciente» (*educare*). En su acepción más amplia, la educación engloba los influjos exteriores que afectan al individuo. Esta tiene como resultado— según el diccionario de lengua francesa Littré— «el conjunto de habilidades intelectuales o manuales que se adquieren y el compendio de cualidades morales que se desarrollan».

Durkeim (1968), le asigna una función de control social, un papel integrador del niño al grupo social de pertenencia a través de un largo e ininterrumpido proceso de asimilación de la cultura dominante. Giorgio (1975), parafraseando a Emile Durkeim: “...entiende por educación las formas institucionales de transmisión de valores, normas y conocimientos, a fin de conformar a los individuos en roles específicos que demanda la sociedad, o más concreto, la clase dominante” (p.171).

Educación denota la acción formativa ejercida fundamentalmente sobre los niños y los adolescentes, pero también, de manera creciente sobre los adultos. Consiste en la transmisión de conocimientos, normas y valores que permiten la adaptación del individuo a un universo en perpetuo cambio.

Los filántropos del siglo XVIII, tenían la firme convicción de que abrir una escuela era cerrar una cárcel. En la antigüedad, Pitágoras (S. VI, a.C.), al reiterar la necesidad de “educar al niño para evitar castigar al adulto”, puso de relieve la importancia de la educación en la edad temprana para la futura inserción del individuo en la sociedad.

Según el filósofo Emmanuel Kant (1724-1804), el hombre llega a hacer lo que es, gracias al influjo de la educación. “Tras la educación se encuentra el gran secreto de la naturaleza humana”. Como señala Mantovani (1952):

El proceso educativo presupone un encuentro y coordinación de la infraestructura biológica con la superestructura espiritual para hacer de la vida del hombre una unidad cuya trama está integrada por un ímpetu que asegure la energía de la vida y los valores y principios que constituyen sus normas y dirección (p. 20).

Hoy, más que ayer, la educación va mucho más allá de la estrecha esfera del núcleo familiar o de la institución escolar; la socialización se lleva a cabo bajo la influencia, cada vez más intensa que reciben los niños a través de los *mass media*: Internet, cine y, fundamentalmente, la televisión.

Esta comunicación visual provoca en la masa de los usuarios mutaciones psicológicas que no pueden dejar de tener un equivalente en el campo sociológico y crea una nueva forma de civilización, una radical modificación de las relaciones entre los hombres y el mundo que les rodea... (Eco, 1970, p. 44).

En fin, la educación es un proceso multifactorial mediante el cual el ambiente deja su impronta en el inconsciente del individuo. El ambiente engloba no sólo el entorno social y cultural, sino también el medio físico natural que rodea a los seres humanos. El inconsciente lo concebimos como el producto de la realidad social internalizada.

2 La naturaleza y la cultura: una herencia dual

El desarrollo de los seres humanos es el resultado de la interacción naturaleza-cultura, es decir, el producto de una herencia dual. Al nacer no llegamos a este mundo carentes de equipaje; una herencia biológica nos acompaña y otra de índole cultural nos espera. Nuestra acompañante trae consigo una carga de información genética que concierne fundamentalmente a la fisiología y a nuestros rasgos anatómicos. De nuestros padres no sólo heredamos el aspecto físico, sino que podemos venir a este mundo con la propensión a ciertas enfermedades. Por su parte, nuestra anfitriona nos aporta las diversas formas de vivir, el lenguaje, los instrumentos de trabajo, el

arte, la ciencia, la moral, la religión, etc., características propias de nuestra nueva residencia.

Así comienza nuestro largo periplo; nuestra vida es una constante partida hacia ignotos caminos... Un viaje sin retorno:

El hecho de que primordialmente el nacimiento sea un acontecimiento negativo, el de verse arrancado a la originaria identidad con la naturaleza y que no pueda regresar al punto de donde viene, implica que el proceso de nacimiento no es de ningún modo fácil. Cada paso en su nueva existencia humana es temeroso; significa siempre la renuncia a un estado seguro, que era relativamente conocido por un estado nuevo y que uno todavía no domina. Indudablemente, si el niño pensara, en el momento de cortar el cordón umbilical, sentiría miedo de morir (Fromm, 1964, p. 30).

El momento de nuestro nacimiento implica un cambio radical en nuestra existencia: perdemos el “paraíso”. Pasamos de la vida intrauterina donde todas nuestras necesidades estaban cubiertas, a una vida donde cada vez más la influencia del ambiente se hace sentir. Entendiéndose por éste, todo aquello que de una u otra manera –incluso antes del nacimiento– nos afecta.

El mismo ambiente físico tiene que caracterizarse de una manera completamente diferente de acuerdo a la edad, el carácter individual y la condición temporal del niño. Su espacio vital es extraordinariamente pequeño e indiferenciado. Esto es cierto, no sólo a lo que concierne a su espacio perceptivo, sino receptivo. Con la extensión gradual y la diferenciación del espacio vital infantil, toma existencia psicológica un medio ambiente más amplio, así como unos datos esencialmente distintos. Esto también es cierto, en lo que concierne a los factores dinámicos. El niño aprende de una manera paulatina a controlar el ambiente. Al mismo tiempo... se va haciendo psicológicamente dependiente de un círculo cada vez más amplio de elementos ambientales (Lewin, 1973, p. 85).

El hecho de que el cachorro humano posea el período de dependencia más prolongado de la especie animal, representa hasta cierto punto, una ventaja: gracias a ello, adquiere y desarrolla toda

una gama de aprendizajes que requieren de una práctica y maduración más prolongadas que las de cualquier otra especie:

Comparado con los demás animales, el animal humano presenta la más alta escala de potencialidades. Lo que vaya a ser, depende de las potencialidades estimuladas por el ambiente que le rodea. Sus caracteres heredados no son específicos, como lo son los de un ave para la construcción de un nido de barro o paja. Al contrario, son extremadamente plásticos, el instinto en el ser humano puede ser estudiado en la forma proteica que ha adoptado como consecuencia de la educación recibida cuando niño y de las oportunidades que se le presentaron, ya de adulto, para actuar de una u otra manera. Sus tendencias hereditarias están ahí pero no actúan como en las aves o en las hormigas para determinar inexorablemente su modo de vida (Benedict, en Esteva, 1973, p.46).

El aprendizaje humano está condicionado por la presencia de un sustrato biológico maduro. El proceso de “maduración”, es decir, el desarrollo adquiere un ritmo propio en cada individuo acorde con las pautas de control de crecimiento del organismo y de las influencias ambientales. Si el desarrollo alude al período y proceso de evolución durante el cual un organismo o parte de éste crece y tiende hacia su forma máxima de expresión y pleno funcionamiento; la maduración se refiere al término del proceso evolutivo, y por consiguiente, al organismo o parte de él ya desarrollado y en plena capacidad de sus funciones.

Cuando hablamos de los procesos de desarrollo y maduración –como señala Del Grosso (1985)– lo hacemos de manera flexible; esto es, de conductas esperadas, que aparecen en la mayoría de los individuos de una determinada edad, tomamos como patrón de crecimiento y maduración una media estadística que varía según las diferencias individuales y la influencia del ambiente.

“...el hombre no es un estado, sino un devenir, no una naturaleza, sino una conquista”. Si bien el desarrollo y la maduración tienen un *substratum* fisiológico, la personalidad es un producto socio-histórico.

Con el desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones económicas se modifican las particularidades sociales, políticas y morales de los hombres, no obstante, lo social se construye sobre las bases biológicas de un ser específico:

La actividad psíquica del hombre, que por su origen y funcionamiento es una actividad de carácter reflejo, una actividad nerviosa superior, es por su contenido un reflejo de la realidad objetiva, que se haya condicionado por las particularidades de su vida, de su trabajo y, en primer lugar, por las condiciones de vida de la sociedad a la que el hombre pertenece (Leontiev, 1969, p. 24).

2.1 Inteligencia, genética y medio ambiente

A la época actual, aún se traen a colación viejas discusiones que duran ya varios siglos. Para algunos teóricos, el lugar ocupado por el individuo en la sociedad está determinado por su inteligencia y ésta es biológicamente hereditaria. Especie de predeterminación, según la cual el papel del individuo estaría decidido en el momento mismo de su concepción.

a. ¿Qué es la inteligencia?

A comienzos del siglo XX, Alfred Binet, en colaboración con Théodore Simon, ideó un instrumento (La Escala de Binet-Simon) conocido en nuestros días como «Test de Inteligencia». Dicha herramienta es utilizada para seleccionar y orientar al individuo, basada en la inteligencia como criterio.

Cuéntase que al ser interpelado sobre su concepción de la inteligencia, la salomónica respuesta de Binet fue: “Inteligencia es lo que mide mi test”.

A decir verdad, no existe una definición precisa e incuestionable de inteligencia. Generalmente: “...se asocia con la capacidad de aprender con rapidez; adaptarse a situaciones nuevas, emplear el razonamiento abstracto, comprender conceptos verbales y matemáticos” (Bruno, 1986, p. 151).

El Diccionario Enciclopédico Nauta Maior (1998) la define como:

Facultad de conocimiento, de adaptación, de síntesis y de unidad. [Sinónimo de entendimiento]. Psico. Aptitud para utilizar todas las actividades psíquicas necesarias en el planteamiento y la solución de los problemas que se presentan a un individuo para orientarse en su medio ambiente y transformarlo según sus necesidades. En realidad es una función sumamente compleja, que se manifiesta de maneras diversas, tanto cualitativa como cuantitativamente.

b.. Genética y racismo

Ciertos “científicos sociales” sostienen que la inteligencia es en un 80% biológicamente hereditaria y sólo el 20% depende de la acción del medio. De esta manera, la igualdad de oportunidades, fundamentos de las sociedades llamadas democráticas, se vería obstaculizada por el exorbitante peso de los genes. Esta pseudocientífica posición ha servido de punto de apoyo a teorías que pregonan la existencia de razas o grupos inferiores, que por tales, no merecen vivir ni mucho menos reproducirse. Por lo demás, acuden a la Biología en un desesperado esfuerzo por mantener la cohesión interna y justificar las iniquidades presentes en el seno de la sociedad.

Harto significativa es la declaración del vigésimo séptimo presidente de los Estados Unidos, Theodore Roosevelt:

Me gustaría mucho que pudiera evitarse por completo que la gente errónea se reprodujera; esto no debe hacerse cuando la naturaleza perversa de esa gente sea suficientemente flagrante. Algún día entenderemos que el principal e ineludible deber del ciudadano del tipo correcto, es dejar su sangre en el mundo; no debemos permitir la perpetuación del ciudadano del tipo equivocado (Eir, 1991, p.9).

Por otra parte, los proverbios populares, de cierta manera, reflejan la pugna ideológica existente en la sociedad. Cuando se afirma que: “hijo de gato caza ratones”, “de tal palo tal astilla”, “el que nace barrigón ni que lo fajen chiquito”, “genio y figura hasta la sepultura”, etc., tácitamente se está aceptando la predeterminación humana. Empero, las características fundamentales del desarrollo de los seres humanos lo constituye una singular escala de potencialidades, así como también una extraordinaria capacidad de aprendizaje.

La complejidad y los múltiples atributos del cerebro humano –le permite recibir información, almacenarla y entregarla por solicitud– aunada a la posesión del lenguaje articulado, hace posible la transmisión de conocimientos e ideas de una generación a otra. Sin embargo, dicho legado no permanece inmutable, por el contrario, se acrecienta y perfecciona con la acción de la progenie y el transcurrir del tiempo.

El desarrollo social, afectivo e intelectual de los seres humanos depende de la naturaleza e intensidad de los estímulos a que es sometido el futuro adulto:

El niño temeroso e inseguro aprende a inhibir el libre ejercicio de su inteligencia, huyendo de las situaciones difíciles que plantea la vida, asimismo él, sometido a represiones intensas puede sufrir limitaciones aún más ostensibles en el uso de su inteligencia, reprimiendo no sólo el trauma a causa de su perturbación, sino el mecanismo que impulsa su necesidad a explorar su mundo, de aprender nuevas experiencias y de integrarlas libremente en una nueva trama conceptual. Por el contrario, el medio doméstico que estimula la libertad intelectual y emocional, que recompensa el proceso del pensamiento y que proporciona el material de la experiencia y oportunidades de aprendizaje para fomentar el crecimiento intelectual, puede acelerar el desarrollo mental (Hutt y Gibby, 1962, p. 275).

Cuando se dice que los hijos heredan rasgos fisonómicos de los padres, se está afirmando que estos son el producto de factores biológicos; pero, en lo que concierne a la naturaleza y expansión del tipo de desarrollo intelectual, los factores ambientales desempeñan un papel de primera línea.

Sin la menor duda, en todas las razas o grupos humanos existen personas inteligentes; esta capacidad está en función de la estimulación del medio y de la calidad de vida de los individuos. En otros términos, las características del entorno influyen en la manera como el niño aprehende la realidad y condiciona, a la vez, la forma como éste organizará el porvenir; no olvidemos que el individuo se define por lo que ha sido y es en la actualidad; pero también por lo que quiere ser.

3 La naturaleza humana

En diferentes épocas, el problema de la agresión, el individualismo exacerbado, la ciega violencia, ha generado múltiples interrogantes y procurado respuestas desde diversos ángulos.

En torno a este flagelo, el celebrado poeta caribeño Nicolás Guillén, pregunta:

“¿Señor, Señor, por qué odiarán a los hombres que luchan, al que sueña y al que canta?

¿Qué puede un cisne dulce guardar, sino ternuras en el alma?

¿Cuán doloroso es ver que cada ensayo para volar provoca una pedrada, un insulto mordaz, una calumnia!...

¿Por qué será la humanidad tan mala?”

3.1 Egoísmo, violencia y naturaleza humana

Según el ángulo que se le mire, la vieja discusión sobre los rasgos característicos de la naturaleza humana tiene diferentes implicaciones tanto teóricas como prácticas. En la actualidad, cobra particular vigencia el debate entre quienes sostienen que la naturaleza humana es socialmente determinada y, por lo tanto, puede modificarse y quienes la conciben como algo relativamente fijo e inmutable. Estos últimos llegan al extremo de justificar la guerra bajo el argumento según el cual la agresividad es inherente a los seres humanos.

En *Ojeada sobre América*, analizando la problemática sobre la esclavitud y la guerra, Juan Montalvo, escritor ecuatoriano del siglo XIX, sostiene:

Si la esclavitud tiene su origen en la misericordia, ¿por qué la guerra no había de ser de derecho natural? Los brutos se devoran unos a otros, y esto sin motivos de venganza ni temores para el porvenir, sino tan sólo por natural instinto, por necesidad física e inevitable el tigre persigue al corzo, el lobo al cordero, el alcotán a la paloma; desde el león hasta la hormiga, desde el águila hasta la abeja todos tienen víctimas, todos se ceban en una especie inferior; la muerte es vida, la guerra, el trabajo que les proporciona la subsistencia. Subamos al hombre; ¿no le vemos a éste devorar al hombre en varias comarcas de la tierra? Pueblos hay

en donde los ancianos sirven de plato de los festines de los hijos; otros en donde los extranjeros son muy sabrosos para el ávido diente del salvaje; otros en fin, en donde pelean entre vecinas tribus para agenciarse el alimento en los miembros de los vencidos. Luego tan natural es la guerra entre brutos como entre racionales.

No, no, no, ¡oh Dios!, esto no puede ser; un ente desposeído de razón está muy lejos de otro que la tiene; bien que el tigre devora al corzo, pero ¿vemos que jamás el tigre devora al tigre, ni el oso al oso, ni el buitre al buitre? Sólo el hombre devora al hombre, y en esto viene a ser de peor condición que la bestia misma (Montalvo, 1993, p. 224).

Para el padre del psicoanálisis, Freud (1998), la «neurosis social» es producto de la presión que ejerce la civilización y la cultura sobre las tendencias y necesidades inherentes a los seres humanos.

¿En qué medida el hombre lobo para el hombre (*homo homini lupus*), pensado por Plauto (h. 254 h. 184 a. C.), retomado e ilustrado por Bacon (1561-1626) y Hobbes (1588-1679), mantiene aún vigencia? ¿Hasta qué punto la violencia y el egoísmo, signo de nuestra época, forman parte de la naturaleza humana, como parecen sugerir ciertas teorías “contemporáneas”? En fin, ¿el hombre es egoísta, malo por naturaleza?

Fromm (1975), uno de los más destacados psicoanalistas modernos, esboza una respuesta:

En muchas partes se afirma aún hoy, que la agresividad humana es un factor innato, que depende del pasado animal del hombre y que es sustancialmente no modificable. Pero esa es una verdad a medias: es necesario distinguir dos tipos de agresividad. Una que yo definiría como agresividad defensiva, y otra que podría llamar agresividad maligna. La primera representaría la reacción frente algún peligro que amenaza los intereses vitales del individuo y sería automática, extinguiéndose cuando desaparece la amenaza. Pero en una sociedad, donde ni un hombre, ni una clase, ni una nación amenaza a otra, la agresividad existiría como excepción patológica. [...] La agresividad que provoca tantas desgracias en el mundo, la que he llamado maligna no está determinada neurofisiológicamente ni es reacción ante una amenaza, sino que proviene del placer por la destrucción y el sufrimiento.

¿De dónde deriva esa segunda forma de agresividad? Fromm responde: “...encuentra su origen en la misma condición humana. Cuando el hombre no puede amar ni realizarse creativamente, entonces, opta por la destrucción”.

3.2 ¿En qué consiste la naturaleza humana?

Según Fromm (1964), el incremento de la violencia en nuestros días obedece a que para la mayoría de las personas la vida acabó por perder todo significado. Según él, la denominada “naturaleza humana” tiene una fuerte impregnación ideológica cuya misión fundamental es justificar el modelo capitalista de producción y las relaciones que de éste se derivan. Tal concepción es unilateral, no es más que una de las manifestaciones de la naturaleza humana, en la mayoría de los casos patológica.

A diferencia de los animales, el hombre es un producto socio-histórico, es decir, fruto de una cultura. Todo individuo, toda cultura, tiene su sistema de referencias. Una de las características universales de los seres humanos es su extraordinaria variabilidad, su maleabilidad, su capacidad de adaptación a las condiciones socioculturales en las cuales crecen y se desarrollan:

Decir que la naturaleza humana es el complejo de relaciones sociales es la respuesta más satisfactoria, por que incluye la idea de proceso: el hombre es un proceso, cambia continuamente con el cambio de las relaciones sociales y por que niega al hombre en general. Las relaciones sociales se hayan expresas entre diversos grupos de hombres que se presuponen y cuya unidad es dialéctica, nunca formal [...] Se puede decir incluso que la naturaleza es la historia (y en este sentido —si se iguala la historia al espíritu— la naturaleza del hombre es el espíritu) siempre que se de a la historia el significado de proceso en una *concordia discors* que no parte de la unidad, sino que tiene en sí las razones de una unidad posible. Por esta razón, la naturaleza humana no puede encontrarse en ningún hombre en particular sino en toda la historia del género humano... Mientras que en cada hombre en particular se encuentran, destacados, los caracteres de las contradicciones con los demás (Gramsci en Lombardi, 1972, p. 32).

Los hombres nacen, se reproducen y mueren; en contraposición, la sociedad permanece y evoluciona. Sus miembros deben hacer frente, adaptarse a diversas situaciones, nuevas realidades, esto supone un largo y dinámico proceso de socialización.

4 Infancia, cultura y personalidad

“Si la raíz es profunda el árbol permanece de pie, no importa cuán fuerte sea la tempestad”. Milenario proverbio asiático de particular pertinencia en lo referente a la conformación de la personalidad y la importancia de las vivencias del ser humano durante su infancia. Intervalo relativamente corto pero de extraordinaria importancia. Sills (1975) la define como un:

...período de la vida que comienza al venir al mundo el organismo como ser individual y termina cuando ésta adquiere cierto grado de independencia. Como el organismo carece de madurez y la estimulación del medio es nueva, la infancia es la palestra más sencilla y clara donde se libra la contienda entre la naturaleza y la influencia en el medio (p. 769).

Durante este período se fraguan los cimientos de la singularidad del futuro ciudadano, se adquieren tanto los buenos como los malos hábitos que, con algunos matices, le acompañarán durante toda la vida: “Nuestras virtudes son hábitos, tanto como nuestros vicios y nuestra vida entera, no es, en definitiva, más que un haz de hábitos-prácticos, emocionales, intelectuales, organizados sistemáticamente para nuestra felicidad o nuestra desgracia, y que nos conducen irresistiblemente a nuestro destino” (James en Claparède, 1927, p. 213).

Desde muy temprana edad comienza la preparación del infante con miras a su futura integración a un grupo social determinado. No obstante, conviene destacar que el niño no nace social. El recién nacido es sólo un ente biológico dotado de muchas potencialidades, un candidato a convertirse en persona que solamente alcanza tal rango en la medida en que internaliza la cultura. Entendida ésta como: “conjunto de imágenes representaciones y mitos, que determinan ciertos tipos de comportamientos, prácticas y hábitos; y funcionan

como un verdadero inconsciente”. (Cot y Mounier, en Javeau, 1976, p. 21). En otros términos, la cultura constituye un conjunto de pautas que modelan la personalidad del individuo:

...consiste en sugerir al hombre, en nombre de ciertos principios superiores, la idea de que hay en él una serie de afinidades que le sirven para moderar la violencia de notas maestras que disuenan en su gama, afinidades que nos son un auxilio contra nosotros mismos. La cultura restablece el equilibrio, pone al hombre en su lugar entre sus iguales y sus superiores, reaniman en él el sentimiento de la simpatía y le advierte, a tiempo, del peligro de la soledad y de los impulsos antipáticos (Emerson en Sierra, 1993, pp. 86- 87).

Las características propiamente humanas -las actividades económicas, políticas, científicas, morales, etc. -se forman en el transcurso de las relaciones sociales y el trabajo productivo.

Para el filósofo y político italiano Gramsci (1980), la cultura es: Organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes. Pero todo eso no puede ocurrir por evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la voluntad de cada cual, como ocurren en la naturaleza vegetal y animal, en la cual cada individuo se selecciona y especifica sus propios órganos inconscientemente, por la ley fatal de las cosas. El hombre es sobre todo espíritu, o sea, creación histórica, y no naturaleza (p. 15).

El hombre forma parte de la única especie generadora de cultura. La capacidad del *homo sapiens* de fabricar herramientas y construir maquinarias que le permiten domeñar la naturaleza, constituye indiscutiblemente una de las líneas demarcatorias entre éste y los demás animales superiores:

La conducta del individuo está determinada por la dinámica de los hechos y valores que percibe en cada situación. El poder de la fuerza librada por cada hecho y valor no es objetivo; depende del estado de ánimo que la percibe y ese estado depende de las situaciones

del yo (manera única como el individuo concibe cada instante, en función de su pasado, su sensibilidad y de la orientación fortuita de su atención producida por su estado nervioso, sus preocupaciones materiales o morales, etc.), y del súper yo (formas según la cual, en virtud de los imperativos sociales, el individuo debe concebir la situación, reaccionar ante ella). El yo y el súper yo son función de la cultura en la cual se bañan (Lewin en O.S.E., S.D, pp. 20-21).

4.1 Socialización y personalidad

Aprender a vivir en sociedad implica hacerle frente a una serie de posibilidades y limitaciones, de afectos y desafectos, de placeres y displaceres; factores que, a la postre, configuran lo que se denomina el carácter. Ser social es ser capaz de interrelacionarse con otras personas y orientarse hacia el mundo. El fenómeno mediante el cual el recién nacido se convierte en persona se denomina socialización. Entendido éste, como un:

Proceso por el que un individuo aprende e interioriza los valores, las normas y los códigos simbólicos de su entorno social integrándolo a su personalidad. Es ante todo aculturación, es decir, adquisición e interiorización de modos de hacer, de pensar, de sentir y de actuar propios del grupo o de la sociedad de la que forma parte el individuo e indispensable para su adaptación al medio (Thines, 1978, p. 842).

Para los neoconductistas, específicamente para Skinner, lo que se denomina personalidad es tan sólo un conjunto de patrones, pautas de comportamientos aprendidos:

Las semejanzas de las respuestas dadas en diversas situaciones son provocadas por patrones similares de reforzamiento que se han recibido en el pasado ante esas distintas situaciones. Si mi actitud es sociable tanto en las reuniones de trabajo como en las fiestas, se debe a que con anterioridad he sido reforzado al mostrar comportamientos sociables y no porque esté satisfaciendo algún deseo inconsciente de mis experiencias de la niñez, o, a causa de poseer un rasgo interno de sociabilidad (Feldman, 2002, p. 470).

De manera gradual, el niño desarrolla nuevos modos relacionales, amplía el campo de sus interacciones sociales e integra el conjunto de reacciones, sentimientos y aptitudes que constituirán la base de lo que en el futuro formará su singularidad. Se individualiza por la forma como asimila las influencias sociales e interpreta lo aprendido:

El ambiente social forma al hombre a partir de su primer respiro, cuando aprende a hablar y adquiere el conocimiento y las costumbres tradicionales. El hombre actúa conscientemente y realiza ciertas elecciones. Pero el sistema de valores que se halla en la base de dichas elecciones le viene dado por la sociedad. Es por esto que varía en el tiempo y en el espacio, tanto en el espacio geográfico como en el social. El hombre es libre pero dentro de los límites que le son impuestos por las condiciones sociales (Schaff, 1965. p. 17).

Los seres humanos son animales socio-históricos cuya personalidad va más allá de lo meramente biológico. “El hombre se construye a sí mismo transformando al mundo y viceversa. Su conciencia es el reflejo de su propia historia... y, al mismo tiempo, el reflejo del medio socio-histórico al que pertenece” (Salvat, 1975, p. 10).

La interiorización de la sociedad

La internalización de la cultura por todos los miembros de un grupo social se facilita dada la inclinación del hombre a la búsqueda del placer y a evitar el dolor:

Una especie importante de placer, y por consiguiente fuente de moralidad, proviene de la costumbre. Se hace lo habitual más fácilmente, mejor, y por lo tanto, con mayor agrado; se siente en ello placer, y se sabe que lo habitual ha sido probado, que tiene, pues utilidad. Toda costumbre con la cual se puede vivir, ha demostrado ser saludable, provechosa, en oposición a todas las tentativas nuevas no probadas todavía. La costumbre es, por consiguiente, la unión de lo agradable y de lo útil y que no exige reflexión. Tan pronto como el hombre puede ejercer cualquier dominio, lo ejercita para propagar y conservar sus costumbres, pues, a sus ojos son la sabiduría garantizada. Del mismo

modo, una comunidad de individuos obliga a cada elemento aislado a un mismo hábito (Nietzsche, 1985, p. 1962).

Algunos sociólogos, entre ellos Max Weber, consideran la internalización de las normas como:

Un proceso por el cual el hombre no entra en conflicto con la sociedad, penetra sutilmente en él a través de diversos organismos integradores que aparecerán en el curso de su vida. En primer lugar, a través del mecanismo de adaptación a las funciones que cumplen en los diversos papeles sociales como padre, como profesional, etc.; en segundo lugar, por que las ideas de los hombres están en relación con su posición social; es decir, las ideas por mucha autonomía que se les atribuya nunca son independientes de sus raíces sociales, y en tercer lugar, el condicionamiento de los ‘grupos de referencia’ que ... como señala Merton, significa que el hombre se comporta más según las reglas del grupo social en que aspira situarse, que en función de las reglas del grupo social del que proviene o al que pertenece. (En Marsal, 1975, pp. 62-63).

El ser en formación crece en un ambiente en el cual sus deseos son modificados y orientados por los requerimientos de la familia y las convenciones sociales. Las ideas, actitudes o conductas en general, que no correspondan a esas exigencias son rechazadas. De esta manera, mucho antes de llegar a la escuela, el pequeño adquiere una determinada imagen de sí mismo y de los demás, de ciertas formas de existencias consideradas como deseables, ejemplares, o, por el contrario, de mal gusto, ridículas, deplorables etc. Este aprendizaje se encuentra socialmente condicionado. En el transcurso de sus primeros años de estudios, el interés que el niño manifiesta por las cosas de la escuela está fuertemente influenciado por dichas representaciones. En su momento, los padres reaccionan frente a los resultados escolares de acuerdo con los valores y normas dominantes en la subcultura a la cual pertenecen, o predominantes en el o los grupos que les sirven de modelo.

En nuestros días, la infancia pareciera ocupar un sitio de honor en las preocupaciones colectivas. No obstante, para evitar ambigüedades una aclaratoria se impone. Un niño –en eso compartimos

la posición del filósofo francés Jean Chateau— “es la unidad genética, histórica y social de la humanidad que posee un particular sistema biopsicodinámico individualizante, que responde a un proceso evolutivo de determinada base biológica y que constantemente se va modificando por influencias psicosociales” (En Debesse, 1959, p. 25).

Es así como numerosas actitudes y rasgos que configuran la personalidad persisten en el individuo porque a lo largo de su desarrollo han sido reforzados por el medio. Otros, por el contrario, desaparecieron o se inhibieron porque, de una u otra manera, fueron castigados. A tal efecto, las condiciones materiales desempeñan un papel tan importante como los principios de los padres, los educadores o el medio ambiente en general.

Cabe subrayar que en la misma medida que el niño interactúa con su medio ambiente, se desarrollan sus estructuras mentales mediante la elaboración de esquemas. Entendiéndose por estos: “la estructura o la organización de las acciones en la forma que ellas se transfieren en la oportunidad de su repetición en circunstancias análogas” (Piaget, 1966, p.11).

5 Afectividad, autoestima y motivación

Decepciones, afectos, desafectos, forman parte del diario aprendizaje. El placer está en la lucha, en la satisfacción que deja el haber vencido una nueva dificultad; en el prepararse para hacerle frente a nuevos obstáculos con alegría y optimismo. Así como resulta prácticamente imposible aprender a nadar sin meterse en el agua, a amar sólo se aprende amando.

Los cimientos de la motivación al logro, el deseo de alcanzar el éxito, la actitud positiva hacia el aprendizaje (regularidad, constancia, disciplina), se fraguan a muy temprana edad. Tienen sus raíces en la naturaleza de las relaciones afectivas establecidas entre el niño, el adulto y su grupo de pares.

Durante su desarrollo es importante que el pequeño se sienta valorado, útil para algo, reforzado en su autoestima. Tiene que actuar para forjarse, querer para aprender a querer. La sensación de ser alguien que hace bien las cosas es tan importante como el aprendizaje mismo.

Los estímulos afectivos que los padres brindan a sus hijos fortalecen su autoestima y abonan el terreno donde ha de germinar una mayor receptividad hacia los futuros aprendizajes:

Un buen concepto de sí mismo es esencial para la felicidad personal y para el funcionamiento eficaz, lo mismo en el niño que en el adulto. Las personas que solicitan ayuda psicológica y psiquiátrica reconocen frecuentemente que padecen de sentimientos de insuficiencia, suelen percibirse a sí mismas como inferiores o inútiles, les cuesta trabajo dar amor o recibirlo y tienden a sentirse aisladas y solas, propenden a sentirse culpables, avergonzadas o deprimidas. La tendencia del niño ansioso a menospreciarse a sí mismo propende a generalizar y afectar su imagen de integridad y calidad de su cuerpo (Mussen, 1979, p. 546).

Una situación material favorable, acompañada de una relativa autonomía frente a las exigencias del entorno, facilita el desarrollo socioemocional y cognitivo del niño. Por el contrario, el autoritarismo y un orden social fuertemente jerarquizado no permiten el normal desenvolvimiento de un aprendizaje centrado en la curiosidad, ensayo y el error. Y si la inteligencia se desarrolla en función de un tipo particular de relación entre el sujeto y el mundo, se puede prever la inhibición y/o estimulación de las aptitudes del niño según el tipo de relación que éste mantenga con su ambiente.

5.1 Personalidad y modelos referenciales

Las relaciones interpersonales imperantes en el seno del hogar pueden crear en el niño una auto-imagen, una actitud que facilite u obstaculice su adecuada adaptación a las diversas situaciones que deberá enfrentar en el transcurso de su vida. Sin embargo, no todo se juega en el seno de la familia, en la medida que el niño crece su espacio vital se amplía, nuevos modelos referenciales aparecen en el escenario. Los talentos artísticos, las cualidades morales, las aptitudes intelectuales, las motivaciones, etc., de los niños y de los adolescentes dependen de un complejo conjunto de factores entre los cuales los educadores y la institución escolar en general ejercen un papel importante. Tal como sostiene Chateau (1966):

...Nuestro objetivo como educadores no consiste en mantener al niño en la infancia, sino ayudarlo a progresar y, para ello, tenemos que estar por encima de él, hay que llevarlo hacia arriba como bien lo dice la palabra educar. Más aún, una concepción que le dé al niño únicamente lo que esté a su nivel es, sin duda, contraria a una psicología del niño bien comprendida; vemos en efecto, mediante análisis del juego infantil, que lo que el niño desea ante todo es elevarse, crecer (pp. 18-19).

En la escuela, lugar de formación y de encuentro por excelencia, tanto los niños como los adolescentes aprenden a convivir, es decir, a vivir juntos y a respetarse. De manera gradual, el pequeño adquiere conciencia no sólo de las actitudes y opiniones de los demás, sino que se muestra deseoso de conseguir su atención y aprobación:

El lugar variable que el grupo le asigna según sus méritos, las tareas por él asumidas las sanciones a su amor propio, las normas que le imponen, su pertenencia al grupo, todo ello le obliga a una reglamentación de su actividad, y a un control teniendo en cuenta siempre a los demás, en resumen, le lleva a construirse una imagen ulterior a sí mismo y conforme a unas exigencias que reducen la espontaneidad absoluta y subjetividad inicial (Wallon, 1959 p. 289).

El niño que ha actuado siempre según sus propios impulsos, ahora intenta aplicar criterios de “adulto” para tratar y valorar a los demás y a las cosas. En este sentido, los maestros son prototipos, modelos referenciales por excelencia, «ideal del yo» de nuestros niños. El «ideal del yo» en el lenguaje psicoanalítico alude a lo que nos gustaría ser, las metas por las que se lucha, la identificación con un modelo que se espera igualar:

La personalidad del niño y del joven, es algo inmaduro, que debe pasar a un estado de coherencia y sólida estructuración, único medio de conseguir la madurez y el equilibrio propio del adulto. Por este motivo ha de admitirse que la relación interpersonal educador-educando requiere una capacidad por la que ambos se hallen, en cada momento en condiciones de aceptar por separado y mutuamente su realidad personal (Santillana, 1970, p. 23).

Salta a la vista la importancia de la función docente. El maestro, además de las clásicas responsabilidades que le son asignadas, debe asumir otras no menos importantes que de manera directa o indirecta fomenten en el niño el cultivo de los valores esenciales, canalicen sus impulsos hacia conductas socialmente aceptables, lo orienten hacia la búsqueda de sí mismo y, finalmente, le ayuden a formarse una opinión sana de sí y de los demás.

5.2 Lo efectivo es lo afectivo

El amor es la llave que abre cualquier cerradura; empero, esta afirmación no debe ser mal interpretada. Amar no es sinónimo de *laissez faire*, suerte de religión que eleva al niño a la categoría de un ser lejano e intocable.

Un educador con buena autoestima irradia seguridad y confianza a su alrededor. Esto es importante:

La visión que de sí mismo tiene cada niño es producto de las corrientes de imágenes reflejadas que le llegan de varias fuentes: el trato que recibe de los demás, el dominio físico que puede ejercer sobre sí mismo, sobre su entorno y el grado de realización que logra en terrenos importantes para él (Corkille, 1987, p. 36).

La imaginación y la creatividad se disciplinan en un contexto de modelos preestablecidos de manera más o menos flexibles. Por regla general, la curiosidad, el deseo de conocer, comprender, etc., condición *sine qua non* del desarrollo intelectual, se manifiesta desde su más tierna edad. El niño a quien se le permite compartir ciertas actividades con los adultos, se siente satisfecho y contento consigo mismo. Se trata de hacer cosas importantes, de manejar esos objetos tan cautivantes del mundo de los mayores. Leyendo provocamos en el pequeño las ansias de leer; escuchando música, le enseñamos a conocer y a disfrutar de la música. Para éste, imitar e identificarse con los adultos y con su grupo de pares, es una manera de aprender a vivir:

El problema de las relaciones afectivas entre el educador y el alumno no hay que situarlo exclusivamente en términos de severidad o indulgencia. La severidad justamente motivada, que no caiga en un

exceso incompatible con el amor hacia el niño, es aceptada por éste siempre que perciba que el educador no actúa de manera agresiva..., sino con la preocupación apacible y decidida de establecer un orden provechoso para todos. Amar al niño implica amarlo por él mismo y por su porvenir y no por la satisfacción personal y egoísta del adulto. [...] Amar al niño implica ponerle condiciones para que realice las tendencias de su edad y ayudarle a alcanzar el estadio superior (Mialaret, 1971 p. 109).

La existencia en el aula de clases de un clima de seguridad, compenetración y afecto facilita la labor del educador. Tanto los padres como los docentes proyectan lo esencial de su personalidad en lo profundo del alma de los niños. Al respecto, señala Rousseau (1990):

No recuerdo sin la más dulce emoción la memoria del virtuoso ciudadano de quien recibí el ser, y que a menudo aleccionó mi infancia en el respeto que os era debido. Aún lo veo viviendo del trabajo de sus manos, y nutriendo su alma de las verdades más sublimes. Veo a Tácito, a Plutarco y Grocio mezclados ante él con los instrumentos de su oficio. Veo a su lado a un hijo querido recibiendo con hartazgo poco fruto las tiernas instrucciones del mejor de los padres. Pero si los extravíos de una loca juventud me hicieron olvidar durante un tiempo tan sabias lecciones, tengo la dicha de probar finalmente que, cualquiera que sea la inclinación que se tenga hacia el vicio, es difícil que una educación donde el corazón se mezcla quede perdida para siempre (p. 49).

Como se abren las flores y maduran los frutos bajo los graduales efectos de la lluvia y el sol, el amor hace desplegar, abrirse y madurar en el niño la fe en el porvenir. Una vez abiertos los surcos, húmeda y abonada la tierra, ésta sólo espera la semilla.

El amor nos ayuda a encontrarle sentido a la existencia; nos hace ver la vida de otro modo, nos rejuvenece el alma. En fin, el amor es el origen y soporte de todo lo demás:

Hay paisajes que hemos contemplado muchos años sin ilusión, sin encontrarles el alma. Los árboles, las flores, las colinas no nos dicen nada, son simples accidentes geográficos. Pero si una tarde recorremos estos

senderos con la amada inmortal, si nos tendemos con ella sobre la yerba, súbitamente, en una mirada comprendemos el alma del paisaje. El vasto contorno queda encantado para siempre. Ya no volveremos a contemplarlo sin emoción, sin ojos humedecidos de lágrimas. Los árboles graves y misteriosos dirigen hacia el alto cielo sus troncos y sus ramajes. Todas las cosas tienen una voz humana, la luz es acariciante, en el aire se escucha un coro milagroso de alondras. Así nace en nuestro corazón el valle del crepúsculo, el país de nuestros sueños, de nuestras ilusiones, de nuestros cantos. Y cuando las grandes sombras descienden sobre la tierra con su corona de estrellas comprendemos que la ciudad y la noche ya no están vacías; contienen toda la alegría del mundo (Villegas, S. D., pp. 79-80).

Decir que el afecto es la llave que abre cualquier cerradura, resulta una verdad indiscutible. Sin embargo, es difícil dar lo que no se tiene. El amor hacia los demás pasa por el amor a sí mismo. ¿Cuántas veces hemos sentido rechazo o atracción por una determinada asignatura dadas las características del docente que la dicta? De allí la importancia del nivel de autoestima del educador:

Esta no sólo es conceptuarse a uno mismo, sino que es la valoración que el sujeto tiene de sí mismo en un momento de su vida, en relación con sus aspiraciones, objetivos y circunstancias de éxito o fracaso en sus iniciativas y en sus relaciones interpersonales, y de la aceptación y valoración de sí mismo percibido en los demás (Tabernero en Dorsch, 1994, p. 22).

Cuando una modificación interviene en la organización afectiva de un ser humano, influye sobre la totalidad de éste: su eficiencia intelectual sus actitudes y su comportamiento. La afectividad es el eje sobre el cual gira la actividad humana, base a partir de la cual se desarrollan las relaciones interpersonales y los nexos que unen al individuo con sus semejantes.

La generosidad congrega a los hombres, y la aspereza los aparta. El elogio oportuno fomenta el mérito; la falta del elogio oportuno lo desanima. Sólo el corazón heroico puede prescindir de la aprobación humana; y la falta de aprobación mina al corazón heroico [...]. El co-

razón se agría cuando no se le reconoce a tiempo la virtud. El corazón virtuoso se enciende con el reconocimiento y se apaga sin él. O muda o muere. Y a los corazones virtuosos ni hay que hacerlos mudar ni dejarlos morir. El mundo es torre y hay que irle poniendo piedras; otros, los hombres negativos prefieren echarlas abajo. Es loable la censura de la alabanza interesada. Cuando consuela los tristes, cuando proclama el mérito desconocido, cuando levanta el ejemplo ante los flojos y a los descorazonados, cuando sujeta a los hombres en vida de la virtud, lo loable es la alabanza (Martí, 1975, pp. 369-370).

Una relación positiva estimula la florescencia de la autoconfianza y la autenticidad del niño. La comunicación empática docente discente no sólo facilita la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo integral del estudiante.

Hoy día, todo parece llevar en su seno su propia contradicción. Vemos que las máquinas, dotadas de su propiedad maravillosa de acortar y hacer más fructífero el trabajo humano, provocan el hambre y el agotamiento del trabajador. Las fuentes de riqueza bien descubiertas se convierten, por arte en un extraño maleficio, en fuentes de privaciones. Los triunfos del arte parecen adquiridos al precio de cualidades morales. El dominio del hombre sobre la naturaleza es cada vez mayor, pero, al mismo tiempo, el hombre se convierte en esclavo de otros hombres o de su propia infamia, hasta la pura luz de la ciencia parece no poder brillar más que sobre el fondo tenebroso de la igualdad.

Karl Marx

Nuestra época se distingue por los éxitos sorprendentes de los conocimientos científicos y su aplicación técnica. ¿Cómo no alegrarse de esto? Pero no se puede olvidar que los conocimientos y la maestría no pueden por sí solos llevar a la humanidad a una vida feliz y digna... Si la humanidad no quiere perder su dignidad, la seguridad de su existencia y la alegría de la vida... debemos conservar y mantener con todas las fuerzas... la herencia de los anunciadores de los valores morales.

Albert Einstein

La revolución científico - técnico: ¿crisis de civilización?

El verdadero peligro de la tecnología no es que las máquinas lleguen a pensar como hombres, sino que los hombres estén pensando como máquinas.

Albert Einstein.

Circunscribir nuestro análisis al plano estrictamente educativo sería un ejercicio interesante pero, indudablemente, insuficiente para la comprensión del problema que nos ocupa. Nuestro fenómeno hunde sus raíces en el terreno económico, social y político. La lógica del mercado invade todos los ámbitos de nuestra existencia y el desarrollo de las fuerzas productivas acrecienta las contradicciones sociales.

1 Las neotecnologías y la reorganización del aparato productivo

Desde hace tiempo la humanidad entera pareciera hundirse en un remolino impetuoso de turbulentas aguas, sumergirse en un mundo donde la realidad supera la ficción. Los robots, además de realizar trabajos con milimétrica precisión en el interior de la fábrica, están en capacidad de reconocer voces, rostros e interactuar con seres humanos. Los satélites penetran y fotografían las entrañas del globo terráqueo, ubican las fuentes energéticas, los yacimientos minerales y las reservas hidráulicas existentes en cualquier parte del planeta. Las computadoras, entre otras proezas, realizan traducciones simultáneas, diagnósticos médicos, resuelven difíciles problemas a una velocidad asombrosa; sin éstas, no hubieran sido posibles los viajes

espaciales. La «información» inunda todos los espacios de nuestra existencia. Este sector reagrupa todas las actividades que producen, manejan, hacen circular la investigación, las técnicas de *marketing*, la formación, las telecomunicaciones, la gerencia, las actividades e industria cultural, etc.

Según el experto en comunicación Armand Mattelart, las máquinas no sólo están en el mundo exterior, las hemos incorporado a nuestra psique:

Estamos viviendo un período en todas las culturas [...] que gira alrededor de una noción de comunicación confinada al dominio de los ‘medios de comunicación’, y bajo el dominio de la ideología de la instantaneidad [...]

La nueva realidad comunicacional hace cada vez más difícil... el comunicar experiencias personales. Lo que es posible compartir a través del mundo hoy en día, son experiencias subjetivas de ese mundo (En Ocando, 1995, pp. 1-8).

El profesor Jacques Ellul, considerado en Europa como el Marcuse francés, en una entrevista realizada por Guille Baud (1982) para *Le Nouvel Observateur*, describe la crisis actual, como una crisis de civilización cuyos orígenes hay que buscarlos en el desarrollo de la técnica. Entendida ésta no sólo como el perfeccionamiento de la máquina, la automatización, la modernización de la industria, sino también como la búsqueda y aplicación de medios cada vez más eficaces en todos los ámbitos de la existencia. Al respecto, señala Rose (1978):

Cuando se define la automatización es vital insistir en el control automático y en la analogía con el sistema psiconeuromuscular humano. El mecanismo de retroalimentación equivale al sistema neuromuscular del hombre; incorporarlo en la unidad de una computadora lo eleva a una analogía del sistema psiconeuromuscular del hombre. La computadora no sólo puede almacenar y analizar la información que proporciona los sensores, sino también tomar decisiones y mandar instrucciones a la máquina para que ejecute determinadas actividades (p. 115).

Las profundas y vertiginosas mutaciones generadas por la revolución científico-técnica y los requerimientos de la globalización constituyen el eje sobre el cual gira el mundo actual.

1.1 Máquinas, hombres y empleos

Nos encontramos en un universo en plena ebullición científico-técnica, caracterizado por espectaculares innovaciones y transformaciones sustantivas. Si la revolución industrial produjo máquinas que reemplazaban los músculos, la energía de los hombres y de los animales, la revolución científico-técnica ha puesto en marcha aparatos que sustituyen la mente humana: “Ya existen medios que permiten al hombre equiparse con máquinas que multiplican su capacidad mental en proporción análoga a como las herramientas multiplicaron su fuerza física durante la primera revolución industrial” (Rose, 1978, p. 9).

La intervención directa del hombre en el proceso productivo se reduce cada vez más. El futuro de nuestras relaciones sociales está inserto en el desarrollo de técnicas que conjugan de manera sofisticada, el teléfono, la pantalla, la computadora. Si las tareas de vigilancia y mantenimiento transforman las actividades y las funciones en el interior de la fábrica, la telemática y los nuevos medios de comunicación transmutan las oficinas y, en general, al sector administrativo:

Lo que me parece más importante –señalaba, a finales de la década de los 80, Yves Lasfarguez, patrón de la IFG Technologie– es la tendencia a la abstracción. Desde 1994 cada empleado tendrá un terminal en su oficina. Todos deberán manejar con habilidad los símbolos y las informaciones numéricas que aparecen en la pantalla. No habrá más contacto directo con la realidad. Esta tendencia a la abstracción suprimirá a aquellos que no sepan adaptarse” (En Arnoux, 1987, p. 54).

El impacto de las nuevas tecnologías engendra poco a poco una nueva cultura. ¡Benéficas o no, las transformaciones tienen lugar!

1.2 Hacia una sociedad sin empleos

En los años 50, el escritor venezolano Rómulo Gallegos alertaba sobre los efectos perversos de la transferencia tecnológica para la cultura en nuestro continente.

Según Gallegos (1993), entre otras cosas, las universidades latinoamericanas se convierten en centros culturales dependientes, formadores de profesionales dedicados exclusivamente a la adaptación de lo foráneo:

Enseñanza formadora de profesionales que hagan cosas visibles y concretas, tanto mejor mientras más parecidos a las máquinas salgan ellos de las aulas, reducido el factor personal estimable en la obra al mínimo de la marca de fábrica –la Universidad donde se formaron– por que es el espíritu de la máquina lo que le imprime carácter al modo actual de la cultura recomendable. ¿Duro tiempo de hierro de acero? ...Bueno. No tan duro, en realidad, por que ahora la mayor parte de las cosas se fabrican de plástico, que no es lo que parece ser. La edad de oro de la destreza, que no en la cultura propiamente; pero de la destreza más y más confiada la eficacia de la máquina (p. 396).

He aquí el por qué de la pragmática inclinación a circunscribir los estudios superiores a lo meramente utilitario.

Ya en la segunda mitad del siglo XIX, Goethe advertía: “la máquina, ese monstruo arrollador, me atormenta y angustia: avanza impetuosa, como una tempestad, despacio, lentamente, pero ha enfilado ya la dirección y un día dará en el blanco” (Goethe en Seib, 1966, pp. 25–26).

En la actualidad, los avances de la ciencia constituyen el principio motriz de los adelantos y perfeccionamiento de la técnica, y viceversa:

Las máquinas de hoy (...) son el resultado de una capacidad enteramente nueva que permite crear, que clasifican, ordenan y comunican la información, traducen de un idioma a otro, responden a la voz humana y trazan su propio derrotero hacia las metas que se le fijan, y, además, son capaces de mejorar su propio desempeño al enfrentarse con el medio ambiente. En otros términos, son máquinas

que aprenden, en el sentido normal de la palabra y que tratan con el núcleo mismo de la sociedad humana: la información, su uso y su comunicación (Markham, 1967, pp. 22-23).

Cada vez es mayor el número de actividades que no están a cargo de seres humanos, sino de máquinas. En los países industrializados el desplazamiento del hombre por la máquina viene siendo puesto en evidencia desde comienzos de la década de los 60.

En nuestro país, señala Boggs (1963) –refiriéndose a la realidad norteamericana– se está desarrollando con rapidez una nueva generación integrada... por ‘gente sin trabajo’ para ellos la fórmula simplista de ‘más escuelas, mayor educación, mejor adiestramiento’ ha quedado superada. Tenemos ya junto a nosotros una generación de jóvenes que han concluido los estudios secundarios y adquirió cierto adiestramiento, a pesar de lo cual no puede hallar un modo de producción en el cual aplicar su educación (sic.). Porque con la misma rapidez con que se adiestran con miras a una forma de producción técnicamente más avanzada, se está produciendo una nueva revolución tecnológica. Esta nueva generación de gente sin trabajo sabe que incluso su cerebro y su inteligencia son superados por los cerebros metálicos de la automatización y la cibernética. Decirle a esta gente que debe trabajar para vivir es como decirle al habitante de una gran ciudad que debe dedicarse a cazar para alimentarse (p. 44).

Las nuevas tecnologías producen descalificación del trabajo humano, progresiva movilidad en los empleos y un creciente desempleo estructural. La denominada crisis es generada fundamentalmente, por la reorganización del aparato productivo con el fin de adaptarlo a los requerimientos de la revolución tecnológica, a la actual demanda y a la nueva división internacional del trabajo.

Nuestra época está definida fundamentalmente por el impacto de la revolución científico-técnica. Según el director adjunto de la UNESCO, Federico Mayor:

Nuestros tiempos se caracterizan por transiciones múltiples y mínimas certezas. Incertidumbres acendradas por la vertiginosidad de los cambios. El vuelco que vivimos es de tal magnitud que se impone la

acuñación de nuevas categorías para describir flagrantes nuevas realidades. Quienes sigan defendiendo la soberanía de los Estados–Nación sin reparar en las dimensiones globales y regionales o sin tener en cuenta las distintas etnias y culturas; quienes promuevan esquemas tradicionalistas olvidando el papel importantísimo de las religiones, creencias y tradiciones, o sigan sosteniendo que las reivindicaciones de los “derechos colectivos” deja en segundo plano los derechos individuales; o que la lucha de clase excluye la lucha por la democracia y la libertad. ...no serán capaces de comprender que las transformaciones de estos tiempos no sólo suponen nuevas escalas, sino que reclaman nuevas conceptualizaciones (1993, p. 30).

2 La globalización de la crisis

La hegemónica irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, el pase de la era industrial a la era digital, ha generado radicales transformaciones en el mundo de la economía y la política.

Para Armand Mattelart, el paradigma comunicacional de hoy en día, se ha instalado como paradigma de una sociedad cosmopolita, una sociedad de grupos inmateriales, donde el espacio de la organización de la producción y de la comercialización han adquirido una dimensión planetaria. Estamos en la era donde el haberse ido a pique la ideología del progreso ideal y continuo, la comunicación se presenta como el parámetro de la evolución de la humanidad en un momento en que ésta, privada de referencias, busca desesperadamente un sentido a su futuro (En Ocando, 1995, pp. 1-18).

La globalización se implanta. Como expresa Bernal–Meza (1996), ésta: “...identifica un proceso que da cuenta de la identificación de los flujos portadores, en el espacio y tiempo, de nuevas formas de pensar, de producción, de vinculación y de relación” (p. 84).

2.1 Globalización y neoliberalismo

El capitalismo industrial, raudo e inexorablemente, cede su lugar al capitalismo financiero. Los Estados nacionales son desplazados

por las corporaciones transnacionales. Éstas articulan e imponen sus políticas a través de organismos económicos multinacionales. Entre otros, el Grupo de los Ocho (G.8), integrados por los países con las economías más poderosas del mundo, la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI), La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Tratado Norteamericano de Libre Comercio (NAFTA).

La globalización es la derivación lógica de una larga travesía de sometimiento colonial que tiene lugar entre el siglo XVI y la primera mitad del siglo XX. Es la continuidad de viejas políticas imperiales: europeas ayer, estadounidenses hoy.

Bien lo señala Ferrandiz (2001): “El triunfo del llamado capitalismo postfordista y sus modos de ‘acumulación flexibles’ ha producido una tensión nueva entre los fenómenos de globalización y desterritorialización de los procesos productivos y la forma de experimentar lo local, lo cotidiano” (p. 125).

El término «globalización» o «mundialización» (como la llaman los europeos), alude a la internacionalización del mercado financiero, proceso de interdependencia económica acelerado por la introducción de la informática y las tecnologías de la comunicación.

La globalización económica entraña el monopolio del poder por las corporaciones transnacionales y, por ende, la reducción de los Estados nacionales a su mínima expresión y el abandono de sus áreas de competencia. La función del Estado se ciñe a la adaptación de la superestructura a los requerimientos de la base económica.

Esta tendencia hacia la homogeneización económica y política, “neoliberalismo”, contiene la tácita pretensión de imponer a escala planetaria, formas de ser, pensar y actuar impulsadas por las grandes corporaciones a través de los medios de comunicación de masas que promueven la posesión y el consumo sin límites.

La lógica de las transnacionales es la racionalidad del capital: mínima inversión, máxima ganancia. Esto implica la puesta en práctica de políticas que les permitan la reducción de los costos de producción; esto es, el libre flujo de capitales, la flexibilidad en el empleo, la disminución de medidas de protección al medio ambiente, etc.

Los defensores del neoliberalismo aducen que el libre funcionamiento del aparato económico puede asegurar el bienestar de los

hombres. Sin embargo, la productividad, criterio de eficiencia y competitividad, exige la reorganización del aparato productivo, lo que a la vez implica la eliminación de empleos, compresión de salarios, y despidos masivos de trabajadores.

2.1.1 Algunas implicaciones socio-psicológicas

La crisis es global. El mundo occidental que hasta hace poco estaba en capacidad de aportar un cierto número de respuestas adecuadas a las angustias contemporáneas, ya no puede dar respuesta a sus propios problemas. El capitalismo salvaje denunciado por Juan Pablo II aviva la llama de una sociedad en la cual la prosperidad de una élite se apoya en el empobrecimiento de la mayoría.

Según Soros (1997), el principal enemigo de las sociedades ya no es el comunismo, sino la amenaza capitalista, el exceso de individualismo:

Demasiada competencia y muy poca colaboración puede generar intolerables desigualdades, así como inestabilidad. Existe una creencia dominante en nuestra sociedad de hoy, y es la fe ciega de los poderes mágicos del mercado. La doctrina del capitalismo del *laissez faire* sostiene que al bienestar común se le sirve mejor mediante la búsqueda desinhibida del bienestar personal. Pero a menos que se imponga la moderación, a través de un reconocimiento de un interés común que debe tomar relevancia por encima de los intereses particulares, nuestro sistema actual –que, aunque de manera imperfecta, califica como una sociedad abierta– es probable que se derrumbe (p H - 2).

a Desesperanza y “crepúsculo del deber”

Con la caída del muro de Berlín y el derrumbe del «socialismo real», la esperanza en una sociedad más fraterna, propugnada por el marxismo, se desvanece. El eclipse de las utopías sociales genera un sentimiento de exclusión, vacío e impotencia. El cristianismo que si bien no aportaba soluciones precisas a problemas concretos, permitía al hombre, cualquiera fuesen las circunstancias, encontrarle sentido a la existencia.

La crisis del mundo occidental se ha diseminado en todo el planeta. El aumento de las enfermedades mentales, la toxicomanía,

el suicidio, la delincuencia, el alcoholismo y todas las formas de rechazo a las convenciones sociales, no han cesado de acrecentarse.

Ha tenido lugar un dramático cambio en el cual impera el espíritu gregario, la desesperanza, el narcisismo, el hedonismo y todas las ramificaciones del individualismo. La tolerancia cede su lugar a la indiferencia. Es la hora del “crepúsculo del deber”:

La sociedad moderna era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, se instituyó como ruptura de la jerarquía y de la sangre y la soberanía sagrada, con las tradiciones y los particularismos en nombre de lo universal, de la razón, de la revolución. Esa época se está disipando a ojos vistas. En parte es contra esos principios futuristas que se establecen nuestras sociedades, por este hecho posmodernas, ávidas de identidad, de diferencia, de conservación, de tranquilidad, de realización personal inmediata. Se disuelven la confianza y la fe en el futuro, ya nadie cree en el porvenir radiante de la revolución y en el progreso, la gente quiere vivir enseguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo (Lipovetsky, 2002, p. 9).

En la actualidad, el hombre común ha perdido la fe en el porvenir, y lo que es peor, la confianza en sí mismo; se debate entre la incertidumbre y la resignación. Un profundo vacío existencial plena su diario quehacer. Todo lo que hasta el presente había considerado más o menos seguro, se desmorona ante sus ojos. Como expresa Frankl (1990):

Contrariamente al animal, el hombre carece de instintos que le digan lo que tiene que hacer y a diferencia de los hombres del pasado, el hombre actual ya no tiene tradiciones que le digan lo que debe ser. Entonces, ignorando lo que tiene que hacer e ignorando también lo que debe ser, parece que muchas veces ya no sabe tampoco lo que requiere en el fondo (p. 11).

Vivimos un momento histórico cuya característica más relevante es su vertiginoso cambio. Cambiar es una ley universal; la di-

ferencia estriba en la velocidad con la cual se suscitan los cambios. Estamos en el epicentro de una borrasca.

Ya nada es como antes. Las bruscas y continuas variaciones que caracterizan a la «postmodernidad» acrecientan las situaciones de estrés a las cuales está expuesto el individuo. Pareciera ser que el ascenso del individualismo, la tendencia al aislamiento irá paralelo con ese fenómeno de deshumanización que se perfila en el horizonte.

Nos encontramos frente a una crisis de civilización. Crisis entendida en el sentido Gramsciano, la cual: “... consiste precisamente en el hecho de que lo viejo está muriendo y lo nuevo no puede nacer; en este interregno aparecen gran variedad de síntomas mórbidos”.(Gramsci, en Grisoni, 1974, p. 160; véase también Gramsci, 1959).

b. La desintegración del grupo familiar

La familia no es una torre de marfil, una simple agrupación de individuos aislados del resto del mundo, por el contrario, “la célula fundamental y de origen de la sociedad” se encuentra inserta en un universo fuertemente convulsionado por el impacto de las neo-tecnologías y las políticas neoliberales.

Para una gran masa de trabajadores las últimas décadas del siglo XX y lo que va del tercer milenio, ha significado empobrecimiento, carencia de protección social, descenso del salario real, trabajos inestables e incremento del desempleo.

El paro desestabiliza física y socio-emocionalmente al individuo. El desempleo crónico genera inestabilidad e inseguridad. Una persona con un devaluado autoconcepto, generalmente, tiende a buscar chivos expiatorios, objetos o individuos en los cuales descargar su agresividad. Tal como lo señala Breeze (1973):

El que carece de confianza para expresar sus sentimientos se siente cercado, controlado por la persona o la cosa a la que teme y no puede dominar. Como no puede liberarse no puede ser verdaderamente independiente. Su frustración es a su modo, tan fuerte como la del niño que tiene una rabieta. Pero el adulto, rara vez, se permite una rabieta; en cambio interioriza sus sentimientos encerrándolos dentro

de sí y guardándolos hasta que su salud hace crisis o su ansiedad se manifiesta en síntomas físicos; hasta que ya no puede aguantarse y comete un acto de violencia física aparentemente impropio en él... (p. 145).

Los padres que maltratan a sus hijos, generalmente, están bajo los efectos de la presión cotidiana y como vía de escape intentan contra el eslabón más débil de una larga cadena, los niños.

Puede preverse, entonces, el posible clima psicológico imperante en el seno de una familia cuya cabeza visible es un desempleado crónico.

La crisis económica origina numerosas discordias conyugales. El número de divorcios, la violencia, el alcoholismo, la drogadicción y el abandono del hogar no han cesado de incrementarse. Esto causa profundo malestar en el seno de la familia.

En los países industrializados (a pesar de las políticas natalistas emprendidas por el Estado) la disminución de la tasa de natalidad, el desempleo del jefe del hogar y la generalización del trabajo femenino continúa modificando la estructura del grupo familiar. El modelo monoparental se expande vertiginosamente.

Numerosas familias sienten el peso que ocasiona el trabajar en el centro de las grandes ciudades y vivir en sus alrededores, soportando las calamidades de un transporte devorador de tiempo y de equilibrio nervioso: “El ritmo de la vida social, esto ya es sinónimo de desajuste, que de no ser corregidos a tiempo puede ser la causa de graves deterioros de la personalidad” (Martí y Murcia, 1988, p. 222). Es más:

La irritabilidad es el producto más auténtico de la sociedad contemporánea. Esa lucha contra el reloj que representa el agite diario, las exigencias para mantener un status y, por último, la necesidad de garantizar una vida estable y mejor a las futuras generaciones, poco a poco han consumido la paciencia del hombre y con ello mermaron su capacidad de disfrutar de las pequeñas cosas que le depara el destino. No es una condición estrictamente relacionada con la posesión o no de bienes y dinero, sin embargo, en tiempos de crisis la estabilidad económica es un factor fundamental (Ledezma, 1994, p. C- 2).

Este modo de existencia ha transformado radicalmente la vida de los niños: estos son poco controlados y ayudados en el transcurso de la jornada. La reducción de la cantidad y calidad del tiempo que los padres dedican a sus hijos puede tener incidencias desfavorables en el desarrollo de su personalidad. En la edad en la cual los niños son más fácilmente influenciados, quedan a merced de las programaciones televisivas; propagadoras de estereotipos y modeladoras de cerebros. Los *mass media* muestran, describen y sugieren comportamientos no adaptados a la realidad social de algunos niños, dificultando así, la valoración de la figura paternal.

c. El desempleo estructural y el malestar juvenil

Los problemas concernientes a la juventud son cada vez más reveladores de fenómenos sociales globales. En los países occidentales, el desempleo se ha convertido en una obsesión colectiva; afecta a un número creciente de la población en la cual los jóvenes constituyen el grupo más significativo.

En el sector terciario, con la puesta en servicio de archivos electrónicos, de máquinas de tratamientos de cheques y de reserva automática para la hotelería y el transporte etc., hace innecesaria a una gran parte del personal. Pocos escapan a los azotes del paro. Los ejecutivos, los altos funcionarios en la jerarquía laboral también sufren sus embates.

La precariedad del empleo ha dado origen a la implementación de nuevas formas de trabajo (interinatos, trabajo a tiempo parcial, a domicilio, contratos de corta duración, etc.). “Cada vez hay más pobres y los pobres son cada vez más jóvenes”.

Frente a este panorama, el desasosiego no podía ser más grande; los jóvenes no saben cómo ni a dónde se dirigen. La cesantía los hace sentirse inseguros e inútiles. Dicha situación no deja de ser inquietante. La Psicología nos enseña que la representación de sí mismo mantiene una estrecha relación con la(s) idea(s) que el individuo tiene de su futuro:

Cuando el individuo pierde la confianza para comprender el mundo que le rodea, cuando siente la ruptura entre su identidad pública y privada y que las ‘recetas’ sociales no le ayudan a encontrarle sentido a la vida y a las cosas, está listo para convertirse en un consumidor de ‘re-

afirmaciones' de su auténtica 'subjetividad', de su vida interior oculta y sus experiencias relacionales más profundas (Turkle, 1982, p. 61).

Las consecuencias del desempleo prolongado han sido objeto de muchos estudios. Constatando, entre otras cosas, que a los individuos afectados por tal flagelo les invade un profundo e injustificado sentimiento de culpabilidad, de angustia, de desprecio hacia sí mismo, pudiendo llegar hasta la pérdida de su identidad. Algunas veces, este sentimiento, se extiende hasta los restantes miembros de la familia:

Las condiciones sociales, económicas y culturales perturban la salud mental de manera directa e indirecta. En el primer caso, puede generarse, a partir de estados de hambre, inseguridad extrema. Indirectamente, a través de la crianza de los niños en familias fuertemente golpeadas por la mala distribución del ingreso, la miseria cultural y económica. Esto se expresa en el abandono y maltrato de los padres hacia sus hijos. Así mismo, la desnutrición influye directamente empobreciendo el cerebro. A esto se suman las carencias de estímulos por parte de padres miserables en estado de asfixia económica (Vethencourt, 1994, p. 26).

Como si esto fuese poco, para confirmar la devaluación de su auto-imagen, los *mass media* generan cada día nuevas e inalcanzables expectativas. El sistema corre el riesgo de hacerse insoportable y sumergir a muchos jóvenes en la marginalidad e inconformidad. Cada año miles de jóvenes se quitan la vida o caen en el campo de las sectas o la drogadicción. Es oportuno destacar que:

El afán universal y permanente de autotrascendencia no puede ser abolida cerrando de golpe las puertas del muro. La única acción razonable es abrir puertas mejores, con la esperanza de que hombres y mujeres cambien sus viejas y malas costumbres por hábitos nuevos y menos dañinos (Huxley, 1970, p. 62).

Negros nubarrones se perfilan en el horizonte. Basta con lanzar una ligera mirada a las estadísticas prospectivas, para darse cuenta que numerosos puestos de trabajo serán suprimidos.

3 Perspectivas educacionales

La competencia entre los bloques conformados por los países industrializados y las modificaciones en la organización social, explican por sí solas los cambios ocurridos en la naturaleza del trabajo humano y la reorganización del aparato escolar.

Dos informes sobre la situación de la educación en los Estados Unidos, publicados a comienzo de los 80 y analizados por Hacker (1984), no podrían ser más elocuentes *A Nation At Risk* (Una Nación en Riesgo), presentado por T. H. Bell, Ministro de Educación y *Acción for Excellence* (Acción para la excelencia), informe de la comisión creada para asesorar a los gobernadores de los distintos estados, coinciden en la necesidad de revisar con carácter de urgencia la concepción y extensión de la educación en aras de mantener la supremacía en los mercados mundiales.

Zand (1975) nos muestra que en el este la situación es similar. Desde hace un poco más de tres décadas los rusos se plantearon la necesidad de reducir la duración de los estudios.

Hoy día, la escuela se ha convertido en la «punta de lanza de la modernización»; en consecuencia, debe responder a los nuevos desafíos tecnológicos y sociales. El 10 de mayo de 1982, a propósito de una gigantesca manifestación convocada por el Comité Nacional de Acción Laica, Pierre Mauroy, para ese entonces primer Ministro Francés, declaró:

Por el gran servicio público unificado y laico, frente a todas las opciones, la apertura, la tolerancia y la diversidad, sin prejuicios, con ponderación y resolución, crearemos una gran empresa pública de prestación de servicios que garantice el pluralismo, el ejercicio y el desarrollo de las ideas y de las diferentes creencias. El derecho a la diversidad debe ser respetado. La instauración progresiva de dicha empresa no se hará por decreto gubernamental, sino por la vía de la negociación; no será establecida de un solo golpe, sino de manera coordinada. Pues, en último análisis, la paz escolar nos incumbe a todos los franceses. No es la posición de la escuela pública o privada lo que está en juego, sino la escuela del mañana que es necesario cambiar y en cuya reorganización todos debemos participar (*Le "Republican Lorrain", L'alsace* (France), 10 mai 1982.).

Los rasgos fundamentales asumidos por el proceso productivo suponen un cambio cualitativo en lo que concierne a la demanda de recursos humanos: las cualidades requeridas son cada vez menos, la fuerza, la habilidad manual, etc. La capacidad de percepción, asociación y coordinación de información se convierten en requisitos indispensables.

Los vertiginosos avances de las nuevas tecnologías, devalúan, en el transcurso de pocos años, los conocimientos y habilidades adquiridos en un momento dado:

El nuevo obrero no necesita poseer una formación obtenida a través de un largo proceso de aprendizaje; ni, con frecuencia, tener una formación escrita o dominar la lengua usual, es buscado para ejecutar una tarea repetitiva, fijada con anterioridad y sin su participación. Lo ideal es una mano de obra fácilmente intercambiable; en consecuencia, sólo necesita un aprendizaje mínimo para ser productiva (VIII Plan, Document 2, P. 5, en Perotti, 1983).

Si la nueva demanda de recursos humanos supone teóricamente para algunos una “alta calificación”, también representa una millonaria pérdida de puestos de trabajo, la cesantía de un grueso número de trabajadores y empleados.

Considerada como una costosa empresa, financiada por autoridades celosas en controlar su rendimiento, el sistema educativo no escapa a la tormenta. De hecho, la escuela sufre la brutal arremetida del desarrollo acelerado de una industria ansiosa de encontrar mercados para sus productos. Productos que, en última instancia, tendrán una influencia significativa en lo concerniente a métodos y contenidos pedagógicos:

Los avances espectaculares de estas dos últimas décadas en el campo de la electrónica permiten presagiar una impresionante evolución en los próximos veinticinco años. La computadora inexorablemente será utilizada como auxiliar pedagógico; una sola máquina, simultáneamente suministrará instrucciones personalizadas a centenas de alumnos, cada uno según sus propios intereses y según su propio ritmo. El principio de la enseñanza por computadora se extenderá progresivamente desde la primaria hasta el nivel superior (Unesco, 1980, pp. 17-18).

Si tomamos en consideración las diversas finalidades, las particulares exigencias impuestas en función de las demandas de una industria en constante adaptación a la evolución tecnológica, comprenderemos con mayor claridad el discurso pronunciado en 1969 por el entonces Ministro de la Educación Nacional de Francia, Edgar Faure (1969):

Revisar el conjunto del sistema educativo en función de la creciente importancia de la informática –señala– me parece capital. Algunos estudios realizados, fundamentalmente en los Estados Unidos y los escasos que se llevan a cabo en Francia sobre lo que podría ser la sociedad entre 1985 y 2010 –años en los cuales los niños que están actualmente en la escuela elemental estarán en plena posesión de su potencial humano– indican que la informática tendrá un desarrollo considerable. Ningún industrial, comerciante, funcionario y, por supuesto, ningún político podrá tomar una decisión importante sin antes tener, gracias a las máquinas, una aproximación de las consecuencias de ésta. (...) Quienes no sepan abordar el mundo con este espíritu y no estén preparados para dialogar con las computadoras, serán eliminados de la competencia mundial. Por lo tanto, es muy importante aprender una forma de análisis de la realidad que nos permita la comprensión del pasado y el conocimiento del porvenir. Este enfoque tiene muy poco que ver con nuestra actual manera de aprehender la realidad. Abordamos esta última por las estructuras, por lo que existe; mañana las máquinas que preverán las posibles situaciones futuras, nos obligarán a abordar la realidad por lo factible (pp. 2-3; véase también Faure, 1972).

La gratuidad de la enseñanza y la movilidad social a través de la educación, otrora pregonadas por los políticos y bandera de los gobiernos denominados democráticos, se pierden en el horizonte de la incertidumbre, se alejan hacia ignotos destinos:

Si la motivación fundada sobre el empleo es incapaz de asegurar una verdadera democratización, presenta también el grave inconveniente de acreditar la idea de que todo diploma crea automáticamente el derecho a un empleo de calificación correspondiente [...]

La educación democrática moderna exige reanimar la motivación natural del hombre hacia el conocimiento, y al mismo tiempo que sea suprimida la relación diploma-empleo que muchos países no podrán garantizar. [...] El propósito de la educación es capacitar al hombre para que llegue a ser él mismo, y en relación al empleo-progreso económico, el objetivo no debe ser tanto preparar a los jóvenes para una específica ocupación de por vida, sino para optimizar la movilidad entre las profesiones y proveer un estímulo permanente para el deseo de aprender y capacitarse uno mismo (Unesco, 1971. p. XXXIII).

Un estudio sobre prospectiva tecnológica, realizado por investigadores de PDVSA, llegó a la siguiente conclusión: “con la excepción de las áreas de psicología y filosofía, la actividad docente, concebida como un proceso de enseñanza–aprendizaje de interacciones personales profesor–estudiante se encontrará extinguida para el año dos mil veinte”(En Mariña, 200, p.48).

3.1 Educación superior: una reflexión necesaria

En la actualidad, las relaciones sistema educativo-mundo del trabajo no podrían ser más dramáticas: reducida capacidad de absorción del mercado laboral y disminución progresiva de los recursos humanos y financieros destinados a la preparación de los hombres del mañana.

De la Básica a la Universidad, la escuela considerada hasta hace poco instrumento de cohesión y movilidad social, es vista como un largo camino del que se ignora hacia dónde conduce. El título de bachiller ha dejado de ser el salvoconducto que franqueaba las fronteras de ingreso a la educación superior; la posesión de un título universitario no garantiza una inserción en la vida activa, cónsona con la formación recibida en los laboratorios o en las aulas de clase. Sin embargo, la lucha por la obtención de diplomas prestigiosos prosigue. ¿Durante cuánto tiempo el Estado continuará sufragando los costos que ocasiona una instrucción que inexorablemente parece dirigirse hacia el *impasse*?

Las universidades nacionales, a pesar de haber instaurado una política de crecimiento cero, se encuentran abarrotadas de jóvenes que objetivamente no tienen nada que buscar y que, por lo demás,

no realizan esfuerzo alguno por vencer sus dificultades. Esto no favorece a nadie; por el contrario, contribuye al descenso del nivel académico en nuestras máximas casas de estudios, nivel que, de por sí, es bastante bajo.

Algunos miembros de la comunidad universitaria piensan y actúan como si la institución fuese tan sólo una asociación profesoral, olvidando así que, en última instancia, la columna vertebral de nuestra *alma mater* la constituye los estudiantes. No es difícil encontrar docentes que no son ni más ni menos sensibles, frente a realidades diametralmente opuestas. En muchos casos, aún, cuando los grupos de estudiantes sean restringidos y los alumnos deseen realmente instruirse, se comportan de igual manera que si estuviesen ante un aula masificada. Otros, reducen su actividad al dictado de clases magistrales, actividad que –con ligeras variantes– año tras año se convierte en repetición oral pura y simple de manuales y guías. En la mayoría de los casos, sus evaluaciones (basadas en la memorización mecánica de contenidos) asfixia la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos, quienes indirectamente graban en sus cerebros la idea de que todo problema sólo tiene una solución, se persuaden de la existencia de una verdad única y absoluta.

Por regla general, ese anacronismo pedagógico desconcierta, desmoviliza al estudiante. No sin razón, el sector estudiantil, en su momento, se queja de la presencia de una gran cantidad de obstáculos que dificultan el normal desenvolvimiento de su actividad básica; falta de material documental y bibliográfico, poco contacto con los profesores, falta de orientación, etc. Además, sufren en carne propia los efectos de esas “loterías” que representan los exámenes con sus tradicionales “sorpresas” y “conchas de mango”.

Una institución con estas características, lógicamente, nos lleva al encuentro de las nuevas realidades en condiciones muy desventajosas. Pero, por grandes que sean las dificultades, en medio de este huracán de confusiones y desalientos, nuestra máxima casa de estudios debe responder a los imperativos de una sociedad en vertiginosa y profunda mutación tecnológica.

Si pretendemos mejorar el rendimiento del trabajo universitario –tanto cualitativa como cuantitativamente– es menester desplegar un vasto esfuerzo colectivo. Esto implica retomar nuestra institución

en su prístina acepción de *universitas*, de totalidad, de búsqueda de la verdad, de cultivo de la ciencia sin restricción alguna. Entraña también el convertir cada una de nuestras facultades en lugares impregnados de calor humano, donde tanto los profesores como los estudiantes experimenten la satisfacción de ejercer dignamente su labor.

Como puede deducirse, es necesario revisar nuestro estilo de interacción con los alumnos, evitar las repeticiones mecánicas, erradicar de nuestros cursos las abstracciones exageradas, los injustificados derroches de erudición que tornan inútiles e inaccesibles los contenidos de nuestras clases, mejorar y acrecentar la difusión de nuestro trabajo mediante el uso de recursos audiovisuales. De igual manera, debemos propiciar la formación de grupos de investigación y, por esta vía, fomentar el interés por el trabajo colectivo.

El trabajo con grupos reducidos es susceptible de aportar benéficos frutos, que indiscutiblemente repercutirán en la orientación y esencia de nuestras clases magistrales e intensificarán el contacto efectivo profesor-alumno. Los estudiantes experimentarán la grata sensación de contar con el apoyo del profesor, la satisfacción de ser reconocidos como personas; de esta manera, desarrollarán el sentimiento de valor y pertenencia. Así, conscientes de la efectiva exigencia de su participación, buscarán el trasfondo de nuestras conferencias, sus formas de elaboración y de exposición. Ante la incertidumbre del mañana, sólo el trabajo y la actividad reflexiva permitirán al estudiante avanzar con ciertas posibilidades de éxito.

En lo concerniente a la evaluación, el control continuo, la asistencia y participación en clase, la seriedad y puntualidad en la entrega de los trabajos asignados, son buenos indicadores del progreso de los alumnos. Asimismo, la producción de un trabajo final con calidad científica constituye un excelente criterio para reevaluar las adquisiciones globales de los estudiantes y en lo que respecta a los exámenes, estos han de certificar la posesión de un determinado nivel de conocimientos, cierta capacidad de análisis y de razonamiento; en otros términos, lejos de convertirse en meros ejercicios de memorización, deben constituir un esfuerzo de reflexión y comprensión. Finalmente, conviene no olvidar que los exámenes miden tanto la calidad de la enseñanza del profesor como la profundidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

En la búsqueda de la verdad, múltiples son los caminos a transitar, diversas las dificultades a vencer, disímiles las ideas a desarrollar y, en este sentido, tanto los profesores como los alumnos estamos en la obligación de examinar periódicamente el progreso en nuestros respectivos trabajos. La universidad somos todos, y en consecuencia, tenemos el insoslayable deber de colocarnos a la altura de las exigencias.

*Hay que proseguir el ensayo.
No importa que debamos improvisar,
que no haya director
Y que la pieza que ensayamos
no se estrene nunca.
También la flor es un ensayo,
la palabra es un ensayo,
el amor es un ensayo,
los dioses fueron un ensayo.
Aunque el anfiteatro esté vacío
y nos desnuden las ausencias,
como a la flor la desnuda
el hecho elemental de que todo
no sea flor,
que el aire no sea flor,
que la luz no sea flor,
que el tiempo, el pensamiento
no sea flor.
Aunque la voz del hombre
esté llena de huecos
o tal vez sea un hueco,
hay que proseguir el ensayo.
Es el único modo
de que al menos otros ensayos,
quizás se estrenen algún día.
y entonces tal vez ellos nos
arrastren.*

capítulo VI

Educar: ¿misión imposible?

*Sólo existen dos tipos de locuras de las que debemos protegernos, Ben. Una de ellas es la creencia según la cual todo es posible. La otra, es aquella según la cual no podemos hacer nada.**

André Brink.

En medio de las turbulencias que caracterizan nuestra época, numerosos sectores cuestionan la educación. Desde diversos ángulos, acusan a la escuela de no «preparar para la vida» de ser «memorística», «libresca», etc., empero, pocos explican en qué consiste ese preparar para la vida. No obstante, detrás de esa frase se esconde la absurda pretensión de colocar la escuela, única y exclusivamente al servicio de las presuntas necesidades del mercado. Utilizan el término «vida» de una manera muy superficial. Pero, finalmente, ¿qué es la vida? ¿No es acaso, un fenómeno bastante complejo? Un constante partir hacia ignotos destinos.

En tiempos borrascosos como los actuales, se requiere firmeza, voluntad para proseguir la ruta. Para alcanzar la cima, generalmente, se requiere recorrer tortuosos caminos. Nada está asegurado de antemano. Llegar a la meta, nadie lo garantiza; sin embargo, hay que atreverse, correr el riesgo, intentarlo. Se puede llegar al destino sin ninguna dificultad, pero también pueden surgir imponderables que obstaculicen la llegada.

*Texto original : Il n'existe que deux espèces de folies contre lesquelles on doit se protéger, Ben.

L'une est la croyance selon laquelle nous pouvons tout faire.

L'autre est celle selon laquelle nous ne pouvons rien faire.

André Brink.

Une saison blanche et sèche.

1 A paso lento, pero seguro

Existen personas a quienes la idea de no alcanzar la meta propuesta las desestabiliza; capitulan ante el primer inconveniente cuando con un poco de ánimo y perseverancia hubiesen logrado el objetivo. Pierden la guerra antes de comenzar la primera batalla. Otras, por el contrario, ven en cada obstáculo una nueva oportunidad para crecer. ¿Sus características fundamentales?, carecen de temor ante las grandes dificultades, están siempre dispuestas a plantearse nuevos retos, establecen con meridiana claridad los límites entre ese eterno dormir que embrutece y ese constante soñar que nos ayuda a avanzar cada día. La posibilidad del fracaso las anima a saltar muros y derribar murallas. La diferencia estriba en los estilos de crianza, en la educación recibida. Entendida ésta como un proceso formativo e integral, tendiente a modificar actitudes y orientar aptitudes.

Ya lo señala Helvetius a finales del siglo XVI: “todos los hombres comúnmente bien organizados tienen la potencialidad física de elevarse a las más altas ideas; la diferencia del espíritu que se observa entre ellos depende de las diversas circunstancias en las que se encuentran colocados y de la educación que reciben”. (En Vásquez, S.D., p. 126).

“Donde hay voluntad siempre existe una vía” (Labor Omnia Vincit), escribió Virgilio hace unas veinte centurias. Imposible es el vocablo predilecto de los débiles de espíritu. Quienes no quieren realizar algo siempre encuentran un pretexto. La disciplina, el trabajo persistente es la senda más expedita en la construcción del futuro:

La voluntad se prueba en la acción. Existen ciertamente, empresas desatinadas y es de ignorantes el emprenderlas; pero es mayor el número de las que se miran como imposibles por falta de voluntad para ejecutarlas. Los holgazanes no emprenden nada y pretenden justificarse desacreditando cosas ajenas; si algo comienzan obligados por las circunstancias, nunca llegan al término de su obra, vacilan y dudan, tropiezan y caen (Ingenieros, 1957, p. 26).

En el transcurso de nuestra vida es conveniente evaluar nuestras debilidades y fortalezas, reflexionar para orientar el rumbo. Hacer

como el artista que, de vez en cuando, se retira a una cierta distancia y en silencio contempla su obra con los «ojos» de un futuro espectador:

Es un imperativo, como lo señala Don Mario Briceño Iragorry:

Ser lo que somos y obrar de conformidad con nuestra verdadera capacidad. Comprender que la eficacia de nuestra obra radica en la constancia de un proceso formativo que asegure el éxito de nuestra acción futura.

Más que correr, esperar; más que la aventura de gustar éxitos postizos, limitar nuestra acción al cuadro reducido pero seguro, donde nuestro esfuerzo sea capaz de crear una obra perdurable. Antes de ir a la aventura fácil de tomar lo que aún no nos corresponde en la jerarquía social, descender conforme al consejo socrático a lo interior de nosotros mismos para valorar y conocer nuestras propias fuerzas.

Frenada la falsa estimativa de nosotros mismos y apreciada en términos ecuánimes la capacidad vecina, llegaremos a crear un eficaz sentido de cooperación para la obra colectiva (Briceño Iragorry, 1988, pp. 55-56).

No siempre el cielo es azul. Existen horas del amanecer en las cuales el sol naciente deforma los seres y las cosas, mas, paulatinamente, el astro rey termina iluminando el horizonte.

1.1 Sembrar hoy, cosechar mañana

Abrir surcos, sembrar esperanza, construir el futuro, he aquí la tarea. “Nadie puede sembrar un árbol y aspirar a sentarse a su sombra al día siguiente”. Un árbol es la expansión de la vida; plantarlo es tener fe en el porvenir.

Cuando llueve suave y sostenidamente, el agua penetra y fecunda la tierra; un chaparrón prolongado, lluvia torrencial e incesantemente, arrasa todo a su paso, destruye la capa vegetal activa e inunda los campos. Asimismo, es menester que, de manera gradual, el niño supere el mayor número de dificultades posibles. En la medida que éste logra superar pequeños obstáculos, adquiere experiencia y seguridad en sí mismo, se prepara para hacerle frente a problemas de mayor envergadura. Este proceso conduce al pequeño hacia la madurez socio-emocional; madurez que lo convertirá en un adulto

presto a «ser alguien» donde quiera que se encuentre. Ser adulto es asumir responsabilidades:

Al igual que cualquier otra función progresiva, el desarrollo humano requiere unas condiciones adecuadas para satisfacer las necesidades y las facultades del niño, del adolescente o del joven en su crecimiento, hasta que sea capaz de escoger mejor y de crearse su propio ambiente. No se trata del problema ‘psicológico’ de unas pésimas influencias o de unas malas actitudes, sino del problema objetivo de las posibilidades reales de llevar a cabo una experiencia realmente valiosa. [...] El ser humano sólo tiene una vida y si durante la misma no tiene un ambiente adecuadamente elevado, una comunidad, se haya despojado irremediabilmente de sus derechos humanos (Goodman, 1971, pp. 24; 112).

Una frágil plántula no puede desarrollarse expuesta a la tempestad; en un invernáculo, bien protegida adquiere la fortaleza que le permitirá posteriormente resistir a todas las tempestades. Bien lo señala Mariano Picón Salas (1976):

Los bienes del espíritu que deben contribuir a la concordia y armonía humana, no son frutos que caen del árbol como dádivas gratuitas, sino que hay que conquistarlos y ganarlos en la envidiosa palestra del mundo... no hay relación matemática, armonía preestablecida entre los bienes de la tierra y lo que los teólogos llamarían los bienes del alma. A veces la belleza nace en el desamparo como Cristo entre las pajas del pesebre y la gran palabra o la gran creación humana fue como una flecha lanzada de la insuficiencia y la insatisfacción para alcanzar el infinito (p. 23).

Desde muy temprana edad debemos inculcar en el niño principios y valores sociales sólidos, bases infalibles de una vida vertical y digna. Prepararlo de tal manera que si tropieza y cae, intente levantarse cuantas veces sea necesario. En el supuesto que en alguna oportunidad no logre ponerse totalmente de pie, no se traumatice, por el contrario, le quede la satisfacción de haberlo intentado. No olvidemos que los efectos traumáticos de un acontecimiento dependen de su interpretación subjetiva.

La vida es un gigantesco rascacielos a cuya cúspide algunos acceden utilizando el ascensor; otros, las escaleras y finalmente, la gran mayoría, intenta llegar escalando los muros de los diversos pisos. Para estos últimos, la autodisciplina y una adecuada auto-imagen, constituyen aliados insustituibles en ese largo y difícil trajinar hacia la meta.

1.2 En búsqueda del porvenir

En épocas difíciles como las actuales, donde predomina la incertidumbre, hay que educar al niño para que sea fuerte, no le tema a los obstáculos y esté preparado para hacerle frente. Para esto no existen recetas:

No puede generarse un verdadero gusto por la belleza de las flores en el interior de una conciencia cerrada en sí misma, puesto que ese gusto es el reflejo de un mundo en el cual ya han crecido flores hermosas y se ha disfrutado de su belleza. El gusto y el deseo representan un hecho objetivo previo que vuelve a ocurrir para perpetuarse y extenderse. El deseo de tener flores viene después de haber disfrutado plenamente de ellas, pero antes del trabajo que significa hacer florecer el desierto, antes del cultivo de las plantas (Dewey, 1964, p. 33).

La transmisión de un cierto bagaje de conocimiento no es suficiente; más que instruir al niño, es necesario formarlo. Fortalecer su autoestima e inculcarle hábitos de reflexión y disciplina que le permitan aplicar principios y orientar su rumbo.

Formar nuestra generación de relevo desde un punto de vista diferente al de la escuela tradicional, resulta un imperativo. Mucho nos aproximaríamos a este objetivo:

... si las escuelas fuesen casas de razón donde con guías juiciosos se habituase al niño a desenvolver su propio pensamiento, y se le pusiera delante, en relación adecuada, los objetos e ideas para que se eduquen así, las lecciones directas y armónicas que le dejan enriquecidos con sus datos, además que fortificados con el ejercicio y gusto de haberlos descubierto (Martí, 1967, p. 8).

La adaptación del niño de hoy a las realidades del mañana, el desarrollo de su espíritu crítico, dependerá, sin lugar a dudas, de la voluntad, tiempo y capacidad del adulto para brindarle seguridad, facilitarle el gradual acercamiento al saber, crearle el hábito de la reflexión e inculcarle los principios básicos de las conductas prosociales (solidaridad, tolerancia, respeto a sí mismo, etc.).

Debemos crear en el pequeño una positiva actitud interior que será su más valiosa arma en la difícil marcha que deberá emprender. “Quien ha visto la luz, jamás se acostumbrará a la oscuridad”, reza un proverbio asiático.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, N. W. (1971). *Summerhill, pro y contra*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, V. (1974). El influjo de la televisión en la mente infantil y juvenil. *Revista de Literatura Contemporánea*, Año III, Nº 3.
- Arenas, P. J. (1974). *Los efectos de la televisión*, Madrid: Editora Nacional.
- Aries, PH. (1973). *L' enfant et la vie familiale sous L'ancien régime*, París : ed. Du seuil. [El niño y la vida familiar en el antiguo régimen]. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Arnoux, P. (1987). *Les métiers de demain*. Le Nouvel Observateur. Dossier: L'Observateur. Economie.
- Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal?*, Editorial Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- Balmonte, A. M. (1973). *Herencia, medio y educación*, Barcelona, España: Salvat Editores S.A.
- Bell, D., Adorno, T., Horkeimer, M. y otros (1974). *Industria cultural y sociedad de masas*, Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Bell, D. (1979). *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, France: Presse Universitaire de France.
- Bernal–Meza, R. (1996). La globalización: un proceso o una ideología. *Realidad Económica*, Nº 139.

- Bernard, M. (2002). Polonia enferma de liberalismo. *Le Monde Diplomatique*. Año 2 I. N° 84.
- Bertram, D. (1975). Entrevista. *Hombres de Mundo*, Año I N° 1.
- Bettelheim, B. (SD). *Diálogo con las madres de niños normales*, Bogotá, Colombia: Barral Editores, S.A.
- Boggs, J. (1963). Automatización y desempleo. *Monthly Review*, Año 1, N° 4. Argentina: Editorial Perspectiva.
- Bran, S. (2001). Tolerancia y oscurantismo en el siglo que comienza. *Realidad*, N° 79.
- Breeze, J. (1973): *Psicología y vida cotidiana*. Bilbao, España: Editorial Mensajero.
- Briceño I. M. (1988). *Mensaje sin destino y otros ensayos*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Bruno, F. J. (1986). *Diccionario de términos psicológicos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carballo, G. (1994). Críticas al documento del Cairo, *Últimas Noticias*, 7 de Julio, p. 40. Caracas, Venezuela.
- Carey, B. (1992). Nuevo plan mundial de población. *Últimas Noticias*, 7 de Junio, p.50. Caracas, Venezuela.
- Carmichael, L. (1957). *Manual de psicología infantil*, Buenos Aires, Argentina: Librería El Ateneo.
- Cárquez, F. (1990). Los sucesos de febrero 89. *Últimas Noticias*. Suplemento Cultural, 25 de febrero, p. 4. Caracas, Venezuela.

- Castilla del Pino, C. (1969). *Psicoanálisis y marxismo*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- CCC/EGT (77) 20, La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, Deuxième partie : La création de la continuité, *Rapport du symposium de Bournemounth*, (Royaume-Uni), 20-26 mars 1.977.
- Cazeneuve, J. (1970). *Les pouvoirs de la télévision*. Paris: Gallimard.
- Cazeneuve, J. (1977). *El hombre telespectador: Homo telespectator*. Barcelona, España: Gustavo GILLI S.A.
- Cazeneuve, J. (1985) *Histoire des dieux, des sociétés et des hommes*. Paris: Hachette.
- Chateau, J. (1966). *Filosofía política de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Claparède, E. (1927). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. 8ª Edición Francesa. Madrid, España: Librería Beltrán.
- Clark, K. (1966). *Ghetto Noir*. Paris, France: Editorial Payot.
- CNRS (1973). Enfants et sociétés. *Annales de Demographie*. París: Mouton.
- Conger, J. (1980): *Adolescencia*. México, D.F: Trillas.
- Coombs, Ph. (1974). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Corkille, D. (1991). *El niño feliz*. 16ª Impresión. México D.F.: Editorial GEDISA.

- Cortés A. (1967). *Temas de historia universal*. Caracas Venezuela: Ediciones CO-BO, 4ta. Edic.
- Darío, R. (1994). *Cuarenta y cinco poemas*. Caracas, Venezuela. Biblioteca Ayacucho.
- De Bries, Ch. (1996). Les europeens dans nasse de l'austerite. *Le Monde Diplomatique*. Paris.
- Debesse, M. (1959). *Psicología del niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Delgado, C. (1972). No al uso comercial de la radio y la televisión. *Revista Sic*, año 30 N° 330.
- Delgado, G. y Juez B. (1994) ¡En casa mando yo! *Cambio 16*, N° 1.189.
- Del Grosso, J. (1985). *Introducción a la psicología*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.
- Del Grosso, J. (1993). *Mente y conducta*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones, Consejo de Estudios de Postgrado U.L.A.
- Della Volpa, G. (1974). *Rousseau et Marx et autres écrits*. Paris: Bernard Grasset, (Robert Paris Trad.).
- Dewey, J. (1964): *Naturaleza humana y conducta*. México, D.F.: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, P. (1966). *Antología de Rómulo Gallegos*. B. Acosta México: A MIL Editores.
- Dorsch, F. (1976). *Diccionario de psicología*. Barcelona, España: Editorial Herder.

- Duffrenne, M. (1959). *La personalidad básica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Durkeim, E. (1968). *Education et sociologie*. Paris: Presse Universitaire de France (P.U.F.).
- Eco, U. (1970): Apuntes sobre la televisión. *Zona Franca*. Año I N° 4.
- EIR (1991). Teddy Roosevelt y el genocidio planificado. *Resumen Ejecutivo de EIR*, [Executive intelligence review]. Volumen 8, N° 9.
- Erausquin, M., Alfonso y otros (1980). *Los teleniños*. Libros cuadernos de pedagogía. Barcelona, España: Editorial LAIA.
- Esteva, C. (1973). *Razas humanas y racismo*. Barcelona, España: Salvat Editores, S.A.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à etre*, UNESCO, Fayard. Paris. [Aprender a Ser]. Madrid, España: Editorial Alianza, S.A.
- Feldman, R. (2002). *Psicología*. México Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. Cuarta Edic. [Essentials of Understanding Psychology]. (J. Velásquez Trad.).
- Ferrandiz, J. (2001). Entre lo global y lo local. *Realidad*, N° 80.El Salvador: Universidad Centroamericana José Siméon Cañas.
- Frankl, V. (1990). *Ante el vacío existencial*. Barcelona, España: Herder.
- Freud, S. (1998). *El malestar en la cultura*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Friedman, G. (1968). Televisión y democracia cultural. *Revista Mexicana de Sociología*, Volumen 30 N° 1.
- Frith, S. (1980) *Sociología del rock*. Madrid, España: Editorial Súcar. [The Sociology of Rock]. (A. Rato Trad.).
- Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. (6° Edición). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1974). *El arte de amar*. (15° Edición). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fromm, E. (1975). Violencia: El camino más directo hacia el abismo, *Siete Días Ilustrados*, Año 9 N° 438.
- Fromm, H., Marcuse, H. y otros (1968) *Sexualidad y represión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Escuela.
- Fukuyama, F. (1993). *El fin de la historia y el último hombre*. 2ª Edición. Colombia: Planeta Colombiana Editorial, S.A. (P. Elías. Trad.). [The end of history and the last man]
- Furtado, C. (1999). *El capitalismo global*. [O capitalismo global]. México: Fondo de cultura económica.
- Gallegos, R. (1993). La libertad y la cultura, En L. Zea, *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Universidad, Emece.
- Giorgio, A. (1975). Educación rural, documento publicado en: *Comunicación y cultura* N° 4.
- Goethe J. (1940). *Fausto* Madrid, España: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico. (J. Roviralta Borrell Trad.).

- Goodman, P. (1971). *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. 2da. Edición. Ediciones Península (M. Bustamante Trad.).
- Gramsci, A. (1959). *Sul risorgimento*. Bologna, Italia: Editorial Riuniti.
- Gramsci, A. (1972). *Cartas de la cárcel*. Madrid, España: Cuadernos para el diálogo, S.A. [Lettere dal Carcere]. (E. Benítez Trad.).
- Gramsci, A. (1972). *Cultura y literatura*. Ediciones Península. (J. Solétura Trad.).
- Gramsci, A. (1980). *Antología*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel*, Edición Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana, S.A. Tomo 3. (A. Palos Trad.). [Quaderni del carcere]. México D.F.: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*, Edición Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana, Tomo 4. (A. Palos Trad.) [Quaderni del Carcere]. México D.F.: Ediciones Era, S.A.
- Grisoni, D. y Maggiori, R. (1974). *Leer a Gramsci*. “Biblioteca promoción del pueblo”. (J. Gómez Casas trad.) [Lire Gramsci]. Madrid, España: ZERO, S.A.
- Groot, C. de (1983): “Pays-Bas: lutte scolaire ou simulacre de combat?”. *In Septentrion*, revue de culture néerlandaise, N^o 2.
- Guillebaud, J. C. (1982). Jacques Ellul ou la pasión d’ un sceptique, *Le Nouvel Observateur*, N^o 923, 12-16.

- Guillen, N. (1974). *Obra poética*. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro.
- Hacker, A. (1984). *The schools flunk out*. (Trad.) del Inglés por La Documentation Française y publicado (extracto) en *Le débat sur l'école: éléments de réflexion. Problemes politiques et sociaux*. La Documentation Française (10) Paris 25 Janvier 1985.
- Halloram, J. (1974). *Los efectos de la televisión*. Madrid, España: Editora Nacional.
- Highet, G. (1956). *El arte de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Hussen, T. et all., (1962), *Aptitude intellectuelle et éducation*, O.C.D.E., Rapport sur la conférence organisée par le bureau du personnel scientifique et technique, en collaboration avec le Ministère Suédois de l'Éducation Nationale à Kungälv, Suède, 11 et 16 juin 1961.
- Hutt, Max L. y Gibby, Robert G. (1962). *El niño, desarrollo y adaptación*. (J. Roig trad.). [The child. development and adjustment] México D.F.: Compañía Editorial Continental, S.A.
- Huxley, A. (1970). *Las puertas de la percepción. Cielo e infierno*. Buenos Aires, Argentina: Col. "Índice".
- ILG, Francés L. (SD). *La Conducta del niño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psique.
- Ingenieros, J. (1957). *Las fuerzas morales*. México, D.F.: Editorial Latinoamericana, S.A.
- Javeau, C. L. (1976). *Comprendre la sociologie*. Paris: Marabout/Verniers.

- Jhonson, M. A. (1979). *La educación del niño deficiente mental*. Madrid, España: Editorial Cincel/Kapeluz.
- Jouvenet J. P. (1972). *Horizon des politiques pédagogiques non directives*. Paris: Editions de Privat.
- Kamil, C. (1981). *La autonomía del niño. Fin de la educación*. Publicaciones de la UNISEF.
- Kandel, I. L. (1963). *La educación norteamericana en el siglo XX*. (T. Escobar Rhode Trad.) México: Libreros Mexicanos Unidos, S.A.
- Laski, H. J. (1950). *Le liberalisme européen*, (S. Martín, Chauffier y S. Fournier Trads.) Paris, Francia: Emile Paul.
- Ledezma, C. (1994): “*Los irritables urbanos*”. El Nacional, 8 de octubre de 1994.
- Lehalle, H. (1986). *Psicología de los adolescentes*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Lenin, V. (1975). *El desarrollo capitalista en Rusia*. Moscú: Editorial Progreso.
- Leontiew, Sminorv y Otros (1969). *Psicología*. (F. Villa, Trad). México, D.F.: Edic. Grijalbo S.A.
- Lequeret, E. (2000). Hommes en quête d'Identité. *Le Monde Diplomatique*, 47e Année (557). Août.
- Lewin, K. (1973). *Dinámica de la personalidad*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.A.
- Liévano A., I. (1988). *Bolívar*. Caracas, Venezuela: Edición de la Presidencia de la República, Académica Nacional de la Historia.

- Liljeström, R. (1981). L'expression des enfants" In *Cahiers Jeb* (4) Direction générale de la jeunesse et des loisirs, Ministère de la culture française, Bruxelles (Belgique).
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. 12ª Edición. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. (J. Vinyoli y M. Pendanx Trads.). [L'ère du vide]. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Lobrot, M. (1982). Une pédagogie pour les masses, *Esprit*, (71-72).
- Lombardi, F. (1972). *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. (M. Martí, Trad.). [Idee pedagogique di Antonio Gramsci]. Barcelona, España: A. Redondo Editor.
- Madelin, H. (1997). Télévision chronophage. *Le Monde de L'Education*, N° 518.
- Manacorda, M. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona, España: Oikos-tau, S.A.
- Mannoni, P. (1983). La crise du rôle paternel et ses conséquences *Psycho-sociologiques*, In Bulletin de Psychologie, N° 361.
- Mantovani, J. (1952). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ateneo.
- Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral, S.A. (A. Elorza. Trad.). [One-dimensional man].
- Mariña M. (2001). Transformación UCV 2000. Algunas ideas para la discusión del cambio. Hacia un nuevo orden institucional. *Debate Abierto*, Año 5 N° 16.
- Marsal, J. F. (1975). *La sociología*. Biblioteca Salvat de Grandes Temas. Barcelona, España: Salvat Editores, S.A.

- Martí, J. (1975). *Obras completas*. La Habana Cuba: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí, L. y Murcia, M. (1988): *Enfermedad mental y entorno urbano*. Metodología e Integración. España: Ediciones Orbe.
- Markham, CH. (1967). *Empleos, hombres y máquinas*. Buenos Aires, Argentina: Plaza & Janes S.A. (N. Aphalo. Trad.) [Jobs, men and machines].
- Marx, K. y Engels, F. (1968). *Manuscritos económicos y filosóficos*. México. D.F.: Editorial Grijalbo.
- Maslow A. (1990). *La personalidad creadora*. (4ta Edición). Editorial Kairos.
- Mattelart, M. (1970). *Los medios de comunicación de masas*. 4ta. Edición. Caracas, Venezuela: El Cid Editor, S.R.L.
- Maxence Van Der Meersch (1973). *La máscara humana*. Barcelona, España: Plaza y Janés, S.A. Editorial.
- Mayor, F. (1993). La cultura de la paz. *El Nacional*, Edición 50 Aniversario, 03 de Agosto. Cuerpo C. p p 31-32.
- Mialaret, G. (S.D.). *Traite de psychologie appliquée*, Tome 6, Paris : Presse Universitaire de France.
- Mialaret, G. (1971) *Introducción a la pedagogía*. Segunda Edición. Barcelona, España: Editorial Vicens, Vives.
- Michel, J. (1976): *L'imaginaire chez l'enfant. Les contes*, Paris (France) Fernand Nathan.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris, Francia: Calmann-Levy. (E. Molinié. Trad.) [Obedience to authority].

- Mondolfo, R. (1957). *Problemas de cultura y educación*. Buenos Aires, Argentina: Librería Hachette S.A.
- Montalvo, J. (1993). *Ojeada sobre América*. Washington y Bolívar. En Fuentes de la Cultura Latinoamericana, México: Fondo de cultura económica.
- Montaigne, (1969). *Essais*. Livre 2. Paris, France: Garnier-Flammarion.
- Muñoz, C. (1978). Televisión y conducta social: Algunas consideraciones sobre la agresión. *Revista de Psicología*, Volumen 5 N° I.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (1974). *Desarrollo de la Personalidad del Niño*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Nauta M. (Ed). (1998). *Diccionario enciclopédico Nauta Maior S.A*. Bogotá, Colombia.
- Navarrete, F. (1969). Los cambios de la sociedad, *La Gaceta*, Año 15 N° 21.
- Neil, A. S. (1963). *Summerhill*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1983). *Más allá del bien y del mal*. (A. Sánchez Pascual trad.). Madrid, España: Ediciones Orbis, S.A.
- Nietzsche, F. (1981). *Mi hermana y yo*. Madrid, España: Edaf. Ediciones Distribuidores S.A.
- Nietzsche, F. (1985). *Obras inmortales*. Tomo IV. Barcelona, España: Teorema, S.A. (E. Eidelstein, M. Garrido y C. Palazón. Trads.).

- Nietzsche, F. (1996). *Humano, demasiado humano*. [Menschliches, Allzumenschliches]. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Ocando, H. (1995). Dominio de la TV y formulas del futuro centraron agenda de los comunicadores. *EL Nacional*, 6 de Julio p;p 1-8. Caracas, Venezuela.
- O.S.E. (SD). Relaciones humanas, *Cuadernos de Estudios Sindicales*, Nº 14. Centro de Estudios Sindicales. Madrid, España.
- Oudard, R. (1967). Introduction à l'étude de la communication chez les enfants a l'école maternelle. *L'Ecole Maternelle Française*, Nº 2. Paris, France.
- Ortega y Gasset. (1984). *La rebelión de las masas*. 5ª Edición. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Packard, V. (1982). *Las formas ocultas de la propaganda*.v15ª Edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Parra, Teresa de la (2004). *Las memorias de Mamá Blanca*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Perotti, A. (1983). L'immigration en France depuis 1900. *Projet*, Paris, número, janvier-fevrier.
- Pessaño, R. (1956). Etiología de la inadaptación. *Infancia y Adolescencia*. Volumen 10 Nº 18, 35-38.
- Piaget, J. (1976). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral, S.A.
- Picón M. (1976) Nuestra democracia carece de pedagogía de la libertad. *Resumen*, Volumen 12 Nº 148.

- Pinell, P. y Zafiropoulos, M. (1983). *Un siècle d'échec scolaire (1882-1982)*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Plenel, E. (1985). *L'état et l'école en France. La République Inachevée*. Paris : Payot.
- Pometa, S. (1981). *El borderline o la manera narcisista de vivir*. Barcelona, España: Editorial Científico-Médica.
- Polanyi, K. (1992). *La gran transformación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pometa, S. (1991). *El narcisismo y el fin del siglo XX*. Caracas, Venezuela: Editorial Carhel.
- Poponoe, J. (1973). *Summerhill, una experiencia pedagógica revolucionaria*. Barcelona, España: Editorial LAIA.
- Pulido, A. (1987). *Le rôle compensatoire de l'éducation préscolaire. Etude de pédagogie comparée dans le cadre européen*. Thèse de Doctorat dans le domaine des sciences de l'éducation, vol. I - II. Université des Sciences Humaines de Strasbourg, U.E.R. de Philosophie, Strasbourg, France.
- Rich, J. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona, España: Grijalbo. [The Nurture Assumption].
- Rodríguez, J. (1971). *Los teleadictos de la sociedad televisual*. Barcelona, España: Editorial Esthela.
- Rose, J. (1978). *La revolución cibernética*. México, D.F.: Fce.
- Rosenthal, R. A. y Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris France : Casterman.
- Ross, .G. (2000). La nouvelle diplomatie. *Le Monde Diplomatique*, 47e. Année (557). Août.

- Rousseau J. (1969). *Emilio o la educación*. (J. Marchena Trad.). Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina S.A.
- Rousseau J. (1990). *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid, España: Editorial Alhambra, S.A.
- Rousseau, J. (1979). *El contrato social*. Bogotá, Colombia: Editorial Linotipo.
- Russell, B. (1993). *Sociedad humana: ética y política*. Colección “Teorema”. (B.Urquid Trad.) [Human society in ethics and politics] Barcelona, España: Ediciones Cátedra, S.A.
- Sáez, J. (1973). Morfología de un género de consumo: La Televisión. *SIC, año 36*, N° 356.
- Salvat, H. (1975). *La inteligencia mitos y realidades*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Santa Cruz, A. y Erazo, V. (1980) *Comprolitan. El orden transnacional y su modelo femenino*. Instituto Latinoamericano de estudios transnacionales. México D.F.: Editorial Nueva Imagen.
- Santillana (1970). *Enciclopedia de la educación*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Satoshi, K. (1980). *Japón: l'envers du miracle*. Paris: Maspero.
- Schaff, A. (1965). *Filosofía del hombre*. México, D.F.: Editorial Grijalbo. (M. Bofill. Trad.). [Filozofia Czlowieka].
- Schneider, M. (1978). *Jean-Jacques Rousseau et l'espoir ecologiste*. Paris : Editions Pygmalion.
- Shorter, E. (1978) *Naissance de la famille*. Paris: Seuil.

- Schramm, M. (1971). *La comprensión de los medios*. México, D.F.: Editorial Diana.
- Schiller, H. (1979). *Manipuladores de cerebros*. Madrid, España: Editorial Gedisa.
- Seib, W. (1966). La revolución intelectual. *Scala Internacional* N^o 8.
- Sierra, J. (1993). Inauguración de la Universidad Nacional. En L. Zea, *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Sills, D. (1975). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid, España: Aguilar.
- Silva, L. (1977). *La plusvalía ideológica*. 3a Edición. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca de la U.C.V.
- Skinner, B. (1973). *Walden II*. Barcelona, España: Editorial Fontanella.
- Skinner, B. (1980). *Más allá de la libertad y de la dignidad*. 4^a Edición. Barcelona, España: Editorial Fontanella.
- Snyders, M. G. (1969). La non directivité: est-ce la bonne direction?, *Enfance*, N^o 5 oct. – déc.
- Snyders, M. G. (1980) *Il n'est pas facile d'aimer ses enfants*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Soros, G. (en prensa). La amenaza capitalista. *El Nacional*, Cuerpo H, p-2.
- Spender, M. A. (1975). *Para comprender a Piaget*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Spitz, R. (1973). *El primer año de vida*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Swingle, E. (1999). Un mundo unido. *National Geographic*, Nº 2, 6-34.
- Thines, G. y Lempereur A. (1975). *Diccionario General de Ciencias Humanas*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Tedesco, J. (1985). Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario. En: *calidad y democratización de la enseñanza superior en América Latina*, Congreso Americanista, Bogota, Colombia.
- Toffler, A. (1971). *El shock del futuro*. Barcelona, España: Editorial Plaza y Janes, S.A.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Barcelona, España: Editorial Plaza y Janes, S.A.
- Trsek, K. (1986). Videos, experiencias y problemas, *El Periodista Demócrata*, Año 33 Nº 1. Enero.
- Turkle, S. (1982). *La France freudienne*. Paris, France: Grasset.
- UNESCO (1971) *La deperdition scolaire, un problème mondial*. UNESCO/BIE, Paris : Geneve.
- Van Gogh, V. (1972). *Cartas a Theo*. Segunda Edición. Barcelona, España: Barral Editores. Traducción del Instituto del Libro, La Habana Cuba.
- Vásquez, E. (SD) *Kant y el liberalismo*. Postgrado de Filosofía. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Mimeo.
- Velásquez, R. (1970). Los medios de comunicación, *SIC*, año 23 Nº 330 432-438.
- Velásquez, R. (1970). Apuntes sobre la televisión. *Zona Franca*, Año 7 Nº 4. Nov-Dic.

- Vethencourt, J. (1994): “Niños sicarios: la más dramática psicopatología del país”. *El Globo*. Año V, Nº 1.353.
- Villegas, S. (S.D.). *La canción del caminante*. Segundo Festival del libro Colombiano. Bogotá, Colombia: Compañía Gran Colombiana de Ediciones S.A.
- Wallon, H. (1959). Milieux, groupes et psychogenesis. In *Enfance*, número especial, mar. Oct.
- Wallon, H. (1974). La evolución psicológica del niño. México, D.F.: Editorial Grijalbo.
- White, S. y White B. N. (1980) *Niñez, caminos del descubrimiento*. Col. “La Psicología y tú” México: Harla, S.A. de C.V.
- Willebois, A. de (1985). *La société sans père*. Paris: éd. SOS.
- Zand, N. (1975) Reduire la durée des études. *Le Monde de l'Education*. Paris, Francia. Nº 10.
- Zea, L. (1993). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zimmermann, M. (1981): Au coeur du débat scolaire, pouvoir et liberté. Strasbourg. *CERDIC* - Publications.

ÍNDICE GENERAL

- 11 Agradecimiento
- 13 Prólogo
- 15 Introducción

I Capítulo

21 ¿GENERACIÓN DE LA CRISIS O CRISIS DE LA GENERACIÓN?

- 21 1 ¡Juventud, divino tesoro!
- 25 1.1 ¿Bobos o bellos durmientes?
- 27 1.2 El pragmatismo juvenil: rumba, sexo y moda
- 31 1.3 La generación sacrificada
- 33 2 El desasosiego de los jóvenes y el problema de la drogadicción

II Capítulo

39 ¿Hacia dónde va la educación?

- 40 1 ¿Un mundo al revés?
- 40 1.1 Una visión retrospectiva
- 45 1.2 La escuela paralela
- 45 1.2.1 Los grupos de pares
- 46 1.2.2 Los mass media
- 53 1.3. La Babel educativa
- 54 1.3.1 La quiebra de la autoridad paternal
- 55 1.3.2 Del laxismo al autoritarismo
- 57 1.3.3 La necesaria autoridad
- 59 2 El preescolar y la educación centrada en el niño
- 59 2.1 El ambiente y los intereses del niño
- 61 2.2 El fenómeno Pigmalión o la profecía que se autocumple

III Capítulo

67 LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS

- 67 1 Las pedagogías no directivas
- 67 1.1 El contexto
- 69 1.2 El pasado como núcleo conceptual
- 71 1.2.1 Familia, infancia y educación en la
sociedad preindustrial
- 73 1.2.2 La estructura familiar y la
moral eclesíastica
- 73 1.2.3 El impacto de la revolución industrial
- 75 1.2.4 El Estado y la educación
- 77 1.2.5 La querrela religiosa
- 80 1.2.6 El naturalismo rousseauniano
- 84 1.3 El liberalismo europeo

IV Capítulo

91 CONSIDERACIONES NECESARIAS

- 92 1 Educación: una aproximación terminológica
- 94 2 La naturaleza y la cultura: una herencia dual
- 97 2.1 Inteligencia, genética y medio ambiente
- 100 3 La naturaleza humana
- 100 3.1 Egoísmo, violencia y naturaleza humana
- 102 3.2 ¿En qué consiste la naturaleza humana?
- 103 4 Infancia, cultura y personalidad
- 105 4.1 Socialización y personalidad
- 108 5 Afectividad, autoestima y motivación
- 109 5.1 Personalidad y modelos referenciales
- 111 5.2 Lo efectivo es lo afectivo

V Capítulo

117 LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA: ¿CRISIS DE CIVILIZACIÓN?

- | | | |
|-----|-------|---|
| 117 | 1 | Las neotecnologías y la reorganización del aparato productivo |
| 119 | 1.1 | Máquinas, hombres y empleos |
| 120 | 1.2 | Hacia una sociedad sin empleos |
| 122 | 2 | La globalización de la crisis |
| 122 | 2.1 | Globalización y neoliberalismo |
| 124 | 2.1.1 | Algunas implicaciones socio-psicológicas |
| 130 | 3 | Perspectivas educacionales |
| 132 | 3.1 | Educación superior: una reflexión necesaria |

VI Capítulo

139 EDUCAR: ¿MISIÓN IMPOSIBLE?

- | | | |
|-----|-----|------------------------------|
| 140 | 1 | A paso lento, pero seguro |
| 141 | 1.1 | Sembrar hoy, cosechar mañana |
| 143 | 1.2 | En búsqueda del porvenir |
| 145 | | Bibliografía |

TÍTULOS DE ESTA COLECCIÓN

- ***Código de Procedimiento Civil Venezolano
Nuevo régimen de las posiciones juradas***
Francisco Zelin Peña A.
- ***Educación y problemática de la infancia y la juventud
en un mundo globalizado***
Asdrúbal Pulido
- ***El presupuesto público***
Fabricio Paredes
- ***La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica***
Stella Serrano y José Villalobos
- ***La expresión literaria de la España Medieval***
Marco Aurelio Ramírez
- ***Legislación venezolana vigente en materia forestal. Comentarios***
José De Jesús León
- ***Manual de ejercicios de laboratorio fotogrametría y fotointerpretación***
Carlos Pacheco
Ennio Pozzobon
- ***Marketing es servicio al cliente***
Marlene Peñaloza
- ***Métodos, diseños y técnicas de investigación social***
María del Salvador Raposo
- ***Sistema de costos por proceso. Teoría y práctica***
María Stella Quintero
- ***Textos sociolingüísticos***
Alexandra Álvarez
- ***La extraedad escolar ¿Una anomalía social?***
Deyse Ruíz

