

CAPÍTULO II.

EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION

I. ALGUNAS NOCIONES FUNDAMENTALES

I. EL PUNTO DE PARTIDA: LA EDUCACION, FUNCION SOCIAL

No es posible comprender nada de los múltiples problemas particulares que en el dominio de la educación se suscitan, si no se comienza por advertir, inicialmente, que ella es un *dato primero*, planteado por la existencia misma de la colectividad, esto es, que tiene una realidad propia, anterior, e independiente de la intención de los individuos, —legisladores o maestros— que se esfuerzan por transformar el ámbito de las escuelas, los contenidos de los planes de estudio y la naturaleza de los métodos de enseñanza. La educación existe como una función propia del organismo social, mucho antes que se configuren las instituciones escolares, y antes que en el dominio del trabajo llegue a definirse y especializarse la profesión de maestro. Esto es una evidencia de tipo elemental, —el *abc* de la instrucción pedagógica de cualquier individuo—, y

su adecuada comprensión podría emplearse como *test* para orientarse respecto a la capacidad y cultura de las personas que desean consagrarse a la enseñanza. La educación es una función social, en el amplio sistema de funciones que constituye la vida de una comunidad, y existe con la misma realidad objetiva y con el mismo carácter específico que se reconoce a las funciones políticas, económicas, religiosas, jurídicas, etc., con las que, amalgamada en un bloque solidario, compone esa fisonomía absolutamente peculiar que, en determinado momento, define a una sociedad y a una cultura. Su entrecruzamiento con dichas funciones es tan íntimo, que no puede operarse sobre la escuela sin afectarlas más o menos en su desarrollo, y, al revés, cualquiera alteración de lo político, económico, etc., repercute sobre las estructuras educacionales: buen ejemplo de lo que los sociólogos llaman "causalidad recíproca".

Naturalmente, el hecho de la educación puede ser localizado, definido y conceptualizado, estableciendo sus notas distintivas con respecto a los demás fenómenos que constituyen la serie social. Desde luego, puede adelantarse que la función educacional se identifica con el esfuerzo de cualquiera unidad colectiva para renovarse mediante la transmisión de su propia substancia, o, lo que es lo mismo, el anhelo de todo ser viviente para perseverar en su forma y en su esencia. Constituye, así, la verdadera función sexual de la comunidad, ya que ella es la que permite que su tipo de existencia y su fisonomía propia, —un sistema de principios, una imagen del hombre y una tabla de valores—, se reproduzcan y se prolonguen en la materia plástica de las generaciones nuevas.

La comprensión de este hecho fundamental tiene que ser siempre el punto de partida y el punto de llegada para toda persona que quiera meditar rectamente sobre los múltiples problemas de la enseñanza.

II. LA DETERMINACION DEL HECHO EDUCATIVO

1.—EL PUNTO DE VISTA DE LA CIENCIA Y EL DE LA FILOSOFÍA.—No es tarea fácil establecer un concepto de la educación, esto es, definirla. Porque existe la posibilidad de comenzar confundiendo el punto de vista explicativo de la ciencia y el punto de vista normativo de la filosofía.

La ciencia y la filosofía se mueven en planos diferentes: la ciencia aspira a describir *lo que es*, a encontrar las leyes del *orden natural*, a tratar todos los hechos como *cosas*, y, por lo tanto, su consigna es siempre la de someterse a *la realidad*; la filosofía, en cambio, se propone formular una teoría de *lo que debe ser*, elaborar las bases de un *orden humano*, penetrar en el mundo de *los valores* y, establecer los elementos del *ideal*.

En la vida ordinaria nosotros tendemos a operar más bien como filósofos que como hombres de ciencia, a prescribir doctrinariamente lo que deben ser la educación, la sociedad y el mundo, antes que a describir objetiva e imparcialmente lo que ellos son en efecto. (Y no podría ser de otra manera: la vida real no es contemplación impasible sino acción sobre el mundo, y la conducta del hombre de carne y hueso, en cuanto tiende a reorganizar su contorno, está siempre determinada por un sistema de fines y valores). Sin embargo, la realidad y el ideal constituyen dos planos diversos entre los cuales conviene no establecer ambiguas interferencias. Por lo menos, es indispensable saber distinguirlos. Y hay que cautelarse de que ningún elemento normativo se introduzca clandestinamente en la determinación científica de lo educacional. Porque interesa, en primera instancia, establecer objetiva y universalmente lo que son la educación y la escuela, para determinar, en seguida, desde el punto de vista de una filosofía y una política, —que ya no pueden aspirar a semejante universalidad—, el sentido en que debe orientarse su futura reconstrucción.

2.—LA ESTRUCTURA DEL FENÓMENO EDUCATIVO.—Una de las reglas fundamentales del método sociológico, según

lo formula uno de los grandes maestros de la sociología contemporánea, es que “hay que tratar los hechos sociales como cosas”, adoptar frente a ellos la misma actitud de objetividad que es propia del que explora otros dominios de la naturaleza, es decir, eliminar toda la parasitaria vegetación de ideas previas que normalmente ocupan nuestro espíritu, —pre-conceptos y prejuicios—, que, interponiéndose entre nuestra recta visión y los hechos mismos, tienden a falsificar su realidad, en resumen, hacer una especie de “vacío mental provisorio”, lo cual se reitera diciendo que “es necesario eliminar sistemáticamente las prenociones”.

La educación, como todo fenómeno social, es una realidad compleja, y lo que metodológicamente procede es descomponerla en sus elementos o factores más simples. Se capta, así, una peculiar variedad de la experiencia humana, “una variedad permanente y, sin embargo, cambiante, cuya común naturaleza se descubre en la presencia y en la interacción de sus factores”. Claro está que en ella los factores se mantienen relacionados y fundidos, constituyendo una unidad indisoluble, pero nosotros podemos esquematizar distinguiendo artificialmente en la *idea* lo que en la *cosa* es orgánico, solidario e inseparable.

El hecho de la educación puede, así, descomponerse a lo menos en dos factores, siempre estrictamente correlativos, de modo que no es posible enunciar el uno sin afirmar al mismo tiempo el otro, ambos ajustados en una peculiar relación dinámica, de tal manera que constituyen términos polares recíprocamente en crecimiento, lo que, en buenas cuentas, no hace sino expresar la normal dilatación de la vida o experiencia humana. Estos dos factores son: *el individuo* (el niño, el individuo inmaduro, el sujeto de la educación) y *la sociedad*, comunicados por alguna forma de la vida institucional, que se especializará más tarde en la escuela. Ellos recibirán nombres diferentes, según los puntos de vista científicos, siempre unilaterales, desde donde los interpretemos. Biológicamente: *el*

organismo y el ambiente. Psicológicamente: la personalidad y la cultura. Sociológicamente: el individuo y la sociedad. Claro está que, a través de esta terminología científica unilateral, se designa siempre una misma realidad, —el hombre—, en su triple dimensión orgánica, individual y social, y, por la otra, la sociedad, que es el vaso de la cultura, y, al mismo tiempo, el ambiente normal del ser humano.

El análisis conduce a aislar estáticamente los factores elementales de la situación educativa. Pero lo que en verdad importa es la síntesis que recompone la dinámica unidad de lo real, en cuanto ella conduce a subrayar la peculiar *relación* que une a estos dos términos polares de la experiencia humana. La relación define aquí la esencia de lo educativo como una cierta actividad. Y tendremos que hablar, entonces, de una actividad correlativa de *adaptación, socialización o desenvolvimiento*, según cual sea el punto de vista científico en que nos ubiquemos. Generalizando, podemos decir que este fenómeno es siempre "un proceso relacional de estructura bipolar": es una *constante* de socialización, de adaptación y de desenvolvimiento. (No hay para qué sugerir que esta constante opera entre términos variables).

Puede ya definirse volviendo a insistir en las tres anteriores direcciones científicas. Biológicamente: la educación es *un proceso de adaptación al ambiente*. Psicológicamente: *el desenvolvimiento de la personalidad a través de la cultura*. Sociológicamente: *la incorporación del individuo al grupo o la socialización de las generaciones nuevas*.

Podrían elaborarse fácilmente otras expresiones verbales, pero todas ellas corresponderían siempre a la realidad del mismo fenómeno.

En todo caso, aún sería posible insistir, subrayando que un examen de los dos factores elementales así analizados acusa que, desde uno de estos puntos de vista, la educación es siempre un *proceso de dirección* (control, conducción o guía) de las capacidades innatas del individuo. En efecto, toda sociedad, cultura o ambiente, son fac-

tores necesariamente directivos. Y, desde el otro, la educación es un proceso de desenvolvimiento, o mejor aún, de *crecimiento* de dichas capacidades. Porque todo centro de actividad (organismo, individuo o personalidad), tiende con vehemencia a expandirse. De manera que, de hecho, en todos los lugares y en todos los tiempos, la educación es necesaria, correlativa e inevitablemente, por una parte, un proceso de *dirección del crecimiento*, y, por la otra, *un tipo de crecimiento dirigido*.

En todo lo anterior no hemos construído doctrinariamente nada sino que hemos analizado objetiva e impersonalmente la realidad de un hecho, descrito su estructura y expresado su fórmula: Hemos tratado la educación *como una cosa*.

3.—TRES CONCEPTOS CIENTÍFICOS DE LA EDUCACIÓN.—
Las definiciones anteriores son, sin embargo, formales y esquemáticas: requieren algún desenvolvimiento ilustrativo.

a) *La educación es el proceso de socialización de las generaciones nuevas*. Sociedad e individuo aparecen como dos círculos correlativos, el segundo inscrito en el primero. El primero está ya *hecho*, —amplio, resistente y pleno—, a base de elementos más o menos solidificados: maneras de pensar, sentir y actuar que se hallan relativamente organizadas en instituciones lingüísticas, políticas, económicas, religiosas, etc., en proceso de endurecimiento. Amalgamadas componen la cultura de un grupo y expresan su singular personalidad colectiva. El segundo está todavía *haciéndose*: es un centro mínimo, —disponible, plástico, incipiente—, que expresa más bien la individualidad orgánica.

Como es sabido, la existencia de una sociedad constituye siempre un equilibrio inestable entre un sistema de fuerzas centrípetas y centrífugas: fuerzas de cohesión social que aspiran a imponer la forma de vida que define a la colectividad, y fuerzas de desintegración que acentúan el dominio de los elementos individuales. Ningún grupo

puede subsistir si en él las fuerzas de desintegración son superiores a las de cohesión social.

De lo que aquí se trata es de que este mínimo centro de informe actividad, al ampliarse en circunferencia de vida, —esto es, al construirse y formarse—, llegue a coincidir en sus grandes líneas con el que expresa las costumbres, los principios, el ideal del hombre y la tabla de valores propios de una colectividad histórica. La conciencia individual inmadura ha de hacerse permeable y porosa para los contenidos de la conciencia colectiva. Por lo demás, la absorción de esas substancias —la cultura, o herencia social, que se superpone a la herencia puramente biológica, o natural, propia del individuo—, hacen que el informe centro de actividad anterior se configure, enriquezca y dilate, elevándose desde el plano de lo zoológico hasta el nivel de lo humano.

Este fenómeno de interacción entre ambos círculos recibe el nombre técnico de "socialización". Y bien se ve que es también una genuina tarea de "humanización". Es un proceso que se refiere a todos los aspectos de la vida individual: Hay una socialización de la afectividad, —aun de los más elementales impulsos—, de la voluntad y de la inteligencia. Esta socialización transforma al individuo hasta en sus más interiores raíces, y es, por otra parte, correlativa del proceso de constitución de la personalidad. La calidad y sentido de la socialización son, en sí mismo, algo indeterminado: evidentemente, dependerán de los contenidos culturales propios de cada grupo. Por lo demás, esta idea es un género amplio que contiene numerosas especies, de las cuales mencionaremos sólo algunas: nacionalización, humanización, profesionalización, helenización, romanización, cristalización, americanización, chilénización, etc. Cada una de ellas implica principios, imágenes del hombre y tablas de valores diferentes.

La educación ha sido, es y será siempre esa *constante de socialización* que, en último análisis, se confunde con las fuerzas centrípetas de cohesión social, en perma-

nente lucha con las tendencias desintegradoras y dispersivas. El hecho de que la vida de toda sociedad se presente como una sucesión de generaciones (los nuevos, los hombres maduros, los viejos) hace que en la mecánica social pueda registrarse una crisis grave de desequilibrio y desintegración. De aquí, entonces, que la educación aparezca, antes que nada, como la socialización metódica de las generaciones nuevas. Conviene destacar que este punto de vista es de una extraordinaria importancia para comprender el recto sentido de la educación en las sociedades de Hispanoamérica.

b) *La educación es una adaptación al ambiente.*—Sabemos que, desde el punto de vista biológico, vida y adaptación se identifican y "en los procesos orgánicos o sociales las nuevas formaciones o estructuras, sean vitales, intelectuales o sociales, —por ejemplo el ojo, la conciencia o una institución—, han de concebirse como instrumentos o métodos de adaptación o ajuste a condiciones ambientales específicas". (5).

Por cierto, el ambiente humano es mucho más complejo, rico, elaborado y, sobre todo, cambiante, que el medio natural propio de los animales. Al plano de la naturaleza se superpone aquí el orden movable de la cultura.

Evidentemente, hemos de distinguir entre la adaptación estática y pasiva, —propia del animal y del primitivo—, que consiste en acomodarse al medio y que, en buenas cuentas, importa un triunfo del ambiente sobre nuestro organismo y la adaptación dinámica u ofensiva, —propia del hombre civilizado— que, tras acomodarse a algunos elementos inmodificables del medio, aspira a reconstruir lo demás de acuerdo con finalidades propiamente humanas. La primera es la base del adiestramiento o amaestramiento que se aplica a la conducción de los animales. La segunda, tan sólo, es la educación del hombre.

(5) MAC VANEL, *Outline of a Course in the Philosophy of Education*, pág. 38.

c) *La educación es el desenvolvimiento de la personalidad a través de la cultura.* La personalidad, que conviene distinguir de la individualidad biológica, no es un *dato primero* sino una *forma* espiritual, que se va definiendo y organizando sobre una materia prima indeterminada, con la ayuda de los contenidos que ella absorbe de la vida social, en un proceso de permanente "reconstrucción de la experiencia".

Las formas de la vida personal se determinan, en gran parte, por la serie de modelos vitales que las colectividades presentan cargados de valor, dignidad y sentido. La cultura es el medio ambiente elemental del hombre, atmósfera que circundándolo lo determina, única tierra en que las raíces personales pueden encontrar las sales adecuadas a su crecimiento espiritual. Personalidad y cultura son así dos nociones estrictamente correlativas. La textura psíquica del individuo se corresponde y organiza con los cauces propios a los diferentes sectores de la cultura: de una parte, la subjetividad de las aptitudes, y, de la otra, la objetividad de los oficios y profesiones instituidos. Sólo reaccionando frente al conjunto de estímulos que aquí se presentan, puede el individuo llegar a realizar sus propias virtualidades, desenvolverse y encontrarse, en verdad, a sí mismo. Porque él no es, hasta ese momento, sino una suma de informes potencialidades, un haz de múltiples y plásticas tendencias que no se definen y canalizan en ninguna dirección especial, mientras no enganchan —por un interno resorte de simpatía, correlación y destino—, con alguno de los objetos particulares que, incitándolas, se exhiben en el vasto dominio de la cultura. Sólo a través del ambiente, como una condición ineludible, —es decir, a través de la cultura objetiva— la personalidad puede obtener su organización y su plena realización.

El desenvolvimiento de la personalidad y el enriquecimiento de la cultura son también procesos correlativos. De aquí, entonces, que el progreso general de la cultura puede ser interpretado según una doble fórmula, ya co-

mo "el desenvolvimiento de la conciencia que el hombre toma *del mundo*", o bien, como "el desenvolvimiento de la conciencia que el hombre toma *de sí mismo*".

Admitida la unidad de la experiencia humana ambas fórmulas son, en el fondo, equivalentes.

II. EDUCACIÓN REFLEJA Y EDUCACIÓN FORMAL

1.—LA EDUCACIÓN REFLEJA.—Toda sociedad grande o pequeña, primitiva o civilizada, por el solo hecho de existir constituye una escuela para quien participa en sus actividades ordinarias. Siempre está allí la gran *escuela de la vida*, al lado de *la escuela*, en el sentido institucional de la palabra. Por el solo hecho de vivir, —como un subproducto inevitable de este proceso—, todo individuo logra una formación más o menos rica, que afecta a los distintos aspectos de su personalidad intelectual, moral y estética. Damos el nombre de educación refleja, informal o no intencionada, a la acción permanente del medio sobre el individuo, en cuanto moldea todos los aspectos de nuestra personalidad, sin que tengamos de ello una clara conciencia, desde las nociones fundamentales obtenidas a través del lenguaje, —con él viene ya una primera representación del mundo—, hasta los valores propios de la sensibilidad moral, estética y religiosa, o bien, el campo lleno de matices de los buenos modales. En estos últimos dominios, sobre todo, la influencia del medio, —de la sociedad, de la permanente atmósfera cultural—, es casi decisiva.

Semejante capa de ideas y valores constituye nuestra posesión más inmediata, lo que mejor sabemos, a pesar de no haberlo estudiado nunca, la base fundamental sobre la que se irán organizando, más tarde, los ulteriores conocimientos y actitudes.

Antes de ir a la escuela, o aun cuando no vayamos nunca a ella, tenemos conocimientos empíricos de aritmé-

tica y geometría, de mecánica y física, de química, de zoología y botánica, de psicología y sociología, formulamos espontáneamente juicios de valor respecto a la belleza o fealdad de las cosas, sobre la bondad o maldad de la conducta de las personas, en cuanto a la justicia o injusticia de los actos humanos, respecto a la corrección o incorrección de los comportamientos, etc. En una palabra, tenemos ya un primer esbozo de formación.

2.—LA EDUCACIÓN FORMAL.—Frente a ella se coloca la educación formal, —sistemática o intencionada—, de una gran eficacia en la adquisición del saber, pero que aspira a configurar todos los aspectos de la personalidad. Dondequiera que se trate de influir controlando directamente la conducta de los individuos con el objeto de producir ciertos resultados hay educación formal, pero la institución especializada en su ejercicio lleva el nombre de escuela.

Vale la pena registrar un matiz intermediario entre la educación estrictamente refleja y la estrechamente formal. La escuela es, al mismo tiempo, dos cosas: a) Por una parte la acción sistemática del maestro que enseña, vigila, aplaude y censura; y b) Por otra parte, un ambiente especial o atmósfera purificada, en cuanto se halla prevista para influir sobre la actitud total de los alumnos.

La escuela, como ambiente, participa de las características de lo reflejo y lo formal. Podríamos hacer las mismas consideraciones respecto a cualquier otro tipo de institución: la familia, la ciudad, la vida de la nación, en general.

Nosotros somos formados, en gran parte, por el ambiente. Bien se comprende, entonces, que la manera más eficaz de operar sobre la conducta intelectual y moral de los individuos consiste en la organización de un ambiente adecuado. Este es el punto en que se juntan la línea educacional y la política, el maestro y el estadista: Ahí se hallan las bases para una política de alto vuelo que cree

el ambiente del hogar, la atmósfera del mundo fabril, que renueve las condiciones de la vida urbana, etc. Era lo que Alberdi proponía al criticar el énfasis que sobre la instrucción pusieron nuestros primeros publicistas: "Ellos no vieron que nuestros pueblos nacientes estaban en el caso de hacerse, de formarse, antes de instruirse, y que si la instrucción es el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos, la educación por medio de las cosas, es el medio de instrucción que más conviene a pueblos que empiezan a crearse. . . Haced pasar el *roto*, el *gaucho*, el *cholo*, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción: en cien años no haréis de él un obrero inglés que trabaja, consume, vive digna y confortablemente" (6). Por eso es que él concluye con su conocida afirmación de que en los países de Hispanoamérica gobernar no es *educar* sino *poblar*, es menos construir escuelas primarias o secundarias que transformar el desierto y la selva por el aporte de una inmigración seleccionada, sana, culta y laboriosa, que vendría a ser para nuestras masas populares la más eficaz y permanente escuela de vida.

Interpretando sus doctrinas políticas desde nuestro punto de vista pedagógico, diríamos que Alberdi aspira a sistematizar la influencia del ambiente, a fin de hacer de toda la nación una gran comunidad educadora.

3.—SUS VENTAJAS Y DESVENTAJAS.—La educación refleja, lo mismo que la formal, tiene su anverso positivo y su reverso negativo. Es posible hacer el elogio de ellas mostrando sus ventajas, o el respectivo vituperio, denunciando sus desventajas, lo cual prueba que, como es el orden normal de la vida, las virtudes se pagan al precio de los defectos.

a) El gran valor de la educación refleja consiste en

(6) J. B. ALBERDI, *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, pág. 59 y 77. (Ver también, sobre el mismo tema, mi trabajo *La Facultad de Filosofía y la Evolución Pedagógica en Chile*, 1943).

Detalle: propone disminuir a 6 nativos ... ic. a los educandos.

que es un conjunto de conocimientos de primera mano, fruto de la experiencia directa del individuo, llenos de certidumbre, vitalidad y sentido, que funcionan espontáneamente frente a la realidad: un saber derivado de la vida y que nos sirve para manejar la vida.

Nadie podría subsistir si no poseyera esta rica primera capa de nociones, que nos ajusta al mundo cotidiano de lo individual y de lo concreto. Sus defectos son los inherentes a las condiciones en que se cumple toda experiencia humana: limitación en el espacio y en el tiempo. Por lo tanto, ella se restringe al lugar en que se habita y a la época en que se está viviendo. Este saber, localizado en el espacio y concretado en el tiempo, es evidentemente inferior y precario si se considera que nuestra vida depende, por una parte, de una dimensión geográfica, y, por la otra, de una histórica, de las cuales no podemos tener una directa y total experiencia. Lo que se gana en vitalidad se pierde, así, en amplitud. Por lo demás, él presenta las características negativas que son comunes a los conocimientos empíricos: carecen de desinterés y objetividad, de generalidad segura, de orden y de método, de certidumbre controlada, etc. Basta con examinar, desde este punto de vista, lo que contiene el espíritu de un campesino o de un artesano vulgar: su gusto de lo anecdótico, su lenguaje que abusa del "ejemplo", su incapacidad para eludir los "casos" singulares y concretos hasta elevarse a generalizaciones más o menos aceptables, etc. Muy bien informado respecto a su pequeño mundo, carece de los instrumentos que le permitirían encontrar el significado de su experiencia ubicándose en una perspectiva más amplia.

b) El gran valor de la educación formal consiste en que es un cuerpo de nociones objetivas, metódicas y ordenadas, lo cual permite contrarrestar de un modo eficaz y económico las inevitables limitaciones de la educación refleja. Puede así el individuo ensanchar su mundo *espacialmente*, tomando conciencia de la relación que existe entre lo que se hace en su comunidad local o en su país y lo que

acontece en otros lugares del mundo, o bien enriquecerlo *temporalmente*, dándose cuenta del nexo entre su experiencia de hoy y la cultura de las sociedades pretéritas. Ella nos da, entonces, una amplitud de visión a la que nunca llegaríamos si quedásemos entregados a la acción casual del ambiente, en su atmósfera refleja.

Los defectos de la educación sistemática son los anejos a un saber de segunda mano, y constituyen el aspecto negativo, tantas veces subrayado, de la formación escolar. Suele criticarse que los conocimientos que se adquieren a través de ella son desvitalizados, formalistas, abstractos, verbalistas, librescos, teóricos, etc.

4.—EL PROBLEMA DE SU EQUILIBRIO EN LOS DIFERENTES ASPECTOS DE LA VIDA ESCOLAR.—Las nociones de educación refleja y educación formal tienen una considerable importancia en la cultura básica de los maestros. Pero ha de reiterarse siempre que el *dato primero* es la educación refleja que, en el fondo, se confunde con la vida misma de la comunidad. La educación formal no es sino un sustituto, más o menos adecuado, de la educación refleja, y, por ende, de la existencia social.

Ahora bien, todo el problema de la moderna renovación de la vida escolar puede plantearse como un cierto asunto de equilibrio entre las dos formas de educación ya analizadas. Podríamos insinuar, paradójicamente, que la nueva escuela, al renovar sus técnicas de enseñanza, se propone por una parte, *desformalizar la educación formal*, y, por la otra, en cierto modo, *sistematizar la educación refleja*. Así, la reorganización metodológica de las diversas asignaturas no es sino una tentativa para desformalizar las materias de estudio, —la aritmética, la geografía, etc.—, y, al revés, un ensayo para utilizar ordenadamente las experiencias de ese género que la vida ha ido depositando en los alumnos. De igual modo, la tendencia a transformar la escuela en *un ambiente* combina la idea de atmósfera refleja con la de sistematización y depuración de sus contenidos. La moderna reconstrucción

de los textos escolares es un buen ejemplo de esa afirmación que se diría contradictoria: su técnica consiste en reemplazar el orden rigurosamente lógico y científico de las materias expuestas por otro de índole psicológica y vital.

Siempre, entonces, la misma actitud: un equilibrio entre la educación refleja y la educación sistemática. Pero, claro está, nadie podría darnos, definitivamente *hecha*, la fórmula exacta de este delicado e inestable equilibrio metodológico.

5.—LA ALTERNATIVA ENTRE FORMALISMO Y REALISMO.— Toda la historia de la educación puede ser revisada en función de los conceptos de *formalismo* y *realismo*, anejos a los de educación formal y educación refleja.

En efecto, el lugar que ocupa la gramática en las primeras escuelas de la Edad Media, —enseñanza que, en los orígenes, tiene un apreciable y substancioso contenido—, se transforma, a la larga, en un simple formalismo gramatical. Durante el período escolástico los ejercicios dialécticos, —materia fundamental de estudios que ha estado llena de sentido—, degenera, más tarde, en un mero formalismo lógico. El Renacimiento es una promesa de renovar todas las fases de la existencia, y, en efecto, ha repercutido poderosamente sobre las instituciones educativas. Pero la vitalidad del humanismo ya se ha transformado en el siglo XVII en un puro formalismo retórico. Y las considerables esperanzas que los educadores de fines del siglo XIX pusieron sobre la introducción de la ciencia en el programa de estudios, —la ciencia, que es fundamentalmente *actividad de pensamiento*—, hoy ya se nos aparecen disminuídas al comprobar que esta enseñanza se reduce también, en gran parte, a otro formalismo. La introducción de las actividades manuales, —a que ha contribuído sobre todo la obra de Froebel, y por la que tanto se afanan los educadores de hoy—, tiende también a transformarse en un ejercicio meramente externo, una adquisición de habilidades dispersas, o, lo que es lo mismo, una reverencia de lo literal.

De aquí, entonces, que toda renovación del ambiente escolar se identifique con una tendencia realista, esto es, actividad para encontrar los vínculos que unen el saber escolar y la vida. De Rabelais a Rousseau, de Rousseau a Froebel, de Froebel a Spencer, de Spencer a Dewey, la oposición dialéctica entre escuela vieja y escuela nueva no es otra cosa sino la comprobación de que el espíritu vital de las materias de estudios se ha hecho muerta letra escolar, y, por ende, el persistente esfuerzo para recuperarlo. La misma tendencia comprobamos en la orientación de nuestros propios estudios, desde la célebre confrontación polémica entre Bello y Sarmiento, hasta la actividad de quienes hoy cooperamos, en un plano menor, a renovar escuelas primarias, liceos y universidades.

III. CULTURA POR LA ESCUELA Y CULTURA POR LA VIDA.

Las ideas expuestas pueden servir para señalar dos tipos de hombre, y, al mismo tiempo, dos estilos de cultura personal, que suelen ordinariamente contraponerse, pero que debieran más bien fundirse y complementarse. Por una parte, el hombre formado a través de la vida, en un trato directo con las cosas y las personas, manejando realidades y situaciones concretas, —el que procede del mundo del trabajo—, y, por la otra, el hombre formado sistemáticamente en la escuela, a través del maestro y del libro, por un cultivo formal e intencionado.

Por lo demás, parece que se tratara de un fenómeno inherente a la diferenciación de la sociedad y al progresivo enriquecimiento de la cultura. Hay en su historia un momento de importancia verdaderamente crucial, en que la formación de los individuos va a tomar uno u otro camino: es la invención de la escritura, que permite conservar cuotas valiosas de la experiencia humana, al margen de todo uso directo en la vida común. De ordinario, aquello que así se registra en el lenguaje escrito va a

constituir la esencia de la cultura: *letrado y hombre culto* ; no tienden a emplearse como sinónimos? La escuela aparece también sólo en el momento en que se generaliza el uso de la escritura en un pueblo. Claro está que en el instante mismo en que el saber se guarda en los primeros libros tiende a formalizarse y desvitalizarse, perdiendo algo del calor y sentido que le da su uso directo en la vida cotidiana. En una sugestiva página del *Fedro* Platón reflexiona, con su profundidad ordinaria, sobre los inconvenientes de la invención de la escritura, y por ende del libro, al narrarnos el mito egipcio de Teuth, dios inventor de este arte, quien lo ofrece, ponderando sus ventajas, al prudente rey Tamuso. Pero el rey objeta: "Lo que has hallado no es un medio para cultivar la memoria sino para despertar las reminiscencias; lo que das a tus discípulos es la sombra de la ciencia, pero no la ciencia en sí, pues cuando hayan aprendido muchas cosas sin maestros, creerán ser muy sabios, no pasando de ser ignorantes ante la mayor parte y por falsos sabios insoportables en el trato de la vida".

El problema se irá agudizando, cada vez más, hasta llegar a nosotros en la forma de esta oposición que ya comprobábamos al principio. El historiador Seignobos, al hacer un balance de la situación cultural que nos ha dejado la Edad Media, subraya también la existencia de dos sistemas de educación radicalmente opuestos: "El laico, cultivador, artesano, comerciante, guerrero, aprende su oficio practicándolo con sus manos: eso se llama *aprendizaje*. El clérigo o el letrado aprenden por la palabra y por los libros, porque su oficio no consiste entonces sino en hablar y en leer. Y desde que los niños están sometidos a dos métodos opuestos, la nación se encuentra dividida en dos: los unos aprenden a trabajar y no saben servirse de su lengua, son las gentes *incultas*; los otros aprenden a hablar y no saben servirse de sus manos ni de sus ojos: son las gentes *cultivadas*". (7).

(7) LAVISSE, CROISSET, etc. *L'éducation de la démocratie*, página, 105.

Bien se advierte acá la consolidación de un dualismo entre cultura y trabajo, teoría y práctica, pensamiento y acción, que es uno de los problemas más vivientes para la moderna filosofía de la enseñanza. Más tarde, por una parte, la invención de la imprenta, la prodigiosa vulgarización del libro, y, sobre todo, la colosal expansión del saber respecto al hombre y al Universo, y, por la otra, las nuevas condiciones que la revolución industrial ha impuesto al mundo del trabajo, hacen que este problema se plantee con singular acuidad. Es fácil reconocer hoy frente a nosotros la existencia de estos dos tipos de hombres y estilos de cultura personal que tienen, como en el caso anterior, un anverso positivo y un reverso negativo, y de los cuales es posible realizar, alternativamente, el elogio o la censura, según que se declaren sus virtudes o se exhiban sus defectos.

Por una parte el hombre formado a través de la vida, en el mundo de los negocios o de la política, el empresario vigoroso y enérgico, o el hábil conductor, con su lenguaje directo, con su instinto seguro para moverse en torno a una situación complicada, con sus ideas que funcionan eficazmente sobre la realidad, el hombre práctico, en una palabra. Hispanoamérica presenta un valioso muestrario de estos hombres improvisados, con estudios muy poco regulares, algunos de los cuales alcanzan, sin embargo, los perfiles del héroe, por ejemplo, Sarmiento. Cuando, desorientado por esta costumbre hispanoamericana de llamar "doctor" a todo hombre más o menos docto, don Pedro II, del Brasil, preguntó ingenuamente a Sarmiento en qué Universidad había estudiado, éste —que nunca recibió una cultura escolar superior a la primaria y que profesaba un gran desprecio por el saber formalista de nuestras universidades coloniales— le contestó que en ninguna, porque era "doctor montonero", con lo que quería indicar que se había formado, como los militares de su tiempo, en la gran escuela de las guerrillas revolucionarias. (8).

(8) BUNGE, *Sarmiento*, pág. 202.

Pero sería fácil proyectar ahora en un plano de operaciones más amplias la contrafigura negativa del hombre práctico: el "practicón" limitado, rutinario, dogmático e inepto, solidificado en su capa de empirismos, de quien Montaigne decía que "nos abruman con la autoridad de su experiencia; han oído, han visto, han hecho: os abruman de ejemplos. Yo les diría que el fruto de la experiencia de un cirujano no es la historia de sus prácticas, y el recordar que ha curado cuatro apestados y tres gotosos, si no sabe de este uso sacar con qué formar su juicio, y no sabe hacernos sentir que se ha hecho más sabio con el uso de su arte...".

Todas las profesiones, todas las oficinas están repletas con este género de hombres cargados de años de servicios, pero no de eficiencia y sabiduría. La vida que pasó sobre ellos no les ha dejado nada sino su propia inepticia, nada, sino un par de anteojeras y un manojo de rutinas.

El otro tipo es el hombre cultivado a través de la escuela que, a primera vista, parece que hubiera constituido un monopolio sobre la verdadera "formación". Examinándolo desde el punto de vista de su eficacia positiva sería tal vez una redundancia volver a repetir el elogio clásico del bachiller, del licenciado o del doctor, los grados tradicionales para la iniciación sistemática en el dominio de la ciencia: ellos se identifican con la imagen del "letrado" o el "hombre culto".

Es fácil, también, trazar su contrafigura negativa, utilizando los recursos de la crítica pedagógica, desde Montaigne hasta nuestros días: el "pozo de ciencia", ideal educativo de Rabelais, se va transformando poco a poco en el bachiller de hoy, que, según lo observara un autor reciente, es un "pozo de nada", el hombre teórico, libresco, pedante; cabeza bien repleta, pero no bien formada, etc. Y aun podríamos recordar a Sarmiento, con su reiterado vituperio a la erudición de los doctores universitarios en América, cuando comentaba lapidariamente res-

pecto a uno de ellos que era "imposible saber más y entender menos...".

Sin embargo, no se trata de optar entre esos dos tipos de hombres y esos dos estilos de cultura: su dualidad constituye el persistente residuo de un mundo que desaparece ante nosotros, formado a base de clases sociales antagónicas, especializadas en una labor convencional. Ellos plantean el problema de la formación de nuestra verdadera cultura, moderna y eficaz. Vida y escuela son nociones correlativas, orgánicamente inseparables, aunque en ciertas circunstancias anormales puedan presentarse separadas. La auténtica cultura se reconoce por caracteres precisamente opuestos a los que registra la sá-tira del bachiller en letras.

Tal como Max Scheler lo ha descrito en un pequeño volumen admirable, que nos recuerda ciertos ensayos de Montaigne, el saber que se ha hecho cultura es aquel que funciona espontáneamente frente a la vida, conocimiento perfectamente digerido, "un saber del que no hace falta acordarse y del que no puede ya uno acordarse", porque está convertido en segunda naturaleza, "ceñido como una piel natural, no como un traje confeccionado", porque es un saber incorporado a la propia estructura espiritual, y que se amplía naturalmente a partir del foco de concentración personal.

De aquí entonces que el hombre verdaderamente culto sea natural y sencillo, ajeno a todo lenguaje rebuscado, a cualquiera inútil exhibición intelectual, "pellizcando la ciencia en los libros, colocándola sólo en los labios para desembucharla y lanzarla luego al viento", en una palabra, lo más alejado que podamos pensar del erudito, y, sobre todo, del pedante, ése que horrorizaba a Montaigne con su manía escolástica de precisiones, y que no habría podido decirnos, por ejemplo, "me rasco la cabeza", sin definir lo que es rascarse y sin determinar lo que es cabeza. El proceso de la verdadera cultura suprime los dualismos entre teoría y práctica, ilustración y trabajo, pensamiento y acción. "Culto es aquel a quien no se le

conoce que ha estudiado si ha estudiado o que no ha estudiado si no ha estudiado". El hombre culto es el que se forma simultáneamente a través de la vida y de la escuela, del trato con las cosas y con los libros, extrayendo de todas partes las substancias que le permiten enriquecer su experiencia y desenvolver una personalidad genuina: la cultura no es un saber inerte, sino la forma como se expresa la verdadera vida humana.

Concluyamos con algunas reglas prácticas para la formación y rectificación de nuestra propia cultura.

Establezcamos en nosotros un equilibrio entre la formación casual por el ambiente y la formación intencionada por la escuela. Aprendamos, a un mismo tiempo, de la vida y de los libros. Tratemos de "desformalizar" lo que aprendemos sistemáticamente, mediante el ejercicio de canjear-siempre por realidades concretas, en torno a nosotros, lo que se nos suministra en la disertación del maestro y en los principios generales del libro. Y, al revés, tratemos de sistematizar, encontrándoles lógica, valor y sentido, los diversos momentos de nuestra inmediata experiencia familiar, profesional, política, etc. Busquemos en la complicada madeja del acontecer cotidiano los hilos y relaciones abstractas, los cuadros generales que permiten organizar la variedad inagotable de lo singular y lo concreto, en una palabra, hagamos un esfuerzo para *pensar la vida*.

¿Será necesario insistir todavía en que sólo hemos estado divagando en torno a los nexos de la educación refleja y la educación intencionada? La fórmula de la verdadera cultura se halla, pues, en el equilibrio de estas dos influencias.

Pero su cifra exacta nadie podría dárnosla.

EJERCICIOS (A)

- 1.—Explique Ud. el sentido de esta afirmación: «Es necesario que los hechos educativos sean también tratados como *cosas*».

- 2.—Analice y critique: «La educación es la función sexual de la comunidad».
- 3.—Interprete Ud. las tareas de la educación primaria y secundaria como una *constante de socialización*.
- 4.—Examine Ud. la educación como un proceso de acomodación pasiva y como una adaptación «ofensiva» al medio ambiente.
- 5.—Establezca Ud. la diferencia que existe entre *amaestramiento* y educación.

DISCUSION

Analice Ud. las consecuencias que fluyen para la determinación del concepto, materias, métodos y fines de la educación, al considerarla predominantemente:

- a) Como un proceso de crecimiento.
- b) Como un proceso de dirección.

BIBLIOGRAFIA

- BUTLER (N. M.).—*El significado de la educación*.
 DURKHEIM (E.).—*Las reglas del método sociológico*, Madrid.
 Id. *Education et sociologie*, Paris, 1922.
 DEWEY (J.).—*Democracia y educación*, Buenos Aires.
 DILTHEY (W.).—*Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, 1944.
 HUBERT (R.).—*Traité de pédagogie générale*, Paris, 1946.
 LINTON (R.).—*Cultura y personalidad*, México, 1945.
 NATORP (P.).—*Curso de pedagogía*, Madrid, 1915.
 MUNIZAGA (R.).—*Educación y política*, Santiago de Chile, 1943.

EJERCICIOS (B)

- 1.—Haga Ud. un inventario del círculo de sus conocimientos propiamente empíricos, desde la matemática a la sociología.
- 2.—Comente Ud. esta definición, que cita Max Scheler: «Culto—me dijo cierta vez un hombre ingenioso—es aquel a quien no se le nota que ha estudiado, si ha estudiado, o que no ha estudiado, si no ha estudiado».
- 3.—Compare Ud. los empirismos de:
 - a) Un europeo y un hispanoamericano.
 - b) Un campesino y un habitante de la gran ciudad.
- 4.—Examine Ud. los aspectos positivos y negativos en la formación de bachilleres, licenciados y doctores, en Hispanoamérica.
- 5.—Muestre Ud. como el formalismo tiende a ser el destino inevitable de la materia de estudios.

DISCUSION

- 1.—Discuta Ud. esta afirmación de Alberdi: «Gobernar es poblar».

2.—El extranjero y el nacional en sus resultados frente a la lucha económica. (Muestra Ud. la influencia de sus respectivas educaciones reflejas).

BIBLIOGRAFIA

- ALBERDI (J. B.)—*Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, 1943.
- BAUDIN (E.)—*Introduction générale à la philosophie*, Paris.
- DEWEY (J.)—*Democracia y educación*.
- LETELIER (V.)—*Filosofía de la educación*, Santiago de Chile, 1912.
- MONTAIGNE.—*Ensayos*. (Ver, especialmente, el cap. XXIV, *De la pedantería*, y el XXV, *De la educación de los hijos*, Libro I.)
- SCHELER (MAX).—*El saber y la cultura*, Madrid.
- MUNIZAGA (R.)—*La Facultad de Filosofía y la evolución pedagógica en Chile*, Santiago de Chile. 1943.