

**g. snyders**



**la actitud  
de izquierda  
en pedagogía**

∨

*La actitud de izquierda en pedagogía*

Georges Snyders

**Fuente:**

Ediciones de Cultura Popular

Primera Impresión: 1979

México, 20. DF



**Digitalización y maquetación:**

Demófilo

12/08/19

*Libros libres  
para una cultura libre*



Biblioteca Omegalfa

2019

Ω

# Índice

<b>Introducción</b>	4
<b>Primera Parte</b>	12
Primer tema	13
Segundo tema	15
Tercer tema	17
Cuarto tema	22
Quinto tema	26

## **Segunda Parte**

Primer tema	31
Segundo tema	32
Tercer tema	36
Cuarto tema	41
Quinto tema	43

## **Conclusión:**

integrar la enseñanza	49
-----------------------	----

# Introducción

La crisis de la enseñanza no constituye una crisis de métodos, no puede ser comprendida a partir de los métodos, de las maneras de enseñar: representa una crisis de los *contenidos de la enseñanza*.

¿Qué debemos proponer a nuestros alumnos que pueda realmente ayudarlos a formarse, a comprender y amar los papeles que van a desempeñar, que ya están desempeñando?

Toda enseñanza está encaminada a suscitar actitudes, actitudes de acción y de comprensión; por lo tanto, actitudes con vistas al presente. La clave de una pedagogía es su relación con la realidad contemporánea. Esta coherencia pedagógica se torna imposible en la medida en que el capitalismo deja cada día más de aparecer como una fuerza de progreso social. Nuestra sociedad, dividida en clases antagónicas, que obedece a la búsqueda de la máxima ganancia por medio de la explotación sistemática de las masas, no puede confesar sus objetivos reales, reconocer, descubrir ni permitir el descubrimiento de lo que realmente es. Está condenada a camuflar lo que hace bajo fórmulas tan vanas que no pueden adquirir realidad a los ojos de los maestros ni de los alumnos.

“Lo que caracteriza a la sociedad presente, lo que hace que sea incapaz de enseñarse ella misma, de formularse ella misma una regla moral, es que hay en ella por doquier una *contradicción esencial entre los hechos y las palabras*.

Hoy no existe una sola gran palabra que tenga su verdadero sentido pleno, leal; fraternidad, y por doquier es combate; igualdad, y todas las desproporciones se van ampliando; libertad, y los débiles están abandonados a todos azares de la fuerza.”[\*] ¡Cuánto más verdaderas suenan hoy estas palabras de Jaurés, después de tantos enfrentamientos, guerras, expediciones coloniales!

Nuestra enseñanza está enferma porque no puede decir sobre la realidad presente palabras justas, capaces de llegar a los jóvenes, ganarlos. ¿Cómo hablar de igualdad allí donde algunos, siempre los mismos, marcados por sus orígenes y el color de su

piel, están sometidos a la superexplotación? ¿Cómo hablar de fraternidad en una sociedad donde la lucha de clases se impone como un hecho inevitable? ¿Cómo hablar de democracia cuando los grandes medios de difusión están dominados por el poder del dinero y convierten de hecho en irrisorio el intento de rebatirlos con otros contenidos?

La sociedad de nuestros días no puede enseñar lo que es, vale decir, justificarse, porque es injustificable, ni enseñar la contradicción entre lo que es y lo que pretende ser, puesto que ello sería comprometerse en la crítica revolucionaria. Esto es lo que mina la enseñanza tradicional.

Se puede establecer una pedagogía de la desigualdad y de la división de los hombres en “estratos” distintos, implicando de este modo una cierta selección de los alumnos y un sistema aristocrático de valores.

Se puede establecer una pedagogía de la igualdad allí donde los hombres viven, al menos, en marcha hacia la igualdad social.

---

\* Jean Jaurés en la Cámara de Diputados francesa, 11 de febrero de 1906.

Pero lo que no es posible, lo que no “cabe” en una clase es proponer una pedagogía de la igualdad allí donde ella entra en contradicción cada vez más evidente con una sociedad desigual, con la experiencia de los alumnos que viven esta desigualdad cotidianamente.

De todo ello se desprende que el único fundamento real de una renovación pedagógica es el cuestionamiento de esta sociedad, la posibilidad de denunciarla y descubrir a la vez cómo se consolidan en su seno las fuerzas capaces de transformarla concretamente; un amplio acuerdo de todos los educadores progresistas acerca de lo que ofrece de verdadero y estimulante a la vez este mundo que tenemos que descubrir a nuestros alumnos, con nuestros alumnos, quizá a través de sus propias miradas.

Una enseñanza no es eficaz, viviente, posible, sino en la medida que arribe a una visión coherente y positiva de la realidad circundante. Esto es lo que el pensamiento pedagógico oficial no quiere admitir, precisamente porque ha renunciado a esta visión.

Se nos explicará que no es necesario encerrar al alumno en ningún dogma, que de manera alguna se debe presionar sobre su espíritu, sobre sus contradicciones. Deberíamos tener como único objetivo despertar su libertad, formar su razón. Se trataría tan sólo de suscitar condiciones propicias para expandir sus posibilidades personales. De este modo la conciencia, libre de sujeciones, fortificada por la reflexión, y el estudio, munida de sentido crítico, será un día apta para *elegir*, para edificar su destino. Algunos piensan en una elección entre muchas direcciones que se le habrán planteado imparcialmente. La mayoría considera que la escuela debe silenciar las cuestiones controvertidas. Las elecciones se convierten entonces en un asunto puramente personal.

Dirían que no existe otro objetivo que la búsqueda continua. Lo cual, de acuerdo al gusto actual, en el vocabulario de nuestros días, se llamaeía adaptabilidad continua a un mundo cambiante, en el cual ya nada más esencial se puede decir, ni saber, ni preparar; un devenir sin riberas ni horizontes.

En esto consistiría la neutralidad pedagógica.

Por nuestra parte no vemos en tales posiciones más que ilusión y renunciamiento. En primer término, se trata de algo imposible; la educación siempre es una elección. Elección de los alumnos que uno compromete en tal dirección, elección del contenido y de los valores que le son propuestos. No se puede formar el juicio, por ejemplo el juicio histórico, sin estudiar hechos históricos; y esta historia elige entre insistir en la continuidad revolucionaria entre 1789 y la Comuna de 1871 o presentar la Comuna como un incidente aislado, y por lo tanto sin trascendencia.

En los “fragmentos elegidos”, ¿qué lugar se dará a los temas tradicionales, intrascendentes, y cuál a los acontecimientos más controvertidos?

Las opiniones mediocres, conformistas, no se destacan porque nunca entran en conflicto. Sin embargo constituyen actitudes definidas, de la misma manera que las opiniones revolucionarias. La abstención es una toma de posición tan influyente sobre los alumnos como la afirmación: no decir nada, o casi nada, de los dramas suscitados por la colonización es hacer vivir en los alumnos la convicción de que no hubo dramas, que la colonización no suscitó problemas, que fue beneficiosa. Cuando la escuela no trata tal problema no deja virgen al niño, disponible, sino sometido a las opiniones que lo rodean, a los prejuicios del ambiente originados por nuestra sociedad. Su-

poner verdaderamente posible la abstención es vivir en la ilusión de una escuela separada del mundo, formando un pequeño universo encerrado en sí mismo, inmune a los ruidos externos.

Y sobre todo, en la medida en que se tiende a no tomar posición, en que se propone tal actitud, aun cuando constituya un límite imposible de alcanzar, uno se encamina al desastre pedagógico: la educación implica una adhesión, un fervor, un entusiasmo; remplazados por el alejamiento, la abdicación, la indiferencia, se congela el interés real, profundo, que los alumnos pueden tener por la clase, que están completamente dispuestos a tener por la clase. La evasión ante las cuestiones esenciales —nada hay que decir, nada se puede decir, nada se animan a decir— impone el hastío y se convierte en sentimiento de esterilidad. Si la historia se reduce a tomar nota de los hechos sin darle un significado aparece inerte, vacía.

No se puede enseñar si no se tiene algo para enseñar. Y si, de todos modos, uno trata de enseñar sin tener nada que enseñar, fracasa.

A cada instante nuestra escuela elige y siempre en el mismo sentido: orden establecido, conformismo, conservadurismo; pero, malintencionadamente, en forma vergonzante, sin atreverse a decir cuáles son sus elecciones. Y ello porque no está orgullosa de las mismas, porque nuestra sociedad no se ufana de sus elecciones. O bien se procede por insinuaciones, infiltraciones simuladas (en los relatos coloniales, detrás del barniz humanitario, aparece el racismo); o bien se trata de fugarse al pasado un pasado convencional en que la naturaleza, el campo, el pequeño artesano, configuran personajes idílicos; o, más todavía, se eluden los problemas esenciales multiplicando los “ejercicios”. Pero por más que se ensalce este aspecto de “gimnasia intelectual” no se puede disfrazar el contenido:



los ejercicios de gramática se relacionan con un texto que significa algo. Y sobre todo esta ejercitación sólo puede ser válida ante los alumnos si la habilidad adquirida de ese modo es puesta al servicio de una conquista efectiva.

La pedagogía no puede constituir una simple preparación para la vida, un perpetuo “dejar para más adelante” todo lo que puede suscitar adhesión, entusiasmo. La escuela conservadora, la escuela tradicional, se esteriliza procediendo a veces por insinuaciones, empeñada en un no decir nada, en no tener nada que decir excepto la solución correcta de un ejercicio técnico. Ni en un caso ni en otro se atreve a enfrentar las cuestiones fundamentales que el mundo de nuestros días plantea ante los jóvenes, que los jóvenes se plantean, y que son las únicas capaces de despertar y mantener su interés.

Para enseñar latín a Juan, todos saben ahora que es necesario conocer latín y conocer a Juan.

Pero no es suficiente: hace falta conocer por qué se desea que Juan aprenda latín, cómo le ayudaría dicho conocimiento a situarse en el mundo de hoy, en su mundo. En resumen: cuáles son los objetivos encarados por la educación. Y es tal interrogante el que nuestra escuela no es —no es más— capaz de sostener.

La elección entonces, no se da en absoluto entre una escuela “neutra\*”, apolítica, y una escuela politizada. La escuela es política siempre, mas tenemos que elegir entre una escuela conservadora en un mundo reticente, bastante vergonzante, y una escuela que se anime a definirse, afirmarse, tomar conciencia de sus objetivos y fundamentarlos ante sus alumnos, y que por tal razón sea capaz de llegar a ellos y contribuir a su progreso.

Llevando esto a cabo somos fieles a la neutralidad, a la laicidad. J. Ferry reclamó para la enseñanza neutralidad

religiosa, neutralidad en materia de divergencias confesionales, pero de ninguna manera la neutralidad política. Se trataba de un momento en el que la república estaba amenazada, los monárquicos eran numerosos e influyentes, la obra y el espíritu del 89 eran atacados y aparecían de continuo —para escándalo de muchos— como propiamente revolucionarias. La enseñanza laica formaría alumnos republicanos, constituiría una plataforma de unión para todos los interesados en promover una sociedad republicana en tanto miles de dirigentes se negaban a enrolarse en la república.

“Yo no diría —y ustedes no me dejarían decirlo— que no debe haber en la enseñanza primaria, en nuestra enseñanza, ningún espíritu, ninguna tendencia política —decía el 18 de marzo de 1882 J. Ferry— [...] ¿ó amarían ustedes y no harían amar en la enseñanza la Revolución y la República?”

Para J. Ferry no se trata de que la enseñanza laica se repliegue temporalmente en los ejercicios escolares renunciando a plantearse los problemas fundamentales de la formación; de ninguna manera se trata de abandonar al cura o al padre de familia los puntos dificultosos pero al mismo tiempo los más aptos, los únicos capaces de captar la atención del niño. La ley de 1882, dice Ferry en sus *Cartas a los maestros*, “coloca en primer plano la enseñanza moral y cívica”.

Muchos hablarán de politización, de adoctrinamiento, de catecismo. Objetarán que es ilícito influir sobre el niño, violentarlo aprovechando su estado de menor resistencia y usando y abusando de la autoridad profesoral. Se hablará igualmente del peligro de enseñar ideas que corren el riesgo de acumularse mecánicamente en la memoria sin penetrar realmente en su vida, sin poner en marcha la reflexión y el espíritu crítico.

El estudio que sigue tiende precisamente a mostrar que enseñar contenidos de izquierda no es —y queremos decirlo desde el punto de vista pedagógico— lo mismo que enseñar contenidos y actitudes conservadoras: en virtud de la manera en que nacen las ideas y se forman las actitudes de izquierda, significa unir a principios determinados de pensamiento y acción la constante recurrencia a la experiencia misma de los alumnos. Más todavía, creemos que es el único caso en que pueden estar unidos, es la única forma de unirlos que existe.

# Primera parte

Retomamos, entonces, nuestro planteo inicial: ¿puede haber una actitud “de izquierda” en pedagogía? No nos referimos a una actitud marxista, ni revolucionaria, sino “de izquierda”, con toda la vaguedad implícita en el término, y también, de un solo golpe, con todas las esperanzas de acuerdo, de unión, con que el mismo está cargado.

La pregunta planteada implica de hecho dos cuestiones. En primer lugar, no es seguro que exista una actitud de izquierda en pedagogía; sin duda no la hay en física y quizá tampoco en psicología. En segundo término, aunque semejante actitud pueda ser descrita, ¿corresponde a una política efectiva, a conductas posibles en el mundo de hoy?

Una pedagogía de izquierda es principalmente una pedagogía que enseña ideas de izquierda, transmite contenidos y suscita una visión, un método, actitudes de izquierda.

Sostendremos que el punto decisivo es el contenido de las ideas adquiridas: el racismo, la división de la sociedad en clases, las condiciones y perspectivas de una sociedad capaz de poner fin a la explotación. Pero, al mismo tiempo, queremos señalar que una pedagogía de izquierda implica una modificación, o, mejor dicho, un cambio total de la estructura misma, el tipo de comunicación y de relación entre docentes y alumnos, en la actividad que se

espera de parte de los docentes.

Para un pensamiento de izquierda se descubre una relación pedagógica fundamental, una especie de modelo agrandado, como en letras mayúsculas, de la siguiente relación pedagógica: la formación que el partido obrero, los sindicatos, suministran a la clase obrera, a las masas, al pueblo en general. No son casuales las palabras de Lenin: el objetivo del sindicato es “educar, entrenar, instruir”; el sindicato “es una escuela”.

En la parte primera de nuestro estudio nos esforzamos por tomar los diferentes aspectos de esta relación apoyándonos en los análisis de Lenin. Después tratamos de buscar lo que puede ser trasladado a la pedagogía propiamente escolar.

## **Primer tema**

En cuanto respecta a la actitud y a! poder de asimilación, no todo el mundo es igual, no todos se encuentran en el mismo plano. Para Lenin, el Partido representa “la vanguardia”, “el destacamento de vanguardia”, “la vanguardia organizada”, “la parte avanzada, consciente de los trabajadores”.

Las organizaciones sindicales corresponden a un grado menor, son “más elementales y más asequibles al grado de conciencia de las capas no desarrolladas”.\* Pero ni el Partido ni el sindicato engloban ni pueden abarcar al conjunto de la clase obrera. No es posible identificar, confundir el Partido y las masas; no se puede considerar

---

\* Lenin, V.I., Obras completas, Buenos Aires, Cartago, 1969, t. vii, p. 288.

como miembro del Partido a cualquier proletario por el solo hecho de serlo, ni considerar miembros del Partido a todos cuantos hayan efectuado huelgas.

Existen en este sentido, por lo tanto, educadores y educandos, y una diferencia entre unos y otros. Es por tal motivo que Lenin nos previene contra la tentación anarquista: “el punto de vista del intelectual que se dice revolucionario” es proclamar, señala, que “no hacen falta autoridades”. En realidad, “la clase obrera necesita autoridades”. No se trata en absoluto de afirmar que el Partido posee la verdad. Pero ¿qué camino hacia el progreso se ofrece, qué acción de gran envergadura puede quedar abierta a quienes sostienen que todas las opiniones, todas las actitudes son válidas? El relativismo, el escepticismo constituyen la excusa de los movimientos desordenados de los anarquistas.

*Materialismo y empiriocriticismo* muestra de qué modo, a través de las dificultades, de las crisis y también de los errores y los retrocesos, nos aproximamos poco a poco a una verdad objetiva, aunque no agotemos jamás su riqueza. El conocimiento resulta de una concordancia cada vez más estrecha con lo real. De esta manera la relatividad de nuestros conocimientos, “la relatividad histórica de los límites de aproximación de nuestros conocimientos”, se une, sin contradecirla, con la actitud suscitada por nuestra experiencia, a la vez teórica y práctica, mostrándose apta para aprehender la naturaleza de las cosas.

Sobre tales bases puede fundarse una pedagogía militante, que se sabe capaz de distinguir entre los contenidos y las actitudes, según se muestren más o menos adecuados a la situación, y de proponer aquéllos que contribuyan a una liberación efectiva.

La vanguardia debe, entonces, desempeñar un papel for-

mativo en relación al conocimiento y a la acción al unísono: “elevar a grupos cada vez más amplios a su propio nivel de vanguardia”, \* elevar sistemáticamente el nivel de conciencia, los instintos de organización.

Mas tal progreso no será evidentemente posible minimizando la distancia que separa la vanguardia del resto, meciéndose en la ilusión de que cada uno colaborará en un plano de igualdad, al mismo nivel, en la educación de todos.

## Segundo tema

La vanguardia debe conducir a las masas a las nociones, a las formas de actividad, de lucha y de organización a las que no pueden llegar por sí mismas. El desarrollo espontáneo del movimiento obrero, cuando éste queda librado únicamente a sus fuerzas inmediatas, desemboca, en el mejor de los casos, en lo que Lenin llama el *tradeunionismo*; vale decir, la lucha económica en una fábrica, quizá en una profesión. No se va más allá de las reivindicaciones concretas, del resultado directo y tangible; como máximo se podrá percibir la postura del gobierno ante esas demandas, pero sin ir más lejos que las demandas mismas.

Esta lucha económica es indispensable, condiciona todo el resto, pero por sí misma no conduce a abordar la transformación esencial del régimen político y social, a la organización de todas las fuerzas requeridas para dicha transformación. Lenin señala que si se quiere ir más allá, es necesario que “desde afuera”, desde el exterior inter-

---

\* Lenin, V. I. *op. cit.*, t. vii, p. 288.

venga un nuevo impulso, una nueva formación, en particular un “elemento consciente”, que no puede provenir de la espontaneidad porque no está incluido en la lucha económica, no pertenece directamente a la esfera de las relaciones entre obreros y patrones.

Así, la clase obrera se encontrará con los datos que su experiencia de por sí no le aporta. El leninismo explica que “la doctrina socialista nació de las teorías filosóficas, históricas, económicas, elaboradas por los representantes instruidos de las clases poseedoras, por los intelectuales”. Esa insuficiencia de lo instintivo, de lo espontáneo, remite a dos causas esenciales: 1) la clase obrera vive directamente la reivindicación inmediata —condición de su supervivencia— pero, al mismo tiempo, corre así el riesgo de dejarse encerrar en una perspectiva parcial; y 2) está presente el poder de la burguesía, particularmente de la ideología burguesa, que es más antigua, la más expandida, capaz de revestir mil formas. En cierto sentido es necesario reconocer que, según señala Lenin en *¿Qué hacer?*, está “mejor terminada” que la ideología socialista. Es la que se impone espontáneamente, la primera ideología que se presenta cuando uno cree expresarse libremente.

En suma, uno de los aspectos fundamentales de esta formación que la clase obrera debe ir a buscar “al exterior” es comprender que no se está de manera alguna en el dominio de la libertad auténtica mientras uno se deja llevar por las ideas circundantes e, inclusive, por los sentimientos inmediatos, pues que no son otra cosa que los sentimientos y las ideas de la burguesía.

Es necesario poner al descubierto las fórmulas difundidas de modo permanente por los múltiples medios de propaganda —directos o simulados—, pues ellas se corresponden directamente con ciertos intereses, con determinado estilo de vida, con tentaciones que rodean a la clase



obrero. Y si estas fórmulas no han sido examinadas despiadadamente, con atención suma, reaparecerán como expresión “espontánea” de la persona.

Lenin nos mostró que los “educandos” no pueden por sí mismos, simplemente mancomunando sus experiencias, sobrepasar el nivel de la ideología que los rodea, la ideología de la clase dominante.

### **Tercer tema**

En este punto es necesario distinguir la relación dialéctica —complementaria y de oposición a la vez— entre los dos temas precedentes y el que enunciaremos a continuación: lo que un organismo específico debe aportar desde el exterior a la clase obrera está profundamente ligado a los conocimientos que ella ya posee, a las experiencias por las cuales atravesó.

Lo que fundamentalmente se desarrolla son las acciones llevadas a cabo por la clase obrera. La influencia del Partido sólo se manifiesta a partir de esas acciones y sólo en ellas puede fundarse; sin tales acciones nada pasaría, nada habría que explicar, aun cuando tales acciones no sean en sí mismas suficientes. Consideremos una huelga cuando está ya en desarrollo, cuando ha surgido de las protestas obreras. La formación suministrada por el Partido tiende a que la significación objetiva de la huelga sea aprehendida por los mismos participantes. “Nuestro Partido —decía Lenin— es el vocero consciente de un proceso inconsciente”,\* conduce hasta una expresión consciente lo que al principio era tan sólo un “poderoso instinto de clase y de

---

\* Lenin, V. I., op. cit. t. vii, p. 303.

la lucha de clases”. En ese momento el movimiento se convierte en propiamente “político” y esta toma de conciencia le confiere una amplitud y una eficacia incomparablemente más vivas.

No debemos apreciar esta toma de conciencia surgiendo de un modo idealista como por algún efecto de introspección, sino dialécticamente, en el sentido de totalidad e interdependencia; como “la ligazón universal, multilateral, viviente, de todo con todo” (Hegel). Se trata de que los obreros amplíen su experiencia y la transformen, vinculando lo que viven al conjunto de las relaciones sociales. Conocimientos nuevos y actitudes nuevas al mismo tiempo, conocimiento de la totalidad y de la vida ampliada hacia la totalidad; de esta manera verán su relación no sólo con tal o cual empleador sino “con todas las clases de la sociedad contemporánea, con el Estado como fuerza política organizada”, como decía Lenin en *¿Qué hacer?* Y también la relación entre su situación en la fábrica, sus reivindicaciones, y la suerte de las otras capas de la sociedad —campesinos, soldados, intelectuales—, las acciones de resistencia que también ellas emprenden como respuesta. Comprensión de esta totalidad, experiencia viva de la misma: a partir de una huelga los obreros pueden llegar a dicha comprensión hasta “ver la oposición irreductible de sus intereses con todo el orden político y social actual”.

Cuando se trata de definir la táctica del Partido debe tenerse en cuenta el conjunto de las relaciones de todas las clases en la sociedad considerada, el conjunto de correlaciones entre esta sociedad y las otras.

La acción formativa del partido consiste en este caso esencialmente en una extensión de la primera experiencia, merced a lo cual el conjunto se hace de alguna manera presente. En este caso el conocimiento no se separa de la

acción; es al mismo tiempo una percepción científica del grado de desarrollo de la sociedad y un esfuerzo para, como decía Lenin, “ligar cada cuestión particular, cada iniciativa a las tareas generales del proletariado”.

Lenin señaló los términos que expresan la totalización: en la medida que el partido haya sabido “organizar las revelaciones políticas en todos los dominios<sup>1</sup>” los obreros llegarán a “actuar contra todo abuso, toda manifestación de arbitrariedad, cualesquiera sean las clases que se los hagan sufrir”.

Extensión también en el tiempo: el proletariado vivirá sus luddias actuales como prolongación de un pasado que lo ha preparado para ser susceptible en el futuro de justificarse con respecto a una ejecución, a una definición más lejana.

Este pasaje a la totalidad se expresa a través de numerosas metáforas: la lucha económica ya suscitó “relámpagos”; la acción del partido aprovechará esos relámpagos para hacer brotar una “luz”. Y todavía: “recoger y concentrar las gotitas y pequeños arroyos de efervescencia popular [a fin de] reunirlos en un único torrente gigantesco”.

Cuando Lenin se refiere a la necesidad de “ampliar la visión”, de “generalizar los hechos”, no se trata de una simple adición, de un mero agregado de conocimientos superpuestos, sino más bien de una actitud nueva mediante la cual la totalidad es aprehendida y vivida. La acción formativa del Partido suscita un nuevo modo de experiencia y de vida.

Pero —y aquí nos referimos al punto capital— el elemento espontáneo, la experiencia obrera deben ser mantenidos en su originalidad y vivacidad propias aun —y sobre todo— cuando se haya logrado superar la unilateralidad y la toma de conciencia. De este modo, lo que se aporta desde el exterior a la experiencia obrera no le es, sin

embargo, externo. Lo que los integrantes han vivido, más que errores a suprimir o deformaciones que es necesario rectificar, constituye ante todo una “forma embrionaria” y se trata de “dirigirla”, de “ir en su ayuda”. El sujeto no se encuentra entonces abrumado, aplastado por lo que se le revela, alienado en lo que se le inculca; al contrario, en ello descubre lo que corresponde a sus aspiraciones, a sus deseos y adquisiciones anteriores, pero de forma más elaborada; una familiaridad entre lo que es y lo que se descubre siendo, una resonancia del uno en el otro que permite un ir y venir de uno al otro. En resumen, la clase obrera se reconoce en lo que se le propone, aunque de ninguna manera constituya la continuación natural, fácil, inmediata de lo que ella ha vivido espontáneamente. Dice Lenin en *¿Qué hacer?*: “Más profunda y más exacta que todas las otras, la teoría socialista determina las causas de los males de la clase obrera; es por esto que los obreros le asimilan tan fácilmente”. También por eso es que “la clase obrera es atraída por el socialismo”.

Semejante “atracción” no se traduce directamente en conocimiento o en acción y sin embargo constituye la ligazón, la comunidad siempre presente entre lo vivido y su elaboración.

Lo que mejor prueba que la relación entre lo espontáneo y la formación consciente no es contradictoria consiste precisamente en que el impulso directo de las masas, la intensidad del mismo, mide y regula la posibilidad con que cuenta el Partido para permitirles acceder a una “alta conciencia en el trabajo teórico, político y de organización”.

Una nueva relación con el “saber” (término que, más allá del aspecto estrictamente intelectual, incluye las formas pertinentes de acción), aporte novedoso y a la vez difícil de adquirir, es distinguir la necesidad de la presencia del

Partido como continuidad real y sentida de la experiencia vivida, los intereses y aspiraciones efectivas del sujeto, es decir, en última instancia en este caso, de las masas. Y de este nuevo producto del saber se desprende una nueva relación del educando con el educador, de la clase obrera con el Partido: el Partido debe desempeñar un papel dirigente; él organiza, controla, hace progresar...

Pero, al mismo tiempo, esta acción carece de sentido y existencia si el Partido no sabe “destacarse de la masa que dirige”, si carece de “aptitud para ligarse, aproximarse, fundirse hasta cierto punto con la masa de trabajadores”, como dice Lenin en *El izquierdismo, enfermedad infantil del comunismo*.

Una expresión resume de manera notable esta nueva situación: las masas “se convencen de la justeza de la dirección política por su propia experiencia” (ibíd.). El educando no es el educador. Existe una dirección política, una instancia educadora. El educando no está separado del educador: la educación contempla su vida, su experiencia, que encuentra ampliadas, conscientes, eficaces.

De este modo se supera el dogmatismo del saber y asimismo el del educador. El alumno no es un pobre ignorante sobre quien se vierte el conocimiento sin que participe en su elaboración, sin que pueda interesarse en el mismo. Pero tampoco se debe caer en la demagogia del simplismo que pretende persuadir a cada alumno que está al mismo nivel de la ciencia y del maestro.

Esta “pedagogía” sólo es posible en un saber, o más todavía, en una práctica “de izquierda” que afirma que la experiencia y la lucha cotidiana de la clase obrera corresponden a una línea de acción y de pensamiento esencialmente correcta a una lucha de clases capaz de desembocar en una sociedad sin clases antagónicas. Por

esta razón, lo que se toma del exterior —la teoría y la organización del Partido, sin las cuales el movimiento obrero corre el riesgo cierto de empantanarse— no es una inversión, sino la síntesis y la toma de conciencia lúcida de lo que ya existe en la realidad.

“No decimos al mundo ‘abandona tus luchas, no son más que tonterías; queremos hacer resonar en tus oídos la verdadera palabra de lucha’. Nosotros le mostramos solamente por qué lucha verdaderamente .”

(carta de Carlos Marx a Ruge, septiembre de 1843).

Y Marx no temía agregar: “La conciencia es una cosa que debe adquirirse, aunque no se quiera”, evocando así la rudeza de la cual la actividad educativa no puede, sin caer en la utopía, abstraerse totalmente.

## **Cuarto tema**

Unidad de pensamiento y la acción; tomar el conjunto de la personalidad.

Los conocimientos son indispensables, y Lenin no cesa de recordarlo: “Sin teoría revolucionaria no hay movimiento revolucionario.” Más aún: “No podría existir un partido socialista fuerte sin una teoría de la cual extraigan todas sus ideas para aplicar a sus métodos de lucha y medios de acción.” Pero se trata al mismo tiempo de no olvidar que “las masas aprenden en la vida y no en los libros”. Inclusive, los conocimientos del dirigente, los libros que frecuenta, sólo cobran sentido si aprende a vincularlos al trabajo y a la lucha cotidianos, a la “vida tumultuosa” de las masas.

En resumen, el marxismo “combina la cualidad de ser

riguroso y sumamente científico (siendo como es la última palabra de la ciencia social) con la de ser revolucionario”.\*

Ello explica que existan dos clases de autoridades que Lenin une, que presenta como unidad: por un lado “la autoridad de los teóricos” del socialismo, necesaria para establecer el programa y la táctica del Partido, Y también son autoridades “los militantes unidos del conocimiento revolucionario y de una amplia experiencia de la vida política”. En tal sentido, la autoridad es “la acción colectiva de la vanguardia de los obreros conscientes de cada país que conducen una lucha directa”; y por último es “la experiencia de lucha del proletariado del mundo entero”.

Los teóricos sólo pueden edificar la obra participando en las luchas de los sojuzgados, y los militantes abordan, como parte de su experiencia política, la profundización de las obras teóricas.

De ello se desprende la importancia que asumen ciertos trabajos teóricos surgidos directamente de la experiencia política: “Exposiciones vivientes” las llama Lenin en *¿Qué hacer?*—, revelaciones aún calientes sobre lo que pasa alrededor nuestro.” La significación de aprehender esta unidad del conocimiento y la acción se relaciona sobre todo con la formación educativa realizada por el Partido. El capitalismo tiene —o, mejor dicho, tuvo— un carácter progresista porque destruyó los antiguos modos de producción desarrollando fuerzas productivas nuevas, al tiempo que, en determinado grado de su evolución, traba el crecimiento de estas fuerzas; asienta las bases de un nuevo régimen y crea junto con ello sus propios enterradores. Pero sólo desaparecerá merced a un “salto revolucionario”.

---

\* Lenin, V.I., op. cit., t.i, p. 345.

Planteadas esta estructura dialéctica, se corre sin embargo, un gran riesgo: el de que la conciencia obrera, la acción de los trabajadores, en su espontaneidad, aíslen y acentúen una de esas dos características cayendo ya en el reformismo, que niega los “saltos”, que no se atreve a reconocer el antagonismo irreductible entre sociedad capitalista y movimiento socialista, ya en el anarcosindicalismo, que “acecha los grandes días sin saber unir las fuerzas creadoras de los grandes acontecimientos”.

También en este sentido el papel pedagógico del Partido consiste en superar el carácter unilateral de la experiencia inmediata y en hacer comprender a la clase obrera que los aspectos contradictorios no se excluyen sino que deben ser unidos y superados en la acción política.

La explicación teórica sólo cobra significación en quienes, comprometidos efectivamente en la práctica, sienten la opresión y han experimentado alrededor de sí mismos —y en ellos mismos incluso— la tentación de los extremos; y recíprocamente, tan sólo la explicación teórica es capaz de englobar, de superar de manera fecunda las contradicciones de la práctica real y de dar eficacia a los esfuerzos.

Lo que el Partido aporta es vivir la contradicción, participar de los dos términos de ésta, y por tal motivo alcanzar el carácter creador escapando a la parcialidad de cada una de las tentaciones separadas. Esta síntesis de la teoría y de la acción no es otra que la vida del militante.

Ello destaca la importancia del criterio de la práctica, que Lenin deduce de la segunda tesis sobre Feuerbach elaborada por Marx y que recuerda reiteradamente; jamás hay que rebajarse al pragmatismo ni caer en un rechazo de la verdad; el conocimiento se verifica en la práctica porque solamente sin perder contacto con ella es como pudo ser elaborado. “Eleva el nivel de conciencia general del



proletariado, su espíritu revolucionario, su capacidad de luchar y vencer”, dice Lenin en *El izquierdismo, enfermedad infantil del comunismo*.

Señalar que se puede obtener la unidad del conocimiento y la acción es afirmar que existen conocimientos que no permanecen en la superficie del sujeto que conoce sino que penetran en él, forman y transforman su personalidad incorporándose a la misma. En este punto el saber deja de constituirse en una carga; es todo lo contrario de una alienación. Pero al mismo tiempo esta unidad de la teoría y de la práctica sólo puede ser alcanzada por la influencia formativa de una instancia “exterior” —el Partido— capaz de superar los riesgos de unilateralidad inherentes a la acción individual.

“La historia en general, y particularmente la historia de las revoluciones —agrega Lenin en *El izquierdismo*. ..—, es siempre más rica en contenido, más variada, más multi-forme, más viviente, más ingeniosa que lo que piensan los mejores partidos, las mejores vanguardias [y esto porque] las mejores vanguardias expresan la conciencia, la voluntad, la pasión, la imaginación de decenas de miles de hombres, mientras que la revolución es, en los momentos de exaltación y tensiones particulares de todas las facultades humanas, la obra de la conciencia, la voluntad, la pasión y la imaginación de decenas de millones de hombres aguijoneados por la más áspera lucha de clases.”

Todo ello es lo que aporta la práctica, constituyendo el momento culminante, propiamente crítico que permite juzgar las construcciones teóricas. Pero no se contradice con el esfuerzo teórico, se coloca a continuación del mismo; su mismo carácter consiste en la amplificación y la totalización en número, en intensidad, en vigor.

## Quinto tema: la libertad

Toda la obra de Lenin, toda la educación que pretende adquiera la clase obrera apunta hacia la libertad. “La iniciativa creadora de las masas es el factor fundamental de la nueva sociedad el socialismo viviente, creador, es obra de las masas populares mismas.” Y no, por consiguiente, de las exigencias, de las palabras de orden venidas desde lo alto.

Es necesario que las “masas laboriosas participen en la administración del país”, y que los soviets sean no sólo “gobierno para los trabajadores” sino también “gobierno por los trabajadores”.

De las masas surgirán —y por millares— los dirigentes, los organizadores; “la experiencia revolucionaria más rica pertenece a la masa revolucionaria misma”.

En pocas palabras: la revolución “compromete a los trabajadores en la salida que les permite a ellos mismos crear la nueva vida”. Pero esta libertad es la del militante; es mucho menos oposición, crítica ceñuda, retorno sobre sí, zona de protección individual, que participación, adhesión, contribución a la obra común revolucionaria. Ante todo aparece como iniciativa personal tendiente al progreso de la acción colectiva.

Es por tal motivo que Lenin no piensa jamás —se niega a pensar— en alguna contradicción entre la libertad y la comunidad. El partido tiene como tarea conducir a las masas a un “esfuerzo de iniciativa socialista”. La libertad posee su fuente de energía en la colectividad: “Las masas saben que dirigiéndose al poder de los soviets no encontrarán otra cosa que el sostén contra los explotadores. No es una medida tendiente a facilitar el trabajo el hecho de ser sostenido enteramente y sin reservas por el poder de

los soviets.”

Entre las iniciativas individuales, libres, y la obra común, las decisiones comunes, existe interacción y no antagonismo. Por ejemplo, inmediatamente después de haber señalado que es esencial que las masas populares elijan a sus dirigentes, agrega Lenin: “No se podría haber soñado con realizarlo si no estuviera el poder de los soviets, aparato de selección capaz de promover a la gente.” La libertad sólo existe por la síntesis de dos aspectos: “Iniciativa, independencia, impulso vigoroso que parta desde abajo, diversidad en la manera de abordar la acción”; vale decir, lo contrario de la rutina, de los decretos impuestos. Y, por otro lado, “la unidad en relación a los puntos fundamentales [...] a la persecución de un mismo y único objetivo”.

Estos dos aspectos no se oponen, pero no se trata de conciliarlos: “La unidad en relación a los puntos fundamentales está asegurada por la diversidad en la manera de abordar la acción.”

De aquí pueden extraerse algunas conclusiones esenciales concernientes a la libertad: en su forma acabada la libertad no puede encontrarse sino donde la división de la sociedad en clases antagónicas fue suprimida. En todo caso, lo que actualmente puede existir de libertad no se separa de la expansión del proceso educativo, cuando la participación individual, original, llega verdaderamente a afirmarse en la obra común.

Lo que al principio se tomaría como libertad —una cierta espontaneidad inmediata— no es de hedió sino una subordinación al ambiente. Siguiendo la expresión de Makarenko: donde crece mucho yuyo son pocas las hierbas buenas que se encuentran; y no es precisamente de sí mismas donde encontrarán el suficiente vigor para

desprenderse de las malas.

Existe una pedagogía leninista de formación del proletariado por el Partido. Esta pedagogía se caracteriza no solamente por los contenidos y actitudes que configuran su objetivo, sino también por un tipo de relaciones absolutamente nuevas que establece entre educadores y educandos. No siendo el marxismo ni exterior a la vida del proletariado ni adquirido espontáneamente por cada proletario, a medida que el individuo progresa en su formación el vínculo entre el saber adquirido y su propia vida se le aparecerá más directo y esclarecedor prolongando, expandiendo, liberando los elementos incluidos en su experiencia personal. Al mismo tiempo, el “formador” deviene cada vez menos alguien que dirige, que aporta desde el exterior; se confundirá con el “formado”, pero al final y no al principio, y menos todavía como precediendo al proceso de educación.

## Segunda parte

La juventud no es el proletariado, el educador no es un militante, la escuela no es el lugar de una formación política, y menos aún de una formación marxista. De ninguna manera se trata de transportar el leninismo a la clase, de transferir los contenidos leninistas a la enseñanza escolar. Pero, al mismo tiempo, es necesario, por una parte, comprender que la escuela jamás es independiente de la política, y por la otra, afirmar que su punto de mira no deberá ser esencialmente político. Debido a tal razón se diferencia radicalmente, deslindándose claramente de lo que hemos creído poder llamar, en la formación que el Partido asegura a la clase obrera, la pedagogía leninista.

Se plantea entonces la siguiente pregunta, que es doble: ¿puede haber temas pedagógicos que permitan unir a los educadores “de izquierda”; que les sirvan, por así decir, de programa de unión, sin estrechez ni exclusivismo sino dando a la escuela un contenido realmente progresista? En este caso, ¿se puede deducir de la pedagogía leninista una estructura, una pura y simple estructura del proceso educativo como modelo abstracto que muestre que a contenidos nuevos corresponden actitudes nuevas, y ello en la relación misma con el saber y, por lo tanto, con quienes lo difunden? Es preciso enseñar contenidos de izquierda y comprender, a partir de Lenin, cómo las relaciones educativas específicas están implicadas en contenidos nuevos, cómo aquéllas se desprenden de éstos y, por tanto, no pueden hacer caso omiso de ellos.

En verdad, no habría de ocurrírse nos decir como Michelet que el niño es “el pueblo mismo en su verdad nativa, sin vulgaridad ni rudeza, sin envidia, sin inspirar desconfianza ni repulsión”.\* La pedagogía ha padecido en demasía una exaltación idílica de la juventud, aunque históricamente esta apología pudo comprenderse como reacción justificada contra los siglos de austeridad.

Y sin embargo, ¿cómo no ver que la juventud vive en un sistema de dependencia, que tiene la esperanza cierta de un cambio, que aspira a un mundo renovado, movida por una generosidad que la lleva a odiar los privilegios, las desigualdades? La juventud, decía Lenin, será siempre la primera en volcarse a una ludia en la que es necesario entregarse arduosamente, combatir un viejo régimen putrefacto.

En su conjunto, no tememos decir que fundamentalmente la juventud *vive* la izquierda y que, al mismo tiempo, se trata de formarla en la izquierda. Es por tal causa que, pese a las diferencias, no se puede dejar de evocar a la clase obrera que, en esencia, vive el marxismo, lo que no impide que haya que formarla en el marxismo.

Y esto será tanto más verdadero cuanto más numerosos sean en los establecimiento escolares los niños provenientes de la clase obrera, que aportarán así una doble experiencia: la de la juventud y la del proletariado.

Tomaremos como ejemplo un tema característico de una enseñanza de izquierda: el antirracismo, preocupación común para un gran número de docentes de convicciones diferentes, unidos no solamente por la oposición al racismo sino también por la afirmación que implica oponerse al racismo, y ello desde la escuela.

---

\* Michelet, Julio, *El pueblo*, 2ª. parte, cap. IV.

Nuestra idea consiste en retomar el juego de los cinco temas señalados precedentemente, separándolos ahora de toda referencia a la noción de marxismo, de Partido, de proletariado; considerándolos simplemente como una de las experiencias posibles de unidad de la izquierda docente. Y no se trata de mostrar de este modo qué modificaciones fundamentales deben introducir un contenido de izquierda en el conjunto de las relaciones pedagógicas.

### **Primer tema**

Maestros y alumnos no son iguales, no se encuentran al mismo nivel en relación al saber y a las actitudes, particularmente respecto del comportamiento señalado más arriba, al racismo.

No se trata de que los alumnos estén sumergidos en la ignorancia y el maestro en comunicación directa con las fuentes sagradas de la ciencia. Los alumnos poseen una experiencia que no puede ser rechazada o alejada; experiencia de situaciones, de relaciones personales, y también una multiplicidad de informaciones y datos. Estas adquisiciones tienen asimismo el privilegio de ser diversas, recientes, contemporáneas. Pero, teniendo en cuenta la forma como se ha construido esta joven experiencia y la forma adoptada por los múltiples mensajes que llegan de sus prójimos, de la prensa, de la televisión y otras fuentes, tanto sus conocimientos como sus actitudes son fragmentarios, dispersos, imprecisos.

Es el maestro quien ha realizado un esfuerzo tanto hacia una exploración menos incompleta cuanto hacia la nitidez, la coherencia, la síntesis, e invita a los alumnos a llevar a cabo, con él y gracias a él, un esfuerzo semejante.

No se ayudará a los alumnos, no se los salvará de sus “complejos de inferioridad”, no se lograrán mentalidades lúcidas alabándolos como si fueran tan competentes que nada tienen que envidiar de nadie; no se ayudará al maestro haciéndole entrever la perspectiva de convertirse en un miembro del grupo en un plano de igualdad con los otros, es decir con los niños. De esta manera reviviría su propia juventud, dejaría, de estar solo, reencontraría con sus alumnos una camaradería deliciosa y exquisitamente ambigua, aquella que sin duda busca en vano al lado de los adultos.

El maestro que renuncia a tomar directa y abiertamente las iniciativas y la responsabilidad no llega por tal motivo a convertirse en un liberal, un demócrata. De hecho, condena a sus alumnos a quedarse al nivel de mil ideas confusas y actitudes informes, tal cual son tomadas del medio ambiente. Y es seguro, en las condiciones de nuestra sociedad actual, que en ese medio ambiente se insinuará una fuerte corriente racista.

## **Segundo tema**

El maestro debe conducir a los alumnos a nociones, a formas de acción y a posturas a las cuales no pueden llegar por sí mismos.

- El “desarrollo espontáneo” de los alumnos trae como consecuencia, por una parte, experiencias de relaciones personales: tal argelino que es uno de sus camaradas o que vive cerca; por la otra, un gran número de ideas e imágenes transmitidas por la prensa, la televisión, las conversaciones, etcétera, recuerdos cuya procedencia no se distingue más y que son amalgamados en un todo informe.



La base esencial es lo vivido, y por lo tanto la única referencia en relación a la cual puede cobrar resonancia efectiva y profunda lo que haya sido aprendido; resonancia emotiva y asimilación intelectual.

Pero se trata tan sólo de un punto de partida, ya que esta manera de abordar la dificultad es radicalmente insuficiente: aunque un niño se entienda muy bien con su compañero argelino, un "buen árabe", esto no le permitirá superar el racismo, puesto que puede tomar fácilmente el carácter de excepción: "Usted no es como los otros". Y si no ama a su compañero argelino, si prefiere no frecuentarlo, ¿cómo suponer que podrá por sí mismo, quedándose en ese primer nivel, establecer la diferenciación entre "los defectos" que le reprocha —y que podrá también reprochar a Pedro o a Pablo—, y la generalización catastrófica por la cual proyectará sobre él estereotipos ("es como todos los argelinos") destinados sin duda a justificar su propia- conducta ("todos los argelinos son como él")!

Aun en una clase donde el maestro haya sabido organizar relaciones armoniosas, en la que hayo encontrado en ocasión de algún incidente las palabras justas y apaciguadoras, no es suficiente para que los alumnos den los pasos decisivos hacia el antirracismo, porque no se habrá salido de la perspectiva fragmentaria, de la órbita de las relaciones individuales, con todos los azares y limitaciones que le son inherentes.

La discusión "libre" entre los alumnos, salpicada por ciertas intervenciones del maestro que cree su deber presentarlas como una opinión entre otras, disponiendo casi del mismo tiempo, de la misma amplitud que los otros, la discusión "libre", el texto "libre", la encuesta "libre" de ninguna manera son capaces de arrancar al niño del compromiso tibio de los prejuicios y estereotipos.

Esta insuficiencia de espontaneidad remite a dos tipos de motivos. Por un lado las ideas y deseos de los alumnos, que son a la vez los suyos y el reflejo de las ideas que los rodea, es decir, de la sociedad en la que viven. Ahora bien, vivimos en una sociedad en la que las diferentes "razas" no conocen en absoluto una suerte y un trato parecidos: los trabajadores manuales, la población de las "villas miseria" se componen mucho más de árabes y negros que de franceses. De ahí que las opiniones "espontáneas" no pueden ser, para una gran parte, más que la expresión de un tal estado de hecho, y de ninguna manera una sólida base que simplemente habría que desarrollar en la formación. Si los alumnos son sinceros, los sentimientos y opiniones racistas abundarán, encontrándose totalmente mezclados —a veces en el mismo individuo— con sus contrarios. Además, puede suceder que los argumentos racistas sean más numerosos, mejor presentados, más convincentes. En todo caso, no van a desaparecer frente a los otros.

Por otro lado, lo vivido por los alumnos es una perspectiva concreta pero extremadamente limitada a unos pocos individuos. Entonces los riesgos de equivocarse al querer interpretar ejemplos, comportamientos tan escasos y extraídos de su contexto global, serán enormes. Y confrontar veinte perspectivas así limitadas no permitirá progresar, porque la cuestión será siempre abordada desde idéntico ángulo.

La acción de la "masa media", fructífera y estimulante sin ninguna duda desde muchos puntos de vista, arriesga sin embargo acentuar ese carácter parcial, fragmentario, discontinuo de la experiencia propia de los niños; y desde un comienzo por su misma composición (las actualidades en el cine saltan, por ejemplo, sin transición del hambre en Biafra a los preparativos del Carnaval). Imagen pintoresca

o inquietante, y que se encuentra absolutizada.

Del mismo modo que la acción de la clase obrera librada a sus propias fuerzas no sobrepasa el tradeunionismo, la actividad de los alumnos, cuando no está realmente retomada, elaborada, guiada, es una superficialidad donde los encuentros azarosos, los fragmentos de conversación o las lecturas se erigen en leyes generales.

Evidentemente, la experiencia del niño constituye el material en relación al cual será organizado todo el resto, pero si se desea sacar provecho del mismo es necesario que “del exterior”, “desde afuera”, se introduzca algo realmente diferente, realmente nuevo: conocimiento nuevos para no confundir más a los árabes con determinado hecho insignificante constatado o simplemente vinculado con tal árabe; y a la par una actitud nueva susceptible de ampliar la experiencia ligándola con otras experiencias y con las experiencias de los otros.

Recordemos los múltiples montajes psicológicos norteamericanos donde cada uno aparece abordando al otro con ideas preconcebidas, sin retener ni advertir más que lo que literalmente concuerda con ellas y las verifica. Así, ningún hecho, ninguna experiencia les permitirá progresar, agravado todo ello por la falta de un largo contacto con un pensamiento, una personalidad ya formados, gracias a los cuales pudiera elevarse a otro nivel de interpretación de los hechos encontrados.

### **Tercer tema**

Lo que el maestro debe aportar al alumno desde el exterior está en relación directa y profundamente vinculado a los conocimientos que el alumno posee ya, a las experiencias

por las que atravesó. La iniciativa del maestro permite a los alumnos tomar en consideración puntos de vista a los cuales no habían accedido hasta el momento, y sobre la marcha integrar poco a poco en su equipo a tal niño argentino, aunque los sociogramas, los testimonios de la sociabilidad espontánea no lo hacían aparecer al comienzo como deseado por los otros.

Entonces se juega la inversión dialéctica: no es suficiente decir —todos convendrían en ello— que el maestro debe asegurarse a cada instante que es comprendido; luego, que interesa, que una actividad de los alumnos responde a sus proposiciones. La clave de esta pedagogía es la afirmación de que el alumno se reconoce precisamente en las ideas y actitudes a las cuales el maestro le ayuda a llegar, las experiencias que él mismo había hecho como elementos de lo que se le enseñó; y sobre todo que encuentra en dicha enseñanza una respuesta más lúcida a una dificultad que había efectivamente experimentado.

Jules Roy evoca en *La guerra de Argelia* a un joven —él mismo— para quien los árabes no tienen “las mismas necesidades que nosotros y su Dios no es un Dios como el nuestro. Al fin de cuentas no son hombres del todo. Ellos oran mañana y noche vueltos hacia el este [...] El Dios de los árabes no tenía nada en común con el Dios de los cristianos, que se visitaba una vez por semana, con una camisa limpia, una corbata y cierta circunspección. ¿Qué significaba ese otro Dios a quien bastardos en cuclillas evocaban postrándose en pleno campo?”

Para progresar será indispensable que el niño enriquezca considerablemente las observaciones que él mismo ha hecho sobre los árabes, que las organice y llegue a armar un conjunto válido; sus ritos, sus costumbres adquieren significación cuando se es capaz de percibirlos en su coherencia.

No se trata, pues, simplemente de un agregado a lo sabido, sino de una actitud nueva, de síntesis, en la que se recoge más, en la que las cosas dicen mucho más, en la que participan el pensamiento y la acción. El pensamiento, porque se trata de un saber. El viejo colonialista que decía: “Yo conozco a estas gentes”, en la práctica no sabía de ellos más que algunas anécdotas, siempre las mismas, algunos comportamientos aislados de su contexto. Y la acción, porque sin apertura a los otros, sin colaboración con ellos, nada de lo que les concierne será verdaderamente conocido.

El alumno necesita aquí un guía, una autoridad capaz de tomar iniciativas, puesto que él se estrella contra un obstáculo real, contra el encierro en sí mismo, limitación que hace aparecer a los otros como absurdos.

Pero en la medida que llega a esta actitud de síntesis siente que está en profunda continuidad con sus primeras experiencias, las prolonga en una misma dirección; realmente es un Dios al que se ruega en pleno campo, sin el ceremonial y el distanciamiento característicos de los cristianos.

Un comportamiento verdaderamente nuevo y que a la vez se inscribe en la sucesión de lo que el mismo niño ha vivido, de lo que por tanto no se separa en absoluto. Ni el niño se queda en el primer nivel ni es confrontado con un saber heterogéneo que se le impondría, sin preocuparse por su participación, por sus adquisiciones propias. El alumno no es sobrepasado por el saber, no se encuentra frente al saber cómo un bloque sin relación con él mismo, aun cuando no sea la fuente ni el autor del saber. Experimenta como justas sus experiencias personales señalando no sólo el principio de la comprensión, un principio que cesaría enseguida para ser remplazado por otra cosa, sino más bien un principio que se mantendrá aun siendo

transformado. Porque el niño construye la síntesis con sus experiencias personales, experiencias reales, conservadas y al mismo tiempo superadas. En lugar de ser puntos finales se convierten en líneas organizadas de un conjunto.

En otras palabras, ello significa que el niño no se equivocó; no tiene entonces que desandar el camino ni tomar otro. Su progreso es una expansión y no una negación ni un renunciamiento.

Para comprender mejor es necesario, sin duda, referirse a la estructura dialéctica de lo real. En el plano de su propia experiencia el niño está en medio de una contradicción: por un lado, el sentimiento de que los árabes son diferentes, extranjeros, incluso que sostienen tal condición y la reivindican como un patrimonio. Por el otro, el sentimiento de una comunidad, de una identidad entre todos. Be allí que se encuentren en el niño momentos de amistad, de atracción, aún de admiración, y otros de rechazo, desprecios crudamente ostentados. El niño es atraído por lo que el otro tiene de parecido y también por un cierto pisterío de la diferencia, y rechazado por la extrañeza angustiante de esta diferencia.

La fuerza necesaria para resolver la contradicción, para llevarla a un nivel superior evidentemente no surge del mismo niño, éste no la extrae de sí mismo. Pero lo desea, porque al mismo tiempo es una pregunta que se plantea profundamente y porque es el medio de trabar relación con un compañero bastante parecido como, para poder comunicarse y bastante diferente como para que valga la pena comunicarse con su originalidad.

Igualdad, unidad de los hombres y diversidad de civilizaciones; muchos equilibrios son posibles, muchos se han realizado. Cada una de las diversas, civilizaciones tiene algo para decirnos, un aporte que hacemos; cada cultura,

una originalidad, con sus fracasos y sus triunfos. Y en el mundo de nuestros días las diferentes culturas reclaman el derecho de existir con su especificidad y de comunicar sus adquisiciones a las otras. El Islam: “una teoría de la solidaridad de todas las formas de la vida humana”; el Extremo Oriente: “la utilización del cuerpo humano, las relaciones entre lo físico y lo moral” (Lévi-Strauss en *Raza e historia*).

De esta manera, lo que se enseña al alumno le permite percibir y vivir una superación de la contradicción. Esta superación responde a su deseo; más aún, le permite encontrar una respuesta porque retoma el problema, la aspiración, la dificultad que le interesaba, al tiempo que lo bloqueaba. El alumno no pierde el contacto con su experiencia, con su vida, porque las advertencias y las pulsiones que jalonaron su itinerario están presentes, visibles como grados conservados y superados al mismo tiempo.

Apoyarse en la experiencia profunda de los alumnos, precisamente para impedirles perderse en las desviaciones. La experiencia bruta de los resultados escolares obtenidos más a menudo por los pequeños argelinos corre el riesgo de llevar a la conclusión de que son “más bestias” que nosotros; la experiencia (por medio de los padres) de la “competencia” que aquellos crean a los obreros de la metrópolis corre el riesgo de transformarlos en chivos emisarios de la huelga de los bajos salarios.

De allí la dificultad de la dirección pedagógica: si le falta fortaleza, abandonado a su suerte, el niño corre el riesgo de dejarse seducir por ciertas corrientes de la ideología ambiente, o ceder a la atracción de lo pintoresco, del “folclor”, seductor en ciertas circunstancias pero que puede inspirar temor y alejamiento.

Sí dicha dirección es lejana, “magistral”, por más que el

niño aprenda cosas totalmente justas, verdaderas y preparadas, no las sentirá como ligadas a su vida, a sus problemas.

El maestro debe estar “un paso adelante” y resulta esencial que verifique no estar más que a un paso, es decir, para hablar sin metáforas, que los alumnos sientan las explicaciones a las que ellos acceden realmente como toma de conciencia de lo que ellos viven.

Pasar de los prejuicios racistas más o menos difusos a un comportamiento de acogida: ni los alumnos tiene acceso directo a la verdad ni la verdad es lo contrario de ellos mismos. Por tal motivo tienen necesidad de ser conducidos, pero al mismo tiempo pueden y deben verificar por su propia experiencia la justeza de lo que se les inculca, y por lo tanto encontrar allí la base de las discusiones, de las confrontaciones, de los diálogos y el punto de partida hacia nuevas búsquedas. Un vaivén en la continuidad entre lo vivido y el conocimiento propuesto, entre la actividad espontánea y la actitud encarnada por el maestro.

Esto implica cierto tipo de contenidos, no es posible sin él mismo. Cosa que trataremos de precisar en el tema siguiente.

## **Cuarto tema**

La unidad de la teoría y de la práctica es el objetivo que se proponen de hecho todos los pedagogos. No justificaremos de manera alguna el fundamento, sino Buscaremos las condiciones de realización y por qué éstas parecen sustraerse de tantos proyectos.

En el caso del proletariado, puede haber unidad de la teoría y la práctica porque la experiencia nacida de las con-



diciones de vida implica ya un conocimiento; y esta misma experiencia vital va a fortificarse simultáneamente por el conocimiento, la organización y la acción, bajo la influencia del partido. La huelga espontánea, nacida de la explotación que se experimenta y de un cierto conocimiento de esta explotación, se fortalece a la vez en la teoría y en la lucha hasta aparecer como uno de los momentos del cuestionamiento del régimen social. El conocimiento, que no es otra cosa que la toma de conciencia de la experiencia, nace de la acción y conduce a la acción.

De manera general, para que verdaderamente exista unidad de la teoría y de la práctica es necesario que la teoría haya surgido de una práctica real de aquellos a quienes uno se dirige, que haya sido ya la toma de conciencia de su práctica, o al menos de los sentimientos que los animan y que querrían encarnar en una práctica.

Dicho de otra manera, la unidad de teoría y práctica es posible sólo allí donde se realiza este movimiento de “reconocimiento” de lo adquirido en la experiencia vivida, continuidad que hemos evocado largamente en el tercer tema. Y nunca es suficiente la insistencia sobre la idea de que una y otra son imposibles en una enseñanza de derecha, racista y antisemita, tal como se construiría, por ejemplo, a partir de las ideas de Maurras.

Naturalmente, nada impide asociar una práctica racista a teorías racistas. Los alumnos pueden redactar, imprimir y difundir periódicos racistas. Pero así como los obreros ya no son llevados al conservadurismo, los jóvenes en su conjunto ya no lo son al racismo, aunque algunos sucumben a ello por temor a sí mismos, por el deseo de protegerse con garantías fáciles.

La prueba decisiva de lo dicho es que la ideología de derecha decreta en primer término que la experiencia de la

juventud está desprovista de valor precisamente porque considera a la misma juventud desprovista de valor, fundamentalmente falsa y pervertida: “Es evidente que este adiestramiento necesario [del niño] limita el egoísmo, suaviza la dureza y una crueldad animales frente a locas pasiones.” \* Citando a quien Maurras invoca como inspirador y garantía en todo cuanto concierne a la familia, dice: “la inclinación hacia el mal domina al niño [...] el egoísmo, la crueldad y los otros vicios de la barbarie aparecen siempre en los recién nacidos, con las primeras luces de la inteligencia. Los bárbaros más feroces no son, en realidad, más que niños grandes en los cuales el vicio original no fue destruido.” \*\*

Así, pues, la ideología racista de derecha no puede ser, se inhibe de ser la toma de conciencia práctica de los jóvenes, porque el modo de vida de la juventud es desvalorizado sistemáticamente. De hecho, la derecha comprende perfectamente que no encontrará su apoyo en la experiencia del niño. Por tal motivo el acceso a la unidad de la teoría y la práctica se encuentra clausurado. Con mayor motivo aun en los regímenes fascistas, donde la ideología racista comienza por desaconsejar la reflexión, el esfuerzo de comprensión y exhorta a confiar en el instinto, la tradición, la sangre.

Sólo los contenidos de izquierda, antirracistas, pueden permitir la conjunción real de la comprensión y la acción. Porque sólo ellos dan lugar a ese triple movimiento que la condiciona: 1) una experiencia vivida que señala ya la directriz fundamental justa: los jóvenes conviven, especialmente en clase, con los árabes, están en comunidad con ellos, aunque no pueden escapar del todo a la atmós-

---

\* Maurras, Carlos, *Mis ideas políticas*. Prefacio, p. XIX.

\*\* le Play, *La reforma social en Francia*, vol. I, cap. III.

fera ambiental que no les es favorable, ni a ciertos movimientos de retroceso ante sus particularidades; 2) una explicación de esta experiencia; y 3) de estos dos momentos reunidos nace una coexistencia más activa y eficaz.

En lo que respecta a los múltiples resultados de los psicólogos, ellos ponen de relieve que los jovencitos son alcanzados mucho menos por el racismo que sus mayores, sobre todo que los adultos. No es por tanto, una utopía tomar como base la experiencia efectiva de la infancia, sabiendo al mismo tiempo que no es suficiente (cf. Klineberg, *Psicología social*, cap. XIX).

Decir que es posible una unidad entre la teoría y la práctica es decir que, existen conocimientos que no quedan en la superficie del ser sino que modifican la sensibilidad, las actitudes principales, la personalidad profunda. O, más exactamente, es por la mediación de los conocimientos que se modifican las actitudes.

Para ello es necesaria una escuela que no tema las ideas y se anime a contar con las ideas para obtener un progreso de conjunto del individuo, sabiendo al mismo tiempo que estas ideas constituyen un momento intermedio entre dos modos de experiencia.

No contar sino con los conocimientos es querer conducir a la juventud, la cual —todos lo sabemos— desea realizaciones a partir de su propio ritmo. Desconfiar de las ideas es resignarse a una dispersión que no escapará a las amenazas del conservadurismo o del vértigo ciego.

## Quinto tema: la libertad

No hemos de proponer los problemas de la libertad del alumno a partir de la relación maestro- alumno, planteando en primer término las relaciones entre ambos. Por cierto, no ignoramos los riesgos implícitos en el autoritarismo del maestro, de algunos maestros, en una reglamentación de carácter mecánico, incapaz de ser flexible en función de las circunstancias y casos particulares. Pero, fundamentalmente, lo que encadena al alumno y le impide ser libre no es la acción del maestro, las órdenes del maestro. En el ejemplo que elegimos, es el estar bamboleándose entre sentimientos antirracistas y un cierto número de actitudes, de prejuicios ambientales que conducen al racismo, sin encontrar en la escuela con qué superar esta incoherencia de actitudes y de actividades. Mas generalmente, es participar de una voluntad de comprender, actuar, ayudar al mundo a progresar y estar al mismo tiempo embretado en el escepticismo, paralizado por la falta de perspectivas y horizonte.

De todo ello se deriva que los problemas de disciplina, y aún de relaciones, son secundarios y derivados, y que no es por su intermedio que se podrá asir el conjunto de una pedagogía y menos todavía su renovación: constituyen consecuencias de los contenidos mismos de la enseñanza.

La sujeción se torna más pesada en la medida que los alumnos no comprenden, es decir que los contenidos no se adaptan a su nivel, a los diferentes ritmos de las diversas individualidades; en la medida en que los alumnos no se interesan, o lo que es lo mismo, que los contenidos no están adaptados a sus necesidades, no son sentidos como respuesta a sus demandas. Lo que más sienten —el mundo moderno, el mundo de las máquinas— está casi ausente

de la escuela; en los textos que se les proponen ellos no reconocen las situaciones de las cuales está hecha su propia vida, no encuentran las cuestiones que su vida les plantea.

Ello no significa de ninguna manera que la libertad exija que los alumnos sean a cada instante conscientes de sus necesidades —ni aún jueces de sus necesidades—, ni que la enseñanza pueda construir a partir de lo que ellos hayan experimentado como deseo, sino que la sujeción se instala tanto más peligrosamente en cuanto la enseñanza se aleja a la vez de los deseos y de las capacidades de los alumnos.

Sí dicha sujeción alcanza un máximo en la enseñanza tradicional del siglo XVII es porque tiene como misión tomar la contrapartida de los deseos del niño considerado como naturaleza disminuida, de hacerlo vivir a la inversa de la atracción que experimenta por el mundo que lo rodea.

La disciplina escolar, la sujeción escolar no es la causa inicial sino más bien, la consecuencia lógica de lo que se enseña. Es necesario añadir que ella constituye el lugar en que las condiciones de posibilidad, las contingencias materiales pesan más; la sujeción se agrava cuando el número de alumnos de una clase sobrepasa ciertos límites, cuando los medios no varían las tareas, no intercalan ocupaciones de otro tipo, cuando no crean verdaderos momentos de distracción.

En relación con nuestro ejemplo del racismo, la libertad del alumno no puede consistir en ser racista o antirracista a su antojo, es decir, según las múltiples y confusas influencias ejercidas sobre él. No se llamará libertad al derecho de votar para saber si se hablará o no de racismo, si se interesará o no por semejante tema, ¿Por qué no instituir votos destinados a determinar si el racismo constituye

una posición más o menos justa que el antirracismo?

Expresando en “textos libres” lo que siente, donde se mezclarán con la buena voluntad los prejuicios confusos, el pintoresquismo fácil, el alumno no progresará en absoluto hacia la libertad, ni participando en debates “libres” donde la habilidad para exponer, la agilidad para lanzar una réplica arriesgan desempeñar el papel principal.

La libertad del alumno consiste en desembarazarse del racismo, en superar el racismo, y ésta es una liberación porque es responder a su movimiento profundo, a su verdadero deseo, pero que al principio permanece atravesado de dudas y tentaciones contrarias. Esto es a la vez un acto de libertad y una posibilidad acrecentada de libertad.

Un acto de libertad, porque el alumno puede realmente vencer las tentaciones racistas sólo si le ha sido posible expresarse en relación a la enseñanza propuesta, a las experiencias y actitudes presentar sus objeciones, situarse respecto de esta enseñanza exponiendo en qué medida coincide o no con su propia experiencia; dar cuenta de las dificultades. De no ser así, se fijarían algunas de las acciones encaradas, tomar conciencia de esas dificultades. De no ser así, se fijarían algunas fórmulas apenas comprendidas e incapaces de repercutir en su vida.

Esta libertad esencial no significa una retracción del docente, un renunciamiento a decir y aún a prescribir. Se lleva a cabo no a pesar de la intervención y la iniciativa del maestro sino en relación con ellas, con su contacto y merced de las mismas.

Ser pedagogo es ante todo unir una doctrina sólida con una posibilidad constante, ofrecida a los alumnos, de confrontar lo que les es indicado con lo que ellos mismos experimentan: no se trata solamente de justificar lo que se

les propone hacer, sino más bien incitarlos al análisis lúcido de lo que hacen, los éxitos que logran, las alegrías que éstos les proporcionan, y también las detenciones, los fracasos.

De esta manera se mostrará que la doctrina no es un catálogo de recetas, sino una perspectiva de conjunto, una línea directriz en el caos de los acontecimientos que reclama adaptación, progreso.

Esta síntesis de la doctrina y de la experiencia propia de los alumnos sólo es posible donde la enseñanza comporta una relación profunda con la experiencia del niño, se apoya sobre esta experiencia para revelarle al mismo el sentido y el alcance de lo que él vive. Vale decir, una enseñanza de izquierda, transportando, con un plan sustentado en la más amplia unión, la estructura pedagógica que Lenin desarrolló para la formación del proletariado. Tanto del alumno como del proletariado se puede decir que recorre “una evolución que reproduce los estadios ya conocidos, pero bajo otra forma, en grado más elevado [...] una evolución en espiral y no en línea recta”.

Finalmente, tal formación de izquierda —en este caso una formación antirracista— es para el alumno una posibilidad acrecentada de libertad. Una vez más es necesario decir que una formación de derecha no constituye de ninguna manera el equivalente, el simétrico de una formación de izquierda: el aprendizaje del racismo nazi no puede separarse —para los nazis mismos— de un irracionalismo que quiere ser fascinación de la muerte, la que se da y a la cual uno mismo se ofrece. Es el bloqueo, la exaltación desesperada, el entusiasmo de la catástrofe.

Formar a un hombre de izquierda es desplegar ante él la libertad de poner en práctica, de mil modos, y según su propia originalidad, los principios fundamentales de

pensamiento y de vida que han sido afirmados. Un abanico infinito de medios y de métodos, y cada ensayo implica el poder de expresarse, de criticar, de discutir el fundamento y el grado de éxito.

Pero existen puntos de partida con los cuales el maestro no transige: los que servirán de armazón a la acción libre de los alumnos.

La participación de los alumnos constituye el pivote de la enseñanza, pero ello no puede significar que la iniciativa le pertenece, ni que le incumbe descubrir los principios de su pensamiento y de su acción. La libertad del alumno es aquí vivir el antirracismo sintiéndolo según su propia individualidad, eligiendo y montando las formas de acción que mejor se adapten. En síntesis, modelar, de acuerdo a su propia personalidad, un principio que él no ha podido plantearse por sí mismo, e imprimirle la marca única de su devenir original.



# Conclusión:

## integrar la enseñanza

La pedagogía actual aparece ante nosotros dividida en tres corrientes principales: la enseñanza tradicional, los métodos nuevos, la no-dirección. Confesaremos que ninguna nos satisface plenamente, pero que cada una es portadora de valores a los cuales no se debe renunciar.

La enseñanza tradicional tiene el sentido de los modelos a presentar al alumno y de largos esfuerzos mediante los cuales el alumno, poco a poco, tiene que volverse maestro de sí mismo. Pero está minada por la desconfianza hacia el niño y el mundo. Esto tiene profundas causas que son simultáneamente filosóficas y política. Plantea la educación como lo contrario de la vida espontánea; entonces, los modelos no son tomados de la experiencia del niño ni del mundo contemporáneo. Más todavía, serán elegidos en tanto sean lo más diferentes posibles.

Es el contacto con la vida y con los intereses de los educandos lo que así corre el riesgo de ser destruido; no se encuentran más los problemas, las aspiraciones de la juventud, no hay más lugar para el hoy. Es el refugio en el pasado o, más aún, en una convención atemporal cuyo símbolo está constituido por la “latinidad” clásica; conocimientos que corren el riesgo de permanecer sin resonancia efectiva sobre el conjunto de la personalidad.

Los métodos nuevos han sabido distinguir el valor inhe-

rente a la propia vida del niño; colocan en primer plano la actividad del niño e introducen en el corazón mismo de las tareas escolares acciones que tiendan a unir el progreso de los conocimientos y el dominio de la práctica. Los alumnos se unen en una obra común. Hay creatividad. La experiencia del niño es considerada valiosa, rica en aptitudes y recursos.

Pero se presenta la vida espontánea como suficiente para la educación, bajo la simple condición de que sea algo aclarada, preparada, puesta en orden por el educador. Apenas ayudados y aconsejados, los alumnos encontrarán por sí mismos los conocimientos y las actitudes de progreso, sin que la formación requiera una dirección, una iniciativa.

Pero es grande el peligro de mantenerse en un nivel de superficialidad. Dewey llega a prácticas de "buenas obras\*" y se declara por entero satisfecho. Es la relación entre el conocimiento y la acción lo que se sacrifica de este modo: sostiene, así, que cualquier acción, cualquier trabajo manual ejecutado en común es suficiente para suscitar una comunidad feliz y unida; y esto convertiría en casi inútiles el saber, la consideración de las luchas sociales, su pasado, sus perspectivas.

La no-dirección quiere considerar como "libre" la primera reacción que aparece, con la sola condición de que no haya sido ordenada por el maestro, como si éste constituyera el único obstáculo. Cuando los no-direccionistas comienzan por suprimir su poder antes de ser atacados por algún antagonismo, dejan de hecho el campo libre a los que se encuentran, en ese momento, en situación de fuerza. Transmiten simplemente el poder a los que son más aptos para influir sobre sus compañeros.

Pero la no-dirección tiene el mérito irrefutable de haber

atraído la atención sobre la vida de los grupos, el clima y los valores originales del grupo, las relaciones maestro-alumno o, más todavía, grupos de alumnos y su comunicación.

Lo que tratamos de decir recae finalmente en esto: una actitud pedagógica de izquierda sería capaz de unir estos tres aportes positivos: los modelos, pero participando del dinamismo de la vida del mundo, de la elevación de las esperanzas de la juventud; una contribución activa, una práctica que acepta ser informada, profundamente transformada por el conocimiento; comunicación, porque habrá algo comunicable y que valga la pena de ser comunicado.

La segunda reimpresión de *La actitud de izquierda en pedagogía*, de Georges Symlers, se terminó de imprimir en la ciudad de México el 28 de agosto de 1980 en Razo Hnos. Impresores: Aldama, 81; local 11; colonia Guerrero; México 3, D.F. La portada fue impresa en Foto-Offset Rosette; Mier y Pesado, 26 T; colonia Aragón; México 14. D.F. La presente reimpresión consta de 3 mil ejemplares, más sobrantes para reposición.

## EDICIONES DE CULTURA POPULAR

Puede haber ternas pedagógicos que permitan unir a los educadores de izquierda; que les sirvan, por así decirlo, de programa común, sin caer en la estrechez ni el exclusivismo, sino buscando dar a la escuela un contenido realmente progresista?

G. Snyders, educador francés, responde positivamente a la anterior interrogante, proponiendo a los trabajadores de la educación la lucha por integrar todos los aportes positivos en la pedagogía: la solidez de la enseñanza tradicional, siempre que se participe del dinamismo de la vida; la creatividad de los nuevos métodos, a condición de que respeten y se apoyen en el rigor científico; y la espontaneidad de las concepciones antiautoritarias, mientras éstas no anulen la dirección verdaderamente avanzada de la educación.

La concepción central que informa, este ensayo es la divisa leninista de la unión del pensamiento y la acción, de la teoría con la práctica.