

ESTUDIOS

Educación y Sociedad

CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE

Profesor de Geografía

Profesor de Universidad en Caracas

Queremos salir al paso del uso indiscriminado de las cifras estadísticas en materia de educación. La osadía e inanidad de los tópicos educacionales alcanza el máximo grado imaginable cuando leemos algunas declaraciones al respecto. Es obvio y a nadie le escapa el carácter íntimamente problemático de la política educacional; una simple inspección al cambio incesante de los planes bastaría para ello. Sin embargo, contrasta con este aspecto de constitutiva inestabilidad el tono seguro y firme con que acostumbran expresarse ciertas personas, aportando a la base de sus afirmaciones el sufragio de las cifras estadísticas.

Yo quisiera aportar algún punto de reflexión a estos temas. Quede bien claro que no soy en modo alguno un detractor del empleo de la estadística. Pero por encima de ese enorme artificio que es el ingenio estadístico creo conveniente no perder en ningún momento el norte que nos guía. Yo preguntaría de comienzo: ¿Es posible medir la educación en cifras? Y si es posible, ¿qué es lo que *en forma concreta* se persigue con el intento? Por supuesto que alguien me diría, recordando sutilezas escolásticas, que si es posible mediante cifras abordar los aspectos cuantitativos de la educación. No obstante, aun cuando ésta parezca resolver la cuestión, yo insisto: ¿Es posible que mediante un certificado de primaria o de bachillerato pueda extenderse un denominador común para la apreciación comparativa de distintos países? ¿Es posible que podamos medir el nivel educativo de un país por el número de certificados? Evidentemente que esto se hace, y no voy a ser yo quien niegue interés al hecho, bien que *dentro de un alcance limitado*. Lo que quiero es llamar la atención de quienes parecen

contentarse con un análisis comparativo de esta especie, como si con eso definiesen un concepto medular de la educación.

La educación es un fenómeno tan sumamente condicionado a los factores ambientales, que el intento de abordarlo mediante la abstracción de las cifras amenaza la comprensión de su más íntima textura. La educación no expresa sino lo que su circunstancia le permita. Parafraseando el célebre pensamiento de Ortega, diríamos «la educación y su circunstancia». Todo sistema educativo nace o se desarrolla al calor de una circunstancia política. El soslayar esta verdad con el tratamiento hueco de las cifras equivale, ni más ni menos, a oscurecer el horizonte cultural en que la educación radica.

Decía Durkheim hace ya más de cinco lustros: «La reflexión es anterior a la ciencia, que no hace sino servirse de ella como de un método mejor. El hombre no puede vivir en medio de las cosas sin formular sus ideas sobre ellas y de acuerdo a las cuales arreglar su conducta. Pero como estas nociones están más cerca y más a nuestro alcance que las realidades a que corresponden, tendemos naturalmente a sustituirlas a estas últimas y a hacer de ellas la materia prima de nuestras especulaciones... Hasta el presente la sociología ha tratado de una manera más o menos exclusiva no de cosas, sino de conceptos» (1). De igual modo creo que las palabras del sociólogo francés son aplicables a nuestra situación. Oír hablar a los políticos sobre educación es como si se tratara de una mercancía ambigua, ya que bajo un mismo ropaje nominalista se aceptan realidades tan dispares como la

(1) Cfr. DURKHEIM: *Las reglas del método sociológico*, «Ed. Dédalo», Buenos Aires, 1959.

educación de nuestro país, la educación en Francia, la educación en Israel, la educación en la URSS...

Hay en todo esto una cuestión más radical por debatir. La educación—el proceso educacional de un pueblo—evidentemente no consiste en sumar unos conocimientos más o menos abstractos. Estos sí son unívocos e igualmente encasillables en cifras estadísticas, cualquiera que sea el país en cuestión. Saber tanta geografía o tanta química o tanta matemática es algo hasta cierto punto medible y por tanto susceptible de comparaciones fáciles. Entendemos que la educación fundamentalmente se propone despertar unas actividades activas ante el proceso social, tarea que muy poco tiene que ver con esa faena de almacenamiento de saberes. A este respecto, y a la altura del siglo en que vivimos, poco tiene de exagerado sustentar que nuestra educación es sustancialmente una rutina de almacenaje. El español que haya superado todas las etapas educacionales es en el mejor de los casos un acróbata sobre la cuerda floja de los saberes. Maneja los datos de la cultura con un alto grado de histrionismo. Viene a cuento traer aquí una observación que he oído comentar en medios universitarios: un muchacho extranjero—se dice—en igualdad de condiciones lleva en su haber mucha menor cantidad de conocimientos que un español; sin embargo, es posible que el extranjero le aventaje al español en sentido ciudadano para la convivencia. Con esto creo que hemos pronunciado la palabra clave, *convivencia*: he ahí el primordial objetivo de una educación. Pero como no queremos hacer tan sólo una frase vamos a intentar explicarnos.

Definamos inicialmente nuestra tesis. Entiendo que hasta cierto punto cualquier sistema educativo es bueno si la sociedad a la que sirve es buena. Y viceversa, en una sociedad en donde no haya lugar a la libérrima y genuina expresión de convivencia cualquier sistema educativo será insuficiente para formar hombres libres. En estas sociedades la educación se distrae de sus fines propios y se bastardea; acaba por ser un vehículo formal de conocimientos abstractos y técnicos. Cuando, en cambio, la sociedad se construye sobre una amplia base de convivencia, la educación surge por sí sola como una vía de ascensión ciudadana. Con lo dicho queremos afirmar dos cosas: primera, que no siempre es la educación como tal sistema formal responsable de sus fallos, sino también, y en modo preeminente, la sociedad en donde se halla inscrita; y segunda, que resulta mostrenco manejar la educación como un sistema formal al margen de su inserción instrumental en una determinada sociedad.

No es ésta una idea nueva precisamente. Si como occidentales tenemos la pretensión de haber heredado las tradiciones helénicas, no deberíamos resultarnos sorpresiva ninguna afirmación anterior. Hemos recogido los siguientes textos en

uno de los más lúcidos comentaristas de la educación en Grecia, Werner Jaeger:

«Los antiguos—dice—tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación (2).

La superior fuerza del espíritu griego depende de su profunda raíz en la vida de la comunidad. Los ideales que se manifiestan en sus obras surgieron del espíritu creador de aquellos hombres profundamente informados por la vida sobreindividual de la comunidad. El hombre cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos es el hombre político (3).

Cada cual pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una estricta distinción en la vida del ciudadano entre lo que es propio (*idion*) y lo común (*koinon*). El hombre no es puramente idiota, sino también político. Necesita poseer al lado de su destreza profesional una virtud general ciudadana, la *politike areté*, mediante la cual se pone en relación de cooperación e inteligencia con los demás en el espacio vital de la *polis* (4).

Estos textos y muchos más que pudieran aducirse ponen en claro que el proceso educacional para el pueblo griego nunca constituyó en puridad un adiestramiento profesional. Contrasta vivamente el alto merecimiento que la vida política suponía para un heleno con ese despectivo trato que a un profesional de nuestros días le merece el quehacer político. Por ejemplo, la consabida frase de que la política es para los políticos abriga en realidad un profundo escepticismo al respecto. Y con esta mentalidad a su vez se compagina la idea de que no hay mejor contribución de ciudadanía que la de un honrado servicio profesional. Ser buen ciudadano en la mentalidad de nuestro pueblo de hoy estriba en ser buen médico, buen ingeniero, buen maestro, etcétera. Tampoco estuvo ausente de los griegos esta idea. En la concepción de la *areté* de Hesiodo encontramos una pauta similar. Su obra está transida por lo que pudiéramos denominar el *ethos* profesional y la imagen política del hombre que está dominado por la idea del trabajo, de la profesión eficaz. Sin embargo, los griegos rápidamente superaron esta concepción. La evolución subsiguiente de la *polis*, así como la progresiva urbanización del hombre, alentó una nueva idea de ciudadanía. La exigencia de que todos los individuos participaran activamente en el Estado y en la vida pública creó una conciencia de los deberes ciudadanos completamente distintos de los deberes propiamente profesionales.

Modernamente todos los enunciados que se hacen en torno a la educación coinciden en una nota común: la de su función adaptativa hacia el medio ambiente. A sabiendas de que este medio no es fundamentalmente físico, sino social. Al hombre le cabe entre todos los seres vivos

(2) Cfr. *Paideia*, ed. F. de C. E., México, 1957, palabras del proemio.

(3) Cfr.: *Op. cit.*, p. 13.

(4) Cfr.: *Op. cit.*, p. 114.

del universo esta dote en grado sumo: la de saber adaptarse. Pero además el hombre ha tratado de reconstruir su propio medio para adecuar mejor su respuesta de adaptación. Y en esta incesante tarea ha logrado elaborar el ámbito social de su existencia. De suerte que si las adaptaciones sociales que se exigieron al hombre primitivo eran relativamente pocas, hoy día, en cambio, llenan gran parte de su vida. Cuando el hombre abandona la sencilla vida del nómada por la más compleja existencia asociada con un hogar permanente, con una propiedad cultivada y una actividad compartida, es entonces cuando han comenzado a multiplicarse los problemas de adaptación social. Pero aún hay más: el marco de la sociedad se renueva incesantemente proclamando nuevos esquemas de adaptación, y no es nada fácil equipar a las generaciones futuras con esos nuevos esquemas, dando lugar así a una tensión permanente en el seno de la sociedad. Por esto la educación ha de tener sus miras en el futuro y no en el pasado si ha de ajustarse a la función que le hemos asignado.

Aún podemos definir con más rigor la misión de la educación en una sociedad moderna. Está claro que la tal función de adaptación consiste en hacer de las generaciones futuras miembros activos y aceptables del grupo a que pertenecen. Y esta misión comporta un triple propósito. En primer lugar, una tarea básica de la educación en cualquier sociedad consiste en enseñar a comprender las normas de conducta imperantes en la comunidad. En segundo lugar, en desarrollar las aptitudes de trabajo que el grupo demanda, y en tercer lugar, en crear una atmósfera propicia al desenvolvimiento de las actitudes favorables a la convivencia. Como se ve, en el primero y último se enuncian fines de carácter estrictamente político, mientras que el segundo es preferentemente profesional.

Ajustándonos a la tesis central propuesta en estas reflexiones, veamos cómo las dos primeras funciones adquieren distintos pliegues según la organización social en que se sustenten. Para ello vamos a intentar el uso de un lenguaje sociológico descriptivo.

En una organización autoritaria las «normas de grupo» tienen muy distinto sentido a las de una organización más libre y democrática. Ante todo, una sociedad autoritaria monopoliza en grupos minoritarios y cerrados el establecimiento de las normas y no permite discutirías a la luz pública. Es más, ni siquiera le interesa que exista una difusión o un conocimiento de otros ambientes ajenos. La célebre expresión «telón de acero» ha consagrado esta realidad hermética para algunos pueblos de Europa sometidos a dictadura. Del mismo modo, el desarrollo sofocante de la censura no denota otra finalidad tal y como la hemos conocido. Las normas pautadas en este sistema pasan a ser rigurosamente controladas a todos los canales de la educación y propaganda. Así, por ejemplo, hemos visto cómo se corri-

gen los textos escolares, se seleccionan y depuran los maestros e incluso se crean organizaciones juveniles ajenas a la escuela para promover inquietudes y crear un adoctrinamiento (el caso de los jóvenes comunistas en Rusia, de las juventudes hitlerianas en Alemania, de los *avanguardisti* en Italia, etc.). El establecimiento de estas normas en una organización dictatorial pasa frecuentemente por un proceso de «enmascaramiento ideológicos». La ideología se constituye en sociedades de este tipo en una pauta rígida que puede marcar la ortodoxia o heterodoxia de los ciudadanos, y el aparato estatal correspondiente se convierte a su vez en cátedra de definiciones, por lo que adquiere un carácter eminentemente confesional, con su secuela inquisitorial inevitable bajo uno u otro disfraz.

En cambio, estas normas, dentro de un ambiente libre, toman el carácter de «reglas del juego», mediante las cuales aprende a respetarse la pluralidad de grupos existente. Semejantes normas nunca revelan el más leve asomo de dogmatismo, sino que se imponen con un valor totalmente hipotético. La competencia establecida entre los grupos a un determinado nivel (económico, profesional, político) por sí misma esclarece la íntima realidad social, levantando cualquier velo de enmascaramiento a que hubiere lugar. Claro es que esta competencia ha de desarrollarse en un equilibrio de fuerzas, o de lo contrario acaba por ser succionado el escenario social por un grupo poderoso. El Estado nunca se convierte en doctrinario ni acepta confesionalidad alguna: es, ni más ni menos, un mantenedor celoso de las «reglas de juego» (lo cual evidentemente no puede confundirse con el orden público «a cualquier precio»).

Aparece muy claro ahora que cuando queremos canalizar la función educativa al primero de los objetivos enunciados (enseñar a comprender las «normas de conducta» imperantes en la comunidad) habrá de adquirir un engolamiento hueco en el primer caso. El futuro ciudadano se convertirá algunas veces en un ideólogo intolerante al servicio del Estado autoritario. Pero otras veces la función educativa se va hipertrofiando y pierde autenticidad política; se convierte en una técnica formal, en un mero vehículo de abstracciones o elementalidades útiles para el profesional. De ahí esa conciencia generalizada a la que aludíamos antes sobre la mendacidad del político, sobre la vacuidad de la profesión política *per se*.

En el segundo caso—en una sociedad libre—, la función educativa se torna en auténtica investidura reformista y autocorrectiva con miras al ejercicio político. No es esta tarea fácil, y posiblemente el camino se halla mucho más erizado de dificultades que en el caso anterior. A la psicología juvenil no le cuadra muy bien el carácter hipotético o convencional de unas normas de conducta. De ahí que hasta cierto punto sea tan explicable el espectáculo que estamos presenciando

en América Latina. En los países en donde se ha planteado por todos los medios el acceso de la Revolución al poder, este planteamiento tiene un mayor arrastre en los sectores juveniles justamente por su ausencia de convencionalismo, por su carácter radical y enfático. Una democracia militante, si lo es con plenitud, se acerca con respeto a las hipótesis que rigen una convivencia social; y dentro de ella, fundamentalmente en los medios intelectuales, brotará con frecuencia la ola de autocrítica y el continuo esclarecimiento de los fines. La política, quehacer humano a fin de cuentas, es difícil que salga impoluta de la arena pública, pero aquí más que en ningún otro sistema adquiere su verdadera dimensión humana, y sobre todo su más amplia universalidad en la realización efectiva de la libre expresión de cada cual.

En cuanto al segundo punto, el desarrollo de las aptitudes, recordaremos el hecho recientemente acaecido en la URSS de que un grupo de artistas fuese amonestado de heterodoxia al ser expuesta su obra en la Galería Manege, de Moscú, a finales de 1962. Es ya de sobra conocido un postulado que los psicólogos aplican en todos los ámbitos de la actividad humana: el postulado de las diferencias individuales. El hecho, por otra parte, no deja de estar al alcance de la más vulgar observación. Ya sea en el pensamiento, en el arte o en la más modesta tarea de este mundo, los hombres manifiestan su desigual dotación para la misma. Esto en lenguaje político se traduce en una marcada desigualdad en el aporte de los individuos a la comunidad, aun entre aquellos mismos que pudieran parecer más igualados por la división del trabajo. Y al mismo tiempo pone de relieve la radical e intransferible individualidad humana como soporte de la convivencia. En toda sociedad, los hombres, como los árboles, lanzan al cielo su deseo inalienable, aun cuando se nutren y toman el impulso de una savia común.

Se me dirá que el plantear el desarrollo de las aptitudes a tenor de las exigencias de la comunidad está tal vez en contradicción con cuanto hasta aquí hemos formulado. Lo que intentamos es, sin ánimo de ser exhaustivos en el problema, hacer ver que este hecho—que es ineludible en cualquier orden social—adquiere distintas dimensiones de realización según se trate de una sociedad vertebrada en moldes más o menos autoritarios, más o menos flexibles. En sociedades autoritarias se llega a veces a extremos como el anteriormente mencionado de la URSS, de total inhibición para la iniciativa cultural. Pero no es preciso llegar a tal extremo. Frecuentemente se nos ha planteado en nuestro país el hecho de que quien quisiera ser piloto de aviación tenía que pasar por la disciplina militar. Se me hace difícil aceptar este hecho en una sociedad en donde los miembros pudiesen discutir libremente sus oportunidades profesionales, en una sociedad que no estuviese enriquecida por intereses de grupos poderosos. En este orden de cosas, tal vez no fuera

superfluo proponer la siguiente cuestión: ¿Dónde, en qué países abunda más el individuo descontento de su profesión? El tema presenta innegables puntos de contacto con esa idea actualmente tan difundida de la alienación. Piénsese que el sentirse profesionalmente frustrado es en realidad una versión psicológica del problema. Cambiamos si se quiere la óptica de contemplación, pero no la realidad contemplada. La alienación se consuma cuando ponemos nuestras aptitudes al servicio de un fin que no satisface plenamente nuestra personalidad a cambio de un precio. Este fenómeno adquiere su más alta expresión en lo que se ha empezado a llamar «proletariado intelectual». Llámesele de uno u otro modo—subempleo, plétora profesional, etc.—, el hecho incontestable es que el despliegue profesional de nuestra juventud no encuentra acomodo en la estructura social imperante. Es evidente, por tanto, que algunas arterias de la comunicación social, hipotéticamente hablando, se hallan obstruidas para el mensaje. En otras palabras, no es un problema que se arregla desde el sistema educativo, sino desde la estructura social de convivencia, en donde aquél se halla ubicado.

En cuanto al tercer punto, que hemos señalado como misión educativa, está el de promover las *actitudes favorables a la convivencia*. La actitud y la aptitud son dos dimensiones a las que prestan mayoritaria atención los modernos laboratorios de Psicología. La actitud nos define sobre todo el aspecto conativo y tensional de la personalidad, mientras que la aptitud fundamentalmente versa sobre dimensiones direccionales de la conducta humana. La aptitud, diríamos, imprime dirección a nuestra conducta, mientras que la actitud nos dota de la energía suficiente, al desatar, en un momento dado, el caudal de nuestra emotividad y de nuestros impulsos.

La actitud no es una lección que se aprende y se olvida. La actitud, una vez adquirida, difícilmente se pierde, sino que permanece a nuestra vera como un centinela del subconsciente, siempre en disposición de alertarnos. En realidad, nuestra vida en sociedad es producto de nuestras actitudes. Con razón puede decirse que a un hombre lo definen sus actitudes.

Pero, estrictamente hablando, ¿qué son las actitudes? ¿Cómo se adquieren? No es nuestro propósito hacer una indagación, sino más bien mostrar los resultados adquiridos en el actual bagaje de la Psicología. Diremos, pues, en términos generales, que actitud es una predisposición permanente a actuar de modo favorable o desfavorable frente a algún objeto de valor. La actitud, por tanto, implica una convergencia de opiniones, de actos en torno a un objeto que es considerado como una encarnación de valores; dicha convergencia podrá tener un carácter de aceptación o bien de rechazo en mayor o menor grado. Ahora bien; si nos atenemos a la más nueva línea de investigación en este campo, tenemos que admitir que nuestras actitudes se van fra-

guando en formas de «lealtad» a través de la inserción en los pequeños o grandes grupos a los que vamos perteneciendo. Entre estos grupos figura con gran relieve la escuela, el colegio, la universidad... es decir, el sistema de educación en que nos hayamos visto envueltos.

Cuando hablamos de promover actitudes favorables a la convivencia, estamos expresando en realidad un ideal democrático, un ideal en que damos por supuesta la pluralidad y autonomía de grupos. Convivir es un hecho que trasciende al mero trazado de propiedades, aunque ya sea algo establecer las mugas por donde desenvolvernos a nuestra real gana. Convivir, ciertamente, es un hecho más sutil e importa esclarecerlo. Se ha dicho que los ingleses son un pueblo de opiniones, que los alemanes son un pueblo de problemas y los españoles un pueblo de convicciones. La frase, como toda frase hecha, peca de la rigidez del esquema, pero exhibe distintos modos de entender la convivencia; en este sentido, la vamos a utilizar sin ánimo, ni mucho menos, de hacer una glosa a una «psicología de pueblos».

Ciertamente, el español está acostumbrado a caracterizar al pueblo inglés de flemático, porque a menudo sus más agrias discusiones terminan en un muestrario de opiniones a gusto del consumidor. Los ingleses saben arreglárselas para no llevar a punta de lanza sus divergencias; admiten la vigencia del contrario, no como contrario—y esto es lo peculiar—, sino como «otro». Se trata de un régimen de vida en que la posición ajena está a la misma altura que la propia posición. De ahí que todo sean opiniones, y que tanto el defender como el adversar una tesis sean considerados «roles» de igual importancia. La opinión por sí misma nunca es excluyente y envuelve con un tanto de probabilidad a la opinión contraria. De ahí que los ingleses puedan vivir tan armónicamente, aun cuando estén diferenciados en sus formas de pensar.

También es proverbial entre nosotros la lentitud germánica. Imaginamos al prototipo alemán ávido de problematizarlo todo, aun la más elemental realidad. Ellos son enemigos de las soluciones lúcidas y brillantes e indagan siempre en la realidad un ulterior sentido. De ahí su capacidad inigualable para desmontar con paciencia, para analizar detenidamente, para no saciarse en

la interrogación. Para el alemán, la vida de la mente es actividad; quizá para un mediterráneo fuera más bien contemplación. Consecuentemente, el alemán confiere a la convivencia un sentido de equipo. Diríamos que el inglés convive porque posee la realidad con un margen de escepticismo. El alemán, en cambio, tiene otro modo de posesión de la realidad; consiste en abarcarla en todas sus facetas mediante un asombroso despliegue de actividad mental; para eso necesita la colaboración. He ahí dos modos de convivencia a partir de actitudes totalmente diversas ante la realidad: la una posee la realidad en forma de opinión, la otra la posee en forma de análisis.

¿Y el español? ¿Podríamos hablar acaso de un tercer modo de convivencia más próximo al español? La convicción no es fácilmente compatible con la convivencia. La convicción comporta una total entrega del hombre. Un pueblo dado a convicciones difícilmente puede admitir las convicciones contrarias, como no sea en pura situación de hecho, sin atribuirles, por supuesto, ninguna vigencia de derechos. Nuestro modo habitual de entender la convivencia, si cabe llamarla así, es a base de admitir una jerarquía. El contrario entrará en convivencia por supuesto en un rango de sumisión. Constituirse en adversario implica, por tanto, doblegar la cabeza y aceptar de un modo u otro el sometimiento. Convivir es para los españoles de hoy, que son los que de más cerca conozco, una representación de la vida humana harto diferente a la de otros pueblos. Está claro que el aporte de ciudadanía que corresponde al sistema educativo de unos y otros guarda, sin duda, diferencias insalvables. Este es nuestro corolario. Cuando se nos compara tan alegremente con el «nivel educacional» de otros países mediante la ostentación superficial de unos índices estadísticos, parece como si olvidáramos ese elemental atenuamiento a nuestra realidad político-social.

Yo me pregunto, cuando nos entregamos a la tarea de estructurar el «desarrollo integral» de la educación, si en realidad no estaremos escamoteando el verdadero perfil—humano, social y político—que nuestro pueblo reclama. Porque entiendo que «integrar» la educación consiste justamente en situarla como un engranaje hacia una meta por la que el pueblo aspira hace años y tal vez siglos. Lo demás son palabras.