

ESTUDIOS

**Educación general
y profesionalismo**

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

*Profesor de la Universidad de Costa Rica**



El día en que los hombres sistematizaron la división del trabajo, nacieron las profesiones. Y a partir de ese día, todos realizaron acciones comunes y acciones disimiles. Acciones comunes vinieron siendo aquellas en las que nadie puede ser sustituido por otro, y que son indispensables para la propia conservación; en ellas no ha cabido profesionalismo. Pero en todas las demás, lentamente, fué dándose la división del trabajo. Y fué dándose el perfeccionamiento técnico a medida que progresaba la especialización, sobre la base de un axioma implícito: a más exiguo campo de acción especializada, mayor eficiencia en la realización de la acción.

Pronto hubo unos hombres, exigua minoría, o más inteligentes, o mejor dotados, o con más suerte, que de todo ha habido, que se dieron cuenta de que la mejor especialización en la división del trabajo consistía en no trabajar. En el buen sentido, ya que todo tiene su buen sentido, este no trabajar consistía en dirigir el trabajo de los demás; en su mal sentido, ya que también todo tiene su mal sentido, este no trabajar consistía en usufructuar el trabajo de los demás. El trabajo de dirigir el trabajo se mostró como un paso decisivo en la intensificación de la eficacia, ya que las formas especializadas de trabajo se mostraron pronto tan variadas, que se precisaba de su coordinación para funcionalizarlas en un sentido útil. El no trabajar radical, la humanidad, en forma progresiva, ha venido a considerarlo o como explotación o como parasitismo. Desde el siglo XIX deja de tener justificaciones vigentes, pues los hombres se han dado cuenta de que el no trabajar cuesta mucho trabajo, lo mismo que

el relajar el cuerpo, por paradójico que parezca, cansa.

Mientras una décima parte de los hombres estaba integrada por libres y el resto eran esclavos o siervos, no hubo más complicaciones en el esquema teórico. Los libres llevaban vida de «persona» y los esclavos y siervos llevaban vida de animales. Y si la terminología parece incompleta, podremos decir, con léxico aristotélico, que los libres estaban en condiciones de actualizar su racionalidad; y a los esclavos y siervos se les tenía en condiciones que adversaban el desarrollo actualizado de esta potencialidad.

Sin embargo, los griegos (se entiende, los griegos libres, personas) hicieron un descubrimiento, inédito, que constituyó el segundo paso decisivo en la constitución de la humanidad como tal: descubrieron la libertad del hombre libre. Que un hombre civilmente ciudadano, políticamente inserto en una democracia, heleno-parlante, en sí mismo, limitado a los confines de su propia piel, era libre.

La conciencia de la libertad psicológica vino a estatuirse como el estrato básico de la autoconfiguración de un hombre en el mundo. El ser *amo* de sus propios pensamientos y el ser el único gozador íntimo de sus propios sentimientos, dis-tendió los lazos de un hombre con los otros hombres, restringió al hombre al límite que establecen sus propios ojos, y le enfrentó como naturaleza a todo lo que no es su propio yo.

Este descubrimiento trajo consigo dos proyecciones decisivas: una, el aceptar ante uno mismo las consecuencias de lo hecho; otra, el proyectar sobre los demás hombres la conciencia de la posesión de una esfera semejante de autopoiesis.

Estas proyecciones se actualizaron a lo largo de los siglos XVIII y XIX.

En las dos primeras décadas de nuestro siglo, se hizo tópico manido el elogio al siglo de las luces y se vivió la esperanza optimista en el progreso indefinido asentado en el XIX. Entre las dos

* REVISTA DE EDUCACIÓN agradece al Proyecto Principal de la Unesco su autorización para la publicación en español del trabajo de CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO, fundador de nuestra Revista y uno de sus más destacados colaboradores.

guerras mundiales, esta visión hizo crisis y se puso de moda el menospreciar la ilustración y el positivismo. Pero hay que tener la sinceridad de reconocer que nuestro siglo debe todo lo que humanamente tiene de bueno a los dos siglos que le han precedido. Viniera de donde viniese, el hecho es que el XVIII pensó y el XIX realizó el establecimiento de un axioma: un hombre, simplemente por ser un hombre, es libre y los demás *deben* permitirle su realización, no simplemente como animal, sino como animal racional.

La última guerra, tomada en bloque, se muestra como un intento violento de repudio del axioma. Y los hombres, por la fuerza de los hechos, mostraron que aceptan el axioma.

El filantropismo, así triunfante, pudo tener esta eclosión gracias a la fecundidad del profesionalismo. La famosa «revolución industrial», lo mismo que en otros tiempos el «milagro griego», fué simplemente la resultante de la razón profesionalizada. Si DESCARTES fué el padre de la filosofía moderna, como buen racionalista, lo fué en tanto que pensador filantrópico. Sus objetivos fueron: mejorar las máquinas para que el trabajo humano rinda más; mejorar la medicina para que cada hombre pueda vivir su vida completa y no morir (en su noventa y ocho por ciento) en la juventud.

Consecuencias decimonónicas: un hombre sin profesión no es eficaz, no rinde; el esclavo y el siervo rinden menos que la máquina.

Las sociedades modernas, y sobre todo los Estados, gastan dinero en la enseñanza porque es la única manera de profesionalizar a los hombres y, por consiguiente, de lograr que rindan. Pero a su vez esto se debe a que los Estados modernos han admitido el axioma filantrópico. De manera creciente, va siendo el crimen de lesa humanidad el único que remueve a los hombres de los cinco continentes; en él se va concentrando la capacidad de indignación.

Y así nos encontramos ante el problema de la educación general y del profesionalismo hoy: es problema porque todo lo que vale cuesta. Y el realizar de hecho con todos los hombres lo que hasta nuestra época sólo fué aspiración del Occidente es problema de gran envergadura.

Por primera vez en el tiempo, desde el XVIII y XIX se está realizando la humanidad como *una*. La Historia universal fué la historia coexistente de pueblos y culturas paralelos. Sólo con la modernidad la cultura occidental se ha impuesto. Hoy no tiene sentido hablar de Oriente y Occidente si no es con perspectiva histórica. Podrá gustar o no gustar la occidentalización de la tierra, pero es un hecho.

Escuelas elementales y escuelas profesionales, y que todo adolescente pase sucesivamente de una a la otra; la solución al problema no puede ser más fácil.

Y aun visto de esta manera empírica, el problema es difícil. Tomando a los hombres hoy, el número de escuelas de ambos tipos indispensables es astronómico. Y lo de menos es que

haya esas escuelas si no se dispone del profesorado apto. Y la mitad de las escuelas no lo tienen. Pero es que si se mira al futuro, las profecías alarmistas de un HUXLEY o de un RUSSELL dejan de ser profecías para presentar situaciones candentes. El crecimiento a ritmo geométrico de la humanidad es infrarracional. Nuestro siglo tendrá que enfrentarse con este problema y resolverlo, encauzándolo, o se llegará muy pronto a la incongruencia de que haya más hombres que microbios.

Pero como problema de hoy tenemos el de la educación general misma.

Para vivir en una sociedad moderna es indispensable un cierto nivel de educación. Sin él, el hombre lleva una vida marginal, o infrahumana, o parasitaria. Luego, además, necesita la preparación profesional que le capacite para un trabajo eficaz. Pero es que, a causa del maquinismo, a causa de haber podido superar la esclavitud, a causa del uso de la razón, cada vez el hombre profesionalizado va teniendo más «tiempo libre». Por tiempo libre entiendo aquel que no está dedicado al trabajo profesional y tampoco a dormir. Y resulta que por una parte la capacidad de sueño es limitada y por otra se limitan las horas de trabajo más cada vez; y si a alguien se le ocurre trabajar horas extras, los médicos le avisan que está acortando su vida.

El objetivo de la educación general es, por encima de lo que se ha considerado específico de la escuela (las cuatro reglas, lectura y escritura, etc.), el preparar a los hombres para el ocio. Ya el viejo ARISTÓTELES le dió a la educación esta misión, añadiendo como buen moralista, *honestamente*. Hoy es muy frecuente sustituir esta palabra por otra: *democráticamente*. Con la filosofía de nuestros días, yo diría: *auténticamente*.

En un tiempo no muy remoto se enseñaba *urbanidad*, las maneras de comportarse en «sociedad», es decir, comportamientos minoritarios. Luego se quiso sustituir por «civismo» y términos semejantes que, o cayeron en nacionalismos politizantes estrechos o quedaron en significar «desarrollo del sentido de la convivencia»; en otros términos, educación del sentido perceptor del «prójimo» en el «otro». Es curioso que los procesos de socialización hayan sido casi siempre inventados por anarquistas, es decir, por hombres que han buscado la realidad concreta de los hombres sin el intermedio del Estado.

Educar para el ocio es educar para ser persona. Un hombre es hombre en cuanto nace, pero la persona no se recibe hecha ni hay esperanzas de insuflarla desde otro. Cada individuo, por sí mismo, más o menos ayudado por los otros, tiene que forjarse a sí mismo como persona, tiene que darse un comportamiento que le vaya configurando al nivel humano. Y si no se da este comportamiento configurador no será persona, sino hombre contrahecho.

Este forjarse a sí mismo como persona es necesariamente el aceptarse como libre, dentro de la piel, y asumir la tarea de darse una configura-

ción. Existir no es un simple estar-ahí, sino un asumirse a sí mismo entre las cosas.

Los ilustrados del siglo XVIII sufrieron un error, error por bondad: creyeron que enseñando a leer y escribir a todo el mundo, todo el mundo se civilizaría y, por consiguiente, todo el mundo se haría autorresponsable. El error estuvo en el último punto. Es más fácil a veces obnubilar a un hombre que sabe leer que a un analfabeto; basta que sólo se le dé a leer textos obnubladores.

De ahí también la satisfacción con que muchas fuerzas ven el ingente desarrollo de los espectáculos embrutecedores. El atletismo de los griegos, es decir, la negación del profesionalismo en el estadio, se ha sustituido por el desarrollo del espectáculo como sustitución del propio yo. Indudablemente, es la forma más simple de ocupar el ocio, sin demasiado molestar a los demás; pero por algo fué el imperio romano el que lo estableció, mimó y difundió: desarrolla el espíritu gregario, apto a la concentración en lo alto del poder.

Tener educación general es ser un hombre responsable. Educar será facilitar esa configuración. Y sólo hay dos medios de educar: instruir y dar el ejemplo. Y los dos son imprescindibles y deben darse indisolublemente unidos.

Esto lo sabían muy bien los pedagogos de los siglos XVII y XVIII, y fué el ideal, incumplido, de la enseñanza media del XIX. Los liceos, colegios, institutos, etc., que preparaban para el bachillerato, instruían, enseñaban griego, latín, literatura y astronomía, e imponían un tipo de vida cuyo ejemplar extremado eran los maestros. ¿Sabrá en nuestro tiempo la mujer, puesto que la enseñanza elemental está ya en manos de la mujer, instruir y dar el ejemplo de autenticidad? No hay más remedio que tener confianza. Lo de menos es que ese instruir emplee instrumentalmente unos u otros conocimientos, aunque indudablemente entre ellos hay una escala que se va recorriendo con precisión hacia abajo; lo fundamental es que propicie la maduración de una vida interior razonada y propia. Acaso un grave peligro incipiente es, a medida que se ha alargado la vida media, la progresiva infantilización de la adolescencia. Hace cincuenta años, todavía un hombre de veinte años era un hombre; hoy es un adolescente; hace cincuenta años, un adolescente de catorce años era casi un hombre; hoy es un niño. El jugar en lugar de aprender, el paternalismo en lugar de la disciplina, el maternalismo en lugar del paternalismo, el aprobar en lugar del suspender, han contribuido a ello.

No hay incompatibilidad intrínseca entre educación general y profesionalismo. Ya se encargan los hombres de carne y hueso de que no la haya. Como decía HUXLEY, si un día se realizasen los sueños de los educadores, todo el sistema industrial se arruinaría. Si todos los jóvenes quisieran ser poetas y filósofos, no habría ingenieros. Lo malo es que a veces parece como que cada día los educadores sueñan menos. El maes-

tro tiene que hacer ver la belleza del ideal clásico, que ya vendrá después el *pro pane lucrando*; pero si el educador no sueña y dirige ya directamente la atención hacia el mundo en torno, ni siquiera por rebeldía habrá soñado el alumno. Por esto yo diría que el ser del maestro debe consistir en fracasar: intentar hacer soñar.

Si la profesión es trabajo racionalizado, la profesión tendrá que ser también carne propia en el hombre que se realiza como persona a través de la profesión vendrá la fundamental configuración. De ahí la fundamentalidad de la elección de profesión, como manera de existir. Elección libre dentro del reconocimiento social de las capacidades y oportunidades, o en caso límite, libre aceptación de la profesión impuesta: los estoicos nos dieron la única norma, teórica y práctica, que hasta hoy se ha inventado para salvarse uno mismo dentro de la arracionalidad del cosmos.

Ahora bien, los educadores están intentando resolver el problema de la organización de una enseñanza para todos los hombres mediante el empleo de las fórmulas minoritarias «ilustradas». Al mismo tiempo se dieron cuenta de que el nivel de exigencia era excesivo, y de ahí el rebajar los niveles: la supresión del latín podría ser el primer paso, y la adulteración de la Matemática, quitándole su contenido, el segundo. Y, ciertamente, han tenido razón, pues latín y matemáticas no se pueden de hecho insuflar en los cerebros de todos los hombres. Pero ha faltado el valor de llamar a las cosas por su nombre.

Para poner un ejemplo que ya es tópico, DEWEY expresó su parecer de que es más útil enseñar a conducir un automóvil que enseñar latín. En aquellos momentos de euforia nadie se lo discutió, y los pseudoeducadores que no sabían latín y si tenían automóvil se lanzaron en forma apostólica a suprimir el latín. El resultado fué que de todas maneras aprendía a conducir automóvil todo el que tenía automóvil, pues, aunque mal, eso lo aprende todo el mundo. Y en cambio, la enseñanza perdió casi todo su valor formativo. La gran paradoja, que precisamente la industria ha venido a poner de relieve, es que la preparación más «práctica» es precisamente la que como tal carece de fines prácticos. El ejemplo extremo lo da hoy la industria prefiriendo matemáticos puros a ingenieros. La educación general y la profesional coinciden en que toda su estructura y nerviación estriban no en enseñar en concreto lo que se va a hacer luego, sino en enseñar a comportarse y a pensar. Volviendo al ejemplo que ya es tópico: resultó acertado el juicio de DEWEY, pero sólo para los que se van a dedicar a chóferes.

Esto hace que haya que distinguir niveles en la educación general, así como siempre se han distinguido en las profesiones. La pretensión de dar educación general a todos ha puesto de manifiesto que esa educación general tiene que ser muy elementalizada para que pueda ser digerida por todos.

El error se ha dado en muchos países cuando

han elementalizado *todas* sus formas de enseñanza. Ello se ha hecho justificándolo con la palabra *democratización*. Pero estimo que honestamente hay que reconocer que en ello se ha dado un «fraude», y que en el reconocimiento de este fraude y en subsanar sus consecuencias está la única orientación que pueda salvar de la actual crisis de la enseñanza.

Por democratización se ha entendido que todos los adolescentes deben recibir la misma enseñanza. Y como la mayoría alcanza un nivel bajo, entonces se ha limitado el conjunto a ese nivel bajo. Así, los que enseñan se han puesto también a ese nivel bajo.

Y que este nivel bajo debe ser general y que debe ser logrado, nadie hoy lo impugna en serio. Pero sí hay que impugnar que a ese nivel deba establecerse toda la enseñanza general. Es necesario que haya minorías con preparación de minorías; y esta preparación no es sólo profesional, como viene sucediendo en las Universidades, sino que debe ser también preparación minoritaria en la educación general.

Tomando los hechos en bloque, hoy veo dos tendencias globales: los países que tienen dos niveles de enseñanza y los que tienen tres. Elemental y superior (incluyendo en ambas ahora profesional elemental y superior), o elemental, media y superior (también con sus tres grados correlativos en la profesional).

Una vez logrado en casi toda la tierra el nivel elemental de alfabetización, se ha dado como aspiración inmediata la prolongación de ese nivel elemental hasta los dieciséis, y en algunos países, hasta los dieciocho años. La aspiración no puede ser mejor, entre otras razones, porque es la única solución a la prolongación de la adolescencia en el hombre, pero el problema reside en el *contenido* de esa elementalidad prolongada.

En unos países simplemente se ha prolongado lo mismo, pero en más años. En otros se ha prolongado marginalmente a una secundaria, que se procura mantener a un nivel más alto. En otros, finalmente, se le han dado nombres de prestigio, pero vaciándolos lentamente de contenido.

Como todo ello ha venido unido a una crisis de la enseñanza secundaria de tipo clásico (incluso en sus variedades científicas), hoy se da realmente la progresiva absorción de la secundaria por la primaria. Es decir, en lugar de procurarse como norma el establecer niveles minoritarios por encima, o paralelos, a los niveles mayoritarios, se propaga la mayorización de los minoritarios. El resultado es «democratización», pero en su sentido corrupto.

Todo ello tiene su trasfondo económico. La profesión de la enseñanza siempre ocupó un nivel económico bajo relativamente en comparación con otras profesiones; pero en el siglo XIX ofrecía un aliciente del que carecían las demás: su estabilidad. Para el hombre que carece de espíritu de empresa, el lograr ese nivel estable era apetecible. Pero hoy ofrecen esa estabilidad

casi todas las profesiones. Por ello, de momento se da masivamente la feminización de los planteles docentes e incluso, en los países más progresados, empieza a ser insuficiente la mano de obra femenina para la enseñanza. En una de esas fáciles «profecías» que se hacen hoy a base de estadísticas, se puede prever que antes de fin de siglo no habrá ni una octava parte de los educadores necesarios.

Si ya la enseñanza ha tenido que echar mano de un material humano en gran parte sin vocación, y ya se empieza a predicar su «sustitución» por máquinas, discos, televisión, etc., el peligro es grave. Yo personalmente parto de un axioma: en la educación el hombre es insustituible. Si se lo reemplaza, la educación se cosifica; no se imprime el debido ritmo al personalísimo proceso de personalización que necesita realizar cada educando. Si SÓCRATES tuvo grandes discípulos, fué porque éstos tuvieron un gran maestro.

Sólo los países que tienen una enseñanza superior digna de este apelativo ofrecen aristas menos desagradables. Y ahí reside el enfoque acertado.

Mirando la educación general desde su nivel elemental, no se ven esperanzas de mantener sus contenidos o de hacer que recupere sus contenidos. Solamente cuando se da una ósmosis desde un nivel superior, la elemental se vivifica. Esto supone Universidades abundantes, pero rigidamente académicas. Cuando las Universidades se han abierto al nivel elemental, se han elementalizado. No es secreto para nadie que hoy los nombres no responden a los niveles. Y una Universidad elementalizada es un fraude, porque ni es académica ni puede mantener el pulso de los niveles inferiores. Por otra parte, los niveles inferiores se han «acomplejado» y muchas veces pretenden copiar las formas aparentes de los superiores. Si, por extraño que parezca, hay hoy una palabra desacreditada, lo es la de «maestro», y son ya muchos los países en que los maestros no quieren llamarse maestros, sino «profesores», cuando el mayor orgullo de un profesor universitario es que lleguen algún día a llamarle maestro.

Por este motivo son secundarios los problemas de planes y programas. Juzgar una institución por sus programas es no juzgarla, sino enjuiciar unos papeles. Y es perder el tiempo y el dinero querer mejorar lo elemental desde dentro de lo elemental.

Existencia de núcleos universitarios que sean académicamente investigadores y científicos (otra cosa no es Universidad) es el primer requisito.

Pero esto nos plantea el hecho de la necesidad de mantener o reinstaurar un nivel de educación general *superior*. Hasta ahora he evitado la expresión de «cultura general», pues, como bien decía ORTEGA Y GASSET, es una redundancia: si es cultura, es general. Las minorías, que hay que contarlas ya como integradas por muchos millones, han de poseer esa cultura general, entre-

mezclada con su profesionalismo al nivel de la ciencia.

Algunos países, pocos, tienen una secundaria que da esa educación general. Otros han iniciado, perdida la esperanza de que la secundaria lo acometa, el dar intrauniversitariamente esa educación general.

No se trata de una «educación general» *especializada*, lo que sería un contrasentido, sino de una educación general *profunda*, ahondada.

Una Universidad merece este nombre cuando poseen ritmo de investigación tres grupos de disciplinas: las matemáticas, que son el fundamento de las estrictamente científicas; la filología clásica, fundamento de las «letras», y las filosóficas, que despiertan las inquietudes y otean horizontes nuevos. Todo lo demás o es profesionalismo o necesita del hábito vivificador de esas disciplinas.

Esto plantea el delicado problema de las «humanidades clásicas». En muchos países se ha intentado sustituirlas por unas «humanidades nacionales»; por ejemplo, en Alemania, por los «clásicos» alemanes; en España, por el Siglo de Oro, etc. Y esto es acertado cuando se trata del nivel elemental. Para esa educación general elemental de que hemos hablado son no sólo útiles, sino insustituibles, y se puede ver centrado el caso en la sustitución del aprendizaje del latín y del griego por el del idioma propio. Pero esta sustitución sólo es *viva* cuando quienes intentan trasfundirla a los jóvenes la han vivificado desde las auténticas humanidades. Sólo el maestro que está a un nivel superior que el de sus alumnos merece ser llamado maestro y puede serlo de hecho en forma auténtica. El maestro debe vivir la educación general superior para poder educar en la elemental. Y ahora entiendo por maestro a todo docente extrauniversitario. El maestro universitario no sólo precisa vivir esa educación general superior, sino que ha de haberla ahondado científicamente para que su verbo sea capaz de provocar el choque con la cultura.

Universidad entregada plenamente a la influencia racional del mundo y del hombre, logificadora de realidades y empapando, por consiguiente, el ambiente de los cánones clásicos de la claridad intelectual y de la armonía concorde; ése es el punto de arranque. Esa claridad y esa armonía impregnando los niveles elementales de educación general; ése es el cauce. Y la meta: lograr hombres capaces de convivir en la razón y en la existencia cotidiana. Lo primero, la convivencia en la razón, ya se ha logrado mediante el lenguaje universal de la matemática; lo segundo, en proceso de maduración, todavía choca con obstáculos.

Pero el peligro de la inautenticidad sofisticada se da siempre. Como ejemplo citaré el tan sabido empleo didáctico de un PLATÓN edulcorado, al que se le quitan las aristas idealistas y políticas. Convertir un PLATÓN en un LOCKE, e incluso en un LINCOLN, es simplemente miedo a pensar las

realidades. Y si en algo es de consecuencias trágicas la timidez intelectual, lo es en la enseñanza.

Cuando ORTEGA Y GASSET planeó la «Facultad de Cultura», buscaba como objetivo la «ilustración» de las mentes juveniles mediante una visión *filosófica, científica e histórica* del mundo y del hombre. Cuando se lo ha querido aplicar se ha visto una dificultad: para una Facultad así entendida haría falta disponer de un profesorado integrado por ORTEGAS, es decir, por pensadores poseedores de esa tal visión. Pero, al mismo tiempo, esto fué malentender a ORTEGA. ORTEGA no se creía poseedor del saber definitivo, sino que buscaba precisamente la vitalización de la razón individual. De ahí que precisamente la manera de elevar las mentes juveniles a la cultura del tiempo no consiste en informarles de la cultura del tiempo, pues esto, además de ser físicamente imposible, ya que la cultura del tiempo está más adelantada que los educadores (en tres generaciones, según ORTEGA), es *dogmático*.

Llevando las cosas a su extremo paradójico, podría decirse que si EINSTEIN se hubiera *creído* lo que sus profesores le enseñaron, no hubiera inventado nada. Y su inventar no consistió, como a veces suele decirse, en ir más allá; esto es falso; su inventar consistió en replantear los fundamentos, es decir, en repudiar el dogmatismo. El maestro por excelencia, SÓCRATES, no enseñaba nada.

La educación general no puede ser dogmática. E indudablemente la profesional tampoco. En ésta el profesionalismo dogmático engendró precisamente los gremios cerrados y la versión de los «secretos del oficio» en magia. En aquélla provoca o cerrazón de mentes o rebeldía. Si algún mérito es profundo en la ciencia de nuestros días, y los tiene muchos, lo es el de haberse reconocido en crisis permanente. Crisis de renovación, de replanteamiento, de vuelta incesante al punto de partida.

Es tópicos el decir que KANT fué el último hombre que todavía pudo ser poseedor del saber general, por haber podido todavía profundizar en todas las disciplinas. En adelante, el crecimiento de éstas obliga a especializarse. El ideal de COMTE del logro del saber total por la yuxtaposición de las ciencias se mostró insuficiente. El resultado fué la compartimentalización del saber en especialidades y la conversión de los sabios en especialistas. Y se vió que, incluso políticamente, la barbarización del especialista científico era peligrosa. Ahí estuvo el valor del diagnóstico de ORTEGA. Y así se vió entonces la necesidad de replantear la teoría del hombre culto.

En el ámbito universitario, hombre culto se contrapone a hombre radicalmente especializado. En el ámbito social, hombre culto se contrapone a hombre ignorante. Yo entiendo por hombre culto el hombre *cultivado*, el hombre que, además de haber asimilado la civilización en que vive, ha hecho carne propia la vida del espíritu.

Esta frase última no es, como una vez se me

la tomó, una metáfora. Pretende tener un sentido directo.

Ese aceptarse como libre, y en consecuencia forjarse una forma de ser persona, implica precisamente que el pensamiento se enrostre como cuerpo. Ya el viejo ARISTÓTELES decía que entre la mano y la inteligencia hay una estrecha relación; tan estrecha, que no se puede asegurar cuál arrastra a cuál en su desarrollo.

Si en la enseñanza se inculca el saber como algo hecho y no como fruto personal de una personal postura, se logra amueblar los cerebros, pero no cultivar las mentes. De ahí que el primer paso de una enseñanza auténticamente universitaria consista en forzar al joven a romper esquemas elementales y a afrontar el saber como una aventura personal.

La barbarie consiste en ausencia de cultivo de la personalidad. Una educación general profunda necesita de la presencia patente de la entraña humana del saber y del arte. No el simple encontrarse ante lo hecho por «otros», sino el adentramiento en el cómo de eso «hecho», pues el saber y el arte, si son algo serio, lo son en cuanto creaciones y no en cuanto cosas.

Pero hay otro matiz que en muchos aspectos se ha trocado en el primer escollo: la negación de que la vida tiene asperezas. Si la educación ha de preparar para la vida, ha de ofrecer aristas ásperas. Así como el aspirante a boxeador ha de aceptar que le aplasten la nariz, así el aspirante a persona ha de aceptar el verse en dificultades. Y no hará falta que explique para las mentes pacatas que esas dificultades deberán ser proporcionales.

Como a gran parte de los hombres les gusta sentirse enfermos y tienen poca imaginación, cada época tiene sus enfermedades de moda. En la nuestra, muchos terapeutas han cometido el pecado de emprender la lucha contra los complejos. Y a lo que antes se le llamaba tímido, encogido o simplemente tonto, hoy se le dice «acomplejado». Pero eso es ahora lo de menos; la tragedia para la educación está en haber querido adelantarse y querer evitar por adelantado que los jóvenes tengan complejos. Personalmente he llegado a la conclusión de que tener complejos es sano. De que para llegar un día a orientarse, primero hay que estar desorientado. SÉNECA decía que la vida es milicia, pero alguien se lo cambió diciendo que la vida es malicia, y no andaba desacertado si tenemos en cuenta que en castellano la palabra malicia ya no tiene nada que ver con su etimología, y sí mucho con una actitud ágil ante la existencia.

¿Y cómo realizar, en concreto, esa educación general profunda, esa humanización del hombre, de cada hombre?

Mencioné antes a DESCARTES como el precursor del industrialismo y de la medicina preventiva, ambos al servicio de un ideal filantrópico. Ahora debo citarlo como el teórico (y el práctico) de la duda metódica. Sólo el hombre que una

vez en su vida registra todos sus recovecos y, bien a sabiendas, se marca una ruta, ha asumido su propio destino, que es propio porque lo ha asumido.

Y la educación será auténtica, profunda, sincera, cuando propicie esta asunción. Las fórmulas concretas las tiene que dar la *empirie*. Todas las pretensiones de elevar a ciencia la didáctica han fracasado, porque la didáctica (la enseñanza misma en su realidad concreta) es un arte. Por eso se dice también que el educador nace, no se hace, aunque sí pueda mejorársele. La educación, fundada en un ideal del hombre, aplica una u otra metodología según el «sentido práctico», que los clásicos denominaron prudencia. Si falta ésta, aquel ideal puede trocarse en foco de descomposición.

Una de las formas más frecuentes de buscar esa educación general profunda es, en muchas Universidades, la de los Estudios Generales. Algo así como que la Universidad volviera progresivamente a asumir la función que tuvo hasta comienzos del XIX y que en ese siglo se traspasó a los institutos y liceos de secundaria. Después de muchas tentativas y esfuerzos, se han concretado dos medios, que por lo demás son simplemente los más viejos, los que vienen a través de la Edad Media, desde la época helenística: la lección magistral y el comentario de textos clásicos. ORTEGA hacia hincapié en lo primero, pues pensaba en sí mismo como profesor. Los directores de estos Estudios suelen dar preferencia a lo segundo, pues no cuentan con ORTEGAS como profesores. Pero ¿en qué consisten?

Lección magistral es un lapso de tiempo, repetido periódicamente (en general, una vez por semana), en que un hombre cuenta a otros hombres el resultado de su especulación, de su investigación, de su trabajo, su manera de enfocar y resolver los problemas que él ha visto en su disciplina. Podrá ser su visión de la ciencia, su teoría del mundo, sus vivencias ante una obra de arte. Se supone que los otros hombres están pasivos físicamente, pero que aquello que oyen provoca un impacto en su interior.

Comentario de un texto clásico es un enfrentamiento por un hombre de una obra consagrada ante y con otros hombres, un ir desentrañando significados, resonancias, un hallarle sentido a la letra impresa. Una obra escrita por un genio propicia la labor del profesor. Y en este caso, este profesor, en su posición límite, no sería más que el espoleador para que cada alumno *lea*, en su sentido pleno, esa obra.

Sobre cuáles sean las obras consagradas más propicias, hay fuerte discusión. Mi experiencia personal ha sido la de creciente fracaso a medida que la obra era más moderna y creciente éxito a medida que la obra era más «clásica» en su sentido primario. Pero tampoco en esto caben dogmatismos.

En *El gran teatro del mundo*, CALDERÓN hace desfilar a los personajes que representan sus pa-

peles en el drama de la existencia. Cada uno asume el que le toca y lo vive. Pero sobre la acción de esta obra se extiende una atmósfera enervante que lleva al paroxismo la angustia del proceso: cada uno de esos personajes está solo.

Con la educación, los hombres han intentado superar esta soledad y se le ayuda a cada uno a adoptar su papel y se le ayuda a desempeñarlo.

En última instancia: hay diálogo entre los hombres.

La Biblioteca de Iniciación Cultural

OSCAR SAENZ BARRIO

EL LIBRO Y SU DIFUSION

El nuevo planteamiento de la educación ante el Plan de Desarrollo Económico-Social obliga a la Comisaría de Extensión Cultural a reconsiderar uno de sus servicios de más alcance popular: el de Lecturas Educativas.

La situación socio-económica y cultural de España invita a valorar este instrumento de difusión cultural, que es el libro y la biblioteca. «La realidad de nuestro país pone de manifiesto que las escuelas, en general, no poseen biblioteca. En el caso infrecuente de alguna rara excepción, ésta no afecta a las escuelas rurales. Por otra parte, la acción, cada vez más amplia del Ministerio de Educación, mediante la creación de bibliotecas municipales, agencias y lotes circulantes de lectura, a través de los Centros provinciales coordinadores de bibliotecas, no puede alcanzar, de pronto, a todos los pueblos de España. Es una labor necesariamente lenta» (1). Pero esto es sólo el producto de una serie de causas que afectan de lleno a la política de difusión del libro; entre ellas podrían enumerarse:

1.º Un bajo nivel cultural que se localiza fuertemente en las zonas rurales y en los nuevos núcleos industriales y urbanos, formados por gentes de aluvión y desarraigados de estratos económicos modestos. Este nivel cultural cuenta, por lo general, con una base instrumental reducida a la escolaridad primaria, incompleta las más de las veces, o una alfabetización rápida que, sin apoyos posteriores, se degrada y vuelve a incorporarse por retroceso al analfabetismo.

2.º Una cultura elemental congelada en puros conocimientos libresco, teóricos, sin salida hacia una formación personal de perfeccionamiento, lo que trae consigo la poca afición a la lec-

tura, de cualquier índole que ésta sea, que se patentiza en la escasa expansión del periódico, cuyas pequeñas tiradas cubren hoy completamente las exiguas necesidades lectoras.

3.º La distribución editorial encuentra poco eco en las zonas más afectadas culturalmente, que no se trata de resolver con una acertada política de información y propaganda de librería, únicamente canalizada hacia el comprador seguro o inmediato.

4.º El elevado precio de los libros educativamente positivos, cuya estimación por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas es de 70 pesetas unidad por término medio, elevándose este precio a 100 pesetas para los de biblioteca pública, cuyo alto costo obligaría a una activa extensión bibliotecaria.

5.º El crecido valor de instalaciones y dotaciones para bibliotecas, que estima la unidad en localidades de 2.000 a 10.000 habitantes, en la cifra de 272.000 pesetas, contabilizándose en este precio también una dotación anual y los gastos varios consecuentes al mismo periodo de tiempo, pero exceptuándose los sueldos del personal facultativo o auxiliar y subalterno.

Todo ello ofrece, como consecuencia, un desolador panorama a la difusión del libro, sobre todo por la vía privada. La adquisición de libros por los particulares es hoy muy pequeña, demostrada, evidentemente, por la escasa tirada de las editoriales, cuya gran mayoría va a parar a las bibliotecas.

Siendo, pues, la biblioteca el único vehículo eficaz de acceso al libro para muchos millones de españoles, merece la pena hacer algunas consideraciones en su entorno.

El número total de bibliotecas en España es de 3.102, de las cuales solamente 851 son públicas (provinciales, municipales y del Servicio Nacional de Lectura); a bibliotecas especiales, de acceso restringido, corresponden 837 unidades (nacionales, universitarias, docentes y de especiali-

(1) PÉREZ RIOJA, JOSÉ A.: *La Biblioteca en la Escuela*, Comisaría de Extensión Cultural, ME. Madrid, 1961, pág. 9.