

# DOCTRINAS FILOSOFICAS QUE FUNDAMENTAN EL HECHO EDUCATIVO EN AMERICA

Mario Posla Righetti

## CAP. I EDUCACION Y FILOSOFIA

"Si exigimos, a quien usa la palabra, conocimiento absoluto de lo tratado, sepamos que existen temas sobre los cuales no se podría hablar, como la moral y la política". Así dice Platón en el *Protágoras*, y me permito añadir también la filosofía y la educación, aunque estos dos términos se pueden considerar incluidos en los de Platón. Cabe observar que entre los problemas que no están dilucidados, están todos los que atañen al hombre, y lo reconoce Max Scheler: "Todos los problemas capitales de la filosofía pueden, en cierto sentido, reducirse a esta cuestión: ¿qué es el hombre y cuál es su destino?" (*La subversión de los valores*, 1919).

Sería aquí demasiado largo y fuera de lugar extendernos en una antológica enumeración de todos los Autores antiguos y modernos que reconocen la estrecha e ineludible vinculación entre la concepción del hombre y de la vida y la educación. En realidad ¿acaso se puede determinar un concepto de educación que no corresponda estrechamente a una concepción filosófica? Parecería que no. Pues si limitamos el proceso educativo a objeto de una ciencia empírica que agota su cometido con el descubrir las leyes del hecho examinado, estamos haciendo filosofía positivista o realista o naturalista. Parece imposible determinar el elemento propio al hecho educativo sin encontrarnos con términos ligados a un concepto filosófico de la realidad.

El hecho educativo está fundamentado en una parte del ser adonde no llega ninguna técnica de adiestramiento cuando sabemos que adiestrar es crear un mecanismo psico-fisiológico que reacciona automáticamente o casi al repetirse los estímulos; y sabemos también que educar no es sólo crear un mecanismo psico-fisiológico.

Decía uno de mis maestros que aquel que hace el bien solamente porque ha sido habituado a eso y a ciertas sensaciones cuales la del dolor o de la miseria ajena asocia instintivamente la acción de la compasión y de la beneficencia, no sólo no se educa al bien sino que se deseduca sustituyendo a una ley moral consciente un formalismo farisaico que es justamente lo contrario de la moralidad.

Por eso no puede haber educación donde haya un proceso rutinario y donde no haya libertad o espontaneidad consciente del sujeto. Si consideramos a la educación como un conjunto de mecanismos psico-fisiológicos no podremos aceptar mi concepto, en acuerdo con los de Lombardo-Radice, según el cual la educación es la capacidad de darse costumbres y de reformarlas para los fines de la espiritualidad.

El proceso educativo, así como el filosófico, puede desarrollarse en el plano del espíritu libre y consciente y de ahí la gran responsabilidad de la educación, en su tarea que parece tan simple: preparar y ayudar al hombre a ser hombre. Y lo de "ser hombre" parece un quehacer muy simple y, como todos más o menos bien lo están desarrollando, se cree que se aprende con toda facilidad.

Está tan vinculada la educación del hombre con la filosofía que en cada momento de la historia las corrientes educativas siguieron el flujo y reflujo de las doc-

trinas filosóficas. Pitágoras, Sócrates, Platón, Aristóteles, Agustín, Tomás de Aquino, Descartes, Bacon, Rousseau, Locke, Kant, Fichte, Spencer, en los tiempos pasados y todos los pensadores que profesan hoy en día nuevas concepciones de la vida, son también los que dicen la palabra nueva en la educación.

En la actualidad las concepciones de la vida son tantas que no faltó quien llamara "torre de Babel" al pensamiento contemporáneo pero la arquitectura de esta torre es la misma que la de la educación moderna.

Cuando el argentino Risieri Frondizi habla de la filosofía como de una "teoría general de la experiencia" habla de un conjunto de ideas, ideales, actualidades de estados vividos y actividad humana que puede bien servir como definición de la actividad educativa.

Si reconocemos que el parentesco entre educación y filosofía es tal que representa una unidad en el ser humano, no parecerá ilegítimo examinar el pensamiento americano de estas últimas décadas, con una mirada necesariamente rápida, para llegar a un mejor entendimiento de los hechos educativos que se están desarrollando en el amplio y políticamente Continente Nuevo.

## CAP. II LA FILOSOFIA AMERICANA AL FINAL DEL SIGLO XIX

### a) *Latinoamérica*

La idea de Escuela Filosófica es ajena al sentido del pensamiento latinoamericano y sólo es posible señalar ciertas tendencias o directrices relacionadas estrictamente con situaciones vitales en que las ideas se entrecruzan en su trayectoria. Del pensamiento europeo llegaron unos instrumentos que fueron adaptados a un nuevo clima político y social.

La tendencia primera por importancia, en la formación del pensamiento latinoamericano, es la del positivismo, una instancia intelectual que parecía la más apta para quitar a los países ahora ya independientes de la dominación hispanoportuguesa, los vicios del colonialismo. Ya Bolívar y Martí habían aclarado la imposibilidad de infundir en el cuerpo de Latinoamérica el alma abstracta del idealismo romántico, lo que equivalía a "arar en el mar"; los nuevos países debían encontrar "formas de sí propias nacidas."

El positivismo llega como conciencia de la importancia de tomar en cuenta los hechos y toma forma y color distinto en cada país, según que predominara Comte, Spencer, Stuart Mill o Bentham.

Primera figura de gran relieve, típica del positivismo latinoamericano es la del argentino Domingo Faustino Sarmiento, cuya fe en la ciencia para resolver todo problema humano se manifiesta en su actividad educativa. De la línea positivista sale un poco el médico filósofo José Ingenieros cuando proclama la necesidad de la metafísica.

En Chile Valetín Letelier, abogado, filósofo, educador y entusiasta de Comte, considera el porvenir de su patria estrechamente ligado a la difusión de la enseñanza y de la cultura bajo la necesaria guía de una filosofía precisa.

Según Letelier la educación es un fenómeno social y el Estado, a través de ella, desarrolla su misión más elevada que "no es la de atender a la conservación del orden actual o material, sino la de atender al desenvolvimiento del orden eterno o moral" (*La lucha por la cultura*, 1888).

En Uruguay el positivismo se personifica en José Pedro Varela que afirmó como único medio de salida del restringido círculo de las anarquías políticas y como único medio de unificación nacional una educación científicamente organizada. De Uruguay es la medida tan avanzada de dar a los estudiantes participación en el gobierno universitario en 1880. En Bolivia el positivismo asume un marcado matiz nacionalista y va dando a la enseñanza un marcado rumbo técnico con la fundación de escuelas normales para maestros y con una investigación atinada de la inexplorada realidad boliviana.

El maestro de la juventud de esta época es Daniel Sánchez Bustamante cuyo lema es: Que Bolivia se conozca a sí misma.

En México el pensamiento positivista se inaugura como nueva forma de vida con la caída de Maximiliano y con la revolución de Juárez y toma aspecto de anticlerical y de valorizador del elemento indígena. La educación popular es el camino para mejorar las costumbres en su proceso evolutivo y los grandes maestros del momento son Gabino Barreda y Justo Sierra.

En Cuba el aspecto filosófico positivista se relaciona siempre con el Enrique José Varona del primer período, cuando resumía su credo filosófico con estas palabras: "Deseo fervorosamente que en el corazón de la juventud cubana jamás se extinga el amor a la ciencia que conduce a la posesión de sí mismo y de la libertad". El arraigo de Varona a la realidad total de la vida se nota en el criterio pragmático expresado acerca de la instrucción pública: "Lo decisivo no es lo que el hombre aprende, sino lo que el hombre ejecuta, porque la vida es acción no lección... Toda ciencia es una virtualidad que tiende a la acción". Hablando de la necesidad de mejorar al individuo para elevar sus costumbres rechaza los imperativos de cualquier tipo: "El hombre no se moraliza con mandados". Es verdadera lástima que el campo de la filosofía cubana, después de Varona, haya quedado en el estado de tanteo, probablemente distraído por otras preocupaciones de orden social y desanimado por el pesimismo de los últimos aforismos del "Filósofo" como se le llamaba en Cuba por antonomasia.

En Brasil el positivismo es el hijo de una nueva clase social que va naciendo, la pequeña burguesía, representada por militares, ingenieros y médicos y es reacción contra los academismos "fabricados de humanistas ornamentales."

Así Luis Pereira Barreto pide al Senado la supresión de la Academia y de la influencia de la Iglesia. La obra del positivismo brasileño no era vuelta a la búsqueda de la originalidad sino más bien a la de línea de conducta para la nueva vida política de forma republicana.

#### b) *Estados Unidos y Canadá.*

El rasgo sobresaliente de la filosofía norteamericana del período positivista es el carácter empírico. Es un movimiento filosófico que contendrá todas las raíces culturales de la teoría que se llamará "instrumentalismo" o "experimentalismo" o "pragmatismo". Norteamérica del final de siglo pasado representaba un mundo en que la ciencia y el tecnicismo estaban rápidamente transformando la existencia de un pueblo convencido de que los únicos medios para mejorar la condición humana son la guía inteligente y la enérgica acción.

Testigos de estos momentos y fundadores de un naturalismo que quería reaccionar sobre todo contra el idealismo y el "contemplativismo europeo" fueron Charles S. Peirce, William James, George H. Mead y John Dewey. Estos hombres, nacidos en la "América de frontera abierta" desarrollan su pensamiento como algo intrínsecamente ligado a la acción; "las teorías y las doctrinas son hipótesis activas y han de ser demostradas por las consecuencias que producen en las situaciones prácticas de la vida". (*John L. Childs, Pragmatismo y educación*, Ed. Nova - Buenos Aires - Buenos Aires - 1959 - pág. 13).

### CAP. III LA FILOSOFIA AMERICANA CONTEMPORANEA

#### a) *Latinoamérica.*

En el breve y claro "Panorama de la filosofía hispanoamericana del siglo XX" de Teodoro Olarte (*Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, Enero-Julio 1958 - vol. I n. 3) leemos: "El antipositivismo hispanoamericano, por una tácita coincidencia, presenta los siguientes caracteres comunes: los pioneros son filósofos auto-

didactas: abogados unos, pedagogos otros, médicos algunos, todos ellos han de hallar por su propio esfuerzo las armas para la lucha y las incitaciones para su pensamiento; por sus ellos se entregan a la filosofía respondiendo con sinceridad y hondura a una vocación filosófica íntimamente sentida."

En esta atmósfera tan fecunda el movimiento antipositivista no se presenta como fruto de sectarismos doctrinales sino como deseo de superación fundado sobre el reconocimiento de las virtudes del positivismo.

Aunque yo no vea impropiedad en denominar a todos los movimientos del pensamiento latinoamericano de las últimas décadas con el título de antipositivistas y aun reconociendo la parcialidad de toda posible clasificación estática de algo que estamos viviendo con el espíritu dinámico quisiera distinguir en el íntimo sentido de la vocación filosófica latinoamericana actual, unos diferentes "impulsos."

Vario y a veces original es el IMPULSO ESPIRITUALISTA, que se funda sobre la "insuficiencia del saber científico para juzgar integralmente la vida humana". (*VICTORIA DE CATURLA B. ¿Cuáles son los grandes temas de la filosofía Latinoamericana?* México - 1959).

El uruguayo José Enrique Rodó encarnó en Ariel, el ídolo moabita, un ideal de perfección humana y una aspiración a unos ideales o valores sin apriorismos racionales o teológicos, sino nacidos "de la experiencia, creados por la vida en el seno de la Naturaleza y bajo el signo de la Evolución". Ariel es nuestra parte sublime del espíritu que nos mantiene la mirada fija hacia los ideales del Bien, de la Verdad, de la Justicia y de la Belleza.

En la Argentina, Francisco Romero nos presenta el espíritu no como algo sobrenatural sino como una parte de la estructura humana que marca el punto más alto del desarrollo del hombre y que selecciona la aristocracia de la plenitud humana.

Para Guillermo Francovich, boliviano, el espíritu es una modalidad que llevamos como hombres en cada manifestación de vida no sólo en las nobles y angélicas sino también en las bajas y diabólicas que otros atribuyen a taras biológicas.

En Chile el filósofo Enrique Molina estructura la parte superior del ser como conjunto de valores y creaciones del espíritu humano. El espíritu nos lleva a los límites de lo cognoscible sin trascender al campo de los misterios que sólo la fantasía puede franquear. El espíritu se realiza a través de un proceso de dolorosa catarsis superando a lo instintivo. Entre los factores contrarios al desarrollo del espíritu, uno de los máximos es representado por "los tiranos y malos gobernantes". El impulso monista estético-dinámico no representa una corriente muy difundida y consiste en penetrar en la esencia de las cosas y en la íntima rítmica armonía que junta en fusión estética los valores del espíritu occidental y oriental. En esta aspiración universal, América representa el único puente entre los hemisferios. Es misión del hombre americano operar una síntesis creadora entre oriente y occidente. Esta fusión del mundo se revela en el misticismo literario más que filosófico del brasileño José Pereira Graca Aranha y sobre todo en el mexicano José Vasconcelos en el cual elementos "mágicos" o metafísicos de sabor oriental o emanatista o neoplatónico se unen en el espíritu del nativo americano para llevarlo en un "crescendo" de energía creadora hacia sus fines.

El impulso intuicionista o vitalista, operado por las influencias de Bergson y Ortega y Gasset está representado principalmente por el mexicano Antonio Caso y el cubano Jorge Mañach. La doctrina filosófica de Antonio Caso se denomina "personalismo" por ser una reivindicación de los atributos esenciales que fundamentan a la persona humana frente a la progresiva deshumanización de la edad contemporánea. "Persona" no es una entidad estática sino un ser dinámico con poder de evolucionar sin transformarse hacia su afirmación siempre más radical a través del contacto con la comunidad. El impulso vitalista de Caso busca la esencia de la personalidad como punto de equilibrio entre los posibles extremos del individualismo y del socialismo.

El cubano Jorge Mañach analiza la constitución específica del hombre a través de las manifestaciones vitales de la existencia cotidiana, y de lo que en ellas hay de más permanente intimidad. Encontramos en Mañach los rasgos del "impulso" vital bergsonianiano con la fundamental diferencia de que en el cubano la fuerza que anima tal impulso tiene una dirección teleológica y parece indicar que se está moviendo hacia unos fines. La meta ideal del hombre envuelve el desarrollo completo de la materia y del espíritu conjuntamente.

Impulso existencialista es el que anima las generaciones intelectuales más jóvenes, apremiadas por el ansia de enfrentarse a la vida de cada día para tejer en ella el motivo de la existencia, para actualizar en ella una actividad creadora no sujeta a esquemas sino a la inspiración fugaz del momento.

El existencialismo latinoamericano revela una angustia derivada de la responsabilidad de insertarse en el concierto de las fuerzas que están preparando el porvenir de la humanidad pero no presenta los caracteres de "náusea" frente a la vida, ni los de serenata derrotista al mundo del "ser disgustado" sobre las tonalidades del suicidio. El existencialismo latinoamericano parece animado por un ímpetu hacia el mañana.

El mexicano Leopoldo Zea nos dice en su obra: "América como conciencia" que no hay incongruencia más grande que querer someter la realidad a las ideas en el sentido de querer adaptar los moldes de la cultura europea a las circunstancias americanas.

Para Zea los productos de la cultura son algo viviente y las varias ciencias y la filosofía "no son técnicas fuera del mundo, sino la toma de conciencia progresiva de nuestras relaciones con el mundo y con los demás."

En la Argentina Carlos Astrada considera que los impulsos de la vida interior, sean ellos de carácter religioso, moral o estético actúan sobre un punto de resistencia que es el presente, lo franquean; el espíritu libertado de lo finito que lo encerraba, "se vierte hacia la eternidad, que no sería más que la aspiración inmanente por colarnos más allá de nuestro ser perecedero y caduco."

En Brasil según el esbozo hecho por el Prof. Washington Vita y publicado en la *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* (Vol. I, Nº 3, Enero-Junio 1958), el pensamiento brasileño se caracteriza más por sus calidades de asimilación que de creación y por una autonomía lograda mediante un sentido nuevo y fluctuante del espíritu que se fundamenta en zonas estratificadas de herencia europea.

Miguel Reale, influenciado por la metafísica de Hartmann y la fenomenología de Max Scheler, revela una profunda fundamentación humanística en sentido universal y un agudo análisis histórico-axiológico.

Vicente Ferreira da Silva revela influencias del existencialismo de Heidegger. El mundo no es el correlato objetivo de conocimiento trascendente sino un concretarse de experiencias, lo que nos pone en condición de no poder hacer filosofía del objeto sino solamente de la actividad dialéctica interna en su evolución.

Caio Prado Junior representa el materialismo histórico y dialéctico. Para él los conceptos de nuestro cerebro son reflejos de cosas reales y la materia es la que determina a la conciencia.

Joao Cruz Costa, escéptico, idealista, marxista, monista, establece un contacto con la historia y la considera la única maestra de los problemas de la vida real.

Euryalo Cannabrava, corre a través de Descartes, Bergson, Husserl, rompe con la ontología y limita la actividad filosófica a clarificar las proposiciones científicas; la metafísica sólo es algo que todavía escapa a la verificabilidad.

## b) *Estados Unidos y Canadá.*

Mayor influencia de las ciencias naturales que de las sociales y mayor inquietud para la exactitud cartesiana en todo lo que influye también sobre unas varias espe-

cializaciones en el campo de la filosofía misma. Psicología, Sociología y Antropología se separaron de la Filosofía y por otro lado los físicos y los matemáticos se acercan siempre más a la filosofía. Cornelius Kruse nos dice que si de un lado hay especialización del otro hay un nuevo interés para la metafísica como una situación de equilibrio entre fuerzas centrífugas (especialización) y centrípetas (metafísica).

Es interesante notar como al pensamiento norteamericano contribuyeron considerablemente Alfred North Whitehead nacido en Inglaterra y George Santayana nacido en España y en medida menor aunque grande Jacques Maritain y Etienne Gilson.

La tendencia filosófica predominante en U. S. A. y Canadá es sin duda, siempre según Kruse, el naturalismo, inspirado por John Dewey más que por ningún otro filósofo.

Este naturalismo encuentra sus raíces en la reacción contra el idealismo de Josiah Royce (1855-1916) llevada a cabo por William James (1842-1910) con su famosa doctrina llamada pragmatismo cuyos rasgos definiremos ahora al determinar la posición filosófica general de Dewey como medio al entendimiento de sus teorías educativas.

Para John Dewey el espíritu humano tiene una relación tan estrecha con el cuerpo que su actividad es casi totalmente y determinísticamente un reflejo de la actividad del mecanismo corpóreo.

Los estímulos sensibles impulsan a la conciencia y sobre ellos la acción crea toda la especulación fuente de ciencia y progreso. El pensamiento es un instrumento que sólo sirve para pasar de una acción a otra a lo largo de un continuo fluir de la naturaleza.

La naturaleza es la que se sirve del pensamiento para pasar de un estado a otro y la verdad no está en el valor absoluto de algunas ideas sino en la capacidad que tiene el pensamiento para presentar la mejor fórmula para lograr el éxito.

Las ideas serán verdaderas si son comprobadas por los hechos y demuestran capacidad para crear nuevas y más estrechas relaciones entre el individuo y el conglomerado social.

La ciencia moderna, dice Dewey, es el fruto de la revolución intelectual; la técnica moderna es hija de la revolución industrial; la democracia nació de la revolución social; la nueva educación tendrá su origen en una obra de socialización.

Hay que reconstruir radicalmente los principios educativos para lograr el "status" democrático perfecto. La educación tradicional es opuesta a la democracia porque forma "clases sociales cerradas" mientras que la nueva educación hace desaparecer toda distinción de clases y apunta a su fin social, a ningún otro subordinado.

Dice Dewey: "Fuera de este cometido social, la escuela no tiene fin moral alguno".—(Moral Principles in Education).—Probablemente Dewey piensa que el hombre, absorbido por un medio social que tiene como único factor de vida *el trabajo manual, pierde toda ambición hacia unos valores individuales y espirituales*. De Hovre en su "Ensayo de Filosofía Pedagógica" anotando la influencia de Rousseau sobre Dewey escribe: "Uno y otro son unilaterales hasta la exageración. Dewey anota cierto número de verdades; fuera de ellas no ve más allá: termina la realidad donde terminan sus ideas. De aquí que sea esclavo de su opinión y resulte exagerado y que, fuera de sus concepciones, nada exista para él."

Nos declaramos completamente de acuerdo con este punto de vista.

\*

\* \*

La reconstrucción pragmática en filosofía y educación, si en todo el continente americano (y en otros continentes también) se realiza bajo el signo de John Dewey, en Estados Unidos cuenta además con la obra de tres notables intérpretes: William Heard Kilpatrick, Boyd H. Bode y George S. Counts.

Kilpatrick, fue considerado por Dewey el mejor alumno y el más destacado intérprete de las teorías pragmatistas en educación. Kilpatrick no quiere absolutamente

centrar la escuela en torno a los libros y menos que menos en torno a "textos" y queda horrorizado al solo oír la palabra "memorización."

La educación no es preparación para un futuro sino una respuesta "vital" a las exigencias del presente y se convierte en objeto de atención consciente sólo cuando, frente a las situaciones que nos presenta, "debemos actuar pero no sabemos qué hacer". Es así que la "dificultad sentida" se convierte en un "problema intelectual". En otras palabras la conducta "práctica" o "espontánea" debe necesariamente postergarse para poder analizar la situación que obstaculiza y determinar su naturaleza.

Bode, aun compartiendo la mayoría de los criterios pragmatistas en educación, critica la manera en que, en muchos casos, los principios pragmáticos básicos habían sido corporizados en los varios programas escolares concretos.

Counts acepta plenamente el concepto de Dewey según el cual los fines y medios de la educación norteamericana se determinan sobre el concepto básico de la democracia pero considera que el movimiento de la educación pragmática fracasó en su ambición de desarrollar una orientación social satisfactoria. Los factores negativos son, en primer lugar el haber quitado a los maestros la posibilidad de educar prohibiéndoles en forma absoluta "imponer" algo a los jóvenes; en segundo lugar el extremado énfasis que se pone en el "cómo" antes que en el "qué" (en el proceso antes que en el producto) justificando plenamente el cargo de "anti-intelectualismo"; en tercer lugar la educación "nueva" demostró su incapacidad de hacer frente al conflicto de intereses y de teorías sobre el bienestar social y su énfasis en el método de educación es una huída de la responsabilidad de contribuir a determinar la dirección en que se debería realizar la estructuración social.

#### CAP. IV BREVE CARACTERIZACION DEL PENSAMIENTO AMERICANO

Siempre es difícil sacar unos caracteres que puedan ser comunes en el pensamiento de cualquier país, y más todavía en América adonde las ideas penetran tanto en la vida concreta y cotidiana. El período que estamos examinando presenta un pensamiento constante estrechamente vinculado con la problemática social. Notabilísima es la influencia del factor geográfico sobre la psicología de los pueblos americanos acostumbrados a vivir en un país inmenso y de horizontes sin límites; factor que se opone al espacio medido y proporcionado europeo. La característica del pensamiento americano se perfila también a través de los elementos históricos que nos muestran sus personalidades llenas de espíritu de aventura, de audacia y de marcado individualismo. La característica del separatismo regionalista sólo es patrimonio del pensamiento de las clases más atrasadas, mientras que los hombres más típicamente americanos y por eso proyectados hacia el futuro, reconocen en toda América una superestructura común que hace de ella un solo ser unitario y lo hacen todo para penetrar este ser.

Un carácter particular de juventud histórica y educativa lo encontramos reflejado en el sentido del tiempo que en el pensamiento americano es considerado como algo inestable y que provoca inseguridad; este sentido probablemente encuentra su origen en la lucha entre los impulsos hacia el futuro y el peso muerto de un pasado colonialismo. Todavía no tienen clara definición en el pensamiento americano, las combinaciones espirituales típicas resultantes de los aportes étnicos. Todos saben que América representa un inmenso banco de pruebas adonde desde años, varios ingredientes antropológicos se están mezclando: pobladores blancos, razas indígenas, africanos y asiáticos, estos últimos con su visión de la vida que parece guardar algunos aspectos comunes con la de los indios de América. No se pueden dejar olvidados los problemas económicos y las cuestiones sociales a lo largo de todo el desarrollo del pensamiento americano. Los problemas políticos como síntoma de desequilibrio de un conjunto cultural se relacionan, más que todo, con Hispanoamérica, donde las constantes inquietudes obligan a mucha gente a estar continuamente en plan de exilado o deste-

rado con consecuente frustración de vocaciones filosóficas. A esto se puede atribuir tal vez la discontinuidad en las obras culturales de Latinoamérica.

Otra característica del pensamiento americano me parece la dificultad de *encontrar una delimitación estricta de escuelas filosóficas* o sistemas de ideas abstractas o de procedimientos metódicos definidos; más bien me parece encontrar el sentido unitario en la coincidencia sobre problemas comunes.

Es una serie de planteamientos tan rápida que ninguna solución o respuesta tiene otro carácter que no sea el de etapa provisional hacia una filosofía que se está haciendo y que apunta a unas metas que están en continuo movimiento. Podríamos decir con un concepto bergsonianos que en vez de seguir el orden geométrico de los mecanismos de razón, la filosofía americana sigue el orden "vital" de las ideas no aprendidas sino queridas y que fluyen espontáneas de las experiencias que renuevan nuestra vida de siempre.

## CAP. V EL HECHO EDUCATIVO EN AMERICA

No es muy simple abarcar con una mirada de conjunto el inmenso campo de la actividad educativa en el continente americano. En todos los países va tomando cuerpo un movimiento de renovación educacional que se manifiesta en las campañas contra el analfabetismo y en los estadios educativos superiores en un afán de aclarar conceptos, fines y valores. Por todas partes, en los mismos Estados Unidos y Canadá faltan escuelas y maestros. El proceso de socialización de la escuela ha llegado a tener problemas graves como el de la falta de materiales, de medios técnicos, de locales, falta de madurez, factores estos que desembocan a veces en un estado psicológico de desconfianza hacia el futuro graduado y de desaliento de éste frente a la perspectiva de una competencia profesional invencible. La necesidad de renovación del hecho educativo americano presenta caracteres de gran urgencia de la cual se apartan solamente 6 países y son Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica, Estados Unidos y Canadá.

La División de Educación de la Unión Panamericana nos informa que en el continente americano 20 millones de muchachos no tienen escuelas y 70 millones de adultos son analfabetos. Si se toma en cuenta que el hecho educativo no puede abarcar solamente la solución de los problemas de las escuelas primarias y de los adultos analfabetos sino la preparación de todos los hombres para los fines de una sociedad en continua evolución se podrá entender mejor el inmenso alcance del problema y de sus soluciones. La escuela primaria tiene en toda América unos caracteres bastante parecidos no tanto como duración de los cursos sino como un ciclo que puede ser suficiente por sí mismo o que puede servir de entronque con grados de estudio superior. Los mínimos de duración del curso de primaria, de los 6 a los 11 años los encontramos en Nicaragua, Brasil, Colombia, Chile; en México la primaria dura de los 6 a los 14 años, en Canadá de 7 a 15; en Estados Unidos de 7 a 16 (las edades más tardías de comienzo de la primaria no las encontramos en América sino en Finlandia y en Rusia adonde el ciclo primario dura, en la primera de 8 a 14 años y en la segunda de 8 a 18 años). En Estados Unidos y Canadá la escuela primaria está dividida en un primer curso de 3-4 o 5 años y en un segundo curso del mismo número de años, que lo llaman "Secondary School" o "Continuation School" o "Senior School" y que sirve como de orientación al trabajo agrario o industrial o artesano o comercial. En Canadá subsiste todavía en muchos colegios un tipo de educación primaria diferenciado según que sirva para jóvenes destinados o no a la escuela secundaria. Pasando a la escuela secundaria encontramos un campo netamente diferenciado entre Estados Unidos, Canadá e Hispanoamérica. Una serie de problemas comunes, unos modos semejantes de vida, tradiciones idénticas, un desarrollo cultural parecido, una lengua latina común, hacen que se pueda, como en otros campos, emprender una visión de conjunto para Hispanoamérica.

Muchos países tienen la educación secundaria dividida en dos ciclos de los cuales por lo general el primero es común y el otro dividido en especializaciones con mira a los estudios universitarios. Otros países tienen un curso de secundaria único para todos los escolares sin miras al tipo de estudios superiores que vayan a emprender. El sistema de estudios secundarios dividido tiene vigencia en 11 países y el sistema único en 8. Para ofrecer más claramente el panorama de la organización de estos estudios me valdré de los cuadros contenidos en un artículo de Enrique Warleta Fernández publicado en la *Revista de Educación*. (Año II, Volumen III N<sup>o</sup> 6 de enero de 1956, Madrid).

## BACHILLERATO DIVIDIDO

PAISES	Edad de ingreso	Cursos de cada ciclo 1 11	Condiciones de ingreso	Diplomas o títulos que se conceden
ARGENTINA ...	12	3 2	Estudios primarios	Certif. de bachiller elemental o título de bachiller.
BRASIL .....	11	4 3	4 <sup>o</sup> ó 5 <sup>o</sup> grado de primaria	Certif. de curso gimnasial o colegial.
COLOMBIA .....	11	4 2	Estudios primarios	Certif. de bachiller-elemental o dipl. de bachiller.
CHILE .....	11	4 2	Estudios primarios	Título de bachiller.
ECUADOR .....	13	5 1	Estudios primarios	Bachiller con especificación de la especialidad.
HONDURAS ...	12	Cinco con otros estud.	6 <sup>o</sup> año de primaria	Bachiller en Ciencias y Letras
PANAMA .....	15	3 3	Estudios primarios	Bachillerato Ciencias y Letras
PERU .....	12	3 2	6 <sup>o</sup> curso primario	Dipl. de Educación Secundaria.
REPUBLICA DOMINICANA	13	3 1	Certific. de estudios intermedios	Título Bachiller
URUGUAY .....	12	4 2	6 <sup>o</sup> curso primario	Título Bachiller
VENEZUELA ...	12	4 1	Estudios primarios	Bachiller con especificación de la especialidad.

## BACHILLERATO UNICO

PAISES	Edad de ingreso	Cursos que dura	Condiciones de ingreso	Diplomas o títulos que se conceden
BOLIVIA .....	12/13	6	6º curso primario	Diploma de Bach en Humanidades.
COSTA RICA*	13	5	Estudios primarios	Bachiller en Ciencias y Let.
CUBA .....	13	4	Estudios primarios	Bachiller
EL SALVADOR	13	5	6º grado primario	Título de Bachiller
GUATEMALA...	13	4	6º curso primario	Graduado en Cienc. y Letras
MEXICO .....	13	3	6º año de primaria	Diploma de secundaria
NICARAGUA...	11	6	Estudios primarios	Bachiller en Cienc. y Letras
PARAGUAY ...	13	5	Estudios primarios	Bachiller en Ciencias y Let.

\* Desde 1967 se dará opción entre letras y ciencias en los años 4º y 5º.

Interesante es el experimento de Argentina con su reforma para bachillerato, escuelas normales y escuelas de comercio e industrias, iniciada en 1953 y fundada sobre un ciclo básico común de 3 años y por 2 años según la orientación profesional. La reforma tiende a retardar hasta los 15 o 16 años, y hacerla así más responsable, la escogencia de una profesión; la reforma argentina mira también, a través de un aumento de asignaturas como el latín, el griego y las literaturas clásicas a un aumento del sentido humanístico y de la cultura básica considerada como necesaria en toda profesión.

Notable sin duda alguna es el esfuerzo de Bolivia para salir de una condición educacional desastrosa. Según datos oficiales el 82% de la población es analfabeta y apuntamos aquí, sin intenciones malévolas, que el artículo 157 de la Constitución Política boliviana dice: "la educación es la más alta función."

En 1955, según el proyecto de los ganadores de la revolución del 1952, se promulgó el "Código de Educación" boliviano que me parece típico de una etapa revolucionaria por la euforia con la cual se determinan las tareas a cumplir. Hay que hacer una REFORMA capaz de superar la "Escuela Doctoral y Verbalista" con una "pedagogía técnica científica y funcional". El fundamento teórico de la reforma (Art. 1 y 2 del Código) es la "formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común" y también la formación integral del hombre boliviano, la justicia social, la convivencia pacífica y la cooperación internacional.

La educación es *antiempirista, antifeudal, coeducativa, activa vitalista, de trabajo y globalizadora*. (GUILLERMO BEDREGAL GUTIERREZ, "La Reforma Educacional en Bolivia" en *Revista de Educación*, Año IV, Volumen 11 N° 32, Madrid, junio 1955).

\*

\* \*

No se puede dejar pasar la oportunidad sin decir unas palabras sobre Chile que siempre despertó interés por su afán constante de renovación educativa. El estado actual de las corrientes educativas chilenas es el resultado de varias tendencias a lo largo de la historia del país. Hubo un período inicial de influencia hispánica seguido por un período francés y alemán y sobre el aporte de estas tres culturas Chile logró criterios educativos propios. Los objetivos de base del hecho educativo chileno de hoy, en lo moral se proponen formar hombres dignos de sus antepasados y listos para hacer frente a las necesidades del mundo actual; en lo intelectual tienden a poner la juventud en condición de captar las nuevas teorías científicas proporcionándoles medios para asimilar la cultura del tiempo; en lo económico orientan la educación a los fines de la economía nacional y en lo político a querer y servir a la patria a través de los destinos históricos para convertirse en chilenos de América.

El nuevo Estatuto Orgánico de la educación chilena para la enseñanza primaria, secundaria o normal, ha sido elaborado por varias comisiones especiales y con el concurso de gran parte del profesorado y de elementos de la vida estudiantil.

Cabe hacer notar que el 60% de la enseñanza es privada. La orientación profesional es hecha por orientadores, médicos, psiquiatras, visitadores sociales, docentes especializados, y la labor parece presentarse difícil particularmente por la interferencia de factores de fuerza mayor como por ejemplo la desnutrición que presenta buen número del alumnado rural. Pasando ahora a Estados Unidos encontramos gran variedad y elasticidad de sistemas en los tipos de escuelas secundarias. Las escuelas profesionales por ejemplo, después de 6 u 8 años de primaria son constituidas por la "Secondary school" de 4 años (análoga a la primaria superior francesa) o por la de artes y oficios de 2 años. Las "High Schools" tienen caracteres de escuelas medias sin distinción neta. Puede haber una escuela media de 4 años que sigue a un curso elemental de 8 ó dos grados sucesivos de tres años cada uno que siguen a tres años de primaria. Este sistema tuvo prevalencia pero ya está pasando de moda bajo el empuje de muchísimos planes distintos que se aplicaron o que se están aplicando, algunos de ellos famosos como el "Dalton Plan" y el "Winnetka Plan" imitados a veces en Latinoamérica. Podemos decir que existen en Estados Unidos cursos de estudio que están en un plan intermedio entre las High Schools y la Universidad con grandísima libertad en el curso de los estudios; son éstos los "Undergraduated Colleges" (4 años) los "Juniors Colleges" (2 años) y los "Professionals Courses" de 1-2-3 ó 4 años. En general podemos notar que en la estructura de la escuela secundaria norteamericana dos conceptos contrastan entre sí: de un lado el de disciplina mental que implica unidad compacta de planes y programas dando gran importancia a los elementos históricos y tradicionales de la cultura y del otro el del trabajo o actividad individual con más libertad de escoger y adaptar.

Volviendo ahora a Hispanoamérica podemos deducir, del examen de los planes de estudio, sus directrices generales según las cuales la educación secundaria constituye una simple preparación a la Universidad y carece de finalidad propia; pero en estos últimos tiempos se va afirmando otra tendencia: la de dar a los estudios secundarios la tarea de formar el carácter y la personalidad del joven. En general la formación humanística no es base ni centro; el latín, el griego y la cultura clásica son poco frecuentes. Adonde por ejemplo se imparte latín y griego es con sentido de especialización y por tanto sin sentido formativo. Solamente en Guatemala el latín está en todos los cursos de bachillerato pero la ilusión de una formación decididamente humanística se esfuma viendo que el latín tiene una hora por semana como educación física, canto y dibujo, mientras que a las demás asignaturas se les asignan 6 horas. ¿Es esto malo o bueno? Esto depende del punto de vista de cada uno. Lo cierto es que en general el bachillerato en Hispanoamérica no está fundado sobre una formación media de tipo humanista.

Pasando ahora con una breve ojeada a la educación universitaria podemos en general decir que tiene por objeto crear y fomentar la cultura superior afianzando en la juventud y en la sociedad los ideales de la vida.

El panorama universitario americano presenta una variedad verdaderamente superior a cualquier previsión y las diferencias entre latinoamérica y norteamérica adquieren unos matices más fuertes. En toda América Latina el número de las universidades no pasa de 100 mientras sólo en los Estados Unidos encontramos 2302 instituciones universitarias con enorme variedad de Estatutos, posibilidades y tamaños. En Latinoamérica las universidades, aun siendo instituciones autónomas dependen del gobierno central, sobre todo desde el punto de vista económico, mientras en Estados Unidos se regulan sobre bases de cada estado y el gobierno universitario compete a Regentes nombrados por el Gobernador del Estado o a Fideicomisarios si se trata de instituciones privadas. Al claustro o corporación de los profesores sólo compete lo referente a exámenes y grados. A veces los Rectores son profesores y otras veces son personalidades destacadas en la vida pública, en los negocios o en el ejército. Este último fue el caso del presidente Ike Eisenhower a quien nombraron Rector de la Columbia University. En las Universidades norteamericanas hay que notar también la fortísima influencia que ejercen los ex-alumnos los cuales por ser representantes de años que ya pasaron tienden a mantener una mentalidad conservadora. En general me parece legítimo afirmar que existe en toda América una marcada tendencia renovadora en el campo de la educación aunque las experiencias más adelantadas de las "escuelas nuevas" no hayan encontrado todavía el mismo énfasis en cada país. Gran parte de los países latinos son los que más atraso demuestran debido tal vez, entre otros factores, a la relativa juventud de las naciones, a las condiciones geográficas y climáticas, a la escasez y diseminación de los habitantes, al problema social de la población indígena, a la falta de elemento capacitado para llevar a cabo tareas educativas, a la miseria económica que impide hacer frente y organizar y mantener las instituciones educativas. Uno de los esfuerzos más grande es el que está realizando Estados Unidos para llevar la obra educativa a la clase obrera y al ejército.

El programa de educación para trabajadores (obreros y empleados) se propone llevarlos a una siempre mayor participación en los beneficios materiales y espirituales que la sociedad moderna persigue. Los Sindicatos mismos desde hace tiempo, se habían dedicado a la educación del trabajador y en el año 1956 eran ya 17 universidades las que mantenían programas específicos de educación obrera durante todo el año.

La iniciativa de la obra educativa del ejército está fundada sobre el hecho de que, durante el servicio militar, el individuo tiene las 3 condiciones necesarias para que la educación dé buenos frutos o sea: obligación a la disciplina, imposibilidad de ausentarse a su antojo, disponibilidad de tiempo. El éxito ha sido tan grande que los planes culturales en el ejército se hacen siempre más ambiciosos y algunos países de todas partes de América y de los otros continentes empiezan a considerar la necesidad de una experiencia parecida. En los Estados Unidos se creó una entidad especial, la USAFI (United States Armed Service Institute) que orienta, enseña, examina, edita textos y establece nexos con las Universidades. El año pasado siguieron el curso más de medio millón de soldados. Tales cursos son rigurosamente obligatorios para los que necesitan conseguir el certificado de primaria y absolutamente facultativos para el bachillerato y los cursos universitarios; a estos últimos colaboran más de cincuenta universidades. Hecho notable es el de que existe hasta una oficina de ex-combatientes que concede a cada veterano una beca para realizar estudios en el país que cada cual escoja y cuya duración es igual al período de servicio militar prestado.

El inmenso campo de la actividad educativa que acabamos de recorrer rápidamente presenta en la mayoría de los casos la misma fundamentación filosófica. Es una actividad que quiere manifestar el absoluto primado de la acción sobre el pensamiento y lo hace difusamente aunque con escasa profundidad. Es un fenómeno que podemos considerar de adolescencia filosófica y que necesariamente sirve de base a un período de adolescencia educativa.

"Criterio de verdad es la acción" afirma Charles Peirce en el "Manifiesto Pragmatista" y el espíritu americano se siente bien representado por esta afirmación

que no le hace perder tiempo en reflexiones y la educación americana bajo el antedicho lema encuentra el gran profeta de la acción: Dewey. Ahora bien, la Educación por la acción es un principio que ya se encuentra en la antigüedad clásica, y, en los tiempos modernos es exaltado por Rousseau mientras Pestalozzi define la actividad como "una ley de la niñez". Herbart acepta la actividad como procedimiento docente, Froebel dice que desde la "acción", desde el "hacer" debe empezar la verdadera educación, y Pedro de Alcántara sistematiza los principios de la educación activa. Solamente con Dewey el activismo toma casi el carácter de dogmática violencia y se propaga con rapidez extrema. Parece a veces, leyendo las páginas de Dewey, que el autor esté animado por una fiebre religiosa que lo empuja a dedicarse a todo al mismo tiempo y con mucha prisa con el temor de no poder acabar con la salvación total del género humano; y como este género humano está constituido por unidades con cierto peso y medidas "experimentales", Dewey está afuera de la metafísica, considerada como mera especulación estéril frente a los métodos rigurosos del laboratorio.

En este plan la verdad adquiere un carácter puramente instrumental y pasa en segundo plano, esclavizada por la acción. Dirá Dewey: "Concepciones, hipótesis, ideas filosóficas son verdaderas o falsas según que acarreen el éxito o el fracaso en nuestros actos."

Por otro lado, James, padre teórico de Dewey, nos dice que "la educación consiste en la organización de los recursos del ser humano, de la potencia de acción y de las tendencias a la acción."

No se puede negar que estas palabras puedan impresionar a primera vista pero ni de éstas ni de todas las otras (y son muchas) que escribieron o pronunciaron los dos Autores nombrados, se desprende un concepto claro de acción.

Para Dewey la "acción" es un concepto tan extenso que abarca todo; así que cualquier cosa que se haga en la escuela pertenece a la "educación por la acción".

Para aclararnos las ideas Dewey concreta con estas palabras su visión de actividad: "Trabajos con papel, cartulina, madera, pieles, tejidos, hilo, cal y arena, todos ellos con o sin instrumentos; plegado, recortado, punteado; medir, moldear, modelar, hacer muestras; calentar y cocinar y las operaciones características de instrumentos tales como el martillo, aguja, lima, etc.; las excursiones, la jardinería, la cocina, la costura, la impresión, la encuadernación, el tejido, la pintura, el canto, la dramatización, las narraciones, la lectura y la escritura como labores activas con aspiraciones sociales, además de una INCONTABLE variedad de juegos y recreos, designan ALGUNOS de los medios de ocupación."

Después de esta enumeración me parece que la época en que estamos viviendo sea todavía más caótica de lo que legítimamente se le pueda reconocer.

Dewey y sus discípulos influenciaron decididamente la educación de las dos últimas generaciones americanas, pero creo poder afirmar que no lograron ganarse alta consideración por parte del ambiente social que ellos quisieron reformar.

Todos saben que el educador, en los Estados Unidos, nunca tuvo gran prestigio en la "época Dewey"; se le consideraba un modestísimo empleado, extraño al selecto grupo de los sabios científicos y perteneciente al humilde y numeroso grupo de los "pedantes" o de los "overeducated" como los definió el ex-presidente Truman en la persona del senador Fulbright, con evidente desconfianza en una cultura tan llena de confusiones.

En la atmósfera que el pragmatismo educativo creó, es comprensible el nacimiento de aforismos como el siguiente: "Los que pueden hacen, los que no pueden enseñan" o como este otro: "Los que pueden enseñan, los que no pueden enseñan educación."

La educación ofrece un terreno ventajoso desde el cual penetra en lo humano como distinto de lo técnico. Hablo de reconstrucción moral e intelectual.

## CAP. VI LA REALIDAD DE HOY Y LAS PERSPECTIVAS DE MAÑANA

Recuerdo una lejana tarde de 1956, en un acogedor rincón de Finlandia, durante un homenaje rendido a Frans Eemil Sillanpää el famoso autor de "Santa Miseria", el libro que le ganó el premio Nobel en 1939. Con el anciano escritor estaba una ambiciosa joven escritora estadounidense que en aquel entonces veía publicada su primera obra y que se proponía, vaya santa ambición, lograr en muy poco tiempo el título de "Françoise Sagan de América", y estaba yo con toda mi curiosidad por dos personas tan representativas de dos mundos tan distintos. Sillanpää acababa de publicar en la edición francesa un librito de aforismos al estilo de Tagore y se mostraba sin demasiada confianza en cuanto a la acogida que la intelectualidad de Europa hubiera reservado a su obra: "La fiebre de insatisfacción de hoy —decía— busca lo nuevo y original con la sola condición de que sea nuevo y original; los aforismos son fórmulas coaguladas y apacibles de una estabilización del juicio, buenos sólo para quien no tiene fiebre."

Por otro lado la joven escritora americana, en su primer viaje a Europa, manifestaba la desconfianza madurada en sus años de estudios, probablemente un poco apurados, en la Columbia University hacia toda posibilidad de alguna idea original y valiosa en el Continente Americano y me decía:

"El pragmatismo nos enseñó que se debían medir las ideas desde su eficacia vital y, por consiguiente, desde su duración; ahora el patente estado de decadencia de una "Escuela" que se propuso librarnos de toda dirección y de toda transmisión de valores es la prueba pragmática de su escasa consistencia doctrinal."

Es evidente y actual hoy, más todavía que en el tiempo del episodio descrito, el estado de desconcierto y de crisis que, si en otras partes del mundo se puede sentir como necesidad de un cambio, en América se siente como necesidad urgente de encontrar sus propios valores.

Por esto las reacciones contra quien parezca culpable de atrasar el encuentro del hombre americano consigo mismo son, por lo general, encendidas.

Carlos Martínez Durán, Rector de la Universidad de Guatemala el 1º de Diciembre de 1959, después de referir unos datos estadísticos deprimentes sobre la formación de los estudiantes, así se expresaba: "El aprendizaje de las ciencias no sólo es deficiente, sino carece de bases éticas. En fin, todo producto de una escuela que no enseña a vivir para la libertad y para la cultura y que deforma al estudiante en la estimación de sí mismo y de la comunidad". Y, más adelante: "La gran deficiencia cultural y de expresión en la educación media obedece a la importación a ciegas de técnicas que llenan más o menos bien su cometido en otros grupos humanos, pero aquí están predisponiendo a la inercia mental."

El Autor apunta también con su acusación a los "tests de conocimiento", los considera sumamente lesivos a los recursos creadores del alumno porque frustran su opinión y suprimen todo intercambio fecundo de ideas entre maestro y educando, y dice: "Es frecuente hoy que los alumnos reciban su título de maestro o bachiller sin haber cambiado ideas e impresiones con sus maestros y sus examinadores. La aridez del alma es fácil consecuencia, la vitalidad del espíritu se acaba sin el diálogo vivificante, cordial y creador. Los sistemas muertos, mecánicos, terriblemente pragmáticos, caen ya en desuso.

"La pedagogía de John Dewey que desprecia y casi odia al idealismo, a lo metafísico, considerado como diversión de unas cuantas minorías europeas, está sufriendo en Estados Unidos el más tremendo rechazo. Pero aquí, aun en lo universitario, abundan las cabezas en las cuales no puede haber otra cosa que lo dicho por los sajones de América, aunque estos mismos lo hayan ya renegado. Muchas de ellas, de buena gana transformarían al examinando, al alumno, en una máquina, en un ser mudo, sin posibilidad de un intercambio ideológico."

Esta "vox clamantis" que se levanta del campo educativo no es más que una de las tantas que en toda América denuncian un estado de CRISIS.

Cuando, hace casi veinticuatro siglos, Sócrates es llevado frente al tribunal, las acusaciones se pueden resumir en muy pocas palabras: Sócrates es un educador que provoca CRISIS.

Este término que inquieta cualquier hombre se sienta envuelto por él es de difícil definición y su contenido carece de toda precisión formal y conceptual. Parece acertado que CRISIS no quiere decir decadencia sino transformación. Para la Humanidad crisis es el hacerse consciente de que algo no es ya como era, de que algo que antes valía ahora ya vale menos o no vale del todo; es el hacerse consciente de que algo que antes no valía ahora vale. Crisis es evolucionar hacia una liberación siempre mayor, crisis es la conciencia de estar haciendo pasar a través de sí mismo algo que todavía no pasó.

Nos decían, en nuestra mitológica infancia, que Júpiter un día tuvo un dolor de cabeza tan terrible que se vio obligado a llamar a su hijo herrero y, por la necesidad, cirujano, para que le averiguara la razón de tanto malestar, por medio de un buen hachazo que le abriera la parte doliente.

El hombre de hoy, aunque tenga tantos caracteres comunes con el vetusto rey de los dioses, se le adelanta en esto que sabe averiguar por sí solo el origen de su constante malestar, sin necesidad de la primitiva herramienta de Vulcano.

Y el hombre llama este malestar con el nombre de crisis; y no se trata de una especie de agonía sino de un estado que puede facilitarnos unas riesgosas previsiones de las características del futuro.

Se habla de crisis del OCCIDENTE, empleando otro término de difícil conceptualización, si no fuera por otras razones por el hecho de ser la Tierra aproximadamente esférica en su forma. Se consideró antiguamente que occidente quería indicar una localización geográfica que se oponía al oriente y se confundió el término con Europa. Más adelante el concepto de occidente empujó sus fronteras y englobó a todo el continente americano, con particular referencia a los Estados Unidos de Norteamérica. Se caracterizó la CULTURA OCCIDENTAL como cultura Cristiana, como cultura del hombre blanco, como cultura de los pueblos que comen trigo, como cultura burguesa y en otras maneras más. Todas estas caracterizaciones y estas fronteras tan bien dibujadas en teoría, en la práctica muestran no valer nada. Si una caracterización más certera se quiere hacer acerca de la cultura occidental es su marcada tendencia hacia la universalización.

Se puede observar que esta tendencia no es nueva pero lo cierto es que hoy la cultura se expande a ritmo tan acelerado como nunca. No se necesitan más docenas de siglos para que un hombre pase del estado prehistórico a la industrialización.

Esta carrera vertiginosa, si los psicólogos como Northrop tienen razón, destruirá la espontaneidad y los valores estéticos para dejarnos en un estado de masificación cultural pobre, si no del todo vacía de la ingenuidad creadora tan querida por nuestros románticos antepasados.

No sé lo que puede reservarnos el futuro pero sé que los hechos actuales no se pueden desconocer. ¿Cuáles son los caracteres de la crisis en América? Es tan difícil y tan impreciso caracterizar algo en un mundo tan vasto como el americano, pero no es imposible.

Considerando primeramente a Latinoamérica vemos en ella dos aspectos fundamentales: por un lado un medio urbano moderno al que podemos llamar occidentalizado y por el otro vemos una desesperante realidad del medio rural sobre la cual, con acuerdo conmovedor, las relaciones oficiales extienden un velo no siempre piadoso, de talmúdico silencio.

La actitud intelectual, en general, es el DESCONOCIMIENTO DE LA REALIDAD según la técnica falsamente atribuida al avestruz. La evolución se frustra

a veces por varios factores más, tales como el mosaico étnico y lingüístico de las masas indias, negras y mestizas, el rapidísimo crecimiento de las ciudades y los latifundios monocultivos.

Estas lastimosas condiciones de Latinoamérica encuentran sus excepciones en Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay.

Es verdad que la realidad hispanoamericana no se puede reducir a esquemas pero me parece que cabe el dualístico aspecto de una cara occidental y de una cara colonial; esta última es la que produce reacciones irracionales de oposición a veces feroz de todo lo que tenga aspecto de occidental, sea eso de faz europea o norteamericana. Cada día van madurando nuevas condiciones en la realidad de Latinoamérica y unos cuantos principios tradicionales van perdiendo actualidad; esta falta de actualidad yo la llamo crisis.

Cuando volvemos la mirada a Norteamérica y particularmente a Estados Unidos encontramos en el estado de crisis otros matices que me parece se puedan resumir bajo el común denominador de una sincera búsqueda de valores y fines.

Hoy en día más que nunca la educación es considerada como el gran instrumento democrático con el cual la democracia se hace responsable de sus necesidades de libertad. La cultura norteamericana de hoy se plantea el problema de su capacidad para sobrevivir y se pregunta acerca de la sociedad que quiere formar para el próximo siglo.

El impacto de las doctrinas sociales extremistas europeas, basadas en la noción de lucha de clase confundieron los ideales de "igualdad de oportunidad" y de "democracia social", fundamentos de una sociedad nueva, fluida, sin lastres de conquistas militares ni de minorías aristocráticas.

Los Estados Unidos saben que representan una de las mitades de un mundo dividido y que en el antagonismo de dos tipos de filosofía está en juego la capacidad para seguir viviendo.

Por buena suerte de los que quieren sobrevivir parece que ambas partês del mundo confían en su filosofía como verdadera en sentido absoluto lo que favorece la tendencia a dejar desarrollar la historia pacíficamente.

Por otra parte el campo filosófico-educativo-social en los Estados Unidos está lleno de temas sumamente explosivos, cuales, por ejemplo, los de la discriminación religiosa o racial y considero este hecho como un indicio de salud mental y de buena voluntad para aclarar con sinceridad las posiciones. Son por lo general, problemas que se pudieran plantear también en otras partes de América adonde un estado crónico de pereza, indiferente al interés colectivo, los deja en un clima de burocrático estancamiento mental.

En los Estados Unidos unos valores de base que hicieron la comunidad en el siglo XIX ya no bastan o no satisfacen y esto se refleja en las actuales polémicas sobre la libertad académica. ¿Hay que ser tolerante o intolerante con los maestros? ¿Se puede permitir que los maestros, en nombre de la libertad, prediquen principios que la puedan destruir en su actual concepción? -¿Hasta cuál grado hay que ser tolerante con los maestros. ¿Cómo puede un hombre educar para la libertad si en lo que dice se nota el miedo constante de perderla por expresar sus ideas? ¿Hasta cuál grado la intolerancia es síntoma de salud mental? Estas son las cuestiones pendientes en el campo de los valores educativos norteamericanos y hay quien las anota como gravísimas faltas, sobre lo cual no estoy de acuerdo en absoluto. En el ser humano, algún defecto es casi condición necesaria y hasta simpática si el conjunto es armónico.

Así en el gran cuerpo de la educación norteamericana, los defectos que se pueden señalar son como el acento de una personalidad rica y pierden cualquier carácter trágico supeditados como son a un conjunto realista sincero y en constante afán de superación. Particularmente en los Estados Unidos la ambición y la honrada lucha ennoblecen el hecho educativo. En otras partes hay más tendencia al glorioso sueño sobre los laureles de valores superados y al logro de objetivos individuales con consecuente olvido de

la función social; parece casi que algunas estratificaciones intelectuales y políticas de los pueblos latinoamericanos más atrasados estén esperando que una red ajena las arrastre hacia mares ideales e ilusorios de una felicidad gratuita.

Frente a las improvisaciones y superficialidades de algunos que, víctimas de malas ingestiones de prácticas pedagógicas y en ayunas de filosofías preparatorias, emprenden la delicada misión educativa con alegre inconciencia, parece ver el triste espectáculo de tantos falsos intelectuales que desmontan un rostro para interpretarlo a través de los fragmentos y se pierden la visión de la sonrisa...

Las perspectivas para el mañana nos muestran al hombre que va adquiriendo siempre más conciencia de sí mismo.

Decía Paul Valery, en una conferencia del año 1932, que en el pasado las historias de los imperios desaparecidos con todas sus creaciones nunca nos habían inquietado puesto que nunca habían sido asunto nuestro, pero ahora la perspectiva de que la historia abra un abismo para contenernos todos no es totalmente inconcebible. "Nosotras, las civilizaciones, sabemos ahora que somos mortales."

La conciencia de estar constantemente en una corriente vital que deja detrás de sí los desechos de valores muertos, crea sin duda en el hombre americano de hoy alguna confusión en la cual algunos ven abierta la posibilidad de cumplir en sí lo que Heidegger diría una "existencia auténtica."

Yo creo que el momento actual lo que precede, en la vida americana, es el encuentro con una situación de equilibrio.

¿Es el equilibrio un fin que se puede lograr? De una manera perfecta y estática es probable que no pero la cuestión de la inalcanzabilidad de los fines no es tan inquietante para una visión del mundo y de la vida fundada en el dinamismo.

En Pisa, en el famoso "prado de los milagros" se yergue soberbia la famosa "torre pendiente", perenne lucha entre las fuerzas de gravedad y el impulso de elevación hacia el cielo. ¿Es acaso perfecto el equilibrio de la torre? No, pero las leyes físicas nos dicen que el monumento puede resistir en la lucha hasta que la proyección vertical de punto central superior no caiga afuera de la base. Lo importante es que el equilibrio no llegue a su punto de ruptura. Lo mismo es para el hombre, la sociedad y los pueblos americanos. En el ser humano se da el cultivo de sus dos componentes, espiritual y físico, en función del equilibrio psico-físico.

En lo físico el hombre, valiéndose de una técnica siempre más perfecta y pudiendo contar con la experimentabilidad a corto plazo de la cual gozan tales técnicas, y valiéndose también de una clara y limitada visión del fin, logra resultados sorprendentes. Los límites físicos humanos reflejados en los actuales resultados del atletismo muestran una clara determinación del fin. Se puede observar que, acaso, el fin se pervirtió al confundirse con el valor y que los varios Hércules fabricados hoy en día no lo fueron con una correspondiente intervención de valores espirituales y que su perfección física está puesta al servicio de las varias formas de publicidad o de los estadios repletos de público que paga.

Las conquistas de un verdadero proceso educativo provechoso para el ser integral del hombre se realizan bien lejos de las formas de publicidad pagada, en un delicado proceso de conquista silenciosa e interior. Kierkegaard dijo un día que la religión es hacer tanto silencio afuera y adentro de sí mismo hasta poder oír la voz de Dios. En la educación, como proceso total y continuo del desarrollo del hombre hay que lograr esta interioridad fecunda y silenciosa para oír la voz de SI MISMO. En la sincera búsqueda de sí mismo el americano moderno quiere defenderse de la caducidad del presente, en el dramático afán del hombre que avanza sobre un puente del cual no recuerda el comienzo y del cual no ve el fin y sólo siente que a cada paso se derrumba la parte sobre la cual pasó y sólo puede poner los pies sobre lo que su espíritu creador va colocando adelante. Cuanto nos parece ahora más clara la inquietud lucreciana del hombre, globo de luz que se mueve en la oscuridad!

La inquietud existencial se origina de este continuo derrumbe tan real que "la notion du reve est perdue" como nos diría Pierre Loti.

Esta sed de conocerse a sí mismo y a sus propios valores yo la veo como el límite psicológico del pensamiento americano actual. El hombre de América siente que nada es imposible para él si logra familiarizar sus ojos con unos valores eternos y atar los cabos de un activo pasado con los de un glorioso futuro.

#### BIBLIOGRAFIA

- ACHAVAL, GUILLERMO DE: "La filosofía de Ingenieros", *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación*, Año XIII, No. 5, Septiembre 1927.
- AGRAMONTE, ROBERTO: *El pensamiento filosófico de Varona*, Habana, 1935.
- AKRAWI, M.: "Valoración de John Dewey", *Perspectivas de la U.N.E.S.C.O.*, del 13 de Junio de 1952.
- ALVAREZ, AGUSTIN: "La herencia moral de los pueblos Hispano-americanos". *La cultura Argentina*. Casa Vaccaro, 1919.
- : *La transformación de las razas en América*. Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso. Buenos Aires, 1934.
- ARCINIEGAS, GERMAN: *América, tierra firme*. Ed. Ercilla, Chile, 1937.
- ARDAO, ARTURO: *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Fondo de Cultura Económica, México.
- : *La filosofía en el Uruguay en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica, Edimex, 1956.
- BETANCUR, CAYETANO: "¿Existe una filosofía en Colombia?", *UDEM*. Año III, No. 5, Julio 1959. Ed. Universidad de Antioquia.
- BRYANT CONANT, JAMES: *La educación en un mundo dividido*. Editorial Nova, Buenos Aires, 1953.
- CARDENAS, HORACIO: *Resonancias de la filosofía europea en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1957.
- CASO, ANTONIO: *El concepto de la historia universal y la filosofía de los valores*. México, 1923.
- CASSOTTI, MARIO: *Introduzione alla pedagogia*. Vallecchi editore. Firenze, 1921.
- CATURLA BRU, VICTORIA DE: *¿Cuáles son los grandes temas de la Filosofía latinoamericana?*. Ed. Novaro, México, 1959.
- CRUZ COSTA, JOAO: *Panorama histórico de las ideas en el Brasil*. Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

DE HOVRE: *Ensayo de filosofía pedagógica*. Buenos Aires, 1947.

ESTATUTOS: *Sociedad Pedagógica Pestalozzi*. Porto Alegre, 1947.

FARIAS, BRITO: *O mundo interior*. Río de Janeiro, 1914.

FRANCOVICH GUILLERMO: *El pensamiento boliviano en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica, México, 1956.

FRONDIZI, RISIERI: *El punto de partida del filosofar*. Ed. Losada S. A., Buenos Aires, 1945.

———: *Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción*. Ministerio de Educación Pública Argentina, 1955.

GAOS, JOSE: "Etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Carta abierta a Leopoldo Zea", *Cuadernos Americanos*. Año IX, vol. XLIX, México, Enero-Febrero 1950.

GARCIA BARCENA, RAFAEL: *Redescubrimiento de Dios*. Ed. Lex, Habana, 1956.

GONZALEZ, LUIS FELIPE: *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. Imprenta Nacional, San José, 1921.

HERNANDEZ LUNA, JUAN: *El filosofar de Samuel Ramos sobre lo mexicano*. Universidad de México, Enero-Julio 1952.

IBERICO, MARIANO: *El sentimiento de la vida cósmica*. Ed. Losada, Buenos Aires, 1956.

IMAGO MUNDI: *Revista de historia de la cultura*, Nos. 11-12, Marzo-Julio 1956, Buenos Aires.

JOBET, JULIO CESAR: *Valentín Letelier*. Editorial Universitaria, San José, Costa Rica, 1954.

KRUSE, CORNELIUS: "Tendencias actuales de la filosofía en los Estados Unidos y Canadá", *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, Vol. I, No. 3, 1958.

LEON PORTILLA, MIGUEL: *La filosofía Nahuatl*. México, 1956.

LUZURIAGA, LORENZO: *La pedagogía contemporánea*. Ed. Losada S. A. Buenos Aires, 1957.

MAÑACH, JORGE: *Para una filosofía de la vida*. Ed. Lex, Habana, 1950.

MARITAIN, JACQUES: *Los derechos del hombre*. Ed. Biblioteca Nueva, Buenos Aires, 1956.

———: *La educación en este momento crucial*. Ed. Desclée, de Brouwer. Buenos Aires, 1954.

MARTINEZ ESTRADA, EZEQUIEL: *Radiografía de la pampa*. Ed. Losada S. A., Buenos Aires, 1942.

- MIRE, JOSEPH: *La educación del trabajador en los Estados Unidos*. Ed. Unión Panamericana, Washington 6, D. C., 1958.
- MOLINA, ENRIQUE: *La filosofía en Chile en la primera mitad del siglo XX*. Ed. Nascimento, Santiago, 1953.
- MONTESSORI, MARIA: *La Paz y la educación*. Prensas de la Universidad de Chile, 1935.
- MURRAY BUTLER, NICHOLAS: *El significado de la educación*. Doubleday Inc., New York, 1931.
- NATHANSON, JEROME: *John Dewey y el siglo XX*. "Perspectivas de la U.N.E.S.C.O." del 13 de Junio de 1952.
- OLARTE, TEODORO: "Panorama de la filosofía hispanoamericana del siglo XX". *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, Vol. I, No. 3, 1958.
- PERDOMO GARCIA, JOSE: "La filosofía hispanoamericana y su ritmo asincrónico", *Cuadernos Hispanoamericanos*, Vol. XVI, No. 45, Madrid, Setiembre 1953.
- PERESTEIN, BERTA: *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*. Ed. Procyon, Buenos Aires, 1952.
- PIÑERA HUMBERTO: *Filosofía de la vida y filosofía existencial*. Ed. Lex, Habana, 1952.
- PRIMER CONGRESO LATINOAMERICANO de Filosofía y Filosofía de la Educación. Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1954.
- RAMOS, SAMUEL: *Historia de la filosofía en México*. Imprenta Universitaria, México, 1943.
- RODO, JOSE ENRIQUE: *Obras Completas*. Ed. Zamora, Buenos Aires, 1948.
- ROMERO, FRANCISCO: *Sobre la filosofía en América*. Ed. Raigal, Buenos Aires, 1952.
- ROMERO, FRANCISCO: *Teoría del hombre*. Losada, Buenos Aires, 1952.
- ROSS, WALDO: *Hijos de la roca*. (El pensamiento de G. Francovich). Ed. Orión, México, 1954.
- : "Hombre y tiempo en las dos Américas". *Revista América*, Vol. XLVII, 1956, Habana.
- : *Soledad y heroísmo en la vida de Dios*. República Dominicana, 1957.
- SANCHEZ REULET, ANIBAL: *La filosofía latinoamericana contemporánea*. Unión Panamericana, Washington, 1949.
- SANCHEZ, LUIS: *Dialéctica y determinismo*. Ed. Ercilla. Santiago de Chile, 1938.
- SEGURA BUSTAMANTE, INES: *Necesidad de una nueva fundamentación filosófica*. *Rev. Cubana de filosofía*, Habana, 1957.

- SCHNEIDER, HERBERT W.: *Historia de la filosofía norteamericana*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- SCIACCA, MICHELE FEDERICO: *El problema de la educación*. Ed. Miracle, Barcelona, 1957.
- : *Herejías y verdades de nuestro tiempo*. Ed. Miracle, Barcelona, 1958.
- SOLER, RICAURTE: *El positivismo argentino*. Imp. Nac. Panamá, 1959.
- : *Pensamiento panameño y concepción de la nacionalidad durante el siglo XIX*. Imprenta Nacional, Panamá, 1954.
- TEJADA, CARMELA: *La Organización de los Estados Americanos y la educación*. Unión Panamericana, Washington D.C., 1950.
- VARONA, ENRIQUE JOSE: *Con el eslabón*. Manzanillo, Cuba, 1927.
- VASCONCELOS, JOSE: *Estética*. Ed. Botas, México, 1936.
- : *Tratado de metafísica*. Ed. México joven, 1929.
- VIEUJEAN, JEAN: *Humanismo y educación*. Ed. Humanismo, Buenos Aires, 1959.
- VIRASORO, MIGUEL ANGEL: *La libertad, la existencia y el ser*. Instituto de filosofía, Buenos Aires, 1942.
- VINCENZI, MOISES: *Filosofía de la educación*. Imprenta Lehmann. San José, Costa Rica, 1940.
- WAGNER DE REYNA, ALBERTO: *La filosofía en Iberoamérica*. Imprenta Santa María, Lima, 1949.
- WALKER, VIRGIL R.: "La enseñanza secundaria en los Estados Unidos". *La Educación*, No. 8, Oct., Dic. 1957.
- WASHINGTON VITA, LUIS: "La filosofía actual en el Brasil". *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. Vol. I, No. 3, 1958.
- WHITEHEAD, ALFRED NORTH: *Los fines de la educación*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1957.
- WURTH, TIAGO: *Communautés d'enfance et de jeunesse au Brésil*. Livrería do globo. Porto Alegre.
- ZAMORA, JUAN CLEMENTE: *Una nueva interpretación de la historia de la América Latina*. Habana, 1938.
- ZAVALA, SILVIO: *Filosofía de la conquista*. Fondo de Cultura Económica, México, 1947.
- ZEA, LEOPOLDO: "América como conciencia". *Cuadernos Americanos*. México, 1953.

- : *América en la historia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1957.
- : *Apogeo y decadencia del positivismo en México*. Fondo de Cultura Económica, México, 1944.
- : *Conciencia y posibilidad del mexicano*. Porrúa y Obregón, México, 1952.
- ZUM FELDE, ALBERTO: *El problema de la cultura americana*. Ed. Losada, Buenos Aires, 1943.