

EL PENSAMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL TIEMPO Y LAS CULTURAS

THINKING ABOUT EDUCATION ACROSS TIME AND CULTURES

Carlos Rosales López^{1,a} 

¹ Universidade de Santiago de Compostela, España

 ^acarlos.rosales@usc.es

Resumen

En este trabajo se realiza un estudio documental basado en perfiles de grandes pensadores sobre la educación publicados por la prestigiosa revista *Perspectivas*, de la UNESCO, ISSN 0304-3053 desde los años ochenta del siglo pasado y recogidos en sus tomos XXIII y XXIV correspondientes a 1993 y 1994. El editor de esta obra, entonces Director General de la UNESCO, Zaghoul Morsy se propuso presentar a través de ella en tres lenguas de gran difusión el pensamiento de cien destacados educadores de todos los tiempos y culturas. Y para elaborar sus perfiles eligió a especialistas con profundo conocimiento de cada autor. La intención última de la obra sería crear un foro universal para el debate sobre ideas y obras que han promovido en todo el mundo el desarrollo educativo. En este trabajo se recoge este reto y se identifican destacados pensamientos para la reflexión y la innovación educativa.

Palabras clave: Pensamiento educativo; diversidad cultural; debate universal.

Abstract

In this work, a documentary study is carried out based on profiles of great thinkers on education published by the prestigious magazine *Perspectives*, of UNESCO, ISSN 0304-3053 since the eighties of the last century and collected in its volumes XXIII and XXIV corresponding to 1993. and 1994. The editor of this work, then Director General of UNESCO, Zaghoul Morsy set out to present through it in three widely distributed languages the thought of one hundred outstanding educators of all times and cultures. And to create their profiles, they chose specialists with deep knowledge of each author. The ultimate intention of the work would be to create a universal forum for the debate on ideas and works that have promoted educational development throughout the world. In this work this challenge is collected and outstanding thoughts are identified for reflection and educational innovation.

Keywords: educational thought; cultural diversity; universal debate.



INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta del siglo XX, la prestigiosa revista *Perspectivas*, de la UNESCO, ha venido publicando una considerable cantidad de perfiles de educadores de todos los tiempos y culturas, elaborados por destacados especialistas, profundamente conocedores de los mismos. En dichos perfiles se contienen datos sobre el contexto sociocultural en que vivió el educador, sobre su biografía, sobre sus principales ideas y aportaciones. En los volúmenes XXIII y XXIV de *Perspectivas* se recogen cien perfiles que se organizan alfabéticamente, con la intención de promover un foro de pensamiento en el que se rompen los límites de espacio y tiempo. Como es fácilmente comprensible no se puede dar la exhaustividad en un ámbito tan extenso y complejo del saber. Se han seleccionado filósofos, sociólogos, psicólogos, eruditos en general que han reflexionado sobre la educación y, sobre todo, educadores. Pero siempre sería posible identificar importantes personajes que no aparecen en esta obra y podrían figurar.

A la hora de analizar y organizar el conjunto de autores con una lógica que fuera más allá del orden alfabético, he pensado en utilizar criterios temporales y culturales. Desde una perspectiva temporal se observa la existencia de una enorme densidad de autores en los siglos XIX y XX, mientras que otras épocas están poco representadas. Desde la perspectiva de áreas culturales sobresale intensamente Europa con sesenta y dos autores, entre los que he seleccionado quince atendiendo a su mayor esfuerzo por la promoción y extensión social de la educación, así como por la puesta en práctica de grandes avances en investigación, metodología y recursos. Algunos de ellos han actuado desde cargos y responsabilidades administrativas, la mayoría de forma particular y filantrópica. Otras áreas culturales, menos representadas en cuanto a cantidad de autores son la rusa, la iberoamericana, la árabe y la oriental : China e India. En el caso de Rusia se incluyen siete autores representantes de la renovación de la enseñanza en su país respecto a la situación en que se encontraba en la época de los zares, y de la construcción del sistema de educación tras la revolución socialista. Se constata la importante aportación de la investigación psicológica para la renovación educativa, así como el relevante papel de las lenguas maternas y la literatura. En el área cultural iberoamericana se incluyen diez destacados pensadores y educadores, cuatro pertenecientes a España y Portugal y seis a países centro y sudamericanos. En todos ellos se manifiesta una importante aspiración a renovar los sistemas convencionales de educación, excesivamente clasistas, extendiéndolos de manera democrática a la población. Se considera al tiempo que los nuevos sistemas educativos deben responder a las necesidades y características de las naciones recientemente emancipadas. El área cultural árabe está representada por nueve destacados educadores. Cuatro de ellos vivieron en la época de esplendor de la cultura árabe, correspondiente con nuestra edad media, en el antiguo Irán y en el centro de Asia. Otros cuatro vivieron en los siglos XIX y XX en países como Líbano y Egipto. Así como en los primeros se constata una aspiración fundamental a lograr el perfeccionamiento espiritual y moral de las personas a través de la educación en el contexto de su comunidad, los autores modernos hacen hincapié en la extensión social de la enseñanza y en el avance del conocimiento haciendo uso del saber occidental. En el área de cultura oriental, representada por China e India se incluyen ocho importantes personajes. En China dos de ellos pertenecen a la antigüedad y tres al siglo XX. En los primeros existe una especial preocupación por hacer del hombre un ser virtuoso y moral. Ambos autores promovieron el cambio social en su país desde la esclavitud al feudalismo con la apertura de escuelas frente al antiguo sistema de educación individual. Los tres autores del siglo XX en China fueron los artífices de la democratización de la enseñanza y la construcción de un sistema popular y socialista de

educación. La India aparece representada por tres grandes pensadores, que se esforzaron por renovar la enseñanza frente al sistema colonial elitista extendiéndola a las gentes, promovieron el uso de las lenguas maternas y la enseñanza de contenidos vinculados con la cultura propia y las necesidades reales. Este trabajo termina haciendo referencia a cinco destacados pensadores difícilmente incluibles en grupos culturales anteriores. Dos de ellos, norteamericanos, impulsaron en el contexto general de la escuela progresista la democratización de la educación y la valoración de la capacidad de la persona para autoformarse. Otros dos pensadores en este grupo se destacaron en la promoción de la educación de adultos desde culturas tan dispares como la hebrea y la popular socialista en África. El último pensador del grupo pertenece al Japón y representa la apertura de su país en el siglo XIX a los avances del conocimiento occidental.

En síntesis, el foro creado por la UNESCO manifiesta una gran riqueza de aportaciones al conocimiento y al progreso social de la educación. Constituye un valioso instrumento para dar a conocer a destacados pensadores y sus obras, para establecer relaciones entre sus ideas, para obtener orientaciones de renovación/innovación educativa. En este sentido y a modo de conclusión se presentan, al final del trabajo una serie de conceptos clave representativos de las ideas fundamentales de los pensadores que se han estudiado con anterioridad.

PROMOCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN EUROPA

En el estudio de la UNESCO sobre pensadores de la educación se incluye un núcleo muy numeroso, de 62 autores pertenecientes a Europa. Es la zona cultural más representada en relación con otras como la árabe, la oriental o la iberoamericana, que comparativamente parecen tener una presencia solo complementaria. Dentro de la enorme cantidad de autores europeos se incluyen humanistas, filósofos, sociólogos, psicólogos, políticos, cuyas obras quizás no directamente proyectadas en el ámbito educativo, si han tenido en realidad una importante repercusión en el mismo. En este trabajo hemos seleccionado quince autores caracterizados por su gran entrega a la mejora y extensión de los servicios educativos a la masa de la población desde sus ocupaciones como investigadores, administrativos, universitarios, hombres y mujeres de activa vida social y compromiso con la comunidad, que unieron a sus investigaciones y reflexiones teóricas un constante esfuerzo por la renovación de las prácticas educativas. Muchos de ellos están vinculados al movimiento de Escuela Nueva, que supuso un importante hito en el proceso de renovación de la enseñanza en esta área geográfica y por extensión en todo el mundo. Se observa en Europa un proceso de extensión social de la educación progresivo, con sus orígenes en los siglos XVI a XVIII en los que situamos las obras de J. A. Comenio, J. J. Rousseau, Condorcet y en parte J. Pestalozzi, que enlaza con el siglo XIX. En éste hacemos referencia a aportaciones de J. Pestalozzi, F. Fröbel, R. Owen, T. Rudenschöld, F. Diesterweg, N. Grundtvig, G. Kerschensteiner y O. Decroly. Los dos últimos autores enlazan con el siglo XX, en el que se ubican también las obras de J. Korczak, A. Ferriere, C. Freinet y M. Grzegorzewska. Los ámbitos de ampliación de la intervención educativa se extienden no solo en la generalización de la educación básica sino también en el desarrollo de la educación infantil, la educación de adultos y la educación de alumnos con dificultades. Al mismo tiempo se registra un interés creciente por zonas poco consideradas en épocas anteriores como el mundo rural. Existe una fuerte tendencia en muchos autores a implicar responsablemente a las administraciones en la creación y dotación de centros educativos, pero también es importantísima la iniciativa privada que se convierte en ocasiones en dinamizadora de la actuación pública.

Los tres grandes precursores de la educación en Europa presentan un rasgo en común: su creencia en la capacidad natural del ser humano para aprender y perfeccionarse en un contexto de autonomía, libre de presiones autoritarias. Este principio fundamental da lugar en el caso de Comenio a considerar que, si en todas las personas existen cualidades para el desarrollo, sería posible también la elaboración de un método universal para enseñar todo a todos con un máximo de motivación y eficacia. En el caso de Rousseau la creencia en la bondad de la naturaleza humana sirve de punto de partida para la crítica de la corrupción social y de los métodos convencionales de educación destinados a formar ciudadanos para una sociedad corrompida. Rousseau pondrá su centro de interés en la formación completa de la persona y en el papel orientador del profesor respetuoso con sus capacidades e iniciativas. Condorcet vivió intensamente la necesidad de extender la educación a todas las gentes a partir de la creencia también en sus capacidades innatas. El excesivo elitismo y autoritarismo de su época, el control exagerado de la educación por la iglesia fueron algunas de las características que combatió intensamente proponiendo la extensión universal y gratuita de una educación laica. Así como Rousseau y Condorcet son grandes ideólogos, Comenio reúne además la característica de haberse empeñado en promover una renovación práctica de los métodos y los recursos didácticos.

Los pensadores seleccionados como representativos del progreso educativo en el siglo XIX desarrollan sus vidas y trabajos en una época caracterizada por fuertes tensiones sociales que en general se caracterizan por un incremento de la democracia y la participación como ocurre en Suecia y Dinamarca, pero que en algunos casos tropiezan con el fortalecimiento de fuerzas conservadoras reformistas como en Prusia. De aquí se deriva que autores como T. Rudenschöld y N. Grundtvig pudieran contar con cierto apoyo oficial, mientras que otros como F. Fröbel y F. Diesterweg tuvieron que afrontar situaciones adversas. La aspiración a una extensión universal de los servicios educativos está presente en todos los educadores citados en este siglo, especialmente en F. Diesterweg, que propone la existencia de una escuela popular pública igual para todos y la supresión de las escuelas de las clases sociales privilegiadas. También en T. Rudenschöld, quien a partir de la consideración como obligatoria de la educación básica en su país se esforzó en la creación de múltiples escuelas abiertas a todas las clases sociales y capaces de promover la dinamización social. En algunos autores la extensión educativa adquiere un carácter fuertemente filantrópico pues ponen sus recursos a disposición del funcionamiento de nuevas escuelas abiertas a las gentes en situación más deprimida. Es el caso de Pestalozzi, en sus diversas fundaciones, especialmente Yverdon. También de F. Fröbel, que siguió su ejemplo y acentuó su dedicación al nivel de educación infantil. En el ámbito de la educación de niños y jóvenes trabajadores se destaca la gran dedicación filantrópica de R. Owen, empeñado a la vez por la regeneración social, laboral y educativa de la persona. En todos ellos se puede detectar la influencia de las teorías de J. J. Rousseau, especialmente en Pestalozzi y Fröbel, quienes sitúan el desarrollo natural de las capacidades del alumno en primer lugar, así como el contacto con la naturaleza y la libertad de actuación. Otra característica compartida por estos autores es la crítica a la escuela convencional por su metodología formal, desprovista de vida y su sometimiento a la religión. R. Owen, F. Diesterweg y N. Grundtvig especialmente son partidarios de una escuela popular laica, lo que en el caso del último autor es especialmente sorprendente pues era clérigo. En todos ellos se observan rasgos de renovación metodológica característicos en general del movimiento de Escuela Nueva. El contacto con la realidad, la ampliación de los contenidos de aprendizaje, entre ellos los trabajos manuales, la utilización de una metodología activa y de la lengua materna, el uso del diálogo presente en la escuelas de Grundtvig, la adaptación del profesor a las capacidades de sus alumnos y el mantenimiento de relaciones de comunicación

con ellos, la utilización de nuevos recursos didácticos como los dones de Fröbel y el menor uso de los libros, el respeto por los ritmos naturales de aprendizaje, son algunas de las muchas innovaciones metodológicas presentes en las obras de estos autores. Es fácilmente perceptible la importancia que en sus obras tuvo la dedicación práctica, la vinculación con ella de la teoría y la reflexión. El cambio educativo y metodológico que proponen va acompañado de un nuevo concepto de dedicación docente, especialmente presente en F. Diesterweg, quien trabajó muchos años en Escuelas Normales y escribió su principal obra sobre la profesión del profesor. Se dedicó intensamente a elevar la formación profesional del mismo, su prestigio social y su remuneración. Los rasgos de orientación y apoyo al alumno están también presentes en las obras de todos ellos, quizás de manera especial en las de Pestalozzi y Fröbel por la fuerte vinculación de los mismos con las teorías de J. J. Rousseau.

Los autores incluidos en el siglo XX presentan una característica común relativa a la renovación de los métodos educativos y la extensión popular de la educación. Siguen por lo tanto en líneas generales la trayectoria de autores del siglo XIX, incorporando importantes avances de investigación y abordando ámbitos que como la educación de alumnos con dificultades, no se habían considerado en profundidad. En la promoción de la educación popular se destacan los esfuerzos de Kerschensteiner, que se fundamentó en trabajos de Pestalozzi. Su concepto de escuelas de trabajo le han hecho internacionalmente famoso. Considera que las personas poseen una inteligencia manual y que el aprendizaje debe realizarse en contacto con la realidad. La realización de un trabajo constituye al tiempo un valioso instrumento para el desarrollo de la responsabilidad social y la educación cívica. O. Decroly y M. Grzegorzewska en este siglo proyectan la atención educativa en el ámbito de los alumnos con dificultades. Decroly se muestra notablemente innovador tanto desde una perspectiva metodológica como de investigación. Practicará la educación de estos alumnos en régimen de inclusión y a través de la realización de actividades de la vida cotidiana, respetuoso con su proceso evolutivo sobre el que ejerce una cuidadosa observación, con la utilización de un método psicogenético. M Grzegorzewska en este mismo campo realizó una enorme tarea de gestión y organización institucional y acentuó la importancia de la formación de maestros para alumnos con dificultades. Puso especial interés en la rehabilitación y en la adaptación a los contextos de vida. En el ámbito de la educación de niños vulnerables, huérfanos y víctimas de los conflictos bélicos en este siglo destaca fuertemente la figura de J. Korczak que trabajó en línea con supuestos de Pestalozzi, Fröbel y Tolstoi en diversos orfanatos y acompañó con su vida a sus alumnos hasta el final. A. Ferriere trabajó fundamentalmente como miembro de las principales instituciones educativas: Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, Liga Internacional para la Nueva Educación, Oficina Internacional de Educación, difundiendo y promoviendo la renovación educativa. La sordera, desde joven lo apartó de la docencia directa y tuvo que “conformarse” con ser pedagogo. Realizó varias experiencias educativas y en la más importante, en el orfanato *Home, Chez Nous*, puso en práctica diversas ideas correspondientes a la nueva educación, basándose especialmente en la teoría de Rousseau. C. Freinet se muestra muy crítico con la enseñanza convencional y promueve una nueva metodología basada en el contacto del alumno con la realidad, a través de las *Técnicas vivas*. Sus escuelas tienen talleres, huerto y granja. El alumno aprende el lenguaje comunicándose, realizando informes y textos colectivos, imprimiéndolos y enviándolos por correspondencia a otros centros. Aprende la realidad observándola a través de las clases paseo. Aprende a calcular resolviendo problemas de la vida cotidiana, etc. Freinet es creador además de la *Cooperativa de enseñanza laica*, con la que demostró que los maestros son capaces de asociarse e innovar.

SOCIALIZACIÓN EDUCATIVA EN RUSIA

Constituye un área de pensamiento pedagógico próxima a Europa, pero con unas características propias tanto en su dimensión social como educativa e investigadora. En esta época, entre los siglos XIX y XX se produce un cambio verdaderamente revolucionario de transformación de una sociedad feudal todavía en los últimos gobiernos zaristas a una socialización de la vida y por lo tanto de la educación. Los autores correspondientes a esta área se caracterizan por un importante esfuerzo de construcción del nuevo sistema educativo socialista. Se detecta una importante relación de los autores rusos con los miembros de la Nueva Educación e incluso de la Escuela Progresista. No pocos de ellos han alcanzado el reconocimiento universal y sus métodos e investigaciones siguen arrojando luz en el progreso de la pedagogía. Es frecuente en ellos la vinculación de la práctica educativa con la experimentación e investigación. Esta sobresale especialmente en algún autor como Vygotsky, quien en su corta vida no tuvo tiempo de experimentar en la práctica muchos de sus supuestos teóricos. Según un orden cronológico, se incluyen en el trabajo de la UNESCO los autores Constantin Dimitrievich Ushinsky (1823-1871), León Tolstoi (1828-1910), Lev S. Vygotsky (1896-1934), Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941) y Dimitri Uznadze (1886-1950)

Son varias las ideas eje en torno a las cuales se organizan el pensamiento y las obras de grandes autores rusos. Una de ellas es la estrecha vinculación entre teoría y práctica, actuación pedagógica e investigación. Es frecuente que en sus obras pongan de relieve la importancia de la observación y la experimentación y varios autores manifiestan expresamente que la educación es un arte que se basa en la investigación. Otra idea fundamental es la importancia de la lengua materna como instrumento de formación. Se pone de relieve en D. Ushinsky, autor de una obra muy utilizada sobre la enseñanza de la lengua materna y en L. Tolstoi, creador además del método fonético para el aprendizaje de la lectura. En su escuela experimental de Iasnaia Poliana hacía uso como principal método de enseñanza de la conversación y se le considera el creador de la literatura infantil, con obras que se han hecho universalmente famosas escritas para su *Nuevo Abecedario*. Se advierte que la utilización de la literatura es muy importante también como instrumento para dar a conocer ideales educativos, como se pone de relieve en obras de gran belleza como el *Poema Pedagógico* de A. S. Makarenko. Otra idea básica en los autores rusos es la del respeto por la naturaleza de los alumnos, en línea con el movimiento de Escuela Nueva. Esta idea está presente por ejemplo en la escuela progresista de Iasnaia Poliana y en la escuela femenina de D. Uznadze en *Sinatle*. Otra importante idea eje de los pensadores soviéticos es la relativa a la influencia de la cultura social en la formación de la persona. Se manifiesta en la teoría histórico cultural de Vygotsky, para quien la cultura proporciona a la persona instrumentos que una vez interiorizados, sirven para la formación y desarrollo del pensamiento. También está muy presente en el pensamiento de Blonsky cuando afirma que solo a través de la educación se puede llegar a ser un auténtico ser humano. Pero quizás la idea más aglutinante del pensamiento ruso en esta época es la de educación como socialización, como instrumento de democratización, como medio para asegurar los derechos de las personas y su capacidad para contribuir al bien común. Esta idea aparece en todos los autores contemporáneos a la revolución socialista y presenta diversos matices o proyecciones. Así, con Krupskaya alcanza niveles muy altos de intervención administrativa. Se promueve la creación de centros, de escuelas elementales y para adultos, se crean materiales didácticos, se elabora la dimensión gráfica de lenguas que solo se utilizaban oralmente, se realiza un gigantesco esfuerzo de

alfabetización de muchos millones de personas en pocos años, acudiendo para ello al esfuerzo voluntario de intelectuales y de la comunidad en general. Ahora bien, la naturaleza de la socialización presenta otros matices específicos y cualitativamente muy importantes como la renovación de los programas de estudio con la introducción de contenidos científicos y técnicos y la utilización del trabajo manual entendido como instrumento de formación y aproximación social. Se manifiesta asimismo la socialización en métodos como la enseñanza colectiva y la autogestión de A. S. Makarenko. Desde una perspectiva motivacional, D. Uznadze situó el origen de la actitud de aprendizaje en las necesidades sociales de la persona, entendiendo que en ellas se funden las de carácter personal. Entender la educación como un proceso social como lo hace Makarenko, como un instrumento de humanización como la entienden Tolstoy y Blonsky, como un apoyo mediador según Vygotsky, como un instrumento de socialización como la entiende Krupskaja, implica todo un nuevo concepto del papel a desempeñar por el profesor. De aquí los importantes esfuerzos que en esta época se realizaron para la renovación de su formación profesional, que se ponen especialmente de relieve en autores como Krupskaja y Blonsky.

EDUCACIÓN PARA LA REGENERACIÓN SOCIAL Y LA EMANCIPACIÓN EN IBEROAMÉRICA

El área está conformada por diez autores iberoamericanos pertenecientes a España, Portugal, Venezuela, Uruguay, Argentina, Cuba, México y Brasil. Son representantes de la evolución de las inquietudes educativas en Europa y América, con una aspiración básicamente común: la de constituir la educación en un instrumento para la elevación de las personas y las comunidades en una pluralidad de dimensiones: ética, cívica, cultural, política, social, económica. Viven en un periodo que se extiende desde finales del siglo XVIII a todo el siglo XX. Los autores europeos son Gaspar Melchor de Jovellanos (1741-1811), Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), José Ortega y Gasset (1883-1955) y Antonio Sergio (1883-1969). Todos ellos se esfuerzan por introducir en los sistemas educativos de sus países, España y Portugal, los avances ideológicos y técnicos de la educación europea en plena expansión social y renovación metodológica.

Los autores americanos pertenecen a países que presentan como característica común haber conseguido recientemente su independencia (comienzos del siglo XIX) y padecen una fuerte división social con una reducida clase muy privilegiada y un gran sector de su población desposeído de bienes y servicios. En ellos la estabilidad social, cultural y económica se ve constantemente amenazada por enfrentamientos bélicos en el interior del país y en sus relaciones con otras naciones del entorno. Se trata de Andrés Bello (1781-1865) en Venezuela y Chile, J. Pedro Varela (1845-1879) en Uruguay, Domingo Sarmiento (1811-1888) en Argentina, José Martí (1853-1895) en Cuba, José Vasconcelos (1882-1959) en México y Paulo Freire (1921-1997) en Brasil. En sus respectivos países promovieron la extensión universal de la educación popular en escuelas laicas e inclusivas, la igualdad de la mujer, la educación de adultos y la formación del profesorado.

Las principales ideas y aspiraciones educativas de los autores referenciados se manifiestan a través de los conceptos clave atribuidos a cada uno de ellos. Jovellanos, como pensador ilustrado tiene una inquebrantable fe en el poder del conocimiento para elevar la vida de las personas y de la comunidad, y en consecuencia promueve la extensión universal de una educación pública en la que ocupen importantes lugares la formación cívica y técnico-científica. Y atribuye al Estado la mayor responsabilidad en la extensión educativa. Giner de los Ríos se enfrenta a un sistema de enseñanza convencional limitante impuesto en el periodo

de la Restauración Monárquica y promueve la renovación de la educación en España a través de la Institución Libre de Enseñanza, con una notable serie de cambios en relación con los contenidos, la metodología y los recursos. José Ortega y Gasset, ya en el siglo XX pone de relieve en sus obras la estrecha vinculación existente entre cultura y educación. En un primer momento considera que la principal misión de la educación es aproximar a las personas a una cultura ideal, capaz de promover su desarrollo personal, así como el de la comunidad. El hombre se encuentra condicionado por su cultura y a la vez es también creador de la misma. La *Revista de Occidente*, por él creada, sirvió como instrumento para la difusión de muchas de sus ideas en el ámbito de la educación social. Antonio Sergio se manifiesta también en el siglo XX como un importante promotor de la renovación social en Portugal a través de la educación. Representante en su país de la Liga Internacional para la Nueva Educación, hizo especial hincapié en la democratización de la enseñanza y en la renovación de sus contenidos y métodos. El largo periodo de la dictadura de Salazar determinó que tuviera que trabajar en el exilio y que sus ideas no se retomaran oficialmente hasta varios años después de su muerte, tras la revolución de los claveles. Varias características se manifiestan de forma concurrente en los cuatro autores europeos: su enorme confianza en el conocimiento y la cultura y su oposición a la metodología de enseñanza tradicional y a la estructura elitista de los sistemas educativos de la época. Aspiran a la extensión de la educación a todas las gentes como una reivindicación claramente democrática. Paralelamente promueven un importante cambio cualitativo en los procesos de formación y actuación del profesorado, así como en la metodología y técnicas de enseñanza y en los recursos didácticos. Son creadores también de importantes instrumentos para la difusión de ideas educativas: *el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y *la Revista de Occidente*.

En el Continente Americano, Andrés Bello se destaca como un gran humanista que trabajó intensamente por la emancipación intelectual de las nuevas nacionalidades como su patria, Venezuela. Colaboró en la redacción de importantes obras como la *Enciclopedia Americana*. Y se destacó como Rector de la Nueva Universidad de Chile, que orientó en el sentido de las grandes universidades europeas y la convirtió en un agente dinamizador del progreso social y educativo. Apoyó la extensión de la educación elemental a toda la población viendo en ello la responsabilidad de los gobiernos y de la propia universidad. Pedro Varela es el creador del sistema educativo de Uruguay. Desempeñó una importante actividad administrativa, dotando de estructura organizativa y recursos a la educación, estableció tres niveles de escolaridad con una enseñanza primaria obligatoria. Su trabajo se guió por los ideales de una escuela pública, inclusiva y laica, es decir, una escuela extendida a toda la población, acogedora de niños y niñas de las más diversas características y promotora de la democracia. Domingo Sarmiento, en Argentina representa el modelo del administrador preocupado por la extensión y mejora de la educación de las gentes como instrumento de regeneración social. En su periodo como Presidente de la República realizó una importante promoción de la educación popular, que él denominaba *educación común*, en la que deberían tener cabida niños y niñas pertenecientes a distintas clases sociales y orígenes étnico-culturales. La alfabetización de las gentes de la pampa sería un destacado objetivo de estas escuelas, que deberían ser laicas para evitar la asociación que tradicionalmente se había producido entre enseñanza de la religión y el sistema elitista y conservador de la enseñanza. José Martí manifiesta en su corta vida una fuerte aspiración a renovar la educación en Cuba, convirtiéndola en compañera inseparable de la democracia y la libertad. Ve necesaria una nueva educación, que responda a la realidad de un país que lucha por su independencia. Esta educación ha de sobrepasar los estrechos límites de la enseñanza convencional asociada al colonialismo. Valora los contenidos técnicos y científicos, la igualdad de la mujer, la educación especial, la formación profesional. José

Vasconcelos en México destaca ya en el siglo XX, por su intensa labor educativa desde sus cargos de Rector de la Universidad Nacional y como Ministro de Educación. Al primer cargo se asocia la creación del voluntariado docente, una clara manifestación de su desbordante idealismo pedagógico. Al de Ministro se debe la creación de una gran cantidad de escuelas y bibliotecas para extender una educación pública a todas las gentes. Su ideal de escuela es eminentemente inclusivo, en ella convivirían niños y niñas, indios, mestizos y blancos. Paulo Freire, que vivió en el siglo XX de forma predominante en Brasil, aunque estuvo varios años en el exilio, se ha hecho universalmente famoso por su dedicación a la alfabetización de las gentes más empobrecidas. Su gran obra socioeducativa se basa en un método original para la enseñanza de la lectura en el que paralelamente a las expresiones verbales, se fomenta la capacidad de reflexión de la persona en torno a cuestiones muy importantes de la vida social.

En conjunto los autores americanos se manifiestan promotores de una educación popular capaz de regenerar la sociedad. En un periodo de lucha por la independencia o de independencia recientemente conquistada, estos países se ven asolados por múltiples conflictos externos e internos, a los que se dedica la mayor parte de los recursos, estando muy relegada la educación. Esta además, como heredera del sistema educativo colonial, era muy elitista y estaba notablemente subordinada a la religión. Los escasos recursos educativos se dedicaban de forma predominante a instituciones superiores, a las que acudían miembros de una clase social privilegiada. Grandes masas de población, como los gauchos en Argentina estaban prácticamente abandonadas. En algunos países como Uruguay se hubo de partir de cero al no existir un sistema educativo oficial. El esfuerzo de renovación de la enseñanza se realiza a veces desde cargos administrativos desempeñados por algunos de estos grandes educadores como Andrés Bello, Domingo Sarmiento, Pedro Varela y José de Vasconcelos, que ponen de manifiesto un nuevo rol de gobernante al servicio de la educación. El tipo de escuela a que aspiran estos autores presenta unas características esencialmente comunes. Merece destacarse el concepto de escuela inclusiva de Pedro Varela, Domingo Sarmiento y José Vasconcelos. Para ellos, en esta escuela debería darse la convivencia de niños y niñas de las más diversas clases sociales, culturas y etnias. Es también importante subrayar su preferencia por una escuela laica, alejada de la subordinación a la iglesia, que se asociaba a la escuela convencional colonial. La nueva escuela además se considera como vehículo de una nueva cultura emancipadora, un rasgo que se detecta intensamente en autores como Andrés Bello y José Martí. Los grandes ideales de regeneración social, de liberación del oprimido, de extensión del conocimiento, se ponen de relieve intensamente de nuevo en pleno siglo XX, a través de los procesos de alfabetización promovidos desde Brasil por Paulo Freire con un método original, en el que la reflexión sobre importantes cuestiones sociales ocupa un lugar estelar.

LA EDUCACIÓN PERSONAL Y SOCIAL EN LA CULTURA ÁRABE

El trabajo de la UNESCO presenta nueve pensadores pertenecientes a la lengua y cultura árabes. Cinco de ellos se corresponden con periodos de esplendor de dicha cultura. Así, Al Fârâbi (872-950) entre los siglos IX y X, natural de Farab, Uzbekistan; Miskawaih (932-1030), entre los siglos X y XI, natural de Rayy, Irán; Avicena (Ibn Sina) (980-1037), entre los siglos X y XI, natural de Afshona, Uzbekistan; Al-Ghazâlî (1058-1111), entre los siglos XI y XII, natural de Tus (Irán) e Ibn Jaldun (1332-1406), en el siglo XIV, natural de Túnez. Por lo tanto, son las tierras de Irán y de Asia central la cuna de cuatro de los grandes pensadores de la antigüedad árabe, estando representada también África en la persona de Ibn Jaldun. Hasta el siglo XIX no se registran otros autores y en el siglo XIX se citan a Rifâ'A Al-Tahtâwi (1801-1874), natural de

Tahta, Egipto y a Boutros El-Boustani (1819-1883), natural de Chouf, Líbano. Ya en el siglo XX aparecen otros dos autores Isma'íl Al-Qabbani (1898-1963), de Governorate, Egipto y Tâhâ Hussein (1889-1973), de Maghagh, Egipto. Así pues, parece darse como una ruptura en la presentación de autores entre el periodo de nuestra edad media que se corresponde con el de mayor desarrollo de la cultura árabe y la modernidad implícita en los siglos XIX y XX, con una gran laguna intermedia de casi cinco siglos en los que no se incluye a ningún destacado pensador.

En los cinco primeros autores está muy presente el ideal de la formación humana completa, que en general se concibe como una aproximación al Creador. Se parte de la consideración de la naturaleza humana como inclinada al bien y se considera que el perfeccionamiento se logra a través de la relación también con otras personas, en la comunidad. En algunos autores la influencia de la comunidad es fundamental. Así, Al Fârâbi considera que solo es posible la formación en la comunidad ideal y que se debe educar a los dirigentes para que sean capaces de fomentar el bien común. En el mismo sentido, Miskawaih consideraba que uno de los principales objetivos de la educación es el mantenimiento de relaciones fructíferas con los demás. Este autor, que concedió mucha importancia a la ética, concibe la gran finalidad de la educación como lograr que el hombre alcance la felicidad a través de una vida virtuosa. También Avicena está convencido de que el hombre posee una predisposición natural al bien y considera que su evolución dependerá de las condiciones de su entorno y de la educación. Ibn Jaldún, en el siglo XIV destaca asimismo la importancia del aprendizaje de valores sociales, especialmente, la solidaridad. Tanto en Al Fârâbi, como en Miskawaih y en Avicena se encuentra una importante tendencia a conciliar el conocimiento filosófico griego, especialmente de Platón y Aristóteles con la filosofía y la religión árabes. Sin embargo, en Al Ghazâlî predomina la idea de que la filosofía debe conformarse a los principios de la religión en la línea del sufismo practicado por él. Para este autor la educación debe enseñar al hombre los designios de Dios. Otra importante idea que aparece en los cinco autores de esta primera época es la importancia de la docencia y en especial del ejemplo en la misma. Al Fârâbi considera que los profesores han de ser personas virtuosas y sabias que no trabajen por un salario. Miskawaih, considera muy importante el ejemplo, también Avicena y Al Ghazâlî. Estos autores además valoran la primera infancia como un periodo especialmente sensible a la influencia educativa. En todos ellos está presente también el interés de desarrollar en los alumnos una actitud de respeto hacia los maestros y los mayores en general.

En la segunda época, transcurridos cinco siglos, nos encontramos en los siglos XIX y XX con cuatro destacados pensadores, tres en Egipto y uno en Líbano. Una característica común es su preocupación por la recuperación de la propia cultura tras la dominación otomana. Otra importante preocupación fue la de actualizar los conocimientos, sobre todo científicos y técnicos siguiendo el modelo occidental. Esta última aspiración está muy presente en Rifâ A Al-Tahtâwi, que habiendo estudiado varios años en Francia, al regresar a Egipto promovió la creación de la Escuela de Traductores, a través de la cual se dieron a conocer muchísimas obras europeas en su país. En este mismo sentido trabajó intensamente en Líbano Boutros El-Boustani, quien se esforzó asimismo por crear una escuela nacional inclusiva, laica y plural, capaz de dar cabida a alumnos de las más diversas ideologías y religiones. Ya en el siglo XX destacan en Egipto las personalidades de Isma'íl Al Qabbânî y de Tâhâ Hussein quienes desde la administración y la universidad promovieron el desarrollo del nuevo sistema educativo en su país con una clara orientación socialista, extendiendo la atención educativa a la masa de la población, introduciendo nuevas materias en el contenido de los programas, desarrollando una metodología en la que la relación democrática tendría notable importancia. Estos autores fortalecieron la figura profesional del profesor mejorando sus procesos formativos, elevando

su consideración social y su remuneración. Esta clara la diferencia cualitativa de orientación de la educación en esta segunda época. Así como en la primera el centro de atención era la persona individualmente considerada, aunque se valoraba la influencia educativa de la comunidad, en esta segunda etapa existe una clara valoración social del hecho educativo. Es la educación la que puede promover no ya la formación de la persona sino de la sociedad en su conjunto.

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y POPULAR EN CHINA E INDIA

Dos grandes países de Asia oriental aparecen representados en el trabajo de la Unesco por ocho destacados autores. En el caso de China dos de ellos correspondientes a la antigüedad: Confucio (-551-479) y Mencio (-372-289) y tres a los siglos XIX y XX: Sun Yat-Sen (1866-1925), Cai Yuanpei (1868-1940) y Mao Zedong (1893-1976). En la India se citan tres importantes autores en los siglos XIX y XX: R. Tagore (1861-1941), M. K. Gandhi (1869-1948) y J. P. Naik (1907-1981). Dos realidades culturales e históricas diferentes que sin embargo coinciden en la búsqueda de la renovación de sus sistemas educativos en el periodo comprendido entre los siglos XIX y XX. En China se pretende lograr la superación del antiguo régimen feudal y construir un sistema socialista que extienda la educación a todas las gentes y constituya de hecho un instrumento de la revolución social. Se valora fundamentalmente la cultura tradicional, aun cuando no se relegan los avances científicos y tecnológicos. En la India, con una realidad de colonización efectiva y un sistema educativo al servicio de la administración colonial, los autores promueven una nueva educación en conexión con la cultura tradicional y con la realidad vital de las gentes del pueblo, en lengua materna, en contacto con la naturaleza y con utilización en la escuela de la actividad artesanal.

China aparece representada en el trabajo de la UNESCO por cinco autores, dos pertenecientes a la antigüedad, Confucio y Mencio y tres al periodo comprendido entre los siglos XIX en sus postrimerías y sobre todo el XX: Sun Yat-Sen, Cai Yuanpei y Mao Zedong. Los dos primeros autores constituyen importantes agentes de cambio social desde el antiguo régimen esclavista al nuevo régimen feudal. Los dos creen en la bondad natural del hombre y en la necesidad de una educación moral, que en el caso de los dirigentes será especialmente importante para capacitarlos en el sentido de procurar el bienestar de las gentes. Estos autores promueven la apertura de la educación, antes individualizada y elitista, fomentando la creación de escuelas abiertas a la concurrencia de diversidad de personas. En su época también se crean mecanismos objetivos para la selección de funcionarios según méritos, los exámenes imperiales, que permanecerían vigentes hasta el siglo XX. Confucio promovió especialmente la renovación de los contenidos de enseñanza a través de media docena de manuales elaborados personalmente y que se utilizaron durante siglos. Ambos autores valoran la función del maestro, que ha de ser una persona sabia, desinteresada y amante de sus alumnos.

Desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX, Sun Yat-Sen, Cai Yuanpei y Mao Zedong representan un nuevo cambio social de gran envergadura. Esta vez desde el feudalismo aun presente, al nuevo socialismo, pasando por la apertura democrática popular. Sun Yat-Sen promovió la creación de la República Popular tras el estado de postración en que se encontraba China al finalizar la guerra con Francia. No obstante, siempre consideró que la revolución debería realizarse a través de la educación, que pretendió extender a todos los lugares del país. Cai Yuanpei promovió intensamente la extensión de los servicios educativos, procurando que la educación fuera independiente de presiones políticas o religiosas. Trabajó por conciliar la cultura china con los avances de la cultura occidental. En los años veinte se

crearon muchas nuevas escuelas, y la universidad de Beijing cuando él fue Rector alcanzó un gran prestigio académico e investigador. Mao Zedong es el artífice del sistema socialista de educación en China, que elabora de forma simultánea al proceso de revolución popular y la dirección de la República Socialista China. En una primera etapa colaboró en la democratización de la educación promovida por Sun Yat-Sen. En el periodo de la revolución socialista (1937-1949) se produce una progresiva vinculación de la educación al desarrollo del socialismo desde la ideología de autores como Marx, Engels y Lenin. Entre los principios que inspiran el nuevo sistema se encuentran la valoración en primer lugar de la cultura china, sin menospreciar por ello las posibles aportaciones del extranjero, la subordinación de la educación a la consolidación del socialismo, la fuerte vinculación de la educación al trabajo, la concepción de la educación como instrumento para la formación completa de la persona, lo que implica importantes cambios cualitativos en contenidos de enseñanza, metodología y características de la función docente.

India aparece representada en el trabajo de la UNESCO por tres importantes autores que desarrollaron su actividad entre los siglos XIX y XX, R. Tagore, M. Gandhi y J. P. Naik. Viven la realidad social de un país de una gran tradición cultural antigua, colonizado por Inglaterra, que estableció un sistema económico de carácter capitalista poco conciliable con la economía popular artesanal y un sistema educativo al servicio de la formación de la administración en inglés, con desconsideración hacia los sistemas tradicionales de enseñanza. Ante esta situación, R. Tagore, con una gran cultura india y eminentes dotes en literatura, se destaca por la promoción de una educación popular en lengua materna destinada a elevar la situación de vulnerabilidad extrema en que se encontraban las gentes del medio rural. Sus proyectos educativos, especialmente el de las escuelas de *Sri Niketan*, serían adoptados con posterioridad por el gobierno de la India como modelos de desarrollo comunitario rural. Tagore se muestra partidario del contacto con la naturaleza, de la utilización del trabajo manual en sus escuelas, de la influencia directa y ejemplar del maestro frente al uso de los libros, de una enseñanza laica, libre de las influencias de las religiones.

M. Gandhi, contemporáneo y amigo de Tagore compartió con él muchos principios de renovación educativa frente al sistema colonial. También con J. Dewey y sobre todo con L. Tolstoi. Gandhi fundó directamente numerosas escuelas y fue inspirador y orientador de otras muchas. Gran líder del pueblo indio, comprendió muy pronto la necesidad de hacer de las escuelas instrumentos para la protección de la artesanía popular frente a la explotación capitalista. La producción en las escuelas constituía al tiempo una garantía de subsistencia y autonomía para el propio centro escolar en comunidades sin recursos. La importancia del maestro como fuente directa de conocimiento frente al uso de libros es otra característica que lo aproxima a Tagore, así como considerar que la escuela debe estar libre de la enseñanza de las religiones.

J. P. Naik, que vive enteramente en el siglo XX ocupó importantes puestos en las instituciones educativas de su país y promovió la extensión de los servicios educativos a la población, sobre todo en los niveles de educación básica y de adultos. Fomentó el desarrollo de la investigación educativa y la mejora en la formación docente. Colaboró con instituciones internacionales como la UNESCO en la mejora de los sistemas educativos de países del tercer mundo. Dedicó un importante esfuerzo al análisis del sistema educativo colonial y a la persistencia de rasgos del mismo en el siglo XX en la India. Consideró necesario un cambio simultáneo de características sociales y educativas. Pensaba que solo a través del cambio social se puede lograr el cambio en educación.

OTRAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

En el trabajo de la UNESCO aparecen otros autores que no pertenecen estrictamente a ninguna de las áreas citadas y sin embargo han realizado importantes contribuciones al pensamiento educativo universal. Se trata por ejemplo de Fukuzawa Yukichi (1835-1901) en Japón, J. Dewey (1859-1952) y C. Rogers (1902-1987) en EE.UU., M. Buber (1878-1965) en Israel y J. K. Nyerere (1922-1999) en Tanzania. En el estudio de las características de estos autores podemos identificar diferencias y a la vez aproximaciones con otras áreas culturales, así como entre ellos mismos en algunos casos, aun cuando pertenecen a culturas muy diferentes. En el caso de Fukuzawa Yukichi, existen evidentes diferencias respecto al resto de autores del grupo. En principio, vive en el siglo XIX y en unas circunstancias muy particulares de la vida en Japón, en proceso de apertura a la cultura occidental. Fukuzawa se muestra abiertamente partidario y promotor de dicha apertura sin ahorrar críticas a la enseñanza tradicional, aun vinculada a la cultura china. Considera necesario renovar programas, enseñar en la lengua popular, extender un saber colectivo que haga progresar a la sociedad, relegando un tanto la preocupación cultural china por la elevación moral de los dirigentes y del pueblo. Se podrían ver semejanzas entre algunas de sus aspiraciones y la corriente general de extensión educativa que se vive en el mundo en el siglo XIX. La preocupación de Fukuzawa por lograr la apertura a la cultura occidental estará presente también en autores árabes de esta época, especialmente en Rifâ A Al Tahtâwi (1801-1874), creador de la Escuela de Traducción en Egipto. La figura de J. Dewey en EE. UU., ha alcanzado una fama y un prestigio internacional muy amplios. Ha sido capaz de manifestar su filosofía a través de la educación, en la que introdujo principios tan importantes como el del aprendizaje a través de la actividad en contextos de carácter cooperativo y democrático. Una mayor libertad de actuación del alumno, un renovado concepto de contenidos, así como de actuación docente, la vinculación de la teoría con la práctica, el uso de la observación y la experimentación, constituyen rasgos de gran poder innovador en un país en el que las potentes fuerzas conservadoras hacían muy difícil esta clase de renovación democrática de la enseñanza. Al mismo tiempo han sido características que aproximaron y sirvieron de inspiración a muchos educadores de Europa y otros países del mundo. C. Rogers, también norteamericano, que desarrolló su vida y actividad en el siglo XX, se caracteriza por la creación de un nuevo método de psicoterapia, con gran repercusión en los procesos educativos. Hay importantes puntos de contacto entre el modelo de Rogers y las propuestas de la psicología humanista, así como con los cambios propuestos por la nueva educación en Europa. Se fundamenta esencialmente en la confianza en la capacidad del cliente o del alumno para el autoperfeccionamiento. A partir de esta confianza inicial se trata de crear en torno al mismo un ambiente de libertad y estar dispuesto a apoyar sus iniciativas de cambio o aprendizaje. Hay un componente muy importante además, que es el de la empatía emocional con el alumno. M. Buber constituye junto con J. K. Nyerere un gran promotor de la educación de adultos. Buber realizó importantes esfuerzos por dar a conocer una cultura judía moderna entre los adultos, tanto en el periodo de la Alemania nazi como posteriormente en Israel, a través de la creación de la Escuela Superior de Educación de Adultos. Desde una perspectiva educativa se encuentran aproximaciones de su teoría de la relación con Dios y los hombres con los primeros autores de la cultura árabe. Es prioritario lograr el encuentro con Dios, pero esto no es posible sin la aproximación a las personas. Y en esa aproximación es preciso incidir en aspectos positivos y evitar los perjuicios. De ahí su política de convivencia pacífica con los pueblos árabes. J. K. Nyeree fue presidente de Zanzíbar durante veinte años, en los que se esforzó por transformar el sistema educativo colonial, notablemente clasista y racista, convirtiéndolo en otro de carácter socialista. Se esforzó por

extender la educación a todas las gentes y renovar sus contenidos, más próximos a la realidad vital. En la metodología de enseñanza y aprendizaje introduce el trabajo manual, creando en las escuelas huertos y granjas. Dedicó grandes esfuerzos al desarrollo de la educación de adultos, siendo seguido su modelo por otros países del continente. Nyerere se aproxima en su labor educativa a la doctrina de Gandhi sobre trabajo manual y al ideal socialista de educación.

CONCLUSIÓN

Se han identificado una serie de conceptos clave, representativos de destacadas ideas y actuaciones educativas en los autores estudiados. En ellos se contienen significativas orientaciones para la renovación/innovación educativa. Hay una idea eje fundamental en torno a la consideración de la educación como instrumento para el perfeccionamiento de la persona y su socialización. Se invita al lector a reflexionar sobre la importancia que tuvieron estas ideas en su época, sobre su actualidad y sobre su proyección de futuro en la educación.

Europa

- *Un método universal* (J. A. Comenio)
- *Enseñar a vivir* (J. J. Rousseau)
- *Por una educación universal, libre y gratuita* (Condorcet)
- *Educación completa: mente, sentimiento, actividad* (J. H. Pestalozzi)
- *Educación a través de los dones y la naturaleza* (F. Fröbel)
- *Dignificar la vida del trabajador* (R. Owen)
- *Educación como agente de movilidad social* (T. Rudenschöld)
- *Educación general, popular y laica* (W. Diesterweg)
- *Escuelas secundarias populares* (N. Grundtvig)
- *Escuela del trabajo* (G. Kerschensteiner)
- *Educación para la vida a través de la vida* (O. Decroly)
- *Respeto y confianza en la capacidad del niño* (J. Korczak)
- *Transformar la escuela* (A. Ferriere)
- *Nacimiento de una escuela popular* (C. Freinet)
- *Educación especial como rehabilitación e integración social* (M. Grzegorzewska)

Rusia

- *La educación es un arte que se fundamenta en la investigación* (C. D. Ushinsky)
- *La lengua materna es el principal vehículo de aprendizaje* (C. D. Ushinsky)
- *La conversación y la literatura infantil están en el centro de la metodología* (L. Tolstoi)
- *La mediación sociocultural actúa como estímulo del desarrollo mental* (L. S. Vygotsky)
- *Educación politécnica y alfabetización de adultos como instrumento de dignificación personal y social* (N. K. Krupskaja)
- *Importancia del trabajo manual para una formación completa y la integración social* (N. K. Krupskaja)

- *La educación es un proceso social que se desarrolla en colectividades con capacidad de autogestión* (A. S. Makarenko)
- *Formación del profesorado al servicio de la renovación educativa* (P. P. Blonsky)
- *Solo a través de la educación se logra la humanización de las personas* (P. P. Blonsky)
- *Actitud y necesidad social como origen del aprendizaje* (D. Uznadze)

Iberoamérica

- *La instrucción como fundamento del progreso económico y social* (G. M. de Jovellanos)
- *Institución libre de enseñanza* (F. Giner de los Ríos)
- *Cultura y educación* (J. Ortega y Gasset)
- *Educación como instrumento para la renovación social* (A. Sergio)
- *Universidad como estímulo del desarrollo y la educación* (A. Bello)
- *Educación pública, inclusiva y laica* (J. P. Varela)
- *Educación común* (D. Sarmiento)
- *Gobernar es educar* (D. Sarmiento)
- *Educación, democracia y libertad* (J. Martí)
- *Escuela inclusiva* (J. Vasconcelos)
- *Voluntariado docente* (J. Vasconcelos)
- *Alfabetización a través de la concientización* (P. Freire)

Autores árabes

- *Educar para la comunidad y en la responsabilidad social* (Al Fârâbi)
- *Educar para la sabiduría y la felicidad a través de una vida virtuosa* (Miskawaih)
- *Influencia del contexto social y la educación en la formación de las personas* (Avicena, Îbn Sina)
- *La educación como desarrollo del sentimiento religioso* (Al Ghazâlî)
- *Hábitos de aprendizaje como predisposiciones del espíritu* (Îbn Jaldun)
- *Escuela de traductores* (Rifa A Al-Tahtâwi)
- *Educación nacional inclusiva, laica y plural* (Boutros El-Boustânî)
- *Extensión de la educación a todas las gentes con renovación de contenidos y métodos* (Isma Il Al-Qabbânî)
- *Educación adaptada para todos* (Tâhâ Hussein)

China, India

- *Educar es hacer al ser humano virtuoso y moral* (Confucio)
- *La bondad de la naturaleza humana y las virtudes cardinales innatas* (Mencio)
- *La revolución debe desarrollarse a través de la educación* (Sun Yat-Sen)
- *Lograr la independencia de la educación* (Cai Yuanpei)

- *Educación y socialización* (Mao Zedong)
- *La propia persona y la naturaleza constituyen un templo, las buenas acciones, la religión* (R. Tagore)
- *El trabajo manual, tan valioso como el intelectual* (M. K. Gandhi)
- *La producción artesanal en la escuela* (M. K. Gandhi)
- *Coordinar el cambio social y educativo* (J. P. Naik)

Otros autores

- *Importancia de saber colectivo en el progreso social* (Fukuzawa Yukichi)
- *Democracia y educación* (J. Dewey)
- *Educación facilitadora, no directiva* (C. Rogers)
- *Educación a través del diálogo inclusivo* (M. Buber)
- *Educación para la libertad y el socialismo* (J. K. Nyerere)

BIBLIOGRAFÍA¹

- Abou-Rjailí, K. (1993). Boutros el-Boustâni (1819-1883). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 133-142. <https://doi.org/10.1007/BF02195030>
- Alí, Saïd Ismaïl (1994). Rifâ'A Al-Tahtâwi (1801-1874). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 635-662. <https://doi.org/10.1007/BF02195292>
- Al-Naqib, A. R. (1993). Avicena (Ibn Sinâ, 980-1037). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 55-71. <https://doi.org/10.1007/BF02195025>
- Al-Tâlbi, A. (1994) Al Fârâbî (872-950). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 373-393. <https://doi.org/10.1007/BF02195045>
- Bravo, H. F. (1994). Domingo Faustino Sarmiento (18011-1888). *Perspectivas* XXIV(3-4), 497-509. <https://doi.org/10.1007/BF02195284>
- Cheddadi, A. (1994). Ibn Jaldun (1322-1406). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 7-20. <https://doi.org/10.1007/BF02199003>
- Cipro, M. (1994). Constantin Dimitrievich Ushinsky (1823-1871). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 693-701. <https://doi.org/10.1007/BF02195296>
- Danilchenko, M. G. (1993). Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 121-132. <https://doi.org/10.1007/BF02195029>
- Demarchi, M. y Rodríguez, H. (1994). José Pedro Varela (1845-1879). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 719-734. <https://doi.org/10.1007/BF02195298>
- Dubreucq, F. (1993) Jean Ovide Decroly (1871-1932). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 261-287. <https://doi.org/10.1007/BF02195039>

- Encinas, R. (1994). José Vasconcelos (1882-1959). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 735-744. <https://doi.org/10.1007/BF02195299>
- Escámez, J. (1994). José Ortega y Gasset. (1883-1955). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 262-278. <https://doi.org/10.1007/BF02199020>
- Egorov, S. F. (1994). León Tolstoi (1828-1910). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 663-675. <https://doi.org/10.1007/BF02195293>
- Filonov, G. N. (1994). Anton Semionovich Makarenko (1888-1939). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 79-92. <https://doi.org/10.1007/BF02199008>
- Galâl, A. F. (1993). Tâhâ Hussein (1889-1970). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 733-755. <https://doi.org/10.1007/BF02195144>
- Galino, A. (1993). Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 789-804. <https://doi.org/10.1007/BF02195147>
- Gamâl Al- Din, N. (1994). Miskawaih (932-1030). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 129-149. <https://doi.org/10.1007/BF02199012>
- Ge Zhengming (1994). Mencio (-372-289). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 119-128. <https://doi.org/10.1007/BF02199011>
- Gerhardt, H. P. (1993). Paulo Feire (1921-1997). *Perspectivas* XXIII(3-4), 464-484. <https://doi.org/10.1007/BF02195128>
- Gordon, P. C. (1994). Robert Owen (1771-1858). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 279-297. <https://doi.org/10.1007/BF02199021>
- Günter, K. H. (1993). Fiedrich Adolph Wilhem Diesterweg (1790-1866). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 307-317. <https://doi.org/10.1007/BF02195041>
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferriere (1879-1960). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 395-423. <https://doi.org/10.1007/BF02195046>
- Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel (1782-1852). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 501-519. <https://doi.org/10.1007/BF02195130>
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 773-7. <https://doi.org/10.1007/BF02195302>
- Jha Narmadeshwar (1994). Rabindranath Tagore (1861-1941). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 617-634. <https://doi.org/10.1007/BF02195291>
- Jolibert, B. (1993). Condorcet (1743-1794). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 209-222. <https://doi.org/10.1007/BF02195035>
- Kamat, A. R. (1994). J. P. Naik (1907-1981). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 201-217. <https://doi.org/10.1007/BF02199016>

- Kassam, Y. (1994). Julius Kambarage Nyerere (1922-1999). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 247-259. <https://doi.org/10.1007/BF02199019>
- Kechwachvili, G. N. (1994). Dimitri Uznadze (1886-1950). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 703-718. <https://doi.org/10.1007/BF02195297>
- Kombar, M. (1994). Isma'íl al-Qabbânî (1898-1963). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 361-381. <https://doi.org/10.1007/BF02199026>
- Kumar, K. (1994). Mohandas Karanchand Gandhi (1869-1948). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 535-54. <https://doi.org/10.1007/BF02195132>
- Legrand, L. (1993) Celestín Freinet (1896-1966). *Perspectivas*, XXIII(1-2). 426-441. <https://doi.org/10.1007/BF02195047>
- Lewowichi, T. (1994). Janusz Korczak (1878-1942). *Perspectivas* XXIV(1-2), 37-48. <https://doi.org/10.1007/BF02199005>
- Lawson, M. (1993). Nikolay Grundtvig (1783-1872). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 651-662. <https://doi.org/10.1007/BF02195138>
- Nassif, R. (1994). José Martí (1853-1895). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 106-118. <https://doi.org/10.1007/BF02199010>
- Nishikawa, S. (1993). Fukuzawa Yukichi (1835-1901). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 522-534. <https://doi.org/10.1007/BF02195131>
- Nofal, N. (1993). Al-Ghazâlî (1058-1111). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 549-574. <https://doi.org/10.1007/BF02195133>
- Nóvoa, A. (1994). António Sérgio (1883-1969). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 511-528. <https://doi.org/10.1007/BF02195285>
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenio (1592-1670). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 183-208. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Richardson, G. (1994). Torsten Rudenschöld (1798-1859). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 449-463. <https://doi.org/10.1007/BF02195281>
- Röhrs, H. (1993). Georg Kerschensteiner (1852-1932). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 856-872. <https://doi.org/10.1007/BF02195151>
- Ruiz Berrio, J. (1994). Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 575-585. <https://doi.org/10.1007/BF02195134>
- Siemak-Tylikowska, A. (1993). María Grzegorzewska (1888-1967). *Perspectivas*, XXIII(3-4), 663-677. <https://doi.org/10.1007/BF02195139>
- Soëtard, M. (1994). Jean Jacques Rousseau. *Perspectivas*, XXIV(3-4), 435-448. <https://doi.org/10.1007/BF02195280>

- Soëtard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 299-313. <https://doi.org/10.1007/BF02199022>
- Starkin, M. S. y Tsovanov, G. S. (1987, 1994). Nadezda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939) *Perspectivas*, XVIII(1), y *Perspectivas*, XXIV(1-2), 49-60. <https://doi.org/10.1007/BF02199006>
- Weinberg, G. (1993). Andrés Bello (1781-1865). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 74-87. <https://doi.org/10.1007/BF02195026>
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 289-305. <https://doi.org/10.1007/BF02195040>
- Yang Huanyin (1993). Confucio (K'ung Tzu) (-551-479). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 223-232. <https://doi.org/10.1007/BF02195036>
- Yaron, K. (1993). Martin Buber (1878-1965). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/BF02195031>
- Zhang, L. (1993). Cai Yuanpei (1868-1940). *Perspectivas*, XXIII(1-2), 157-167. <https://doi.org/10.1007/BF02195032>
- Zimring, F. (1994). Carl Rogers (1902-1987). *Perspectivas*, XXIV(3-4), 421-433. <https://doi.org/10.1007/BF02195279>
- Zhuo Qingjun (1994). Mao Zedong (1893-1976). *Perspectivas*, XXIV(1-2), 93-106. <https://doi.org/10.1007/BF02199009>