



El presente artículo habla respecto a los estudios sobre tendencias pedagógicas elaborados en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, como parte de los esfuerzos que se desplegaron en favor de la transformación de los sistemas educacionales y de las sociedades latinoamericanas. Su objetivo es analizar la década del ochenta, considerada como la etapa más importante en la evolución de estas sistematizaciones por su originalidad y por las contribuciones que hizo a un pensamiento progresista latinoamericano. No se pierden de vista los antecedentes ni una localización histórica de las clasificaciones sobre tendencias elaboradas a lo largo de la misma y mucho menos los factores pedagógicos y extrapedagógicos que las sustentaron, así como los fines y propósitos que las animaron.

Palabras-Claves: América Latina, tendencias pedagógicas, clasificaciones sobre tendencias pedagógicas.

This article deals with studies on the pedagogical tendencies elaborated in Latin America during the second half of the XX century, as part of efforts made in favor of the transformation of Latin American educational systems and societies. Its objective was to analyze the decade of the 80s, considered the most important phase in the evolution of these systematizations for their originality and as contributions to progressive Latin American thought. Sight of the antecedents was not lost nor the historic location of the classifications of the tendencies elaborated during the work and even less the pedagogical and extra-pedagogical factors that sustain them, as well as the ends and proposals that animate them.

Keywords: Latin America, pedagogical tendencies, classifications of pedagogical tendencies.

Los Estudios Sobre Tendencias Pedagógicas en América Latina en la Década del 80 del siglo XX

Roberto Valdés

Mestre em Ciências
Pedagógicas por la
Universidad Pedagógica
Félix Varela - Santa Clara,
Cuba. Integrante del PPGE -
UNIMEP - Doctorado en
Educación y miembro del
Grupo de Estudios y
Pesquisas "Educação e
formação da Cultura
Brasileira".

roberto.puentes@bol.com.br

Introducción

Un lugar importante en la historia del pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano lo ocupan los estudios sobre las tendencias educacionales (corrientes, teorías, modelos, estilos, concepciones, paradigmas) que influyeron en América Latina en las últimas cinco décadas del siglo XX y que aparecieron formando parte de las reflexiones encaminadas al análisis de las teorías educativas puestas de manifiesto en la práctica escolar en el mundo y en el continente, casi siempre asociados a las disciplinas de Historia de la Pedagogía y Pedagogía Comparada, así como a las investigaciones socio-educativas.

Estos estudios debieron sus orígenes y desarrollo tanto a las exigencias propias de los intelectuales que buscaban con sus teorías los asideros necesarios para el indispensable y anhelado perfeccionamiento de la Pedagogía y de los sistemas educacionales en nuestro continente, como a la propia práctica escolar que intentaba concretar las condiciones que le asegurasen a los docentes la realización de su trabajo y le ofrecieran un instrumento para el análisis de su labor educativa. De la misma manera, aparecieron profun-

damente marcados por las características y exigencias propias de las sociedades latinoamericanas y por el nivel de desarrollo alcanzado por el pensamiento filosófico, sociológico, pedagógico y teológico en cuyo seno se

años noventa estas interpretaciones se enriquecieron aún más con los trabajos del colombiano Silvio Sánchez Gamboa, los brasileños Paulo Ghiraldelli, Moacir Gadotti y Hugo Assmann y de varios grupos de investigadores cubanos re-

De modo general, entre la década del cincuenta y noventa del siglo XX, los estudios sobre tendencias siguieron caminos distintos.

presentando al Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación (ICCP), al Departamento de Psicología y Pedagogía del Centro

generaron, así como por la búsqueda permanente de un proyecto viable a través del cual se hiciera posible la indispensable transformación de la pedagogía, de los sistemas educacionales y, en definitiva, de dichas sociedades.

de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana y a la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba, quienes le dieron continuidad y le imprimen un sello diferente por la manera de abordarlos en un contexto social muy peculiar.

De modo general, entre la década del cincuenta y noventa del siglo XX, los estudios sobre tendencias siguieron caminos distintos. Esta realidad ha hecho difícil su comprensión, pues se suma al problema de la diversidad de posiciones ideológicas y políticas asumidas por sus autores, la utilización de referencias teóricas diferentes y el análisis del fenómeno educativo desde perspectivas distintas: filosóficas, históricas, metodológicas, antropológicas, psicológicas, teológicas, sociológicas, etc.

En un trabajo reciente,¹ que tenía como objetivo establecer una periodización sobre los estudios de tendencias educacionales realizados en América Latina, correspondientes al periodo histórico de 1950 hasta la primera mitad de la década del noventa, establecimos las cuatro etapas en las que a nuestro juicio nos parecía que podía dividirse dicho periodo, a saber: Primera etapa: de inspiración reformista (desde comienzo de los 50 hasta la mitad de los años 60); Segunda etapa: de influencia europea (desde mitad de los 60 hasta fines de los años 70); Tercera etapa: de sistematización (desde fines de los 70 hasta fines de los años 80); y Cuarta etapa: de nuevas búsquedas (desde fines de los 80 hasta la actualidad).

Después de veinte años de experiencias e influencias acumuladas, la década del ochenta se convirtió en el mejor momento en la evolución de las reflexiones sobre el tema, fruto de las contribuciones aportadas por numerosos intelectuales latinoamericanos, como los brasileños Dermeval Saviani y José Carlos Libâneo, el mexicano Víctor Gómez, el uruguayo Germán Rama, los argentinos Gregorio Weinberg y Ricardo Nassif, y el colombiano H. Quiceno. En los

En el presente artículo nos proponemos un análisis más profundo y detenido de la tercera etapa: de

¹ Nos referimos al trabajo de disertación *Periodización de los estudios sobre tendencias educacionales en América Latina*, presentado en el Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Santa Clara Cuba, en diciembre de 1998, como ejercicio final para la obtención del título de Master en Ciencias de la Educación.

sistematización (desde fines de los 70 hasta fines de los 80), por considerarla como la más importante y significativa dentro de dichos estudios. Este análisis no pierde de vista los antecedentes ni una localización histórica de las clasificaciones sobre tendencias elaboradas a lo largo de la misma y mucho menos los factores pedagógicos y extrapedagógicos que las sustentaron, así como los fines y propósitos que las animaron.

Desarrollo

I - Los estudios sobre tendencias pedagógicas en América Latina en la década del 80 del siglo pasado.

1. Antecedentes

Durante los años cincuenta y primera mitad de los sesenta, tuvieron gran impulso en América Latina las investigaciones en las ciencias sociales, incluida la pedagogía, cuyo fin “*estaba encaminado a contribuir, desde la escuela, a formar la convicción de la necesidad del control social, para que no se intentaran cambios radicales en la sociedad*”,² así como al desarrollo socio-económico, a la formación de los recursos humanos para el despegue desarrollista, y a propiciar la movilidad individual y social y la modernidad de la sociedad.

Durante los años cincuenta y primera mitad de los sesenta, tuvieron gran impulso en América Latina las investigaciones en las ciencias sociales, incluida la pedagogía...

En las ciencias pedagógicas comienzan por cobrar fuerza las interpretaciones de la Pedagogía Comparada,³ una vez que se consolida como disciplina académica con la apertura de varios cursos en la educación superior, y de las investigaciones socioeducativas, efectuadas bajo los paradigmas metodológicos del funcionalismo, el empirismo, los recursos humanos y la teoría desarrollista.⁴ En este contexto histórico y en el marco específico de la Historia de la Pedagogía, se inician los estudios de tendencias en nuestro continente.

Dentro de la etapa se sitúa el trabajo del profesor cubano Emilio Plana Ruiz, titulado *Historia General de la Pedagogía. Principales Tendencias Modernas y Contemporáneas en la Educación* (Las Villas, Cuba, 1958), el cual se autoconsidera como el primero y único estudio “*crítico de las principales tendencias pedagógicas que han repercutido en el campo de la educación...*”⁵ elaborado en Cuba hasta ese momento.

Concebido como texto de Historia de la Pedagogía para los estudiantes de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Central de Las Villas “Marta Abreu”, Santa Clara, Cuba, dedica seis capítulos

² CHÁVEZ, J. & CÁNOVAS, L. *Op. cit.* p. 5

³ Para mayor información sobre los orígenes, métodos, objetivos y estado de la Pedagogía Comparada en la década del ochenta del siglo pasado, ver, GEORGEN, P.L.. Educação Comparada: uma disciplina atual u obsoleta?. In: Revista *Pro-posições*, no. 6. Diciembre, 1991, pp. 5-19

⁴ Una visión del desarrollo de las investigaciones socio-educativas en América Latina puede leerse en GARCÍA GUADILLA, C. *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en las investigaciones socio-educativas*, 1987

⁵ PLANA RUÍZ, E. *Historia General de la Pedagogía. Principales Tendencias Modernas y Contemporáneas en la Educación*, 1958, p. 7

— de nueve que consta la obra —, y casi ciento ochenta páginas, al desarrollo de la clasificación que propone de las tendencias pedagógicas. El autor clasifica y periodiza las tendencias de la siguiente manera: Orientación realista de la educación (s. XVI-XVII); Orientación naturalista de la educación (segunda mitad y finales del s.XVIII); Orientación psicológica de la educación (fines del s.XVIII-principios del s.XIX); Orientación científica (positivista) de la educación (segunda mitad del s.XIX); Orientación social de la educación (fines del s.XIX); y Pedagogía Activista o Escuela Nueva (fines del s.XIX a la primera mitad del s.XX).

E. Plana asume, aunque con pequeñas modificaciones, la clasificación sobre tendencias en la educación elaborada por el norteamericano Paul Monroe, profesor de Historia de la Educación en el Teachers College de la Universidad de Columbia⁶ y que diera a conocer por primera vez en 1905 en su famosa obra, *A Text-Book in the History of Education*, escrito como libro de texto para los estudiantes de las Escuelas Normales de los Estados Unidos.

En el estudio se hace evidente el papel que el autor cubano le concede a las universidades en el desarrollo industrial de su país. Al finalizar la obra propone

Universidad pusiera sus recursos humanos y materiales en función de potenciar el progreso económico y social de Cuba. La propia obra, en su conjunto, es un estudio que busca ofrecer a los estudiantes de la Escuela de Pedagogía de la universidad de Las Villas elementos de juicio suficientes a fin “*afrentar con criterio científico la urgente reforma de nuestro actual sistema de enseñanza*”.⁷

Sin embargo, las características que más sobresalen del trabajo de Plana son las siguientes: a) las tendencias pedagógicas no son abordadas en su manifestación práctica en la realidad latinoamericana; b) su principal preocupación está en la reforma de la sociedad por medio de la reforma de la educación, en correspondencia con la ilusión desarrollista que predomina en la etapa; c) no se tiene intención de cambiar las bases de la estructura social capitalista, sino su manutención y reproducción, por lo que se propone una reforma educativa de corte capitalista; y d) está inspirada en el método histórico-filosófico de interpretación.

A inicios de la década del sesenta este tipo de sistematizaciones comenzaron a sufrir amplia crítica, no sólo por su carácter enciclopédico, por su perspectiva holística y los juicios de valor sobre los cuales se

construyó su modelo de análisis e interpretación, sino también porque entra en crisis la concepción lineal del desarrollo dentro de la que él

mismo estaba situado, cuyo principio fundamental partía de la idea de que el desarrollismo económico produciría

E. Plana asume, aunque con pequeñas modificaciones, la clasificación sobre tendencias en la educación elaborada por el norteamericano Paul Monroe...

un “Suplemento” con algunos apuntes para una reforma universitaria en los que sobresale su deseo de que la

⁶ Sobre el autor y su clasificación, ver, MONROE, P. *História da educação*. v. 34. São Paulo: Atualidade Pedagógica, 1979. Pp. XXIII-XXVII

⁷ Ib. p. 8-13.

inevitablemente, por sí solo, el paso gradual de la sociedad tradicional a la sociedad moderna.

Dentro de los cuestionamientos a la educación por su evidente incapacidad como agente de cambios, se destacaron aquellos que se generaron en el marco de las investigaciones socio-educativas, tanto por parte de autores locales como foráneos, fundamentalmente de norteamericanos y europeos. En el caso de los latinoamericanos se destacan las interpretaciones de Ivan Illich, asociadas a las ideas de la desescolarización,⁸ del brasileño Paulo Freire, vinculadas a la educación popular, y del filósofo y sociólogo marxista argentino Tomás Vasconi, comprometido con la teorización de los problemas educacionales dentro de una perspectiva de la dependencia.⁹ Sin embargo, la puesta en práctica de alternativas educacionales de este tipo en el continente en los años sesenta, en algunos casos tratando de aproximar las tesis de Illich con los deseos de los Movimientos de Educación Popular, no trajeron los resultados que de ellas se esperaban.

De las críticas extranjeras sobresalieron las que se generaron dentro de las llamadas teorías crítico-reproductivistas asociadas al paradigma del conflicto, y cuyo modelo de análisis estaba marcado por el conflicto permanente entre grupos y clases sociales. Tales teorías contaron con un número razonable de representantes y se manifestaron de diferentes maneras. Estuvieron, por ejemplo, la “teoría del

sistema de enseñanza en cuanto violencia simbólica”, de P. Bourdieu y J. C. Passeron (1975); la “teoría de la escuela en cuanto aparato ideológico del Estado, de L. Althusser (1969); y la “teoría de la escuela dualista”, de C. Baudelot y R. Establet (1971).

El enfoque crítico-reproductivista tuvo su origen en el empeño de superar las limitaciones de las teorías anteriores, anteponiendo al mismo una interpretación de la acción educativa...

El enfoque crítico-reproductivista tuvo su origen en el empeño de superar las limitaciones de las teorías anteriores, anteponiendo al mismo una interpretación de la acción educativa que partía del presupuesto de la imposibilidad de comprender la educación sino a partir de sus condicionantes sociales. Sus representantes llegaron a la cabal percepción de la dependencia de la educación con relación a la sociedad. Entre los principales aportes que se le reconocen estuvieron los de haber sustentado y defendido que a) la escuela está determinada socialmente; y que b) la sociedad en que vivimos, fundada en un modo de producción capitalista, está dividida en clases con intereses opuestos, por tanto la escuela sufre la determinación del conflicto de intereses que caracteriza a esta sociedad.¹⁰

Sin embargo, pasado un tiempo, por sus limitaciones propias o tal vez por el tipo de lectura que se hizo de las mismas, fundamentalmente en Brasil, las teorías crítico-reproductivistas comenzaron a ser criticadas, con o sin

⁸ Sobre la Teoría de la Desescolarización, ver, GHIRALDELLI Jr, P. *História da Educação*. pp. 202-203.

⁹ Ver, VASCONI, T. *Educación y cambio social* (1967); y *Dependencia y superestructura. Sobre ideología y educación en América Latina* (1970).

¹⁰ SAVIANI, D.. *Escola e Democracia*. p. 41

razón, por “considerar a la escuela apenas como reproductora de las relaciones sociales”;¹¹ por la ausencia de un análisis de la educación como un proceso contradictorio, ya que no admitían que la escuela podía ser un instrumento del

deserción escolar.¹² Quizás Dermeval Saviani haya sido el principal responsable por la imagen que sobre los críticos-reproductivistas tuvieron los profesionales de la educación en Brasil, con su libro *Escola e Democracia* (1983).

En razón de lo anterior, muchos intelectuales partieron en la búsqueda de nuevas propuestas teóricas que indicaran cómo enfrentar los problemas, des-

El marxismo que influyó durante estos años fue el de los propios clásicos, Karl Marx y F. Engels, así como el de V. I. Lenin y A. Gramsci...

proletariado en la lucha contra la burguesía; por su carácter antidialéctico, pues aunque se percatan del carácter condicionante de la sociedad con relación a la escuela, no conciben que dicha relación es bilateral y relativa, lo que significaba que el condicionado (la escuela) puede actuar también sobre el condicionante (la sociedad). Al parecer, para ellos la escuela no tiene como colocarse en una nueva perspectiva ante la necesidad de cambiar la sociedad capitalista, por lo que no presentan una propuesta de intervención práctica y se limitan a constatar que la realidad es así y no puede ser de otro modo.

Influenciados por estas acusaciones los educadores latinoamericanos se sintieron de nuevo en una especie de callejón sin salida en relación con el papel de la escuela en la educación de las masas y en el enfrentamiento de los crecientes índices de marginalidad y

de la perspectiva del rescate de la escuela y su puesta en función de responder a los intereses proletarios. De esta manera comenzó a sentirse desde mediados de los años sesenta y, principalmente, a lo largo de toda la década del setenta — en la propia época de apogeo de las teorías de la desescolarización y crítico-reproductivistas — “la influencia de la teoría marxista”, la cual, “si bien antes de los 60 (...) estuvo relegada a los círculos militantes, en el segundo lustro de la década comenzó a explicarse en historia y Filosofía de la Educación y, en general, se difundió en el ámbito académico...”.¹³

El marxismo que influyó durante estos años fue el de los propios clásicos, Karl Marx y F. Engels, así como el de V. I. Lenin y A. Gramsci, con las traducciones al portugués y español de algunas de sus principales obras,¹⁴ aunque no faltaron tampoco las

¹¹ SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, 1991, p. 90.

¹² Para un análisis del comportamiento de los índices de analfabetismo, por países, en América Latina en la etapa que se estudia, ver, TERESINHA BERTUSSI, Guadalupe. In: *El analfabetismo en América Latina: un análisis comparativo*.

¹³ BOBES LEÓN, V. C. *Sociología en América Latina. Notas para una periodización*. La Habana: Editora Ciencias Sociales, 1990, pp. 31-32.

¹⁴ A partir de la segunda mitad de la década del sesenta comenzó a publicarse, MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro, 1969; MARX, K. y ENGELS, F. *Manifiesto do Partido Comunista*, São Paulo, 1968; MARX, K. *Contribuições a crítica da economia política*, Lisboa, 1973; MARX y ENGELS, F. *La Ideología Alemana*, Montevideo, 1974; A Gramsci. *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, 1968; GRAMSCI, A. *Maquiavelo, a política e o estado Moderno*, Rio de Janeiro, 1976; GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*, Rio de Janeiro, 1978.

interpretaciones de otros autores marxistas latinoamericanos y europeos como el filósofo mexicano Adolfo Sánchez Vázquez,¹⁵ el filósofo ruso G. Plejanov,¹⁶ el pedagogo y filósofo polaco Bogdan Suchodolski, el filósofo francés Georges Snyders y el pedagogo italiano Mario Manacorda.

En este momento los pedagogos, sociólogos y filósofos latinoamericanos, interesados en la problemática educativa y que deseaban encarar sus problemas desde la perspectiva marxista, se estaban formando en su inmensa mayoría a la sombra de la interpretación profunda y reposada que hacían de los autores mencionados, lo que queda probado en la influencia que ellos ejercerían más tarde en sus obras. Aunque no se desconoce en modo alguno los libros propiamente marxistas que escribieron por entonces, la uruguayo Alcira Legaspi de Arismendi, bajo el título *Pedagogía y Marxismo* (La Habana, 1965); el argentino Tomás Vascono, ya citados; y Jorge Medina Echeverría, con el título *Filosofía, Educación y Desarrollo en América Latina* (México, 1967).

Precisamente B. Suchodolski, G. Snyders y M. Manacorda, junto a sus estudios de la teoría marxista de la educación, aportaron también una nueva manera de enfocar el análisis de las tendencias educacionales en el mundo, presente hasta ahora en América Latina de manera embrionaria en Alcira Legaspi.¹⁷ Resultaron importante también para los latinoamericanos los estudios del español Jesús

Palacios, quien con sus interpretaciones sobre tendencias pedagógicas se sumó a la lista de autores mencionados prácticamente en la postrimería de esta etapa.

Los trabajos elaborados por estos autores se ganaron un espacio considerable en la preferencia de los educadores y críticos de América Latina a partir de la propia mitad de la década del sesenta y a lo largo de los años setenta. Se publicaron en español y portugués y/o se divulgaron en su idioma originario los libros, *Teoría Marxista de la Educación* (México, 1966) y *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência* (Brasil, 1978), de B. Suchodolski; *Para donde vai as pedagogia no-directivas* (1974) y *Pedagogia Progressista* (Brasil, 1974), de G. Snyders; *Marx e a pedagogia Moderna* (1969) y *El principio educativo em Gramsci* (1977), de M. Manacorda, y *La cuestión escolar. Crítica y alternativas* (1978), de J. Palacios.

En términos generales, los estudios de tendencias pedagógicas efectuados en esta etapa se caracterizaron por a) estar elaborados desde perspectivas filosóficas y sociológicas, por b) la aplicación del principio lógico-histórico, por c) el uso de la periodización — aunque no siempre aparezca de manera explícita — como forma de articular este princi-

B. Suchodolski, G. Snyders y M. Manacorda, junto a sus estudios de la teoría marxista de la educación, aportaron también una nueva manera de enfocar el análisis de las tendencias educacionales en el mundo...

¹⁵ Considerado como uno de los filósofos latinoamericanos más originales y profundos de la segunda mitad del siglo XX, sus obras fueron ampliamente leídas en el continente, especialmente, *Filosofía de la praxis*, México, 1967.

¹⁶ PLEJANOV, G. *Concepções materialista da história*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

¹⁷ En el capítulo IV del libro de Alcira Legaspi se ofrece un breve estudio, de las tendencias pedagógicas, con el título: "Los conceptos de la Escuela 'tradicional' y 'activa', y la escuela soviética".

pio (categorías propias de marxismo), y por d) la comprensión de la educación, vista como un fenómeno histórico vinculado al modo de producción y al sistema de relaciones sociales, tal como la veían los crítico-reproductivistas, pero redescubriendo el concepto de contradicción — parece que ignorada por ellos —, y redimiendo la escuela, la cual, en el nuevo concepto es capaz de aprovechar las brechas existentes en las contradicciones para el ejercicio de la actividad pedagógica.

De manera que su perspectiva era fundamentalmente socio-política. Y una de sus principales preocupaciones hacía referencia al papel que históricamente la sociedad le asigna a la escuela, a la función social que esta cumple. Preocupados menos por los métodos y por los problemas individuales — aunque unos y otros no son olvidados — y más por el trasfondo social subyacente a los mismos, estos autores estaban, de manera especial, interesados en poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda; cómo, en definitiva, el funcionamiento de la escuela es reflejo del de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse.

Atendiendo a los distintos autores que integran este grupo, lo que resume al

la convivencia humana (Gramsci); el descubrimiento de la interpenetración entre lo social y lo educacional (Suchodolski); y la inviabilidad de una pedagogía desligada de la política y una política desligada de la pedagogía (Lenin).

Sin embargo, ninguno de los estudios que se enfocan bajo esta perspectiva abordan directamente la realidad educacional latinoamericana, salvo J. Palacios, quien al final de su obra encara *“Dos puntos de vista desde América Latina: Freire, Illich y Reimer”*.

El estudio de la realidad educacional latinoamericana tendría entonces que nacer de la reflexión autóctona que los intelectuales del área hicieran de la interpretación de una realidad peculiar. Las condiciones para que tales reflexiones afloraran estuvieron creadas a partir de la segunda mitad de la década del setenta, momento en que surge una nueva etapa en la historia política y económica de América Latina.

2-Etapa de sistematización teórica (desde fines de los 70 hasta fines de los años 80)

Esta etapa está marcada por la consolidación de un fuerte pensamiento sociopolítico en América Latina. Tal como observan los Dres. J. Chávez y L.

Cánovas, *“hacia finales de la década del 70 se aprecia que el enfoque de los problemas latinoamericanos se perfilan con mayor énfasis en lo ‘político’...”*¹⁸ La conso-

El estudio de la realidad educacional latinoamericana tendría entonces que nacer de la reflexión autóctona que los intelectuales del área hicieran de la interpretación de una realidad peculiar.

lido es: la necesidad de entender los problemas pedagógicos en el conjunto de los problemas sociales, culturales y políticos inherentes a la existencia y a

olidación de ese pensamiento sociopolítico dentro de las ciencias sociales se da, fundamentalmente, en sociología, pedagogía y filosofía, el cual sostiene

una perspectiva más progresista y está interesado en la cuestión educacional. A partir de entonces, comienza a comprenderse que los problemas de la educación latinoamericana no estaban vinculados a los recursos humanos, como parecía en las décadas del 50 y 60, sino que eran eminentemente políticos.

En la etapa se percibe también un auge creciente del neoliberalismo, el cual pasa a ganar adeptos de manera cada vez más rápida. Los intelectuales ligados a los

problemas educacionales, principalmente aquellos que siempre insistieron en los beneficios de la educación pública financiada por el Estado, comenzaron a inquietarse ante la doctrina del “Estado mínimo”, entendiéndolo por tal, no sólo la reducción de la acción del Estado, en campos tan tradicionales como la salud, seguridad social y transporte, sino también en educación. En ese campo el Estado no tiene la responsabilidad de operar, sino, siempre que sea posible, apenas intervenir. En los marcos del neoliberalismo, la acción del Estado no se orienta en favor de la manutención y del perfeccionamiento de las escuelas públicas, sino preferentemente, en la búsqueda de soluciones “innovadoras” que “flexibilicen” las formas de apoyo estatal a las “creativas” propuestas de las entidades privadas.¹⁹

Las políticas neoliberales que comienzan a implantarse en América Latina, se tornan ideología dominante en la década del 90, en que los Estados Unidos tiene la hegemonía exclusiva en el planeta. Durante la década del 80 el neoliberalismo es una ideología que pro-

cura responder a la crisis del Estado nacional, ocasionada por el proceso de globalización de las naciones industrializadas por medio del comercio y de las nuevas tecnologías.²⁰

En este marco, no era una sorpresa que la política educativa tuviera como objetivo la jerarquización y discipli-

Las políticas neoliberales que comienzan a implantarse en América Latina, se tornan ideología dominante en la década del 90...

narización de la sociedad, lo cual pedagógicamente fue interpretado como la restauración del orden, de la jerarquía y de la autoridad.

Durante la etapa, la instrucción pública empeoró en el continente, en relación con el número de analfabetos y semianalfabetos, y de los que quedaban fuera de la escuela. Las siguientes estadísticas divulgadas por la UNESCO-OREALC, en el material *Situación educativa de América Latina y el Caribe (1980-1989)*, Santiago, 1992, refleja la situación de la educación básica en el continente: alrededor del 15% de los niños continuaba al margen de la escuela, siendo los más afectados los sectores pobres; entre el 10% y el 15% de los niños que entraban a la escuela lo hacían a una edad mayor que la oficialmente estipulada para el inicio de la escolarización; aunque entre el 85% y el 90% de los niños lograban entrar en la escuela, sólo 47% de los que entraban a primer grado terminaban la primaria; la mayoría de los niños que entraban permanecían en ella por 6 años o más, pero sólo lograban avanzar hasta tercero

¹⁹ ALVES DA SILVA Jr, Celestino. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniências. In: *Infância, Educação e Neoliberalismo*. p. 80.

²⁰ MARRACH, Sonia. Neoliberalismo y Educação. In: *Infância, Educação e Neoliberalismo*. p. 42.

o cuarto grado; la mitad de los niños repetía el primer grado, lo que se acentuó en el caso de los alumnos que provenían de familias pobres; evaluaciones de rendimiento realizadas en los últimos años mostraron bajos resultados de aprendizaje, en particu-

Se aprecia un renacer de las ideas de Max Weber, lo que aparece en algunos casos como la búsqueda de categorías "neutrales" que permitan el estudio de la situación actual sin expresar un compromiso ideoclasista.

lar en el área de la lectura y la escritura; etc.²¹

La teoría pedagógica en uso, no asimiló los logros significativos que se venían obteniendo en "la educación no escolarizada" o "Educación Popular". Sólo al final de los ochenta se aprecian los síntomas de una apertura hacia dichos logros, pues se comienza a hablar también oficialmente, respecto a sistemas educativos formales.

A partir de fines de la década del setenta se advierte que muchos de los estudios pedagógicos elaborados por autores latinoamericanos progresistas muestran una marcada influencia del pensamiento marxista de los clásicos (Marx y Engels) y también de Gramsci, así como de las ideas educativas de B. Suchodolski, G. Snyders y M. Manacorda, a pesar de que otros reniegan de este enfoque y rechazan al leninismo.

Se aprecia un renacer de las ideas de Max Weber, lo que aparece en algunos casos como la búsqueda de categorías "neutrales" que permitan el estudio de la situación actual sin expresar un compromiso ideoclasista. En cambio, para los pensadores críticos la obra de Weber fue también una fuente indispensable de interpretación de la realidad

pero sin renunciar a un enfoque político de los problemas.

Durante estos años resulta evidente que junto al hecho absolutamente verdadero de que las teorías cognitivas amplían su campo de acción, al incluir las llamadas "teorías cibernéticas" y al extenderse aún más el constructivismo piagetiano hasta el punto de dar lugar a una nueva tendencia que se ha dado en llamar constructi-

vismo post-piagetiano, comienzan a aparecer propuestas regionales que se empeñan en enfrentar con originalidad la realidad presente. Es así que van ganando espacio nuevas pedagogías progresistas, tales como: liberadora, libertaria, la crítico-social de los contenidos o histórico-crítica, etc.

Se observa también un interés por conciliar ideas tales como la noción de aprendizaje significativo, propuesta por D. Ausubel con la noción de estructura de las materias propuesta por J. Bruner y la consideración de que junto a los estadios de desarrollo de la inteligencia (Piaget), se podía evaluar las posibilidades de acelerar el desarrollo de esas estructuras (Vigotski).

En medio de este contexto aparecieron — más bien reaparecieron — los estudios sobre tendencias pedagógicas como resultado de la reflexión sistemática de autores latinoamericanos, ausentes en la etapa anterior. Inspirados en los presupuestos metodológicos de Marx, Engels, Gramsci, Lenin, Suchodolski, Manacorda, Snyders, etc. y sin perder de vista los condicionantes sociopolíticos de la educación, denuncian el carácter mecanicista de las teorías crítico-reproductivistas, percatándose de la

²¹ Tomado de, *IV Seminario Internacional: Universidad y Educación Popular*, Memoria, Universidade Federal de Paraíba, Brasil, 1995, pp. 29-30.

posibilidad del trabajo pedagógico-dialéctico, no sólo en la valorización la escuela pública sino también en el empeño de una mejoría de la calidad escolar, en cuanto instancia de difusión del conocimiento.

Los primeros trabajos fueron del filósofo de la educación Dermeval Saviani y del mexicano V. M. Gómez. A ellos siguieron las interpretaciones de otros autores desde perspectivas teóricas similares, hasta convertir a la década del ochenta en el mejor momento en el desarrollo de las reflexiones sobre el tema en América Latina. Se dieron a conocer también las sistematizaciones de J. C. Libáneo, G. Weinberg, G. Rama, Mota, R. Nassif y H. Quiceno.²²

D. Saviani (1944), considerado uno de los intelectuales marxistas más prestigiosos de Brasil, abordó las cuestiones educacionales en términos dialécticos, enfoque que no se había tenido en cuenta hasta entonces de forma explícita y sistematizada en los estudios de tendencias pedagógicas en nuestro continente. A él se debieron tres clasificaciones en este campo. En 1979 sistematizó y estructuró su primer esquema clasificatorio, dentro de la perspectiva de la Filosofía de la Educación, que incluía cuatro grandes tendencias: la concepción humanista tradicional de la Filosofía de la Educación, la concepción humanista moderna, la concepción analítica y la concepción dialéctica. Dicha clasificación fue inicialmente publicada con el título “Tendências pedagógicas contemporâneas”.

Tres años después (1982) dio a conocer un nuevo estudio, con el título “As teorias da educação e o problema

da marginalidade na América Latina”, que publicó la revista *Cuadernos de Pesquisa*, No. 42, agosto/82, de la Fundación Chagas, pero que se conoció fundamentalmente después que apareció formando parte de libro *Escola y Democracia* (1983) con el título “As teorias da educação e o problema da marginalidade” (Capítulo I, pp. 15-45).

Luego de referirse a estimativas de principios de la década del setenta que demuestran los altos índices de deserción escolar en las escuelas primarias de los países de América Latina y a partir de un sólido referencial teórico-metodológico marxista que tenía como marco de análisis la realidad latinoamericana, Saviani se propuso determinar la posición que ocupaban las teorías de la educación ante la situación de marginalidad que enfrentaba la región.

Para el autor, en lo que respecta a la cuestión de la marginalidad, las teorías de la educación existentes hasta entonces podían ser clasificadas en dos grupos. En el primero incluyó aquellas teorías que entendían la educación como un instrumento de equidad social, por tanto, de superación de la marginalidad, lo denominó “teoría no-crítica” y situó dentro del mismo a la pedagogía tradicional, la pedagogía nueva y la pedagogía tecnicista.

Dice Saviani: “*Para o primeiro gru-*

D. Saviani (1944), considerado uno de los intelectuales marxistas más prestigiosos de Brasil, abordó las cuestiones educacionales en términos dialécticos...

po a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à

²² No aparecen reflejadas aquí las clasificaciones de V. Gómez, Mota y H. Quiceno, porque aún no fueron localizadas.

*integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, em entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções”.*²³

Mientras que formando parte del segundo grupo estaban las teorías que comprendían la educación como un instrumento de discriminación social, luego, como un factor de marginalización, lo denominó “teoría crítico-reproductivista” y dentro de ellas situó aquellas que tuvieron mayor repercusión en Brasil y mayor nivel y elaboración teórica, a saber: a) la teoría del sistema de enseñanza en cuanto violencia simbólica, de P. Bourdieu y J.C. Passeron (1975); b) la teoría de la escuela en cuanto aparato ideológico del Estado, de Luis Althusser; y c) la teoría de la escuela dualista, de C. Baudelot e R. Establet (1971).²⁴

“... o segundo grupo de teorias - dice Saviani - concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida ma-

*da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalidade”.*²⁵

En un segundo momento Saviani somete a juicio de valor estas teorías, colocando la exigencia de su superación y pronunciándose por una “teoría crítica de la educación”, la pedagogía histórico-crítica, que fuera capaz de superar tanto el poder ilusorio que caracterizaba a las teorías no-críticas como la impotencia de las teorías crítico-reproductivista y pusiera “*nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permiti-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado*”.²⁶ Por tal motivo, el aporte fundamental de esta clasificación fue el haber intentado precisar con exactitud los fines de la educación y la escuela a partir de las aspiraciones, deseos y ansias que mueven a los grupos o clases sociales.

El último trabajo de Saviani sobre las tendencias pedagógicas aparece en 1983 con el título “Tendências e correntes da educação brasileira” (pp. 17-47), que cuatro años después se incluyera en el libro *Filosofia da Educação Brasileira*, (Rio de Janeiro, 1987). Aquí, las corrientes son agrupadas en las cuatro grandes concepciones fundamentales de Filosofía de la

Educación que Saviani ya había establecido en su primer trabajo de 1979.

En esta clasificación, el autor pretendía poner en evidencia las cor-

rientes y tendencias de la educación brasileña en cuanto expresión de la

En un segundo momento Saviani somete a juicio de valor estas teorías, colocando la exigencia de su superación y pronunciándose por una “teoría crítica de la educación” ...

terial... Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente

²³ SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: *Escola e Democracia*, p. 16

²⁴ Ib. 28

²⁵ Ib. 16

²⁶ Ib. 41

Filosofía de la Educación. Aquí son consideradas las “tendencias” como determinadas orientaciones generales “ a la luz de las cuales y en el seno de las cuales se desarrollan determinadas orientaciones específicas”,²⁷ asumidas con el término de “corrientes”.

Sobre el objetivo del trabajo el propio Saviani apunta:

“impôs-se, como primeiro passo, esboçar uma classificação sistemática das diferentes concepções de Filosofia da Educação, classificação essa que

*funcionaria como referencial teórico orientador das investigações a serem processadas e, ao mesmo tempo, teria a sua validade submetida a teste no decorrer das investigações”.*²⁸

En todos estos trabajos de Saviani se observa una profunda influencia de pensadores marxistas, que va mucho más allá de la simple referencia de los mismos. Nos referimos a Marx, Engels, Gramsci, Snyders, Suchodolski, A. Vázquez.

Sigue en orden cronológico a Saviani, el estudio de otro intelectual brasileño, José Carlos Libâneo (1945). Con estudios teológicos en el Seminario Diocesano de Sorocaba, graduación en Filosofía en la Universidade Católica de São Paulo (1966), maestría en Educación Escolar Brasileña (1984) y doctorado en Educación (1990) por la misma universidad, Libâneo ha sido profesor de pedagogía por muchos años de la Universidade Federal de Goiás y miembro de la directiva de la revista **ANDE**. En 1997 actuaba como coordinador del Curso de Maestría en Educación Brasileña en dicha universidad. Es autor de múltiples artículos

y de los libros *Democratização da escola pública: A pedagogia Crítico-Social dos conteúdos* (1985) y *Didática* (1996).

Su clasificación sobre tendencias fue elaborada bajo el nombre de “Tendências pedagógicas na prática escolar” y apareció originalmente publicada en la

El autor clasifica las tendencias pedagógicas no por la óptica propiamente filosófica, tal como lo hace Saviani, sino observando las características ideológico-políticas y didácticas de las diversas pedagogías.

revista **ANDE** (Órgano oficial de la Asociación Nacional de Educadores en Brasil, fundada en 1979), Año 3, No. 6, São Paulo, 1982. De esa fecha hasta el presente este estudio ha sido publicado una treintena veces dentro y fuera de Brasil, con traducciones al español, lo que demuestra la profundidad teórica del mismo, el prestigio intelectual de su autor y la buena acogida que ha tenido entre los educadores del área.

En este trabajo el autor pretendió determinar las tendencias pedagógicas que se habían afirmado en la escuela a través de la práctica de los docentes, ofreciendo una breve exposición de los presupuestos teóricos y metodológicos de cada una de ellas, teniendo como referencial teórico el marxismo. El autor clasifica las tendencias pedagógicas no por la óptica propiamente filosófica, tal como lo hace Saviani, sino observando las características ideológico-políticas y didácticas de las diversas pedagogías. Teniendo en cuenta estos criterios establece dos grupos de tendencias. Para identificar el primero utiliza el término de Pedagogía Liberal, aunque no en el sentido de “avanzado”,

²⁷ SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: *Filosofia da Educação Brasileira*, p19.

²⁸ Ib. 20

“democrático”, “abierto”, con que solía ser usado, sino como el de doctrina que apareció como justificación del sistema capitalista. Agrupa dentro de la Pedagogía Liberal las tendencias: pedagogía tradicional, pedagogía renovada pro-

tales como: “Pedagogía y modernidad: presente y futuro de la escuela” (1995) y “Consideraciones sobre algunos abordajes actuales de la escuela y de la enseñanza y la didáctica crítico-social” (1996).

Weinberg, pretende mostrar, desde una perspectiva histórica, que los problemas de la educación en América Latina no han estado vinculados a los recursos humanos sino que fueron eminentemente políticos.

En la clasificación de Libáneo se destaca la influencia que ejercieron, junto a la de otros, las ideas marxistas sobre teoría de la educación de D. Saviani

gresivista, pedagogía renovada no directiva y pedagogía tecnicista.

El segundo grupo lo identifica con el nombre de Pedagogía Progresista, tomando prestado el término de “progresista” del filósofo francés G. Snyders, con el cual designa aquellas tendencias que, partiendo del análisis crítico de las realidades sociales intentan sustentar explícitamente las finalidades socio-políticas de la educación. Distingue tres versiones en las que, según él, se ha manifestado dicha pedagogía: la liberadora, la libertaria y la de “los contenidos”.

El autor se declara partidario de la Pedagogía Crítico Social de los Contenidos, denominación creada por él para referirse una praxis político-pedagógica articulada con otros movimientos sociales, dentro del contexto capitalista, en el sentido de construcción de otra forma de vida: la sociedad socialista. En este campo haría más parte importantes contribuciones en el plano teórico con sus más recientes producciones,

y de G. Snyders.

Un año después de la clasificación de Libáneo, aparecieron otros dos estudios sobre tendencias educacionales, ambos asociados al Proyecto de Investigación de la UNESCO/CEPAL/PNUD, titulado “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” y que se iniciara en la década del setenta. El primero, del argentino Gregorio Weinberg,²⁹ bajo el título «Modelos educacionales en el desarrollo histórico de América Latina» (pp.17-45) y el segundo, del uruguayo Germán Mesa,³⁰ titulado «Estilos educacionales» (pp. 46-83). Una síntesis de los mismos aparecen incluidas en los libros *Desenvolvimento e educação na América Latina* (1983), y *Para uma História da Educação Latino-americana* (1996).

Weinberg, pretende mostrar, desde una perspectiva histórica, que los problemas de la educación en América Latina, en líneas generales, no han estado vinculados a los recursos humanos, como comúnmente se pensaba, sino que fueron

²⁹ Weinberg, es especialista en Historia de la Educación y de la Cultura Latinoamericana y autor de numerosos trabajos, entre los cuales se destacan: *M. Fragueiro, pensamiento olvidado; Consideraciones críticas sobre educación y cambios socio-culturales; Sobre el quehacer filosófico latinoamericano*, entre otros.

³⁰ Rama, es formado en Historia con estudios posteriores en Sociología y autor de números artículos y libros en el campo de la Sociología de la Educación, entre los cuales se destacan, *Grupos sociales y enseñanza secundaria; El sistema universitario en Colombia; Educación media y estructura social en América Latina*, entre otros.

eminentemente políticos. Este autor considera que históricamente la educación en el continente ha contribuido para profundizar las contradicciones sociales en vez de ayudar a reducirlas o superarlas, debido, entre otras razones, a la asimilación acrítica de modelos educacionales foráneos y a la propuesta de mejoría educacional para los sectores urbanos en un continente predominantemente habitado por una población rural.

Después de destacar que la noción de modelo implica tanto ideas que se anticipan como que se atrasan en relación a las exigencias de la realidad, Weinberg busca reconstruir el movimiento de las ideas articuladas a modelos educacionales y propone la siguiente clasificación de los mismos: la ilustración, emancipador, liberales y conservadores, rumbo a la educación popular, la etapa positivista, ascenso a las clases medias.

Su estudio permitió, además, determinar proyecciones, analizar consecuencias, mediatas e inmediatas, repensar tanto el significado como el alcance del proceso educacional, a la vez que constituyó un incentivo para la posible renovación del trabajo pedagógico y didáctico que se desarrolla actualmente en el continente.

Por su parte, Rama procuró, desde la perspectiva sociológica, establecer las relaciones que existían entre estructura social y educación, con el objetivo de definir ciertos estilos educacionales en América Latina, a saber: estilo tradicional, estilo de modernización social, estilo de participación cultural, estilo teocrático o de recursos humanos, y estilo de

congelamiento político. Los estilos de desarrollo educacional descritos en este estudio no cubren la totalidad de las posibilidades teóricas - no se considera, por ejemplo, el socialismo, que pertenece a un tipo de estructura social cualitativamente diferente del capitalismo.

Cada uno de los cinco estilos es caracterizado por el predominio de una función relevante que articula las dimensiones sociales externas con el sistema educacional, y se destaca, además, la importancia creciente que este tiene en el sistema global y el carácter asimétrico de las relaciones entre la educación y estilo nacional de desarrollo.

El autor define las cinco funciones sociales que, según él, ejerce la educación, de acuerdo con tipo de sociedad, a saber: a) transmisión de la cultura de la sociedad y de la clase dominante; b) conservación del sistema y provisión de innovadores; c) funciones políticas: obtención de apoyo al sistema de gobierno vigente y reclutamiento de líderes; d) funciones en relación con las clases sociales: manutención y selección de candidatos para los diferentes puestos según criterio de aceptación o rechazo de la movilidad social; e) funciones económicas: aplicadas esencialmente al

Rama procuró definir ciertos estilos educacionales en América Latina, a saber: tradicional, de modernización social, de participación cultural, teocrático o de recursos humanos, y de congelamiento político.

reclutamiento de la mano de obra en la calidad y cantidad requerida por el sistema económico.³¹

Es preciso destacar que el autor advierte que los estilos definidos no se corresponden a casos nacionales y que

³¹ RAMAS, G.. Estilos educacionais. In: *Desenvolvimento e educação na América Latina*, pp. 49-50

dicho trabajo está situado en el campo conceptual, “*neste sentido, só se propôs formular um conjunto de hipóteses... De qualquer modo, o importante é restabelecer um enfoque unificado que permita superar tanto o isolacionismo da educação quanto as análises mecanicistas sobre a educação e seu papel na transformação social*”.³²

Finalmente, el pedagogo argentino Ricardo Nassif dio a conocer en 1984 el último estudio sobre tendencias pedagógicas por nosotros abordado, titulado “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”.³³ Como Weinberg y Rama, formaba parte también del Proyecto de la UNESCO “Desarrollo de la Educación en América Latina y el Caribe”. De esta trabajo sólo conocemos los fragmentos que fueron reproducidos en *Concepciones pedagógicas en América Latina* (Colectivo de Autores, La Habana, 1990).

En “Las tendencias pedagógicas...” Nassif abordó, desde una perspectiva histórico-sociológica, cómo se reflejaban en la esfera educacional las dos grandes vertientes del pensamiento latinoamericano de la época: dependencia o liberalismo, clasificando las tendencias en “pedagogía desarrollistas” y las “pedagogías de la liberación”. La primera se identifica, según el autor, por su adherencia a los modelos

al encontrar su ideología en el desarrollismo, pasa a ser una verdadera pedagogía de la dependencia. La segunda, a partir de la crítica de la situación de dependencia de unos países frente a otros y de las luchas de clase en el seno de un mismo país, o de toda la región latinoamericana, genera la pedagogía de la liberación.

El autor incluyó dentro de las pedagogías de la liberación los siguientes afluentes: democracias populares, socialismo y marxismo, cristianismo de nuevo cuño, los más diversos movimientos de contestación y de luchas sociales y procesos pedagógicos desenvueltos participativamente, por y con grupos marginales.

Sin embargo, en este estudio se siente, como en los restantes, la ausencia de un análisis de la influencia del proceso revolucionario cubano y las profundas transformaciones educacionales realizadas durante esos años, así como la incidencia que estos cambios tuvieron en las concepciones pedagógicas latinoamericanas. Basta citar a modo de ejemplo la Campaña de Alfabetización que se desarrolló en Cuba durante el año 1961, logrando erradicar el analfabetismo de 23,6% a 3,9%, cuyo impacto se extendió a los educadores latinoamericanos e inclusive a los sistemas educativos del área.

Esta etapa termina a finales de la década del ochenta por la influencia que tuvo en América Latina el colapso del socialismo, con la caída de la

Unión Soviética y del campo socialista en los países de Europa del Este, y por

En “Las tendencias pedagógicas...” Nassif abordó, desde una perspectiva histórico-sociológica, cómo se reflejaban en la esfera educacional las dos grandes vertientes del pensamiento latinoamericano de la época...

exógenos, a filosofías y a metodologías tecnocráticas y modernizantes, y que

³² Ib. p. 83

³³ Ricardo Nassif. Pedagogo argentino. Profesor de Pedagogía de la Universidad de la Plata. Dirigió el proyecto UNESCO. Apoyó la extensión y transformación de la educación general básica en el medio rural. Realizó numerosos estudios sobre los problemas educacionales latinoamericanos y trabajó durante dos años en Cuba, como profesor de la Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.

el auge creciente del neoliberalismo en el área. A partir de entonces se incrementó aún más la constante referencia a la vieja cuestión sobre la “crisis del marxismo”, como parte de un retroceso de los paradigmas tradicionales empleados en la interpretación social.

En lo adelante, en correspondencia con el momento histórico que vive el continente, aunque disminuyen considerablemente los estudios sobre tendencias pedagógicas,

aparecen nuevas búsquedas en este campo tanto dentro de la propia perspectiva socio-política como desde otras posiciones ideológicas y filosóficas, sin faltar reflexiones de tipo teológico.

Quizás en otro momento y lugar sea bueno referirse a los trabajos ejecutados en la década del noventa por autores tales como Verónica Canfux, A.G. Rodríguez y R. Corral (1991), Danilo Streck (1994), Homero C. Fuentes (1994), Justo Chávez y Lesbia Cánovas (1995), Hugo Assmann (1996), Orlando Valera Alfonso (1997), entre otros.

Consideraciones Finales

Los estudios sobre tendencias pedagógicas elaborados en América Latina en la década del ochenta del siglo XX, expresan de algún modo, la autenticidad, originalidad y fuerza que caracteriza el pensamiento pedagógico latinoamericano, así como uno de los momentos más importantes en su la evolución histórica y la influencia que en su formación y desarrollo ejercieron, con mayor o menor intensidad, el pensamiento marxista, fundamentalmente, de C. Marx, F. Engels., V. Lenin,

A. Gramsci, G. Suchodolski, G. Snyders, M. Manacorda, entre otros.

A diferencia de las reflexiones sobre tendencias elaboradas en las etapas anteriores, ahora la realidad que se estudia y se pretende cambiar es la latinoamericana, lo que hace que se adopten posiciones que no tuvieron

... la preocupación fundamental de los autores latinoamericanos está centrada en esta etapa alrededor de los graves problemas que gravitan sobre la sociedad y la educación en América Latina...

lugar en los estudios precedentes. Mientras que la preocupación fundamental de los autores europeos era la de cómo mejorar el nivel de educación de los ciudadanos, la de los autores latinoamericanos está centrada todavía en esta etapa alrededor de los graves problemas que gravitan sobre la sociedad y la educación en América Latina como consecuencia de las políticas neoliberales y globalizantes: el analfabetismo generalizado, la deserción escolar y el abandono de la educación de las masas. No es de extrañar, por consiguiente, que las críticas y alternativas que de aquí provienen tengan un matiz distinto.

Además, en dichos estudios se observaba una amplia gama de perspectivas al abordar la realidad latinoamericana, que iban desde la histórica, pasando por la filosófica, sociológica, hasta la didáctico-metodológica y, a su vez, estuvieron asociados al desarrollo de las investigaciones socio-educativas en el continente.

Estos autores, partiendo del planteamiento de G. Snyders que dice: “no es la escuela la que puede poner fin a la lucha de clases y, al mismo tiempo, tiene allí un papel real que desempeñar;

puede y debe participar de forma creadora en la renovación de la sociedad, en su lugar, al ritmo del conjunto del proceso revolucionario",³⁴ se encaminaron a demostrar la responsabilidad que le correspondía a las

lucha pedagógica formaba parte de las luchas políticas que se desencadenaban en el contexto de dicha sociedad.

Este enfoque expresaba la hegemonía del pensamiento progresista, es decir, de las ideas de izquierda, no precisamente en el ámbito de la práctica educativa sino en el campo de las discusiones teóricas. El mismo incluía a autores propiamente marxistas, los cuales

... si bien es verdad que la transformación de la sociedad capitalista no se daría exclusivamente por la acción de la escuela, también era verdad, que la lucha pedagógica formaba parte de las luchas políticas...

teorías pedagógicas dentro de la crisis que enfrentaba la educación y la sociedad latinoamericana en la época e iban a la búsqueda de una nueva alternativa que enfocase correctamente la función de la escuela dentro de la sociedad capitalista. Es decir, tenían en cuenta que si bien es verdad que la transformación de la sociedad capitalista no se daría exclusivamente por la acción de la escuela, también era verdad, que la

constituyeron la manifestación más vigorosa, como a los que sin serlo se sirvieron del materialismo histórico-dialéctico, como instrumento metodológico, en sus interpretaciones del fenómeno educativo. Este grupo fue el más nutrido en el número de representantes y de más sólidos resultados en sus elaboraciones teóricas, dentro de los estudios de tendencias pedagógicas en el período que se analiza.

³⁴ SNYDERS, G. *A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*. Planeta. Barcelona. 1975. p. 243.

BIBLIOGRAFÍA

- BOBES LEON, V.C. *Sociología en América Latina. Notas para una periodización*. La Habana : Editora Ciencias Sociales, 1990.
- COLECTIVO DE AUTORES. *Concepciones pedagógicas actuales en América Latina*. La Habana : Ministerio de Educación, 1990.
- COLECTIVO DE AUTORES. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana : CEPES. Departamento de Pedagogía y Psicología de la universidad de La Habana, 1991.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. A & CANOVAS, L. *Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países iberoamericanos*. México : Ediciones INAES, 1996.
- _____. *Principales tendencias de las teorías educativas en América Latina*. La Habana : Palacio de las Convenciones, 1995.
- _____. *Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina*. La Habana : Ministerio de Educación, 1994.
- DA SILVA, C.A., SYLVIA BUENO, M., GHIRALDELLI Jr., P., MARRACH, S.A. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo : Editora Cortez, 1996
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Editora Ática, 1996.

- GARCÍA GUADILLA, C. *Producción y transfeñencia de paradigmas teóricos en las investigaciones socio-educativas*. Venezuela : Editorial Tropykos, 1987.
- GOERGEN, P.L. Educação Comparada: uma disciplina atual u obsoleta?. Revista Pro-posições. No. 6. Dic. 1991, pp. 5-20.
- GUIRALDELLI Jr., P. *História da Educação*. São Paulo : Editora Cortez, 1994.
- LEGASPI DE ARISMENDI, A. *Pedagogía y Marxismo*. La Habana : Editorial del Consejo Nacional de Universidades, 1965.
- LIBÁNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 14. ed. São Paulo : Edições Loyola, 1996.
- _____. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- MANACORDA, M. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *História da educação desde a antigüidade ate nossos*. São Paulo : Editoras Cortez /Autores Associados, 1989.
- NASSIF, R. Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1985). In: *Concepciones pedagógicas actuales en América Latina*. La Habana : Ministerio de Educación, 1991, pp. 17-25.
- PLANA RUIZ, E. *Historia General de la Pedagogía. Principales Tendencias Modernas y Contemporáneas en Educación*. t. 2. Santa Clara, Cuba : Universidad Central de Las Villas, 1958.
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Barcelona : Editorial LAIA, 1978.
- SANCHEZ GAMBOA, S. As tendências educacionais na América Latina: alguns sugestões metodológicas. Revista Pro-Posições. No. 6. Dezembro, 1991, pp. 31-37.
- SAVIANI, Dermeval, RAMA, German, LAMARRA, Norberto, AGUERRONDO, Inés, WEINBERG, Gregório. *Desenvolvimento da educação em América Latina*. 5. ed. São Paulo : Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1987.
- _____. *Para una historia da educação latino-americana*. São Paulo : Editora Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 29. ed. Campinas : Editora Autores Associados, 1995.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações*. 4. ed. Campinas : Editora Autores Associados, 1994.
- _____. *Filosofia da educação Brasileira*. Rio de Janeiro, 1987.
- SNYDERS, G. *Para donde vai as pedagogia no-directiva?*. Lisboa: Moraes, 1974.
- _____. *Pedagogia Progressista*. Coimbra : Libreria Almedina, 1974.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. São Paulo : Editora Cortez, 1992.
- _____. *Teoría Marxista de la Educación*. La Habana : Editora Pueblo y Educación, 1974.