

REAL ACADEMIA DE CIENCIAS MORALES Y POLITICAS

LA EDUCACION Y SUS MASCARAS
(Entre el Pragmatismo y la Revolución)

DISCURSO

de recepción del Académico de número

Excmo. Sr. D. VICTOR GARCIA HOZ

y

CONTESTACION

del

Excmo. Sr. D. ANTONIO MILLAN PUELLES

Sesión del 28 de octubre de 1980



M A D R I D

1 9 8 0

EVOCACION DE JOSE CAMON AZNAR

EXCELENTISIMOS SEÑORES:

Pienso que mis primeras palabras en esta ocasión deben servir para expresar mi cordial y profundo agradecimiento a los miembros de esta Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, por el honor grande que me han conferido al elegirme compañero suyo en los trabajos de la corporación. Pero he de añadir que a tal honor se une la pesadumbre de suceder en la nómina de académicos a José Camón Aznar.

Mencionar su nombre es como evocar la imagen y la idea del océano, porque inmenso como el océano es Camón Aznar. Cubrió muchos campos de la cultura; la idea y la imagen, el pensamiento y la pasión, la sensibilidad y el vigor, se entrecruzan y fecundan mutuamente en su fabulosa obra creadora.

Camón Aznar es conocido como historiador y crítico de arte, como publicista incansable, como autor teatral. Catedrático de la Universidad, organizador y director del Museo Lázaro Galdiano, Director del Instituto «Velázquez» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, fundador y director de las revistas «Goya» y «Revista de Ideas Estéticas», Académico de Ciencias Morales y Políticas, de Bellas Artes y de la Historia. Es, sin dudar, una de las figuras egregias de la cultura española.

Sería en esta ocasión inútil intento el glosar, aunque fuera brevemente, las múltiples facetas de su brillante, casi cegadora, producción. Me van a permitir, sin embargo, referirme a su obra de pensador. Porque, a mi modo de ver, José Camón Aznar fue, fundamentalmente, eso que con término un tanto impreciso se viene llamando «pensador».

No quisiera que esta última condición que acabo de atribuir a nuestro grande y admirado amigo se interpretara como una faceta más de su vida y de su personalidad. Cuando digo que Camón era un pensador quiero expresar su profunda humanidad. Porque el pensamiento es lo que da calidad humana a nuestra existencia y unidad a nuestra vida. En Camón Aznar se hace realidad la idea agustiniana del pensar como «recoger y juntar», porque en el pensamiento se «recogen y juntan en el alma»¹, las imágenes, las cosas que se aprenden de las artes liberales y aquellas especies que están dentro del alma aun antes de ser aprendidas.

Nace José Camón Aznar en Zaragoza el 4 de octubre de 1898. Desde bien temprano entró en el mundo del arte, precisamente por el camino de la música. El maestro de capilla del Pilar fue el profesor de música de los hermanos Camón Aznar. En esta ciudad cursaría los estudios de Filosofía y Letras para doctorarse posteriormente en Madrid.

Joven catedrático de la Universidad de Salamanca, empezó bien pronto su producción literaria. Se me permitirá recordar dos noticias curiosas que van a situarnos a Camón Aznar en su propia dimensión. El título de su cátedra era «Teoría de las Artes y la Literatura». No sé si el título se adaptaba a la personalidad de José Camón Aznar o si fue él quien se adaptó al primer título de su cátedra. Porque la teoría, la Filosofía en última instancia, y las Artes, fueron el objeto de sus preocupaciones fundamentales y la Literatura fue su quehacer continuo.

El otro dato curioso viene a tener una significación análoga. Las dos primeras producciones escritas que se registran de Camón Aznar son el «Retablo de Martín de Alpartir, por Jaime Serra» y «Esta es la tierra (ensayos)». La primera es un estudio de una producción artística, la segunda es ya expresión de la idea y de la pasión que tuvo por la tierra, por su tierra. Arte y meditación.

A lo largo de su producción escrita iremos viendo entrelazados los trabajos dedicados a las artes, especialmente las artes plásticas, y los trabajos dedicados a la filosofía. *El héroe, Dios en San Pablo, Don Quijote en la teoría de los estilos, El tiempo en el arte, El ser en el espíritu, Filosofía del arte moderno, Hitler, Ariadna, Lutero, Filosofía del arte*, son otras tantas obras en cuyos títulos se refleja la preocupación filosófica de su autor².

¹ Cfr. SAN AGUSTIN, *Confesiones*, 10, 11.

² Una relación más completa de su producción filosófica expresada en estudios, ensayos, novelas, obras teatrales, poesía, incluiría las siguientes publicaciones, además de las mencionadas en el texto:

La teoría del Renacimiento, El hombre en la tierra, Sobre las constantes históricas, Del héroe griego a la caridad paulina, La calidad significativa de las obras artísticas y literarias, Sobre el no sé qué de las cosas, La estética del cine, Teoría de los beatos,

Entre su inmensa obra se encuentra un pequeño ensayo que tiene para mí el valor entrañable de haber sido publicado en la Revista Española de Pedagogía, cuyas páginas acogen bastantes trabajos míos. Se refiere a una de las manifestaciones del arte menos tratadas por Camón Aznar, al cine. En unas cortas páginas, siete exactamente, se refleja el calor humano que pone Camón al enfrentarse con cualquier tema.

En la creación artística —escribe— la técnica «se halla fundida con la personalidad del artista». Habla del movimiento como realidad expresada por el arte y a través de sus palabras se ve que la perfección se halla más allá del dinamismo. «¿Hasta qué punto —escribe— pueden distinguirse artes del espacio y artes del tiempo? El movimiento se halla adscrito lo mismo a módulos espaciales que temporales. La pintura y la escultura expresan también el movimiento, pero, en estas artes su perfección radica precisamente en su capacidad de condensación y síntesis de los valores dinámicos. Cuanto mayor sea en estas artes la concentración del movimiento, mayor margen deja a la imaginación para poder desarrollar todo el impulso y toda la curva de la expansión dinámica»³. Habla después del teatro y de él dice que «comprime el movimiento reduciendo un hecho cualquiera a sus caracteres estáticos, sustituyendo la fluencia espacial por la efusión verbal»⁴. Margen a la imaginación para desarrollar todo su impulso, sustitución de influencia espacial por la efusión verbal... Según Camón el arte alcanza su perfección cuando llega a ser un estímulo para el dinamismo de la persona. Lo principal es el hombre, que puede alcanzar a través del arte las trascendentales conquistas de manejar el tiempo, el movimiento y el espacio. Pero a través de estas realidades se trasluce la aspiración a algo inmutable. ¿Qué puede significar la concentración del movimiento sino su reducción progresiva a un núcleo que a la vez sea quicio inmóvil y sostén de todo dinamismo? No parece desorbitado pensar que la idea de Dios subyace en la obra de Camón.

Nada extraño tiene que, concibiendo Camón Aznar la obra de arte como una fusión de la personalidad del artista con la técnica que emplea al servicio de la expresión, refleje en su propia vida no sólo el dinamismo del pensar, al que hice referencia al comienzo de estas reflexiones, sino también el dinamismo de la pasión y de

El Espíritu en el barroco, La idea del tiempo en el impresionismo, La divina tragedia, Hilosofismo, La fenomenología y el arte, Las artes y los días, En la cárcel del espíritu, El pastor Quijotís, Canto a los siglos, El hombre moderno ante el arte, La estética de las abstracciones, El arte y la publicidad, Las leyes del abismo, Habla el águila, Nerón, Cinco presencias del espíritu, Teoría del arte griego, Aforismos del solitario.

³ CAMON AZNAR, J., «La estética del cine» en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 34, abril-junio de 1951, p. 274.

⁴ Op. cit., p. 274.

la acción. Da cauce a su capacidad expresiva, oceánica también, utilizando todos los canales de expresión artística que tenía a su alcance.

El ensayo, la novela, los tratados largos, los aforismos como rápidos ramalazos de inspiración, nos dicen bien claro que Camón Aznar hizo de su existencia una vida creadora en el más amplio sentido de esta palabra. Incluso las obras que pudiéramos considerar sistemáticas, sus estudios sobre los grandes pintores, sus grandes obras filosóficas, no son propiamente obras de escuela, sino más bien obras de creación. José Camón Aznar es también un orgullo de la literatura española.

No quisiera terminar sin hacer referencia a una cualidad humana que parece antitética respecto de la diversidad de preocupaciones y producciones de Camón: su sencillez. La unidad de vida que viene a resumir la perfección humana, en la medida en que ésta se puede alcanzar en los límites temporales, se reflejó en Camón Aznar porque siendo tan oceánico y complejo, nunca dejó de ser un hombre sencillo, un hombre sencillo apegado a su tierra. En Zaragoza nació. En ella vivió sólo sus años de estudiante y apenas un corto tiempo como profesor de su Universidad. Su vida y su obra se desarrolló principalmente en Salamanca y en Madrid. Pero en él estaba vivo el recuerdo y tal vez la nostalgia de su tierra natal, y a ella en última instancia confió la custodia de las obras recogidas a lo largo de su vida.

Estaba unido a su tierra... Pero también estaba unido al cielo. Pronto aparecen las referencias a Dios en sus escritos. Pero quizá ninguna referencia tan expresiva como las líneas de una carta que escribió a un gran amigo suyo, aunque no llegó a enviársela, pocos años antes de morir. «Estoy —le escribía desde su retiro veraniego— con los Evangelios en el pórtico de un mañana no muy lejano. Lo demás es mugre para mugrientos». La esperanza, la pasión, la mirada puesta en Dios, le hace descubrir en El la belleza absoluta, la perfección infinita, en cuya comparación, las cosas por las que nos movemos los hombres fácilmente pueden ser mugre, y lo mugriento no cabe ni en la vida ni en el alma de José Camón Aznar.

LA EDUCACION Y SUS MASCARAS

1. ¿Fracasa la educación?

El tema que hoy traigo a la consideración de Vs. nació de un hecho, llamativo y paradójico, que puse de relieve al final de un ensayo sobre la educación en la España del siglo XX ⁵.

El hecho aludido es que en nuestros días hay más escuelas, absoluta y relativamente hablando, que jamás hubo. Hay más puestos escolares, tanto en las instituciones de educación infantil cuanto en las universidades. Parece que las gentes habrían de estar más satisfechas que nunca con el desarrollo de la educación. Y justamente acontece lo contrario. Se tiene la impresión de que a medida que se extiende la educación se extiende también el descontento. A más educación, más insatisfacción, más frustración. Conviene aclarar que al referirme ahora a la educación, hablo de la educación escolar, la educación institucionalizada.

Es fácil ponerse dramático, porque abundan valoraciones negativas de la educación actual, tanto en el campo social cuanto en el dominio individual. Hechos llamativos como las algaradas estudiantiles, la rebeldía juvenil, la delincuencia, la inseguridad, la miseria, la ignorancia y la violencia extendidas por el mundo, el paro laboral, la desorientación ética y social, son otras tantas manifestaciones de que la comunidad humana se halla muy lejos del ideal. Otros indicadores, más difíciles de aprehender, menos aparentes, pero no menos reales, operan en el ámbito de la intimidad personal. El miedo ante la vida, la agresividad incontrolada, la incompetencia profesional, la

⁵ GARCIA Hoz, V., *La educación en la España del siglo XX*, Rialp, Madrid, 1980.

ignorancia, la desorientación indefensa ante tantas solicitudes contradictorias como al hombre se le ofrecen, la ceguera ante el sentido de la vida, la frustración y la neurosis, los impulsos suicidas, la falta de amor, la incapacidad para la vida familiar, son también manifestaciones de la silenciosa frustración personal que se rumia cuando el hombre insatisfecho se encuentra consigo mismo.

Las apreciaciones que acabo de exponer vienen avaladas tanto por la información diaria que llega al hombre de la calle cuanto por estudios detenidos sobre la situación y problemas educativos.

En la década de los años 60, el mundo universitario se vio sacudido por una ola de perturbaciones que afectaron, tanto a países avanzados como los Estados Unidos de América, Japón o los países europeos, cuanto a naciones en vías de desarrollo⁶. En una obra en la que con cierta perspectiva se examinaba, desde un punto de vista predominantemente político, la situación educativa de los años 60, hay un capítulo que ocupa una veintena de páginas bajo este título expresivo: «Del expansionismo al pesimismo»⁷. Y en el pasado año de 1979, en una revista dedicada a los investigadores en el campo de la pedagogía se sugiere que «la calidad de la investigación educativa se está deteriorando»⁸.

No creo que valga la pena traer ahora a colación más citas para hacernos cargo de que desde distintos puntos de vista, la educación, o al menos la valoración que de ella se hace, de sus resultados, es más bien negativa.

No es ésta la ocasión de entrar en las causas que han llevado a tal situación. Pretendo simplemente señalar el problema. Mas, a reserva de ulteriores estudios, se puede inferir que el problema educativo no es problema de cantidad sino de calidad, dado que, como acabamos de ver, la mayor cantidad de instituciones escolares no ha ido acompañada de una mayor satisfacción.

Tampoco será muy arriesgado afirmar que la frustración educativa surge, paradójicamente, apoyada en un hecho positivo; la creciente preocupación por los problemas educativos, que es tal vez uno de los rasgos más acusados de las sociedades modernas. En el fondo de tal preocupación, se esconde la ambivalencia propia de la persona y la vida humanas, que se desenvuelven entre la infinitud de las aspiraciones y la limitación de las realidades. En la preocupación educativa, late, por una parte, la conciencia de la educación como una necesidad radical del hombre y, por otra, la frustración

⁶ Véase «Los problemas de la educación en la gran sociedad a través de la prensa» en *Revista Española de Pedagogía*, número 101, enero-marzo 1968, pp. 3-25.

⁷ KOGAN, M., *Educational policy-making*, George Allen, London, 1975, pp. 26-45.

⁸ STRIKE, K. A., «An Epistemology of Practical Research» en *Educational Researcher*, jan, 1979, p. 10.

de una necesidad insatisfecha. La frustración ante los resultados del proceso educativo nace, más que de una situación absoluta o aisladamente considerada, de la enorme diferencia existente entre lo que se espera de los centros educativos y lo que realmente dan. Han crecido mucho las actividades y las posibilidades de la educación, pero han crecido mucho más las expectativas. La cuestión se podría trasladar ahora y preguntarnos por qué la educación escolar no proporciona lo que de ella se espera.

Muchas razones podrían darse para contestar al interrogante que se acaba de plantear. Voy a referirme solamente a una, difícilmente perceptible, pero viva y operante en grado sumo, a la cual tal vez se pudieran reducir todas las demás. Es el falseamiento del concepto mismo de la educación o, dicho con otras palabras, la sustitución del proceso educativo por otra cosa, aparentemente igual, pero en realidad distinta, por una máscara.

Para justificar la afirmación que acabo de hacer, no es necesario llegar a un concepto exhaustivo en el cual se ponga de relieve la profundidad que teóricamente debiera alcanzar el proceso de perfeccionamiento humano. Bastará partir del pensamiento común, tanto al hombre de la calle cuanto al hombre culto, de que las funciones propias de las instituciones educativas se sintetizan en el aprendizaje y adquisición de la cultura. Todo el mundo acepta que a los centros escolares se va a aprender. Un primero y rápido análisis del proceso de aprendizaje nos pone ante el hecho triste de que, con demasiada frecuencia, ni aun esta común aspiración se satisface realmente al modo humano.

2. La educación como aprendizaje.

Unidad del proceso educativo

Aurelio Pecei, en el prólogo del informe que hizo para el Club de Roma, dice, para hablar de lo que él llama el desfase humano, que «los hombres y mujeres modernos son, hoy por hoy, incapaces de entender plenamente el significado y consecuencia de lo que hacen»⁹. En la cita que acabo de transcribir se utiliza una expresión, «entender plenamente», de difícil interpretación, pero que sin ninguna duda hace referencia a un conocimiento que va más allá o tiene más hondura que el mero conocer uno o algunos de los objetos o cosas que nos rodean; sin duda ninguna va más allá también que el simple

⁹ DOCKIN, J. W., EL MANDJRA, M. y MALITZA, M., *Aprender, horizontes sin límites*, Informe al Club de Roma, Santillana, Madrid, 1979, p. 13.

memorizar unas líneas de un libro o manipular un utensilio que podamos tener a nuestro alcance.

Precisamente las escuelas de hoy producen la impresión de que enseñan muchas cosas, pero tal vez no capacitan para «entender plenamente». En esta situación las actividades escolares se quedan a medio camino. Verdad es que, en su más superficial interpretación, el hecho de aprender es aprehensión, captación o captura, de conocimientos o aptitudes, pero la educación es algo más, no es simplemente una suma de elementos dispersos sino el perfeccionamiento total de la persona. El sujeto a quien se supone educado, fácilmente queda en la situación del que sabe muchas cosas y no comprende nada.

Si se intenta ver en conjunto las enseñanzas de nuestros centros docentes, presentan éstas un panorama de dispersión más que de unidad. Como se ha escrito con razón, el rápido desarrollo de las ciencias y la extensión creciente de la educación, han ido llevando a una división progresiva de las materias de enseñanza que ha terminado en una fragmentación real, de tal suerte que las distintas materias comprendidas en los planes de estudio (piénsese particularmente en el Bachillerato) forman cada una de ellas un a modo de islote cultural, sin relación apenas con las otras. Se llega así a un aprendizaje enciclopédico, pero sumativo y sin organizar. Un aprendizaje tal podrá ser muy rico en contenidos, pero difícilmente puede llamarse formación intelectual, porque no se plantea el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones entre unos acontecimientos y otros, de modo que se pueda llegar a un sistema, es decir, a un conjunto organizado de saberes que entre sí constituyan unidad.

Este problema, que ya recogió el Cardenal Newman¹⁰, aparece con mucha frecuencia en la actual bibliografía referida a temas educativos.

En una reciente obra sobre los planes de estudios de la educación secundaria, se dice que «la última década (el libro se ha publicado en 1978) ha visto una gran expansión en el número de escuelas secundarias pero, aunque se han realizado muchos trabajos sobre los programas de las diferentes materias y sobre las aptitudes diferentes, se ha prestado poca atención a la visión unitaria del plan de estudios en conjunto. Los resultados han sido un creciente desaliento y malestar»¹¹.

En definitiva, la situación con la que constantemente se enfrentan los profesores, preocupados por lo que corrientemente se llama la «formación» de los alumnos, es la de que éstos aprenden muchas

¹⁰ Vid. páginas siguientes.

¹¹ HOLD, M., *The Common Curriculum*, Routledge and Kegan, London, 1978, Foreword.

cosas pero con demasiada frecuencia no son capaces de asociar los hechos y conocimientos adquiridos en una materia con los pertenecientes a otro campo cultural. El problema es el de la organización adecuada de todas y cada una de las adquisiciones para que puedan servir a la finalidad de la educación, que va un poco más allá de los objetivos, generalmente aceptados y un tanto pragmáticos, tales como la adquisición de conocimientos o la preparación para determinadas profesiones; a la actividad escolar de cualquier nivel se le pide, explícita e implícitamente, que responda a una más honda finalidad que ha de unificar todos los quehaceres docentes: la formación personal de cada estudiante.

Para alcanzar la finalidad señalada, es menester integrar todos los factores de la educación en un proceso unitario. La educación es al mismo tiempo reflejo anticipado y preparación para la vida. «La unidad de la educación es a su vez la proyección educativa de una realidad más honda, la unidad de vida, necesaria en cada existencia humana si ésta ha de alcanzar una realidad auténtica y no quedarse en un agregado de actos incongruentes y aun dispares, que en lugar de construir, destruyen la existencia del hombre»¹².

La unidad del proceso educativo se conseguirá cuando los factores que en él intervengan actúen ordenadamente, en relación los unos con los otros, de suerte que cada elemento no obstaculice, sino que refuerce, la acción de los demás. Así el proceso educativo será un todo integrado en el que cada factor contribuye adecuada y eficazmente al logro del fin de la educación.

3. Integración de las enseñanzas

Teniendo presente la complejidad de la educación, fácilmente se comprende que la tarea de dar unidad al proceso educativo no es sencilla. Brevemente se pudiera decir que hay tres grandes cuestiones por resolver. En primer lugar, las enseñanzas han de integrarse de tal suerte que el aprendizaje de una no obstaculice el aprendizaje de otra, y todas en conjunto vengán a constituir el contenido de un proceso intelectual en el que no haya lagunas ni solapamientos. En segundo lugar, el estudio de los problemas, situaciones y casos que constituyen el campo de la orientación, y que han de ir formando el criterio y la capacidad de decisión, así como los hábitos para hacer eficaz la vida, han de estar igualmente integrados en el camino hacia una finalidad común a toda la actividad orientadora. En tercer

¹² GARCIA HOZ, V., «Un sistema integrado de objetivos de la educación» en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 142, octubre-diciembre 1978, pp. 4 y ss.

lugar, las enseñanzas, concentradas en el llamado plan de estudios en su acepción estricta, han de estar a su vez integradas con las actividades orientadoras y formativas, a fin de que conocimientos y decisiones constituyan el entramado armónico en el que se realice la existencia de un hombre.

He hablado en primer término de integración de las enseñanzas. Esta primacía se justifica por el hecho de que la formación del hombre es propiamente humana cuando se apoya en un desenvolvimiento «real» de la inteligencia, porque es justamente la inteligencia la que da carácter humano a los actos que el hombre puede realizar. En la medida en que un individuo obre por puras reacciones ante los estímulos biológicos o sociales, será un simple animal, un número en lo que de juego mecánico tiene la vida natural. En la medida en que un acto responde al conocimiento del por qué y para qué, es propiamente humano. Estas palabras justifican la idea de que toda formación tiene una base primariamente intelectual.

Debe entenderse bien la expresión, para no desorbitar su alcance. Se dice «primariamente» intelectual, lo cual no quiere decir que sea «solamente» intelectual. La inteligencia se convierte en elemento propio de la vida humana cuando trasciende de sí misma para ponerse al servicio de las decisiones del sujeto, es decir, para integrarse como un elemento en la actividad del hombre. Análogamente, la educación es propiamente humana cuando empieza por ser intelectual; pero alcanza su fin cuando de la mano de la inteligencia entra en las otras manifestaciones, técnica, artística, ética, religiosa, de la existencia del hombre.

Si la educación es básicamente intelectual, la integración de las actividades educativas ha de comenzar por el mundo de los conocimientos. Es menester que las diversas adquisiciones en el mundo del conocer lleguen a tener unidad porque «el conocimiento constituye un todo y las distintas ciencias parte del mismo... todas las ramas del conocimiento tienen entre sí una íntima relación... por esto, todas las ciencias que forman nuestro conocimiento tienen múltiples relaciones recíprocas y guardan entre sí una actividad intrínseca que exige la comparación y ajuste debidos. Se completan, corrigen y equilibran entre sí. Esta consideración, si está bien fundada, ha de tenerse muy en cuenta, no sólo para llegar al conocimiento de la verdad que constituye su fin común, sino en relación a la influencia que ejercen con respecto a aquéllos cuya educación se basa en el estudio de dichas ciencias»¹³.

En las palabras que se acaban de transcribir hay una doble referencia. De una parte, al conocimiento mismo y a las ciencias; de

¹³ Cardenal NEWMAN, *Naturaleza y fin de la educación universitaria*. EPESA, Madrid, 1946, pp. 161-162.

otra, a los sujetos de la educación. El conocimiento puede ser un fin en sí mismo. Ciertamente que en muchas ocasiones deseamos conocer para satisfacer nuestras necesidades de orden material. Mas, una vez satisfechas y con independencia de ellas, deseamos ver, aprender, oír, consideramos el conocimiento sin más como un elemento de satisfacción personal. El conocimiento «constituye su propia recompensa». Mas, pudiéramos decir que por añadidura, la actividad desplegada para alcanzarle llega a formar un hábito de estudio y reflexión que dura toda la vida y cuyos frutos principales son la libertad, la objetividad, la calma, la sabiduría.

Pero ha de entenderse bien que el conocimiento es realmente tal cuando sobre la recepción pasiva por nuestros sentidos de un número determinado de sensaciones, y aun de las ideas con ellas relacionadas, opera «la acción simultánea y enérgica de nuestra inteligencia», reaccionando frente a estos nuevos elementos que vienen hacia nosotros. Es la acción de una facultad formativa que reduce, ordena y clasifica adecuadamente los nuevos conocimientos adquiridos; es una formación subjetiva de los objetos de nuestro conocimiento, o si queremos usar una expresión familiar, es digerir debidamente aquello que recibimos. No existirá un verdadero conocimiento a menos que haya una verdadera relación y comparación de las ideas entre sí, así como una sistematización de las mismas... El conocimiento no se refiere únicamente a las cosas, sino a sus mutuas y exactas relaciones.

Ya se dijo que la formación del hombre es fundamentalmente formación intelectual. La idea de que esta formación no es adquisición de conocimientos sin más, sino la capacidad de relacionar, valorar y ordenar los conocimientos singulares, justifica el que se haya dicho que «la obra entera de la educación y la enseñanza debe tender a unificar y no a dispersar; debe esforzarse por fomentar en el hombre la unidad interior»¹⁴. «La inteligencia obtiene un pleno desarrollo cuando tiene facultad de considerar muchas cosas al mismo tiempo y como un todo, ordenándolas debidamente en un sistema universal, comprendiendo sus valores respectivos y determinando sus mutuas dependencias. Esto constituye aquella forma de conocimiento... que compone la perfección del intelecto individual... En la mente... los elementos del mundo físico y moral, las ciencias, las artes, la investigación, las categorías, las profesiones, los acontecimientos, las opiniones, las individualidades, todo ello considerado en conjunto, con funciones correlativas y por sucesivas combinaciones, convergen a un mismo centro»¹⁵. La educación ha de enfrentarse

¹⁴ MARITAIN, J., *Education at the Crossroads*, Yale University Press, 1943, pp. 39-44.

¹⁵ Cardenal NEWMAN, *Op. cit.* pp. 206-207.

con «la necesidad insoslayable de poner en relación con la totalidad del hombre los fenómenos particulares»¹⁶.

4. Un doble camino para la integración de las enseñanzas: Temas comunes de aprendizaje y funciones comunes del pensamiento humano

Para llegar a la unidad propia de la formación mental es menester enfrentarse con todos aquellos saberes que deben armonizarse, mas no para llegar a una especie de almacén de conocimientos, que el estudiante va adquiriendo a través de diferentes asignaturas, sino para llegar a poseer un conjunto organizado de ideas, unos hábitos culturales básicos a fin de seguir aumentando y perfeccionando la propia cultura, y unos criterios, objetivos y claros, para enjuiciar y valorar cualquier nueva idea con la que el sujeto pueda encontrarse. Sólo así podrá llegar a una formación en la que el dinamismo no rompe la unidad. El camino para dar unidad a los distintos aprendizajes no se halla en la materialidad de los conocimientos, sino en la que se pudiera llamar comunidad de funciones del pensamiento.

La integración de todos los elementos educativos exige la integración de todos los objetivos de la educación. Dado que la unidad de la vida humana se hace realidad cuando todos los actos concurren a un mismo fin, los objetivos particulares de cada acto educativo habrá de concurrir también a un mismo fin si, a su vez, el proceso de la educación ha de tener unidad¹⁷.

Consecuencia práctica de las anteriores reflexiones es que, cuando se quieran diseñar los objetivos que los distintos quehaceres de la educación han de ir alcanzando, deben presentarse no simplemente como una serie de conquistas que se han de ir realizando, sino como un conjunto orgánico en el cual se pueda ver, de una parte, qué relación tiene, con el fin de la educación, cada uno de los objetivos que se propone, y de otra, qué relaciones establecen los diferentes objetivos entre sí. La variedad de objetivos es una manifestación de la complejidad y variedad del proceso educativo. El hecho de que constituyan un sistema, indica la posibilidad y los caminos para que se unifiquen, tanto el proceso educativo, como la vida que en él se realiza y la vida para la que él prepara.

¹⁶ DIENELT, K., *Antropología pedagógica*, Aguilar, Madrid, 1979, p. 34.

¹⁷ Refiriéndose a las taxonomías de objetivos de la educación han escrito los Landsheere con toda razón: «El ideal es una taxonomía única, polivalente que fundiera los tres dominios tradicionales y llamara constantemente la atención a los educadores, a los autores de programas escolares y a los constructores de tests, sobre la necesidad de considerar al individuo todo entero» (DE LANDSHEERE, V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., París 1978 3ª ed., p. 201).

El problema de la sistematización de objetivos se puede abordar empezando por la enseñanza en sentido estricto, puesto que es el quehacer más visible de las instituciones escolares. Lo primero que se habrá de hacer, por tanto, es resolver el problema de la integración de los distintos aprendizajes específicos, para intentar después ver en qué medida las enseñanzas pueden contribuir, y aun fundamentar, la orientación y formación total del estudiante. En otras palabras, el proceso educativo habrá de recorrer un camino que vaya «del pluralismo de las ciencias a la unidad del hombre»¹⁸.

Para integrar la enseñanza de las diferentes materias es necesario encontrar algún elemento que, siendo común a todas ellas, no destruya la singularidad de cada ciencia. Respondiendo a esta idea, en las investigaciones llevadas a cabo en el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, se entrevió la posibilidad de utilizar la expresión verbal, más en concreto, el vocabulario, de las diferentes materias de enseñanza como posible vía de integración¹⁹, ya que en él se puede encontrar un elemento común coexistiendo necesariamente con los elementos específicos de cada ciencia.

La posibilidad de que el vocabulario sirviera como vía integradora de las diferentes enseñanzas, se justificaba en el hecho de que en todo vocabulario científico se pueden distinguir tres estratos: El vocabulario *específico* de cada ciencia, constituido por aquellas palabras que se utilizan sólo en una materia o área cultural determinada. El vocabulario *común* de todas las ciencias, constituido por aquellas palabras que se emplean en todas y cada una de las áreas culturales consideradas. Los vocabularios *compartidos*, formados por aquellas que, sin estar en todas las materias o zonas culturales, se hallan presentes, sin embargo, en más de una.

Parece lógico suponer que una enseñanza que tome como base el vocabulario común, implica necesariamente la enseñanza no de una materia determinada, sino de lo que tienen en común las distintas asignaturas.

La enseñanza de los elementos comunes, a que se acaba de aludir, puede diversificarse progresivamente, a través de los vocabularios compartidos que incluyen elementos comunes a un grupo de materias, hasta llegar al vocabulario específico de cada una de las asignaturas que constituyen un plan de estudios. Es éste un posible camino para integrar las enseñanzas. El vocabulario común señalaría

¹⁸ Cfr. FRANKL, V. E., *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, Piper & Co., München, 1979, p. 20.

¹⁹ GARCIA Hoz, V. y colaboradores: *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos*. C.S.I.C., Madrid, 1976, p. 412 y ss.

temas comunes, y los vocabularios compartidos y específicos indicarían temas particulares.

El esquema de una enseñanza progresivamente diferenciada parece perfectamente lógico, pero no deja de plantear serios problemas. El principal de ellos está en el riesgo de convertir toda la enseñanza en puro estímulo de aprendizaje verbal; dicho de otro modo, que las palabras vinieran a sustituir la realidad, que debe ser el auténtico objeto del conocimiento. Por otra parte, la ciencia no es un conjunto de conocimientos aislados, como ya se dijo al principio, y una enseñanza fundamentada en el vocabulario puede correr el riesgo de fragmentar aún más, casi hasta el infinito, un programa docente, con lo cual no sólo no vendría a resolver el problema del aislamiento de las enseñanzas, sino que lo agravaría llevándolas hasta la atomización.

Pero, analizando las palabras del vocabulario común, de pronto se abrió un camino insospechado. Estudiando la correlación entre la frecuencia de las mismas palabras en unas y otras materias, se pudo ver que las palabras de significación objetiva (predominantemente nombres y adjetivos), presentaban una correlación mucho menor que las palabras de significación activa (predominantemente palabras verbales)²⁰, hecho indicativo de que las ciencias difieren entre sí por el objeto material que estudian, pero tiene una gran coincidencia en las funciones o actividades que el conocimiento y aprendizaje científico implican. Quiere esto decir también que el vocabulario no simplemente hace referencia a una realidad estática, sino también a una realidad que pudiéramos llamar funcional, dinámica. Apurando las cosas, podríamos concluir que las ciencias difieren en lo que tienen de estático y coinciden en lo que tienen de dinámico.

²⁰ A título de ejemplo se indican a continuación los coeficientes de correlación entre las frecuencias de palabras nominales y verbales en Matemáticas y en cada una de las otras materias.

CORRELACIONES

| | <i>palabras nominales</i> | <i>palabras verbales</i> |
|---|-------------------------------|------------------------------|
| Matemáticas - Física | 0,28 | 0,70 |
| Matemáticas - Química | 0,12 | 0,62 |
| Matemáticas - Biología | 0,10 | 0,60 |
| Matemáticas - Zoología | 0,02 | 0,61 |
| Matemáticas - Botánica | 0,11 | 0,47 |
| Matemáticas - Geología | 0,06 | 0,63 |
| Matemáticas - Literatura | 0,03 | 0,56 |
| Matemáticas - Historia | 0,01 | 0,54 |
| Matemáticas - Geografía | -0,05 | 0,51 |
| Matemáticas - Gramática | 0,20 | 0,70 |
| Matemáticas - H. ^a Filosofía | -0,04 | 0,76 |
| Matemáticas - F. Filosofía | -0,05 | 0,48 |

(GARCIA Hoz, V., Op. cit., p. 415).

Por otra parte, las palabras de significación activa, y especialmente las verbales, están en estrecha relación con la estructura del quehacer y de las expresiones científicas, con lo cual estas palabras ofrecen un punto de apoyo para ir más allá del simple *objeto* de la ciencia y llegar hasta la *estructura* y funcionalidad del pensamiento científico. Estas consideraciones nos llevaron a plantear la hipótesis de que es posible llegar a la formulación de un sistema de objetivos, en el que, por una parte, estén mencionados los contenidos materiales de cada ciencia y, por otra, las actividades y funciones comunes a todo quehacer científico. Si esta hipótesis se confirma, tendríamos un sistema de objetivos en el que se incluyera tanto la especificidad de cada ciencia, manifestada en sus contenidos materiales, cuando lo que tienen de común todas ellas y, por consiguiente, su mutua interacción como elementos de un único proceso de formación intelectual o científica.

Bien entendido que al hablar de formación intelectual o científica, esta formación integrada, que aquí se preconiza, abriría al mismo tiempo las puertas para una formación que abarque a todas las posibilidades y manifestaciones de la vida humana, puesto que la inteligencia es, como tantas veces he dicho, el factor que hace humana cualquier actividad.

5. Las fases del conocimiento

El primer paso para llegar a una formulación de un sistema integrado de objetivos, consistió en examinar el vocabulario de significación activa, con objeto de ver si en él estaban incluidas todas las funciones implicadas en el aprendizaje científico. Las 434 palabras que constituyen esta relación llenan cumplidamente la exigencia de expresar todas las funciones implicadas en el quehacer o en el pensamiento científico. En la obra *Estudios experimentales sobre el vocabulario*²¹, se puede ver la mencionada relación de palabras con significación activa.

Hecha esta primera comprobación se inició la tarea de ordenar las palabras, de tal suerte que en ellas se reflejara el proceso de aprendizaje científico, llegándose a establecer seis fases del proceso de aprendizaje y conocimiento:

- Receptiva (Observación - Información)
- Reflexiva (Análisis - Relación)
- Adquisitiva (Síntesis - Memorización)

²¹ GARCIA HOZ, V., *Estudios experimentales sobre el Vocabulario*. Madrid, C.S.I.C., 1977, pp. 75-79.

- Expresiva (Comunicación - Lenguaje)
- Extensiva (Ampliación - Creación)
- Práctica (Aplicación - Realización)

A poco que uno se detenga en las fases del pensamiento científico que se acaban de mencionar, puede distinguir en ellas dos grupos.

Las tres primeras fases, receptiva, reflexiva y adquisitiva, tienen de común que hacen referencia al conocimiento como un movimiento ad-intra, en virtud del cual, algo existente en el exterior, la realidad, introduce en nosotros una cierta representación de ella. También se puede observar que la observación, la reflexión y la adquisición presentan un cierto orden cronológico, viniendo a constituir a modo de una etapa *perceptiva* del proceso del pensar.

En virtud de las funciones incluidas en la que se acaba de llamar etapa perceptiva, el conocimiento se enriquece; nuevas representaciones, ideas, saberes, entran a formar parte de nuestro mundo cognoscitivo. Pero el conocimiento no sería propiamente un elemento de la vida humana si no condicionara a la vida misma, es decir, si no le ofreciera elementos para operar. En otras palabras, el conocimiento no es simplemente un movimiento de fuera adentro, sino que también es condición para la actividad humana en su sentido más estricto, es decir, un movimiento en el cual el propio sujeto sale hacia la realidad. Las fases comunicativa, extensiva y práctica, forman otro grupo de actividades en las cuales el conocimiento se hace eficaz saliendo al mundo exterior. Ellas constituyen la etapa que pudiera llamarse *reactiva*, en la que, se vuelve a repetir, el conocer es un movimiento desde dentro hacia afuera.

Ha de tenerse en cuenta, que si bien el hablar de etapas indica una cierta ordenación cronológica, de suerte que una no puede ser realidad sino cuando se ha cubierto la anterior, no todas las fases señaladas están necesariamente ordenadas de un modo cronológico. En cierta medida se puede considerar que las tres fases incluidas en la etapa perceptiva presentan un cierto orden cronológico, que no está claro ni mucho menos en las otras fases que constituyen la etapa reactiva. De todas suertes, aparezca o no aparezca el orden cronológico, se considere o no se considere una antes y otra después, ha de entenderse que fase no significa necesariamente un período que va después de otro, sino «cada uno de los diversos estados o aspectos que presenta un proceso».

Por otra parte, no se puede olvidar que el ejercicio de las funciones de una fase ofrecen material para las otras; así, por ejemplo, la observación ofrece materiales para la reflexión. A su vez las funciones de una fase vienen a reforzar las otras, tal, por ejemplo, la aplicación reforzando la memoria.

Cada una de las fases mencionadas incluye distintas funciones que permiten formular un cuadro de objetivos funcionales o de desarrollo intelectual, válidos para cualquier materia de enseñanza, que pueden expresarse del siguiente modo:

Etapas perceptiva

| | | |
|------------------|-------------|------------------------------|
| Fase receptiva | Observar | |
| | Leer | |
| | Escuchar | |
| | Identificar | |
| | Contar | |
| Fase reflexiva | Analizar | |
| | Relacionar | Comparar |
| | | Ordenar |
| | | Asociar |
| | | Calcular |
| | | Clasificar |
| | | Deducir, derivar, comprender |
| Fase adquisitiva | Resumir | |
| | Definir | |
| | Memorizar | |

Etapas reactiva

| | | |
|----------------|---|--------------------------------------|
| Fase expresiva | Expresión verbal (oral y escrita) | |
| | Expresión no verbal | |
| Fase extensiva | Extrapolar - Generalizar | |
| | Ampliar | |
| | Cambiar | |
| | Imaginar | |
| | Crear | |
| Fase práctica | Valorar | |
| | Elegir | |
| | Aplicar (solución de problemas y casos) | |
| | Realizar | Operaciones materializadas (trabajo) |
| | | Actividades sociales (convivencia) |
| | | Actividad moral y religiosa |

A su vez, cada una de las funciones señaladas en el cuadro anterior implica una variedad de actividades expresadas en el vocabulario común de las ciencias. Así, por ejemplo, dentro de la función de «observar» se incluyen las actividades de *advertir, buscar, contemplar, examinar, fijarse, interesarse, mirar, notar, percibir, ver, vigilar* ²². Cada una de estas palabras especifica y matiza la función en que se halla incluida y permite idear una serie de actividades, en cualquier asignatura, que desarrollen la actividad funcional de que se trate ²³.

En estos objetivos de desarrollo de las funciones comunes del pensar se integran las actividades docentes y de aprendizaje de cualesquiera materias o áreas culturales de cualquier plan de estudios.

En cada asignatura se opera con distinto material, el que venga exigido por el contenido propio de la materia, que da lugar a los *objetivos de aprendizaje específico*; pero todas ellas tienen en común las funciones que se acaban de mencionar. Estas funciones constituyen los *objetivos de desarrollo* y en ellas se unificará la formación mental de los estudiantes.

No hay por qué abandonar los objetivos propios de las diferentes materias, sus contenidos específicos, porque ello significaría correr el riesgo de sustituir las nociones claras que se sitúan en los distintos campos del saber, por unos difusos y volátiles contenidos que podrían difuminarse o desembocar en un puro formalismo. Pero tampoco se pueden olvidar, dejándolas a su fluir espontáneo, las funciones mentales que se hallan en la base de todo conocimiento.

Si en el aprendizaje de cualquier materia se entiende que el estudiante no sólo debe adquirir sus contenidos específicos, sino también hacerse cargo de los principios que fundamentan la ciencia de que se trate y las relaciones que establece con otros campos del saber, parece que de algún modo vendría a invocarse un saber definitorio de los demás saberes. De alguna manera pudiera decirse que la educación tiene como fin hacer de cada hombre un pequeño filósofo.

Pero se ha de interpretar bien la anterior afirmación. No se habla de filosofía como una disciplina académica más —aunque ciertamente como tal materia debería figurar en todos los planes de estudios, incluidos, aunque parezca exagerado los de Educación Gene-

²² Las actividades propias de cada función se pueden ver en GARCIA HOZ, V., «Un sistema integrado de objetivos de la educación» en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 142, oct.-dic. 1978, pp. 3-15.

²³ En el cuadro anterior se pueden incluir todas las funciones del pensamiento, y pueden a su vez ser interpretadas de modo diferente, desde la clásica teoría de las facultades o el asociacionismo hasta el concepto factorial o el cibernético de la inteligencia. Cfr. MAYER, R. H., *Mecanismos del pensamiento*, Ed. Concepto, México, 1978.

ral Básica—, sino como una «tensión» y una «aptitud», tensión hacia el saber y aptitud para reflexionar, de tal suerte que «lleguemos a comprender las cosas que vemos y a conocer mejor las cosas que conocemos ya»²⁴. En tanto que todo perfeccionamiento humano empieza por ser un perfeccionamiento en el conocer, «cabe decir que la filosofía es el máximo arbitrio natural de que el hombre dispone para remediar su deficiencia entitativa»²⁵.

La capacidad de «entender plenamente», a que aludí al comienzo de este estudio, exige que en cualquier aprendizaje se tengan en cuenta los objetivos de desarrollo mental, porque sólo a través de ellos se alcanza la plenitud del conocimiento, que se manifiesta no sólo en la aprehensión de imágenes o ideas particulares, sino en el descubrimiento de relaciones que permiten hallar los principios y normas en los que se fundan nuestros juicios y apreciaciones.

Estos objetivos de desarrollo incluyen necesariamente procesos interiores que, en caso de no ser atendidos, dejan el aprendizaje reducido a una simple acumulación fragmentaria de conocimientos, a una mera adquisición de destrezas o a una disposición a obrar según patrones preestablecidos. Por estos caminos, como luego veremos, la educación desaparece tras la máscara de puras reacciones o rendimientos externos y materiales.

6. Formación mental y formación personal. Incidencia de la instrucción en la formación total de la persona

Parece claro que la integración de las enseñanzas constituyen el obligado fundamento de la formación mental. Pero el término «formación» desborda los límites del puro quehacer intelectual para referirse, también y principalmente, a la capacidad de utilizar los conocimientos en la valoración de cualquier realidad, es decir, para saber qué es lo que significa en relación con la vida a fin de reaccionar adecuadamente cumpliendo con la exigencia de cada momento o, dicho con otras palabras, haciendo en cada tiempo y situación lo que se debe hacer.

Si se entiende que la educación, en tanto que desarrollo de la persona, debe empezar por desenvolver todas las potencias de la naturaleza humana, se sigue que la educación habrá de atender a los

²⁴ ADLER, M. J., *Aristotle for everybody*, McMillan, New York, 1978, p. IX.

²⁵ MILLAN PUELLES, A., *Fundamentos de filosofía*, cap. 1, 4, Rialp, Madrid, 3.ª ed., 1962.

aspectos intelectuales, técnicos, estéticos, morales y religiosos de la vida del hombre ²⁶.

Al hablar de la integración de las enseñanzas parece que nos hemos referido a la formación intelectual. Estas nuevas manifestaciones de la vida, situadas más allá de lo puramente intelectual, plantean un nuevo interrogante: ¿Cómo integrar la formación mental y los otros aspectos de la formación humana? ¿Habremos de formular aquí los objetivos de la formación técnica, estética, ética y religiosa que constituyen otras tantas dimensiones del proceso educativo?

Por supuesto, cada una de las manifestaciones de la formación que acaban de ser mencionadas tienen sus propios objetivos. Pero, remacharemos una vez más, la unidad de la educación exige que también estos objetivos se integren en un sistema con los objetivos intelectuales a los que nos hemos venido refiriendo.

El problema de integrar todos los objetivos de la educación sólo se puede resolver teniendo en cuenta que la inteligencia no es una capacidad desvinculada de la persona humana, sino que tiene su sentido en tanto que elemento de la vida personal. Si nos hacemos cargo de que la condición necesaria para que cualquier acto sea humano, en su sentido estricto, es que se apoye en un conocimiento, fácilmente se llega a la conclusión de que la formación intelectual es condición y fundamento de la formación total de la persona. En otras palabras, la formación mental es la base para llegar a la formación estética, técnica, ética y religiosa de los estudiantes, es decir, a la formación integral del hombre. Con toda razón podemos pensar que los objetivos del desarrollo intelectual trascienden del campo de la inteligencia para cubrir la persona entera.

Para que reaccione el hombre necesita previamente recibir algo. Ni puede expresarse, ni puede crear, ni puede obrar, si algo no le es dado previamente, con lo cual llegamos a la conclusión de que para cualquier actividad, si ha de ser humana, es menester esa previa fase receptiva a través de la cual el hombre va enriqueciendo su propio ser. Llegamos con esto a la conclusión de que las otras manifestaciones de la vida, desde la estética a la religiosa, encajan y pueden ser ordenadas en el mismo sistema de objetivos en los que se ordena el desarrollo intelectual. Integrados los objetivos de las distintas formas o manifestaciones de la vida y la educación, se podrá hablar con todo rigor de una acción sistemática en la que, a través de la adquisición de los distintos saberes propios de cada zona cultural, se llegue a una íntegra formación humana, válida para el mundo sensible y temporal y abierta igualmente a la trascendencia.

²⁶ GARCIA HOZ, V. Cfr. «La calidad de la educación» en *Bordón*, n.º 222, mayo-junio, 1979, pp. 165-178.

7. Máscaras de la educación

El análisis que acabo de hacer es suficiente para entrever la complejidad y también, por qué no, la dificultad de la educación. Pero, con demasiada frecuencia y como fruto principalmente de una visión reduccionista y superficial de la vida y la persona humana, la actividad de los escolares se reduce a las manifestaciones externas del proceso, pasando por encima de la actividad interior de reflexión y valoración.

Una degeneración de la educación tradicional es la escuela «memorista». El memorismo, como lacra de la educación, consiste sencillamente en sustituir la interioridad de unos conocimientos adquiridos en el contacto con la realidad por la interiorización de unas palabras que el sujeto acepta y es capaz de reproducir sin preocuparse de llegar, mediante la observación y reflexión, a la realidad en ellas significada. En la degeneración memorista de la educación se abandona el contacto directo con la realidad a través de la observación, para fundamentar el proceso educativo en ideas ajenas al sujeto que se educa, expresadas en libros o en las lecciones del maestro. La realidad desaparece como punto de referencia del conocimiento para ser sustituido por palabras. El hombre así formado es un mero repetidor de vocablos.

Pero la crítica, fundada, del memorismo palabrero ha traspasado los límites justos y, paradójicamente, ha llevado al que se pudiera llamar memorismo de la acción.

Es legítimo, incluso necesario, intentar que la educación desarrolle la capacidad de acción en el sentido más estricto de la palabra, porque en ella se hace eficaz el conocimiento del hombre y porque a través de la actividad en su manifestación más sensible, la producción material, el hombre establece comunicación con sus semejantes y actúa con la realidad para satisfacer las necesidades físicas de la persona humana. Como es legítimo también intentar que la educación desarrolle la capacidad de memoria, porque sin memoria el hombre llegaría a perder su propia identidad.

Pero así como la memoria sin el proceso anterior de reflexión pierde su carácter humano para convertirse en pura actividad mecánica, la actividad externa alcanza carácter humano cuando viene a culminar un proceso de valoración y elección conscientes por parte del sujeto. En otro caso la actividad es puramente repetitiva, puramente animal o mecánica, porque no es otra cosa que reproducir lo que la especie viene haciendo o lo que una programación anterior ha establecido. También en este caso la actividad queda como un simple producto en el que no ha tenido parte la conciencia del sujeto.

El proceso de reflexión en el caso del memorismo y el proceso de valoración y elección en el caso del activismo, han quedado elimi-

nados, con lo cual el proceso educativo se ha falseado. La educación se ha convertido en una máscara, una simulación, porque, en lugar de desarrollar las posibilidades del hombre, ha vaciado su existencia del contenido específicamente humano.

El vaciamiento del hombre dentro de una educación que es sólo apariencia, se pone de relieve, principalmente, en los reduccionismos pedagógicos que operan con una visión parcial de lo que es la persona humana, porque el sentido de la educación se halla estrechamente vinculado al concepto de persona que se tenga. En nuestros días reviste particular interés la diferencia entre considerar la persona como principio o considerarla como resultado. Si la persona se entiende como principio, implícitamente se dice de ella que es origen de sus acciones, libre y, por consiguiente, responsable. Si, por el contrario, la persona se entiende como resultado, sea de factores sociales, sea de factores biológicos o técnicos, difícilmente se le puede atribuir libertad y responsabilidad alguna, ya que la persona humana vendría determinada por tales factores anteriores a ella.

El concepto de persona como principio lleva como consecuencia que la educación es un proceso interior del sujeto humano, y a él hay que mirar en primer término para abrirse después al exterior, objetos, personas y realidad trascendental, con cuya comunicación se realiza la existencia humana. Si se entiende la persona como resultado, entonces la educación, como algo que nace en el sujeto, no tiene sentido, más bien arranca de los factores biológicos, sociales o técnicos que determinan el ser de la persona.

La interpretación *pragmatista* y la reducción *política* de la educación nacen de considerar a la persona humana como resultado, ya sea de factores biológicos y técnicos, ya sea de factores económicos y sociales. La concepción *crítico* de la protesta anárquica nace aparentemente de considerar a la persona humana como principio, pero en realidad la concibe como resultado de factores biológicos²⁷. Todas ellas terminan por vaciar al hombre de su capacidad de reflexión y valoración para convertirle en una máquina de producción... o de destrucción.

8. Reduccionismo pragmatista de la educación

La interpretación pragmatista de la educación ha llevado a una degeneración de la escuela activa. Es muy difícil hacer una caracterización del amplio movimiento de la escuela activa, que llena

²⁷ Las páginas dedicadas a los tres reduccionismos mencionados son un desarrollo de las ideas expuestas inicialmente en mi obra *Principios de Pedagogía Sistemática*, Rialp, Madrid, 9.ª ed., 1978, pp. 79-87.

todo el siglo XX y que presenta el gran mérito de paliar los efectos de lo que se pudiera llamar extremismo libresco en la educación. Frente a una concepción puramente intelectualista, en la que el aprendizaje reviste principalmente la forma de memorización de lo que se escucha o se lee, la escuela activa insiste en la necesidad de actividad externa, material y sensible, como medio indispensable para la educación.

Como en tantas ocasiones, el movimiento de la escuela activa presentó un servicio inapreciable a la educación escolar intentando hacer de los centros docentes instituciones mucho más ricas en actividades, más motivantes para los escolares y más eficaces en el aprendizaje. Pero pronto la escuela activa fue objeto de una visión parcial, negativa en última instancia cuando, por evitar la influencia excesiva de la pura receptividad de lo que se enseña, cayó en el extremo opuesto de rechazarla totalmente, desterrando de la educación la actividad interior del hombre, la atención a los conceptos generales, la reflexión, intentando apoyar toda la educación en la actividad externa, material y sensible, reduciendo al mismo tiempo el concepto de educación a un medio de llegar a ser capaz de satisfacer las necesidades materiales; en otras palabras, haciendo de la utilidad el criterio máximo de la educación.

Y como en el concepto pragmático de la ciencia ésta se justifica por su utilidad, es decir, por su capacidad para modificar la realidad, incluida la conducta humana, y para controlarla, la tecnología es la razón de ser de la ciencia. La ciencia y la tecnología constituyen el fundamento básico de esta interpretación de la escuela activa, los ídolos absolutos de la educación.

El más conocido representante de la escuela activa es, sin duda John Dewey, cuya expresión «learning by doing», traducida corrientemente por «enseñar haciendo», ha venido a constituir como el lema universal de la escuela activa. Ha de entenderse bien la mención de Dewey. Expresamente declara que la misión de la escuela no está en «preparar al niño para un oficio particular»²⁸. En su obra fundamental sobre la escuela y la sociedad señaló «las fuerzas educativas de las labores domésticas de hilar y tejer, del molino aserrador, de la tienda de toneles, de la fragua del herrero...»²⁹. Llamó la atención sobre «la natural conexión de la vida diaria del niño con el mundo del trabajo de su alrededor»; insistió sobre la necesidad de que la escuela «clarifique esta conexión para hacerla consciente»³⁰. Estas ideas, totalmente aceptables en la medida en que no excluyen la actividad interna de reflexión, fueron siendo entendidas en un

²⁸ DEWEY, J., *The School and Society*, Phoenix Box, Chicago, 1943, p. 76.

²⁹ *Ibid.*, p. 11.

³⁰ *Ibid.*, p. 76.

sentido reduccionista y excluyente que termina en una forma de vaciamiento del hombre.

El extremo tecnicista y pragmático tal vez pueda personificarse en Burrhus Frederic Skinner, bien conocido profesor de Harvard, iniciador de la instrucción programada, técnica de aprendizaje muy extendida, especialmente en los centros y actividades de formación profesional.

Vaya por delante que Skinner ha prestado un gran servicio a la educación al ofrecer bases de la enseñanza programada. Pero, como acontece con tantos científicos, extrapoló abusivamente los datos de experiencia y, contradiciéndose a sí mismo en cierto modo, ya que no quiere dar valor a las teorías³¹, formula una teoría de la ciencia y de la educación difícilmente aceptables por su reduccionismo naturalista y utilitario, es decir, recusables más por lo que niegan que por lo que afirman.

Efectivamente, se puede aceptar que «la ciencia no describe solamente, también predice». Pero difícilmente se puede aceptar que no haya otra ciencia que la natural. Parece muy aventurado afirmar que «toda esta serie de actividades intelectuales (se refiere a las ciencias no naturales), manifestada por juicios de valor, intuición o interpretación, nunca se han explicado claramente ni han demostrado hasta el momento la menor capacidad para producir un cambio en nuestra situación presente»³². Si la validez de una ciencia se ha de vincular a su «capacidad para producir un cambio en nuestra situación presente», habrá de pensarse que lo más científico es la revolución o la guerra, porque parece obvio que estos tipos de actividades son los más capaces de producir cambios en cualquier situación humana.

También resulta excesivamente reducido y pobre el concepto de educación skinneriano, según el cual la educación es «el establecimiento de una conducta que representará en el futuro una ventaja para el sujeto y para los demás»³³. En un concepto intelectual distinto de aquel en el que se mueve su autor, se podría tal vez aceptar el aludido concepto de educación siempre que ventaja se entendiera como excelencia, perfección o bien, material o espiritual, para un sujeto. Pero esta interpretación evidentemente desborda el pensamiento de Skinner, para quien la interioridad del hombre no tiene sentido. «El hecho interno —escribe— es, como máximo, sólo un eslabón en una cadena causal, y generalmente ni siquiera eso»³⁴.

³¹ En 1950 publicó su artículo más polémico, «¿Son necesarias las teorías del aprendizaje?» Véase SKINNER, B. F., «Are theories of learning necessary?», *Psychol. R.*, pp. 193-216.

³² SKINNER, B. F., *Ciencia y conducta humana*, Barcelona, Fontanella, 1969, pp. 36-37.

³³ *Op. cit.*, p. 371.

³⁴ *Op. cit.*, p. 265.

La educación viene a quedar reducida a un sistema de refuerzos artificiales para adquirir un tipo de conducta en la que, vaciado el hombre de su interioridad, sólo quede lo externo, lo material.

Claro está que despojado el hombre de todo lo que no sea hecho físico, la libertad no se sostiene y se destruye el concepto mismo de educación como servicio a la persona humana, y aun «como ventaja» para el sujeto. Porque efectivamente, flaco servicio se presta a un sujeto cuando la educación se reduce al establecimiento de unas condiciones a través de las cuales «podemos anticipar y, hasta cierto punto, determinar sus acciones»³⁵. «La lucha del hombre en pos de la libertad —escribe el mismo Skinner³⁶— no se debe al deseo de ser libre, sino a ciertos procesos conductuales característicos del organismo humano, cuyo efecto principal estriba en el rechazo o en la huida de ciertos aspectos "aversivos" del medio ambiente». En otras palabras, la libertad no es atributo de la voluntad, sino cierto proceso orgánico, que por lo mismo puede ser sometido a control.

En la bien conocida utopía de Skinner, *Walden Dos*, se hace toda una descripción apologética de la «Ingeniería de la conducta». «Los problemas psicológicos resultantes de la vida en comunidad podrían resolverse aplicando los principios suministrados por la «ingeniería de la conducta»³⁷.

La ingeniería de la conducta hace posible que los ciudadanos de la utopía técnica obtengan automáticamente cuanto necesitan. «La felicidad nos espera. ¡Aquí y ahora!... En este preciso momento disponemos de las técnicas necesarias, tanto materiales como psicológicas para crear una vida plena y satisfactoria para todos»... «Podemos *hacer* a los hombres adecuados para la vida en comunidad... proporcionando satisfacción a todos»³⁸.

En definitiva, toda la vida del hombre, en la utopía técnica, sería el resultado de una inmensa manipulación. Skinner, por boca de su personaje, dice que si hasta ahora la educación no ha podido ofrecer resultados absolutamente satisfactorios, ello se debe a que «nunca ha sido posible manipular el ambiente en la forma adecuada»³⁹. Ambiente y manipulación; la persona humana ha quedado ahogada.

No ya en la utopía de *Walden Dos*, sino en su ensayo sobre la libertad y la dignidad, que abre con una descripción y defensa de

³⁵ *Ibid.*, p. 36.

³⁶ SKINNER, B. F., *Más allá de la libertad y la dignidad*. Fontanella, Barcelona, 1977, p. 59.

³⁷ SKINNER, B. F., *Walden Dos*, trad. ed. Fontanella, Barcelona, 1978, p. 13.

³⁸ *Ibid.*, pp. 213-216.

³⁹ *Ibid.*, p. 100.

la tecnología de la conducta, Skinner escribe: «Conforme se ha llegado a conocer la interacción entre organismos y ambiente, los efectos que hasta este momento se achacaban a estados mentales, sentimientos y peculiaridades del carácter, comienzan a atribuirse a fenómenos accesibles a la ciencia (es decir, fenómenos externos apreciables y medibles directamente). Y la tecnología de la conducta, consiguientemente, empieza a ser posible. No se solucionarán nuestros problemas, no obstante, a menos que se reemplacen opiniones y actitudes tradicionales precientíficas; aunque bien es cierto que éstas, desgraciadamente, siguen muy profundamente arraigadas: la libertad y la dignidad ilustran nuestro problema. Ambas cualidades constituyen el tesoro irrenunciable del «hombre autónomo» de la teoría tradicional. Y resultan de esencial importancia para explicar situaciones prácticas en las que a la persona se le reputa como responsable de sus actos, y acreedora, por tanto, de reconocimiento por los éxitos obtenidos. Un análisis científico transfiere, tanto a esa responsabilidad como a esos éxitos, al ambiente. Y suscita, igualmente, ciertas interrogaciones relativas a «los valores» *¿Quién usará esa tecnología y con qué fin?* Hasta tanto no se despejen estas incógnitas se seguirá rechazando una tecnología de la conducta. Y, al rechazarla, se estará probablemente rechazando al mismo tiempo el único camino para llegar a resolver nuestros problemas»⁴⁰.

En el texto que se acaba de reproducir se halla la gran contradicción de terminar apelando a las personas, después de haberlas hecho desaparecer como principio de actividad. Si un análisis científico suscita el interrogante de *quién* usará esa tecnología y con *qué fin*, se está diciendo que las últimas cuestiones de la ciencia habrán de ser respondidas con una referencia a las personas, que a fin de cuentas crean y orientan el ambiente, y habrán de ser referidas también a esa entidad metafísica que es el *fin*.

El reduccionismo pragmatista de la educación tendría poca importancia si se tratara sólo de extrapolaciones prematuras o indebidas expuestas en los libros de uso corriente, filosóficos y científicos. Acontece, sin embargo, que su influencia es quizás la más extendida en el mundo actual.

Tal vez se pudieran diseñar tres círculos concéntricos, para reflejar la penetración del reduccionismo pragmatista de la educación en el mundo entero.

Un primer círculo, constitutivo del núcleo de la influencia, estaría representado por el que se puede llamar pragmatismo sistemático, es decir, la visión filosófica, estrictamente hablando, de la vida y de la educación.

⁴⁰ SKINNER, B. F., *Más allá de la libertad y la dignidad*, pp. 36-37. El paréntesis y el subrayado son míos.

Otro círculo, de amplitud media, estaría representado por la influencia de los dirigentes del mundo político y económico y los profesionales de la educación, que ven en la técnica la solución de los problemas con los que se enfrenta la humanidad.

Un tercer círculo más amplio, en el cual, sin gran exageración, podemos decir que se halla sumergido casi el mundo entero, es el consumismo, es decir, aquella actitud y situación en la cual se trabaja y se vive para la producción y consumo de bienes materiales.

Las reflexiones que he venido haciendo hasta ahora se refieren al primero de los círculos, al que he llamado núcleo, de la influencia pragmatista. Echemos una mirada, aunque sea rápida, a los otros dos círculos mencionados.

En el círculo que he llamado medio se puede situar la más llamativa manifestación del influjo de la técnica en el mundo, la que ofrecen las llamadas compañías multinacionales. El viejo sueño de la unificación del mundo sentido ya por Alejandro Magno, persiste a través de los tiempos. Ha nutrido hasta ahora los sueños de los conquistadores militares; pero ha sido solamente eso, un sueño. Un sueño que han heredado los directivos de las grandes corporaciones que operan con la visión de un mundo sin fronteras. «Los directivos de las corporaciones gigantes del mundo piensan que allí donde los conquistadores han fracasado, los negocios pueden tener éxito»⁴¹.

Siendo empresas comerciales, no se les puede pedir una preocupación educativa por los hombres, pero tienen una preocupación ideológica. En una reunión de ejecutivos internacionales, John J. Powers, dijo que necesitan «filósofos en acción» para difundir la promesa de una corporación universal. Interesa difundir una cierta idea, no para formar hombres, sino para convertir a los hombres en consumidores. «Una corporación es una estructura de negocios cuya sola razón es la extensión de provechos y beneficios producidos por unos pocos, tan pocos como sea posible y vendidos a tantos como se pueda. *No es problema si los productos son un bien o un mal*; lo que cuenta es que sean consumidos en cantidades crecientes. Dado que la corporación tiene como última finalidad la creación de beneficios, ofrece a sus trabajadores no satisfacciones personales, ni el sentimiento de contribuir, de hacer una contribución digna a la sociedad, ni la de la verdadera satisfacción de sus actividades. Trabajando para una corporación, cualquier hombre se hallará instalado en una larga cadena

⁴¹ BARNET, R. J. and MULLER, R. E., *Global Reach. The power of the multinational corporations*, Simon and Schuster, New York, 1974, p. 13.

y, a través de buenos salarios y beneficios marginales, completará el círculo llegando a ser un consumidor más»⁴².

En cuanto al mundo de la educación institucionalizada, de todos es sabido que la escuela no nació para cubrir necesidades materiales. A lo largo de los siglos ha venido cumpliendo una función predominantemente intelectual y de formación del carácter. Todavía a principios de este siglo algún autor escribió que la educación no tenía por qué tener en cuenta el mundo del trabajo, le incumbía solamente la formación intelectual del hombre. Pero las cosas han cambiado mucho.

A lo largo del siglo XIX, y más claramente en la centuria en que nos encontramos, la institución escolar está siendo sometida a fuertes presiones para que oriente sus actividades en un sentido pragmatista. Ya hice alusión en páginas anteriores a la obra de Dewey y Skinner. Al influjo de este pensamiento pragmatista debe añadirse la presión social para que la escuela encare y realice su tarea como un medio de promoción social, prescindiendo de aquellas actividades —pensemos en el progresivo declinar de las Humanidades— a las que no se les ve utilidad inmediata.

Debe decirse que muchas escuelas y muchos maestros quieren seguir sirviendo a los ideales de formación humana, que no son incompatibles con una ordenada utilidad. Pero la presión social es demasiado fuerte y el deseo de perfeccionamiento personal va siendo sustituido por la aspiración a adquirir un «título» que permita elevarse en la escala social. Es una idea común la de que los jóvenes que van a la educación superior conciben ésta «como un medio de alcanzar sus aspiraciones materialistas en la vida»⁴³.

A la presión de la sociedad y a la influencia de la filosofía pragmatista, se ha de unir la interpretación, también reduccionista, de lo que se puede llamar «operativización» de los objetivos educativos, así como el intento de utilizar el sistema escolar como un sistema de persuasión política, cuestión sobre la que más adelante volveré.

La operativización de los objetivos de la educación, en su exigencia, razonable, de que sean experimentables, ha llegado también a una interpretación reduccionista que tiene como consecuencia el olvi-

⁴² Op. cit., p. 24. El subrayado es mío. En el hecho de prescindir del aspecto ético de la producción está la raíz del peligro de una entidad multinacional. Si la preocupación ética se incorpora a la actividad de la institución puede ser beneficiosa para la humanidad. El que una entidad sea multinacional o internacional no es necesariamente un factor negativo. Lo triste es que con demasiada frecuencia priman las preocupaciones económicas y políticas sobre las éticas.

⁴³ GORDON, G. N., *Persuasion*, Hastings House, New York, 1971, p. 157.

do de las finalidades profundas de la educación, reflexión, valoración, comprensión ⁴⁴.

El más amplio círculo de influencias en el pragmatismo de la educación se halla en la cuasi universal actitud del hombre de hoy, que se deja conducir por las fuerzas igualitarias y despersonalizadoras de los medios de comunicación y de los intereses comerciales a que hice referencia al hablar de las empresas multinacionales.

No es ocasión de entrar ahora en un estudio de los efectos de la televisión, tomada como ejemplo límite de la influencia de los actuales medios de comunicación. Basta solamente aludir a la doble influencia de aislamiento del hombre respecto de sus vecinos, de los miembros de su familia, los compañeros, y al mismo tiempo su ligazón con seres desconocidos que confeccionan y emiten los programas. «Cada espectador de la televisión se sienta enfrente de la pantalla y se aísla de su vecino, pero al mismo tiempo se relaciona con quienes programan la actividad televisiva y comparte su actividad y su fantasía» ⁴⁵.

Por otra parte, la publicidad está golpeando constantemente los sentidos del hombre de hoy, con el fin de modificar su conducta, de acuerdo con los objetivos propios de la entidad anunciante ⁴⁶.

Si la actividad escolar se deja llevar exclusivamente por la actividad externa y útil desde el punto de vista material, si los medios de comunicación dificultan el proceso interior de reflexión y valoración humanas, si las empresas productoras y comerciales estimulan explícita e implícitamente a un modo de vivir y de consumir, no parece que el hombre de hoy tenga muchas posibilidades de ser auténtica persona.

La filosofía pragmatista favorece la ilusión técnica. En el fondo de todo este movimiento hay una absolutización de la técnica que, empezando por ser un elemento positivo al servicio del hombre, corre el riesgo de «funcionar independientemente de la humanidad a la que debe servir. La técnica llega a ser autónoma como un robot que obrara por su cuenta sin obedecer a su constructor». Si a la técnica se le presenta como único camino de salvación humana, y no otra cosa es la ingeniería de la conducta por ejemplo, la técnica llega a operar como el cáncer en el que «las células se regeneran

⁴⁴ El intento de ordenar los objetivos de la educación en taxonomías orientadoras de la práctica educativa, cuyo más conocido representante es BLOOM, en muchas ocasiones ha tenido como consecuencia que sólo se miren los aspectos puramente externos, experimentables, de la educación, actitud que ha favorecido, aunque no necesariamente, la actitud reduccionista del activismo pedagógico

⁴⁵ BARNET, R. J., *Op. cit.* p. 375.

⁴⁶ Cfr. WRIGHT, J. V. (ed), *The commercial connection*, Delta, New York, 1979, pp. 225 y ss.

a sí mismas de acuerdo con instrucciones genéticas ciegas sin coordinación con el resto del organismo», terminando por destruirle⁴⁷. Es curioso observar que negando la realidad de los sentimientos, las actitudes o valoraciones personales, las aspiraciones personales, los abanderados de la técnica terminan por invocar esa indeclinable, pero al mismo tiempo inexperimentable externamente, tendencia del hombre a la felicidad. El portavoz de la utopía técnica en Walden Dos invoca a la felicidad como justificación de la ingeniería de la conducta⁴⁸. «Lo único que gritaría desde lo alto de todos los tejados del mundo es esto: la felicidad nos espera ¡aquí y ahora!... En este preciso momento disponemos de las técnicas necesarias, tanto materiales como psicológicas para crear una vida plena y satisfactoria para todos»⁴⁹. Por otra parte, la publicidad viene también a ofrecer la solución de todos los problemas si se usan y se consumen los productos que se sugieren. La televisión comercial, especialmente, muestra con asombrosa claridad el mensaje de una vida feliz. «Encontraremos paz y felicidad utilizando la tecnología». Puede ser tecnología animal, tecnología vegetal o tecnología mineral pero siempre tecnología... Sea una droga, un detergente o un artillugio cualquiera, en la tecnología encontraremos los remedios a la ansiedad, el miedo, la frustración⁵⁰. No parece exagerado decir que la técnica se ha convertido en una nueva religión.

9. Reducción política de la educación

La utilización política de la educación tiene una larga historia, que podemos suponer se inicia, por lo que a civilización occidental se refiere, en la Esparta de Licurgo y en las teorías políticas de Platón, que prácticamente revivieron en la política escolar de Napoleón, quien convirtió la enseñanza en una actividad estatal.

A lo largo del siglo XIX se fueron extendiendo las luchas y presiones para incorporar de hecho la tarea educativa a las funciones exclusivas del Estado, al mismo tiempo que a través de la doctrina hegeliana de la «formación» (*bildung*), uno de cuyos pasos es la libertad objetivada en el Estado⁵¹, los totalitarismos nazis y marxistas absolutizan la idea de la educación como quehacer político. La

⁴⁷ POSTMAN, N., *Teaching as a conserving activity*, Delacorte Press, New York, 1979, p. 91.

⁴⁸ SKINNER, B. F., *Walden Dos*, Fontanella, Barcelona, 1978, p. 177.

⁴⁹ Op. cit., p. 213.

⁵⁰ Cfr. POSTMAN, N., Op. cit., pp. 96 y ss.

⁵¹ ZULUAGA, M. I. G., *Fuentes del humanismo marxista*, Universidad de Valencia, 1974, pp. 109-110.

interacción política-educación se convierte en una relación de subordinación. En la teoría y en la práctica la educación queda absorbida por la política. Véanse las palabras de un portavoz de la educación nacional-socialista, Helmut Stellrecht: «Este arte (el de la educación) es un verdadero arte político; en él se pasa del pedagogo al político y de éste al soldado. La profesión de los pedagogos desaparece ante la totalidad de los llamados a la formación humana. Los dirigentes de la juventud, maestros, jefes del trabajo, patronos, suboficiales, oficiales, se encuentran inesperadamente unidos en una línea, en una misión, que en lo decisivo y último es la misma cosa»⁵².

También el educador, pudiéramos decir, utilizando una frase corriente, «hace política».

El primer servicio, gran servicio, que la educación hace a la política, es servirla de base, formando los hombres que han de encarnar la vida política. Claramente se manifiesta este hecho en aquellas políticas que afloran violentamente a la vida pública en forma de revolución; pasaron los tiempos de los pronunciamientos, episodios rápidos realizados a base de unos hombres con quienes «se cuenta» en virtud de circunstancias externas, para dar paso a las revoluciones que se fundamentan en los hombres preparados con anterioridad para una actuación exclusivamente política. Buen ejemplo tenemos en la revolución nacionalsocialista de Alemania.

«El movimiento nacionalsocialista, dice Stellrecht⁵³, no ha hecho política en el sentido antiguo..., sino que ha llamado a hombres, los ha reunido y los ha encendido en un sentido nuevo. Colocó a los convencidos en comunidades para educarlos allí según su propia voluntad y a fin de prepararlos para el futuro trabajo político. Un total y gran movimiento alemán llegó a ser una sola comunidad pedagógica que se basó en los principios de lo militar, pero que estaba animado por una nueva disposición y por una nueva voluntad.

¿Cuándo se ha visto tal cuadro en una nación que trata de hacerse madura para su destino?... Las comunidades pedagógicas habían crecido hasta lo gigantesco. El Partido, SA, SS, HJ y el Servicio del Trabajo habían crecido en la lucha y en el pensamiento pedagógico en pocos años. Todo con el fin único de preparar con el hombre nuevo el tiempo nuevo».

El marxismo y su proyección pedagógica tiene una abundante bibliografía. Pero no voy a intentar un estudio ni siquiera una mención detallada. En esta ocasión bastará situarnos en las ideas y las prácticas educativas, tal como se manifiestan en algunas de las obras marxistas más próximas a nosotros.

⁵² STELLRECHT, H., *Neue Erziehung*, Limpert, Berlín, 1943, p. 89.

⁵³ Op. cit., p. 7.

Tal vez sea la patética figura de Antonio Gramsci la más ilustrativa para entender el concepto y la actitud educativa del marxismo occidental. No tanto porque a él se le puede atribuir la paternidad del eurocomunismo, tan traído y llevado en estos últimos años, cuanto porque él señaló la actividad cultural, y la educativa por consiguiente, como el quehacer fundamental de la revolución.

Es hecho bien conocido que Gramsci no publicó ningún libro. Cartas, artículos, colaboraciones y apuntes, escritos la mayoría de ellos en la cárcel, constituyen la obra de Antonio Gramsci que habría de alcanzar gran difusión después de su muerte, ocurrida en 1937.

Desde el punto de vista pedagógico, la publicación más interesante es la colección de textos editados bajo el título *La formación de los intelectuales*⁵⁴.

Pudiera parecer que en la mencionada publicación se estudia el problema de la formación de un núcleo reducido, aunque influyente. En realidad de esto se trata. Pero dada la condición de filósofos, que a todos los hombres atribuye Gramsci bien se puede pensar que, en última instancia, en el pensamiento gramsciano, hablar de la formación de los intelectuales es tanto como hablar de la formación del pueblo. «Planteado el principio de que todos los hombres son filósofos... lo que no se puede es concebir a ningún hombre —a no ser que patológicamente sea idiota— que no sea filósofo, que no piense y, precisamente, porque el pensar es propio de la naturaleza del hombre».

Claro está que existen los filósofos profesionales o técnicos que se distinguen del resto de los hombres. «El filósofo profesional o técnico, no solamente piensa con mayor rigor de lógica, con superior coherencia, con más alto sentido de las reglas que los demás hombres, sino conoce toda la historia del pensamiento, se da cuenta de la evolución alcanzada por el mismo hasta el momento y está en condiciones de abordar los problemas en el punto en que se encuentran, luego de que sufrieron las máximas tentativas de solución. Tiene, en el terreno del pensamiento, la misma función que, en los múltiples campos científicos, se asignan los especialistas».

A pesar de la distinción entre el filósofo profesional y el resto de hombres, entre áquel y éstos «no existe diferencia cualitativa, sino sólo cuantitativa» y, por otra parte, unos y otros están llamados a integrarse en el «hombre colectivo», verdadero protagonista de la historia. «El movimiento histórico no puede ser realizado más que por el «hombre colectivo», que presupone el logro de una unidad cultural-social en la cual la multiplicación de valores dispersos con

⁵⁴ GRAMSCI, A., *La formación de los intelectuales*, Grijalbo, S. A., Colección 70, Barcelona, 1974.

heterogeneidad de fines, se sueldan en idéntico objetivo sobre la base de una misma concepción del mundo».

En los textos que se acaban de transcribir aparece ya el equívoco en que se mueve el pensamiento de Gramsci. Se puede aceptar sin dificultad ninguna que todo hombre piensa, precisamente porque el pensar es propio de la naturaleza del hombre. A todo hombre le es propio el sentido común en «el que una serie de juicios identifica la causa exacta, simple y a la mano, y no se deja desviar por extravagancias e incomprensibilidades metafísicas pseudo-profundas, pseudo-científicas, etc.»⁵⁵. Pero en otra ocasión escribirá que «la filosofía es la crítica y la superación... que se contrapone al sentido común». Muestra al pensamiento como una realización «individual»; mas por otra parte, hablar de «la naturaleza del hombre» es ponerse en riesgo de reconocer el valor de la metafísica. Un marxista, cuya base intelectual está en el evolucionismo historicista, no puede aceptar esa situación. Llevará el tema a la descripción sociológica y, como hemos visto, al arbitrario concepto de «hombre colectivo». Le sigue, a pesar de todo, hurgando el problema de la «naturaleza humana». Rechaza como sedimento «teológico» y «metafísico» el considerar la naturaleza humana como punto de partida (¿principio?) de la unidad del género humano y la hace consistir más bien en un resultado; la «naturaleza humana» se forma en el «complejo de las relaciones sociales»⁵⁶. Ya tenemos aquí las ideas marxistas que en el fondo hacen desaparecer a la persona: el «hombre colectivo» y el «complejo de las relaciones sociales».

En medio de estas contradicciones, el interés de Gramsci por la formación de los intelectuales arranca del puesto clave que ocupan en la sociedad. «Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político». El «intelectual orgánico» en una de las expresiones utilizadas por Gramsci, emerge sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica. Así, por ejemplo, el empresario capitalista crea consigo al técnico de la industria, etc. «A su vez, el obrero instituye al organizador sindical, al revolucionario profesional y, también a organizadores de una nueva cultura». Para Gramsci, los intelectuales no son independientes, autónomos. Con toda razón dice que «en cualquier trabajo físico, aun en el más mecánico y descualificado, hay un mínimo de cualidad creadora»⁵⁷. Pero no se toma el trabajo de

⁵⁵ *Op. cit.*, pp. 88-90.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 97.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 21-25.

aclarar cómo «del complejo general de las relaciones sociales», a las que viene a unirse el «sistema de relaciones» propios de la actividad intelectual, surge ésta, que precisamente se caracteriza por trascender al puro quehacer material.

Por otra parte, Gramsci reprocha a los intelectuales burgueses, y se refiere en especial a los italianos, el que no se sientan «ligados al pueblo... sino que frente al pueblo son algo estancado, vacío, sin apoyo aparente, es decir, son una casta y no algo articulado con funciones orgánicas del mismo pueblo»⁵⁸.

El carácter más bien deslabazado de los escritos de Gramsci, dificulta el intento de buscar el nexo entre ideas expuestas en un sitio e ideas expuestas en otro. Por otra parte, las contradicciones del marxismo aparecen con mucha frecuencia, empezando por el concepto mismo de hombre. En un lugar dice que «es deseable crear un concepto particular de la vida y, críticamente, en conexión con el trabajo cerebral, elegir la esfera propia de actividad, participar vivamente en la historia del mundo, ser guías de sí mismos y no aceptar ya pasiva e irreflexivamente la impronta ajena a nuestra propia personalidad». He aquí una finalidad educativa que todos suscribiríamos; pero ¿cómo «ser guías de sí mismos y no aceptar ya pasiva e irreflexivamente la impronta ajena a nuestra propia personalidad» si «siempre se es hombre-masa u hombre colectivo»? Esta es la contradicción en que constantemente se debate Gramsci. Por una parte sueña con la libertad, con la propia personalidad; mas, por otra, su marxismo radical le encierra en el desolador concepto del hombre colectivo. Difícilmente se puede hacer a un hombre protagonista de su vida si se considera simplemente un «conjunto de relaciones»⁵⁹. Según esta idea el hombre es un *resultado* de determinados factores sociales, con lo cual de hecho se le niega la condición de persona, ya que persona es un *principio de actividad*.

La condición de principio se transfiere al Partido como depositario de toda ciencia y de todo poder. «La innovación (necesaria para el mejoramiento de la sociedad) no puede llegar de las masas en sus primitivos estadios, sino por la gestión de una *élite* cuya concepción implícita de la actividad humana se ha convertido en cierto modo en conciencia real, coherente y sistemática, en voluntad precisa y decidida»⁶⁰. Pero ¿cómo o por qué causa esa *élite* se convierte en conciencia real? La contestación estaba ya dada de antemano en el reduccionismo político propio del marxismo, al que se aferra constantemente Gramsci. «Es de realzar la importancia en la elaboración

⁵⁸ *Ibid.*, p. 156.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 94.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 76.

y difusión de las concepciones del mundo que asumen los partidos en la vida contemporánea, por cuanto, esencialmente, crean la ética y la política conforme a sí mismos, es decir, ejercen casi de «experimentadores» históricos de esas concepciones. Los partidos seleccionan en particular la masa que actúa y la selección sucede, conjuntamente, en el campo práctico y en el teórico en una relación entre teoría y práctica, tanto más estrecha cuanto la concepción es más vital y radicalmente renovadora y antagonista del viejo modo de pensar. Esta es la razón que permite decir que los partidos son los creadores de la nueva intelectualidad integral y cabal, el crisol de la unificación de teoría y práctica, entendida esa unidad como proceso histórico real»⁶¹.

No hay duda, sobre todas las preocupaciones intelectuales y filosóficas de Gramsci está la supremacía del partido, principio unificador de teoría y práctica, de individuo y colectividad, de élite y masa. La razón de la supremacía del partido se halla en última instancia en que, para el marxismo, toda la actividad humana se resume en actividad política. «La relación entre filosofía "superior" y sentido común está asegurada por la política». «La filosofía es política y... todo filósofo es, fundamentalmente, un político»⁶². «Y puesto que el obrar es siempre un obrar político, ¿no se puede afirmar que la filosofía real de cada quien está cabalmente contenida en su política?».

Incluso, tal vez incurriendo en una herejía marxista, Gramsci coloca al quehacer político como una superación de la actividad económica, poniendo al partido sobre los Sindicatos. «La consideración de que todos los miembros del partido político deben ser estimados como intelectuales, es algo que quizá se preste a motivo de burla y de ridículo, pero, si se reflexiona, nada más exacto que esta afirmación. Podrá haber diferencias graduales, y, sin embargo, lo importante no es el mayor o menor volumen de más o menos alta graduación en la composición del partido, sino su función directiva y organizativa, educativa, es decir, intelectual. Un comerciante no ingresa en el partido político para comerciar, ni un industrial para fabricar más y a menor costo, o el campesino para aprender nuevos métodos de cultivo de la tierra, aunque algunos aspectos de estas exigencias del comerciante, industrial o campesino pueda satisfacerlas el partido político. Para estas exigencias, dentro de ciertos límites, están los sindicatos profesionales, donde las actividades económico-corporativas del comerciante, el industrial y el campesino encuentran marco adecuado. En el partido político, los componentes del grupo socio-económico superan esta preocupación del desarrollo

⁶¹ *Ibid.*, pp. 75-76.

⁶² *Ibid.*, p. 100.

histórico y se transforman en agentes de actividades generales de carácter nacional e internacional»⁶³.

Es interesante la larga cita que se acaba de transcribir porque en ella se encuentra claramente expresada, de una parte, la supremacía del partido sobre cualquier otra institución; y por otra, el quehacer intelectual y educativo del partido. Porque aquí está todo el meollo de la teoría de Gramsci sobre la formación del intelectual: todos somos intelectuales en algún sentido, en la medida en que todos participamos del sentido común o del buen sentido; pero es menester la actividad de intelectuales profesionales o técnicos, para convertir en conciencia real y en voluntad precisa y decidida el buen sentido de la masa; el principio unificador y formativo radica, en última instancia, en el partido político⁶⁴.

En los años setenta se dio un curioso renacimiento del concepto de liberación para caracterizar algún movimiento, en el cual también la educación queda absorbida por la política. Ya Hegel utiliza la palabra liberación como un elemento conceptual de la formación humana. Ciertamente que toda educación auténtica es liberadora, en el sentido de que se halla al servicio de la libertad, dado que la educación es perfeccionamiento de la persona humana y un hombre es persona en la medida en que es un ser libre. Pero si el concepto de libertad se restringe a la lucha por romper las estructuras sociales, se obtiene una visión exclusivista y parcial de la incidencia de la educación en el desarrollo de la libertad. Esto es lo que ocurre, desdichadamente, con la llamada «educación liberadora», en el sentido que le da uno de sus exponentes más conocidos, Paolo Freire.

En las dos obras principales de Paolo Freire, *Educação como prática de liberdade* y *Pedagogia do oprimido*, en las que se expone su idea de la educación concebida como un momento del proceso global de transformación de la sociedad, para dar vigor y justificar su doctrina, el autor acude al fácil recurso de una simplificación dialéctica, en la cual la educación tradicional es el compendio de todos los males, y su educación liberadora es el resumen de todos los bienes y perfecciones. Así, según Freire, en la educación tradicional el educador es el sujeto de la educación y el educando un puro objeto, mientras que en la educación liberadora el educador sería el objeto y el educando el sujeto. No sé si en los momentos actuales se puede invocar un autor más «tradicional» que Santo Tomás de Aquino. Le hubiera bastado a Freire acudir a las *Cuestiones disputadas*, en las que Tomás de Aquino habla del maestro,

⁶³ *Ibid.*, pp. 35-36.

⁶⁴ «Toda la verdad está en mis manos», dice el jerarca del partido comunista en la novela de DUDINZEW, W., *No sólo se vive de pan*, Ediciones Cid, Madrid, 1957, p. 38.

o también a la *Suma Teológica*, en la que habla de posibilidad de acción de un hombre sobre otro, para comprobar que en la educación, tradicionalmente concebida, el educando no es tan «objeto» como el autor brasileño supone. En la *Suma Teológica* se dice textualmente que «el primer modo de enseñar es suministrarle (al discípulo) algunos medios o auxilios de los cuales use su entendimiento para adquirir la ciencia»⁶⁵. Que se haya acentuado más o menos la acción del maestro es cierto en buena medida. Pero afirmar que en la enseñanza tradicional el educando sea un objeto, más bien es una generalización indebida.

Pero, en definitiva, el recurso retórico de caricaturizar la educación tradicional no tiene demasiada importancia. Lo verdaderamente grave es la confusión entre acción educativa y acción política, y la reducción del proceso educativo a un mero instrumento de la revolución y la lucha de clases, haciendo de la educación liberadora un elemento de la lucha de clases, tal como el marxismo la entiende. Las siguientes palabras son reveladoras en este sentido: «La praxis teórica es lo que hacemos, desde el concepto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o que se está realizando en un contexto concreto, con el fin de clarificar su sentido. Por esto, la praxis teórica sólo es auténtica en la medida en que no se interrumpe el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis realizada en el campo concreto. De aquí que ambas praxis sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos. Esto significa, en otras palabras, que la reflexión sólo es verdadera en cuanto nos remite —como dice Sartre—⁶⁶ al campo concreto sobre el cual la ejercemos. En este sentido, la concientización —poco importa que esté asociada o no al proceso de alfabetización— no puede ser bla, bla, bla... alienante, sino un refuerzo crítico de desdoblamiento de la realidad que implica, necesariamente, un compromiso político. *No hay concientización si de su práctica no surge la acción consciente de los oprimidos, en cuanto clase social explotada, en la lucha por su liberación.* Por otra parte, nadie concientiza a nadie. El educador y el pueblo se concientizan a través del movimiento dialéctico entre la reflexión crítica, sobre la acción anterior y la acción subsiguiente en el proceso de aquella lucha»⁶⁷.

⁶⁵ S. Th., q. 117, a. 1. El paréntesis es mío.

⁶⁶ SARTRE, Jean-Paul, *Search for a Method*, Vintage Books, New York, 1963.

⁶⁷ FREIRE, Paolo, Conferencia pronunciada en un congreso celebrado en Lima (julio de 1971) titulada «Educación, crisis y esperanza». Esta conferencia está reproducida, en sus fragmentos más importantes, en *El mensaje de Paolo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Ed. Marsiega, Madrid, 1972, pp. 135-6. Este libro es un conjunto de textos seleccionados por el Instituto Ecuménico al Servicio del Desarrollo de los Pueblos (INODEP). Está garantizado con un prólogo del mismo Paolo Freire y por esta razón le utilizo. Siempre que le cite lo haré con el título *Mensaje*.

Remachando la idea, Paolo Freire repite: «En verdad, no hay humanización sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación revolucionaria de la sociedad de clases, dentro de la cual no cabe la humanización»⁶⁸.

Las anteriores palabras ponen de manifiesto la idea simplista, pero enormemente sugestiva y peligrosa, según la cual los hombres se reducen a dos clases: los opresores y los oprimidos, idea con la que constantemente juega Paolo Freire.

También se opera con la contradicción, típicamente marxista, de pretender liberar al hombre en el marco de un determinismo social. Para Paolo Freire es una ilusión la posibilidad de «transformar el corazón de los hombres y mujeres, dejando intacta las estructuras sociales dentro de las cuales el corazón no puede tener «salud»⁶⁹.

«De ahí que no tenga otra forma de superar la cotidianeidad alienante si no es a través de mi praxis histórica, que es esencialmente social y no individual»⁷⁰.

Parece que aceptando las anteriores ideas el individuo no puede hacer nada, porque está determinado por la evolución histórica y social. Pero contradicción más o menos no importa. A renglón seguido se pide a la educación que se convierta en política, convirtiendo a su vez a cada hombre en un agente de la revolución. «La educación para la liberación... es la que se propone, como praxis social, contribuir a liberar a los seres humanos de la opresión en que se hallan, en la realidad objetiva. Por eso mismo, es una educación política, tan política como aquella que, sirviendo a las élites del poder se proclama a pesar de todo neutra. De ahí que esta educación no pueda ser puesta en práctica, en términos sistemáticos, antes de la transformación radical de la sociedad»⁷¹. El hombre... «no puede aceptar ser un mero espectador; existe, por el contrario, un lugar de proceso de transformación en el mundo. Entonces la tensión dramática entre el pasado y el futuro, entre la vida y la muerte, la desesperación y la esperanza, entre el ser y el no ser, ya no aparece como un callejón sin salida, sino como lo que realmente es: un desafío permanente al cual debe responder. Mi respuesta no puede ser otra que mi praxis histórica; en otras palabras: mi praxis revolucionaria»⁷².

El carácter revolucionario se afirma con más claridad al negar la posibilidad de una evolución, a través de la cual las masas popu-

⁶⁸ *Ibid.*, p. 148.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 31.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 141.

⁷¹ FREIRE, Paolo, *Pedagogía del oprimido*. Terra Nova, Montevideo, 1971.

⁷² *Mensaje*, p. 141.

lares puedan ir accediendo a un nivel superior de desarrollo y de capacidad de decisión social. «La acentuación del proceso de industrialización hace que se configure una «ideología del desarrollo», de carácter nacionalista, que defiende, entre otras tesis, el pacto entre las «burguesías nacionales» y el proletariado emergente.

Los ya referidos intereses económicos imperialistas y la necesidad de expansión de su mercado, por ejemplo, hacían que las mismas élites nacionales —que en muchos casos son sólo metástasis de las élites extranjeras— serían forzadas a buscar caminos de superación de las estructuras arcaicas, puesto que sin esa superación aquellos intereses se verían frustrados.

Lo importante, sin embargo, desde el punto de vista del imperialismo y sus aliados nacionales, era que este proceso reformista, calificado publicitariamente de desarrollo, no aceptase los puntos centrales de relación entre la sociedad matriz y las sociedades dependientes.

Las sociedades latinoamericanas, con la excepción de Cuba, después de su revolución, están modernizándose sin desarrollarse en el sentido real de la palabra. «...El desarrollo integral no es viable en una sociedad de clases. En este sentido, el desarrollo es la liberación, por un lado, de la sociedad dependiente como un todo frente al imperialismo, y por otro lado, de las clases sociales oprimidas, en relación a las clases sociales opresoras»⁷³.

A la vista de textos como el que se acaba de transcribir no parece aventurado decir que el hombre queda olvidado, sumido en la clase social. No es una mera afirmación retórica decir que en la llamada educación liberadora de hecho no se pretende liberar al hombre; se pretende liberar a unas determinadas categorías sociales que, a veces, se llaman proletariado, a veces se llaman clases sociales oprimidas, a veces sociedades dependientes, presentando siempre a la humanidad escindida en dos grupos: el bueno y el malo. Parece que se pretende liberar al hombre; pero se trata de una extraña liberación, ya que no se le ofrece más que un camino, una opción, en su vida: la acción revolucionaria. Si el hombre no tiene más que una posibilidad es engañoso hablar de libertad.

El error más grave, que antes apunté, del reduccionismo político de la educación es confundir la acción educativa con la acción social o política, confusión que es, en definitiva, una consecuencia del determinismo social anteriormente aludido. Porque, efectivamente, si la sociedad lo es todo y el hombre se halla determinado por las estructuras sociales y la evolución histórica de la humanidad como un todo, cualquier acción que quiera realizarse en función de un

⁷³ *Mensaje*, pp. 145-146

hombre es una acción ilusoria o es una acción social. Pero cuando se acepta la idea de que el ser individual de cada hombre es una persona, es decir, una realidad sustantiva que, aun cuando esté condicionada por determinadas relaciones sociales y objetivas, conserva su capacidad de decisión, se puede distinguir claramente entre la acción que tiende al perfeccionamiento de la persona y la que tiende al perfeccionamiento de la sociedad, aunque uno y otro tipos de actividad tengan estrechas relaciones.

Un autor tan poco sospechoso de «tradicionalismo» como Kerscheneiners, afirma explícitamente que el educador «no aspira a redimir a la humanidad, sino a éste o aquel hombre aislado o concreto»⁷⁴. Y una de las estrellas del progresismo pedagógico, Neill, el creador de Summerhill, también afirma⁷⁵ que con su escuela lo que pretende es hacer felices a los niños que a ella acuden sin pretender la reforma de la sociedad. Y es que, ahora más que nunca, conviene distinguir con claridad lo que es acción educativa de lo que es acción social o política, porque de la confusión únicamente se siguen ideas erróneas y actuaciones equivocadas. La educación tiene como fin el mejoramiento del hombre, es un servicio a la persona humana, mientras que la acción social o política tiene como fin el mejoramiento de la sociedad, es un servicio a la comunidad. Claro está que de la educación se siguen consecuencias beneficiosas para la sociedad y, recíprocamente, de la acción política y social pueden surgir consecuencias beneficiosas para la educación. Pero esto no quita, repito, el que la educación sea un servicio directo a la persona e indirecto a la sociedad, mientras que la acción social o política es un servicio directo a la sociedad e indirecto a la persona humana.

En el fondo, el reduccionismo político implica una degradación del concepto mismo de educación, que de ser un proceso a través del cual la persona camina hacia su completa realización, pasa a ser un proceso uniformante, en el cual desaparece el carácter personal del pensamiento para ser sustituido por un pensamiento idéntico en todos los miembros de la sociedad. La educación se convierte en un medio para alcanzar las metas de la política. La libertad personal queda aprisionada por el proceso de la revolución y por la voluntad de quienes detentan el poder político.

En la superficie de la vida social y política la visión pragmatista de la educación, consecuencia y refuerzo del mundo capitalista, y la visión totalitaria, nazi o marxista, aparecen contrapuestas. Reducido el fascismo, al menos de momento, a minorías sin apenas in-

⁷⁴ KERSCHENEINERS, *El alma del educador*. Colección Labor, Barcelona, 1928, p. 71.

⁷⁵ NEILL, A. S., *Summerhill*, Penguin Books, Harmondsworth, 1971, p. 109.

fluencia en el mundo, las sociedades marxistas y las sociedades capitalistas se enfrentan en el terreno político. Pero en el fondo ambas son la consecuencia de una visión materialista de la realidad y son producto también de la ilusión tecnocrática. Marxismo y pragmatismo aspiran a una sociedad feliz en la cual los problemas del hombre se resuelven técnicamente, y en la cual también la vida personal desaparece, ya que no será otra cosa que el resultado de la programación hecha por los ingenieros de la conducta en el caso del pragmatismo o por los líderes del partido en el caso del marxismo.

Unos pocos, cuantos menos mejor, dirigirán la producción y distribución de los bienes ⁷⁶ en cuyo consumo encontrará la felicidad toda la humanidad, según el ideal de las sociedades multinacionales que ofrecen paz y riqueza en un «mundo sin fronteras», slogan curiosamente semejante a los revolucionarios de Mayo del 68 en París. La *élite* del partido es la conciencia real y la «voluntad precisa y decidida» que regirá la vida humana en la sociedad marxista ⁷⁷. En definitiva, en la visión pragmatista y en la visión marxista unos pocos regirán el mundo entero. Los otros, la inmensa mayoría, son seres dirigidos. Control técnico y control político vienen a ser una misma cosa ⁷⁸.

Si la influencia del reduccionismo y pragmatismo se viene ejerciendo a través de las organizaciones de tipo industrial y comercial, económicas en definitiva, la influencia del reduccionismo político se ejerce fundamentalmente a través de los Estados Socialistas y de los partidos políticos, marxistas especialmente, ya que los otros totalitarismos parece que han sido excluidos actualmente de la vida política.

En los países donde el marxismo no es la fuerza predominante, el reduccionismo político genera, a través de los partidos de este signo, estados de tensión y de lucha que se proyectan principalmente en las controversias en torno a la libertad de educación.

10. El reduccionismo criticista de la protesta

Al hablar del reduccionismo político se ha levantado la imagen de la revolución.

Toda la revolución se apoya en una crítica radical de la realidad presente. La concepción marxista de la educación se presenta como

⁷⁶ Cfr. BARNET and MULLER, *Op. cit.*, pp. 19 y ss.

⁷⁷ Cfr. GRAMSCI, *Op. cit.*, p. 76.

⁷⁸ Cfr. POSTMAN, *Op. cit.*, p. 96.

fundamentada en la crítica de la realidad social y pedagógica de la sociedad burguesa. Pero la crítica de la educación es anterior y va más allá del marxismo organizado.

Es la «actitud revolucionaria» más que la revolución misma, la que se ha extendido por el mundo de hoy y llena de asombro y perplejidad, no exentos de inquietud, a las buenas gentes que vivían a gusto en un mundo ordenado. La rebeldía juvenil, que por los años sesenta se hizo llamativa en los ambientes universitarios y posteriormente se ha extendido a todo el sistema escolar, fue como el detonante que llamó la atención y puso en la superficie de la sociedad lo que hasta entonces habían sido ideas de una pequeña minoría de pensadores y actuaciones antisociales de una también minoría de «revolucionarios».

Dentro de la gran complejidad del movimiento de rebeldía se pueden distinguir dos direcciones predominantes: Una, de carácter social en sentido amplio, que rechaza cualquier elemento que venga de una autoridad o que implique una norma estable. Otra, referida más concretamente a las instituciones educativas, que rechaza la existencia misma de cualquier sistema escolar.

La raíz de estos movimientos, básicamente anarquista y de carácter utópico, está expresada en la palabra que acuñó con fortuna Ivan Turguenev: nihilismo.

Turguenev era un enamorado de la cultura occidental; aspiraba, con los liberales de su época, al imperio de la justicia, al reconocimiento de los derechos del individuo, a la libertad de palabra, a una mayor igualdad social y económica. Temía, sin embargo, que el extremismo terrorista pudiera ocasionar daños irreparables y pérdidas mayores que cuanto se pudiera ganar.

En *Padres e hijos* hace una lúcida descripción del nihilismo como actitud revolucionaria. Tal actitud se apoya en un escepticismo y negación radical de lo que vaya más allá de la pura sensación, en un sentimiento de tedio y de ira y en una actitud de lucha y destrucción. Bien expresivas son las palabras que Turguenev pone en boca de Basárov, el protagonista de la mencionada novela:

«Los principios no existen en general... lo que hay son sensaciones. Todo depende de ellas.

... Nosotros negamos todo.

... Me resulta agradable negar...

Yo... me atengo a una orientación negativa en virtud de una sensación. Me resulta agradable negar, mi cerebro está constituido de esta forma ¡y basta!...

Ellos... están ocupados y no les inquieta su propia nulidad, no los consume..., mientras que yo..., yo sólo siento tedio y enojo.

Careces de insolencia, no tienes maldad, sino audacia y ardor juvenil. Y eso no sirve para nuestra causa. El aristócrata es incapaz de ir más allá de la noble indignación o la noble resignación y eso son necesidades. No os peleáis, por ejemplo, pero aparentáis ser valientes y nosotros queremos pelea... Sientes admiración de ti mismo, te complace reprenderte a ti mismo y eso es demasiado aburrido para nosotros que deseamos encararnos con los demás y derribarlos».

Y cuando le hablan de la necesidad de construir replica: «Eso ya no es cosa nuestra»⁷⁹.

La actitud nihilista se expresa socialmente en el anarquismo. En el terreno pedagógico, el anarquismo entró en las organizaciones obreras del siglo XIX, como una respuesta a la educación predominante, por la que se suspiraba, pero a la cual se rechazaba por lo que tenía de vía de adaptación a las normas de una sociedad regida por aristócratas y burgueses.

León Tolstoi quiso institucionalizar la educación anarquista en su escuela de «Yásnaia Poliana», donde, en 1878 y durante tres años, tuvo contacto periódico con Turguenev.

Tal vez la más llamativa manifestación de la educación anarquista, y particularmente de su carácter revolucionario, fue la Escuela Moderna en la que a principios de siglo, Francisco Ferrer Guardia, activo militante del movimiento anarquista desde su juventud, «iba a resumir los ideales anarquistas que más o menos se habían venido manifestando a lo largo del siglo anterior, y que fue el protagonista de un conjunto de acontecimientos, en cuyo centro se halla la Semana Trágica de Barcelona de 1909, que conmocionaron toda la vida española y aun la europea, y que fue la causa de la condena a muerte del propio Ferrer»⁸⁰.

En el movimiento de la Escuela Moderna se pone de relieve la complejidad, incluso la confusión ideológica, de la actitud anarquista y su vinculación política. En él se unieron unos vagos elementos ideológicos masón-racionalistas (burgueses ilustrados), elementos de crítica libertaria de la escuela como instrumento de la apropiación burguesa de la ciencia positiva y de la sociedad misma, y una genérica actitud republicana y anticlerical, que habían de influir claramente en la concepción pedagógica anarco-sindicalista y en los movimientos de protesta juvenil de los últimos años.

⁷⁹ Las citas están tomadas de TURGUENEV, I., *Padres e hijos*, trad. esp. Alianza editorial, Madrid, 1971.

⁸⁰ GARCIA HOZ, V., *La educación en la España del siglo XX*, Rialp, Madrid, 1980, 12.2.

A través de una serie de intentos fracasados para establecer escuelas de signo anarquista, desde la Yásnaia Poliana de Tolstoi y la Escuela Moderna de Ferrer, ya mencionadas, hasta las Escuelas de La Ruche en Francia y la de Summerhill en Inglaterra, la actitud criticista se halla en los momentos actuales encarnada en el extendido movimiento de protesta juvenil y en el de la antiescuela.

El fracaso de la institucionalización escolar del anarquismo es una clara consecuencia de la contradicción intrínseca entre escuela y anarquismo. Porque, en efecto, si se rechaza toda autoridad, no es posible la acción de un maestro. El conde León Tolstoi escribió que «era indispensable saber dirigir el ardor de los escolares»⁸¹ ¿y qué otra cosa es el ejercicio de la autoridad? En su afán de dejar en libertad a los niños en la escuela de Yásnaia Poliana, pueden entrar o salir cuando quieran, trabajar en lo que gusten, se toca la campana para anunciar el comienzo de las clases; y después, como es lógico, se enseña. Y el enseñar, quírase o no, es una influencia *artificial* que se ejerce en los niños. En alguna ocasión se le pide al niño «que rápidamente deteste esta palabra (maestro), odie a la autoridad bajo cualquier forma que se presente y, en espera de esto, el espíritu de rebeldía se transforma en la principal de sus virtudes»⁸². La más profunda contradicción incluida en estas palabras es, justamente, el hecho de que para estimular el odio hacia la palabra maestro alguien tiene que constituirse en maestro.

A la nostalgia del paraíso perdido, del hombre naturalmente bueno, uno de los componentes del pensamiento nihilista, se une la nostalgia por la escuela imposible⁸³.

Resulta igualmente lógico que la actitud criticista, en lo que tiene de rebeldía, como actitud y como actividad, encuentre eco en la juventud, una de cuyas tendencias psicológicas y fundamentales es el apartamiento de quienes durante la niñez ejercen una influencia clara en el ser humano —concretamente, un apartamiento de maestros y profesores— como manifestación de la propia personalidad que va adquiriendo consistencia en el joven. Parece ser que Clemenceau en alguna ocasión se compadecía de quienes en su juventud no habían sido anarquistas.

Por otra parte, el creciente desarrollo de las instituciones escolares y en especial de las universitarias, en las que se agrupa un

⁸¹ LEON TOLSTOI, *La Escuela de Yásnaia Poliana*, Prometeo, Valencia, s. a., p. 130.

⁸² TOMASI, E., *Ideología libertaria y educación*, Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1978, p. 176.

⁸³ La posible institucionalización del movimiento de la protesta parece que estaría vinculada a los grupos libertarios, en España concretamente a la CNT, pero la verdad es que no ha podido cuajar una escuela anarquista. Es muy significativo el libro de CARDONA, A. y F., en el que se estudia el movimiento de la escuela anarquista de Ferrer bajo el expresivo título de *La Utopía perdida*, Bruguera, Barcelona, 1978.

número cada vez mayor de estudiantes, así como el alargamiento de los estudios para alcanzar los grados de la universidad, «están haciendo crecer rápidamente el número de estudiantes universitarios que cada vez alcanza un porcentaje más elevado dentro de la población humana. Este hecho facilita el que se haya desarrollado una conciencia de clase que lleva a hablar del «poder estudiantil», que tuvo una manifestación explícita en la Primera Conferencia Nacional del Poder Estudiantil, promovida por la Unión de Estudiantes de la Universidad de Minesotta en 1967»⁸⁴.

Si al movimiento de rebeldía estudiantil, que de la Universidad ha pasado a los centros de educación secundaria y que incluso tiene algunas manifestaciones en la educación primaria, se une la actitud, alienante en ocasiones, de rechazo material en otras, existente entre los *teen agers*, tendremos las manifestaciones más concretas de la actitud reduccionista crítica con respecto de la sociedad y de la educación.

La rebeldía juvenil, cuyo origen se puede atribuir a una protesta contra las coacciones sociales y como un medio de afianzar la personalidad de los jóvenes, es un fenómeno tan viejo como la historia de la humanidad, y en ciertas épocas de grandes crisis históricas cristaliza en un fenómeno desgarrado que se extiende hasta los límites de la sociedad en decadencia. Como en el mundo de hoy la humanidad es más que nunca un conjunto, bien se puede decir que en nuestros días la rebeldía juvenil es un fenómeno universal, que tiene manifestaciones llamativas en los países en donde existe un cierto clima de libertad, y subsiste soterrada en aquellos otros en los que la coacción política impide las disidencias.

Las repercusiones subversivas de la juventud tienen manifestaciones variadas, que van desde la delincuencia hasta los pintorescos atuendos juveniles, exóticos y coloristas⁸⁵.

Vinculado a la actitud anarquista y de rebeldía juvenil se halla también el llamado movimiento de «liberación sexual»⁸⁶, que se presenta como reivindicación de determinados grupos políticos y sociales y como ejercicio incontrolado de la sexualidad, llegando en ocasiones hasta la justificación de las aberraciones sexuales, todo ello unido y favorecido por el ambiente hedonista de una sociedad permisiva⁸⁷.

⁸⁴ Cfr. GARCÍA HOZ, V., «El poder de la Universidad» en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 104, oct.-dic. 1968, pp. 308 y ss.

⁸⁵ Cfr. MURGA, J. L., *Rebeldes a la República*, Ariel, Barcelona, 1979, pp. 11 y ss.

⁸⁶ Su gran patriarca se considera a Wilhelm REICH, cuyo pensamiento puede verse en *La révolution sexuelle*, Plon, París, 1970.

⁸⁷ *Op. cit.*, pp. 41 y 103.

La rebeldía juvenil produce tres efectos, que a su vez reobran sobre ella para reforzarla: la producción de una contracultura⁸⁸, la realización de actos antisociales y la formación de grandes grupos propicios a la manipulación exterior.

Es interesante señalar que en la contracultura y la delincuencia, los jóvenes son actores, mientras que respecto de la manipulación son víctimas. La droga, la música, los atuendos juveniles, los fármacos contraceptivos, constituyen fabulosos negocios para los que los jóvenes pretendidamente liberados constituyen el campo más propio. En obra aparecida en época que va quedándose lejos, el autor hace una relación escalofriante de los negocios fabulosos que con la juventud hacen los traficantes de drogas y fármacos, así como los fabricantes de indumentaria y artículos de música⁸⁹. De entonces acá el volumen de negocios y de manipulación ha ido creciendo. A esta manipulación comercial se puede unir también la manipulación política de que son víctima los jóvenes, manipulación tanto mayor cuanto más débiles son los lazos que los unen con su familia.

También, como fruto de una crítica, sesgada y parcial, de la educación escolar, en los años setenta se manifestó un pensamiento de oposición radical a la escuela. Me estoy refiriendo a Ivan Illich, que en 1970 publicó su obra sobre desescolarización de la sociedad⁹⁰, en la cual defiende la tesis de la inutilidad de la escuela. Por los mismos años Everett Reimer habla de la muerte de la escuela y la necesidad de buscar soluciones para sustituirla⁹¹.

Paul Goodman intenta sacar consecuencias prácticas de la actitud contestataria, realizando una crítica de la educación superior que termina con el rechazo de las universidades existentes pero que, no tan radical como las anteriores, propugna la organización de universidades libres regidas por los propios estudiantes⁹².

Una derivación del movimiento de protesta dirigido más bien contra la tecnificación de la actividad educativa, son las escuelas pequeñas, como la First Street School de los barrios orientales de la ciudad de Nueva York⁹³, que también fracasó a los pocos años de establecida.

Para enjuiciar correctamente el reduccionismo criticista de la educación se han de hacer algunas precisiones. En primer término,

⁸⁸ Cfr. ROSZAK, T., *El nacimiento de una contracultura*, Kairós, Barcelona, 1969.

⁸⁹ Cfr. LODUCHOWSKY, H., *La coeducación de los adolescentes y el problema de los «teen agers»*, Herder, Barcelona, 1963.

⁹⁰ ILLICH, I., *Deschooling society*, Double day, New York, 1970.

⁹¹ REIMER, E., *The school is dead*, Double day, New York, 1970.

⁹² GOODMAN, P., *La deseducación obligatoria*, Fontanella, Barcelona, 1973.

⁹³ DENNISON, G., *The lives of children. The story of the First Street School*, Penguin, Londres, 1972.

en el supuesto de que la capacidad de utilizar el propio criterio da carácter humano a nuestro vivir, resulta explicable que se vaya extendiendo la idea de que el sentido crítico se encuentra implicado en el proceso de la educación auténtica. De aquí que con toda razón se haya estudiado el sentido crítico como un objetivo de la educación actual⁹⁴. Pero el reduccionismo criticista se funda en un mal entendido, que empieza en la visión parcial de lo que el sentido crítico es. Porque de significar la capacidad de no aceptar pasivamente ninguna aseveración sin preguntarse por el valor que tiene, según los fundamentos en que se apoya, ha pasado a interpretarse como una actitud negativa, de rechazo de todo lo que venga de los demás, especialmente de los que de alguna manera están constituidos en autoridad.

Pero el fundamento más profundo, radical, de esta crítica, parcial y negativa, se halla en el rechazo de la realidad objetiva, como fuente y contraste de la verdad. «La objetividad... es hoy el estilo rector de vida de nuestra sociedad: el modo más autoritario de mirar el yo, los otros y el conjunto de nuestra realidad ambiental»⁹⁵.

La verdad se sustituye por la opinión, y como las palabras se vacían de su contenido objetivo para llenarse de la significación que cada uno les da, a la postre se hace imposible el diálogo. La repulsa violenta resulta la actitud adecuada frente a la ciencia y, por supuesto también, frente a la tecnología. «El monopolio más esencial que hay que hacer estallar... (es el) monopolio psíquico de la consciencia objetiva»⁹⁶. La negación de todo, que la creación literaria de Turguenév pone en boca del nihilista Basarov, tiene una expresión sistemática en los escritos de quienes en nuestros tiempos llevan adelante el movimiento de la protesta.

11. Resultado común: vaciamiento del hombre y desplazamiento de la función educadora

Al hilo de la breve descripción de los reduccionismos pedagógicos, han ido aflorando algunas notas valorativas, críticas, de las aludidas ideologías. En concreto, hice una rápida mención de la convergencia de resultados de dos reduccionismos educativos, el pragmatista y el político, que parecen tener, al menos en ocasiones, manifestaciones contradictorias.

⁹⁴ IBAÑEZ MARTIN, J. A., «El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea» en *Revista de Filosofía*, núms. 108-111, enero-diciembre 1969, pp. 77-93.

⁹⁵ ROSZAK, T., *Op. cit.*, p. 232.

⁹⁶ *Op. cit.*, p. 225. Es ilustrativo todo el punto 7 de la misma obra, «El mito de la consciencia objetiva», pp. 221 a 225.

Brevemente voy a intentar mostrar, cómo el reduccionismo criticista de la protesta viene a sumarse a las mencionadas ideologías en sus consecuencias pedagógicas, que se pueden resumir en el *vaciamiento* y la *incomunicación* del hombre, la *sustitución de la acción educativa* por el dirigente técnico, político y económico, la *minimización o negación de la actividad escolar* y la *exclusión de la familia* como instancia educadora.

Ya manifesté cómo el vaciamiento interior del hombre, es consecuencia de negar el proceso interior de reflexión y valoración de la realidad, sobre el supuesto de que el ser humano no es otra cosa que el resultado de la convergencia de factores sociales. A esta idea, común al pragmatismo tecnicista y al reduccionismo político de la educación, se añade la incomunicación radical implicada en la repulsa de la objetividad, en la negación de todo y en la reducción del obrar humano a una mera consecuencia de los impulsos sensibles, ideas comunes a cualquier forma de protesta radical.

Los neomarxistas de hoy hablan de la ciencia y la tecnología como de las fuerzas productoras decisivas en la sociedad y, consecuentemente, exigen para ellas un papel central. La «sociedad racional» avanza hacia la «sociedad programada» «¿Qué ocurre con la existencia individual en la sociedad programada? Ser es ser un ítem en el programa de quienes dirigen»⁹⁷.

En el movimiento de la protesta hay una rebeldía contra el dominio de la técnica. Pero igualmente se vacía al hombre de su carácter personal al reducirle a un mero juego de impulsos primarios, sensitivos, en los que la persona humana queda reducida a un mero ente biológico.

Se da una doble imposibilidad de comunicación en la protesta radical. En el nivel metafísico, se rompe la posibilidad de comunicación al reducir al ser humano a una pura individualidad negadora de todo, y se da una rotura en el orden psicológico que se manifiesta en el rechazo no sólo de cuanto puede parecer atentar contra la omnimoda espontaneidad individual, sino también contra los compañeros de negación que, o se desconocen o se miran como sujetos que con sus desplantes cubren su debilidad⁹⁸.

Paradójicamente, el aislamiento del hombre, como resultado de la rebeldía contra la sociedad técnica, lleva al sujeto humano a la misma situación a que le conduce el reduccionismo técnico y político. En la sociedad tecnificada el hombre «llega a ser un organismo que reacciona a los estímulos más que un sujeto consciente»⁹⁹. El

⁹⁷ Cfr. BARRETT, W., *The ilusion of technique*, Double day, New York, 1979, p. 354.

⁹⁸ Cfr. KENISTON, K., *The uncommitted*. Dell Publishing, New York, 1974, pp. 83 y 94.

⁹⁹ BARRETT, W., *Op. cit.*, p. 79.

rebelde, el alienado, termina igualmente por convertirse en un elemento más de la masa y responder a un modo de vestir, de pasar el tiempo y de vivir, programados por las mismas empresas comerciales o políticas, producto y causa al mismo tiempo de la sociedad tecnificada¹⁰⁰. Tal vez la mejor confirmación de la acción destructiva de la rebeldía radical sea el nacimiento de una nueva utopía en estos últimos años, «una anarquía que no destruya a los hombres, sino que los haga más ricos y más maduros»¹⁰¹. ¿Pero cómo una anarquía puede no destruir al hombre si le niega la posibilidad de comunicación personal reduciéndola a mero contacto físico? No basta una alusión a la madurez; es menester que quede claro cómo puede liberarse el ser humano si no sale de la «órbita circular de lo subjetivo, y de lo caprichoso y arbitrario»¹⁰².

Por uno u otro camino se llega a la eliminación de la singularidad personal para ser sustituida por las ideas y decisiones de otro. La actividad del hombre queda reducida a una actividad ordenada desde fuera, convirtiéndose, como machaconamente he dicho, en una actividad mecánica o animal.

Volviendo la mirada a las fases del pensar en las que se fundamentan los objetivos de la educación¹⁰³, fácilmente se ve que los reduccionismos pedagógicos parcializan y tuercen la fase receptiva, seleccionando los aspectos materiales de la realidad y los negativos de la situación social como objetivos únicos de observación. La fase reflexiva queda prácticamente eliminada. Las fases adquisitiva y comunicativa quedan reducidas a simples mecanismos de repetición. En la fase extensiva se refuerzan las generalizaciones prematuras, proyectándose las otras funciones hacia la utopía en lugar de ser orientadas a la actividad creadora. Finalmente, en la fase práctica se suprime de hecho la función valorativa y se estimula al sujeto a la realización, como antes dije, de ideas y decisiones de otros.

En una educación pragmatista, utilitaria, lo que importa es únicamente la producción material, negando o desconociendo la realidad interior, espiritual, del hombre. La eficacia externa es el criterio supremo para valorar una educación, el mismo que se utiliza para valorar una máquina. Y como en una máquina lo importante es que todas sus partes funcionen dentro de un orden y sintonía previamente establecidos, lo que importa en el hombre es que sea capaz

¹⁰⁰ De algún modo, la indefensión en que queda el rebelde alienado tras su aparente liberación, es semejante a la situación del hombre moderno que, tras «la Revolución Francesa, con su exaltación aparente del individualismo», en realidad se halla a merced del exagerado poder del Estado. (Cfr. L. SUAREZ, en el prólogo a NAVARRO RUBIO, M., *Ser Rey*, Dossat, Madrid, 1980, p. 9).

¹⁰¹ SENNET, R., *The usse of disorder*, Vintage Books, New York, 1970, p. 108.

¹⁰² GLAESER, F., *Existentielle Erziehung*, München - Basel, 1963, p. 248.

¹⁰³ Véase el punto 5 de este trabajo.

de adaptarse a las normas de productividad social que otros han establecido por él. Productividad y conformismo son los valores máximos de un hombre «formado» según la concepción pragmatista de la educación; el hombre actúa como máquina de producción y de consumo. En el caso de los reduccionismos políticos y de la protesta, también la realidad es sustituida por una imagen sesgada, en la cual sólo aparecen los elementos negativos con los que se suscitan impulsos de rebeldía. Para una acción revolucionaria interesa igualmente suprimir los procesos de observación completa y de reflexión interior, porque en ellos cada hombre se haría capaz, no sólo de apreciar los aspectos deficientes o negativos de la sociedad y aun de la realidad entera, sino también de valorar los aspectos o factores positivos. Tal proceso implica la posibilidad de decisión personal que lleve al intento de modificar, de destruir si se quiere, las deficiencias o elementos negativos de la sociedad, pero también, y simultáneamente, al intento de conservar y aun reforzar los factores positivos de la existente convivencia humana. Mas para una acción revolucionaria no interesan decisiones personales ni dilaciones propias de un proceso de reflexión. En este caso se trata de reforzar, mediante consignas previamente confeccionadas, las reacciones primarias en las cuales el hombre se comporta como un autómeta, como un elemento más para las acciones multitudinarias, en las cuales el pensamiento propio es sustituido por decisiones impuestas. En frase de Marx y Engels «una revolución es, sin duda, la cosa más autoritaria que existe»¹⁰⁴.

Desconocido u olvidado el proceso interior del pensar, no le quedan al hombre otros elementos que los biológicos, puestos por la naturaleza, o las destrezas materiales, puestas por la civilización técnica. En una educación despreocupada de la interioridad, ni los impulsos biológicos son regulados de acuerdo con la dignidad humana, ni el sentido de las destrezas técnicas es comprendido. El hombre actúa a ratos como una bestia y a ratos como un autómeta. En realidad no hay educación sino biología y técnica.

Todos los reduccionismos pedagógicos terminan por traspasar a la sociedad, la responsabilidad de la vida y la acción educativa de la persona.

El pragmatismo y el marxismo desplazan la capacidad decisoria a la cúspide de la sociedad —los técnicos programadores en el caso del pragmatismo, los directivos políticos en el caso del marxismo— mientras el nihilismo traslada este poder y responsabilidad a lo que se suele llamar la base, al «agregado de individuos». Este desplaza-

¹⁰⁴ Cfr. GARCIA GARRIDO, J. L., *Comunismo y educación familiar*, Magisterio Español, 1969, p. 30, cita y comentario.

miento lleva encapsulado a su vez una difuminación de la acción escolar y una exclusión de la familia en las tareas educativas.

Empecemos por una mirada a las instituciones docentes.

En una sociedad tecnificada, la institución escolar va perdiendo posibilidades a medida que los medios de información van desarrollándose y extendiéndose cada vez más.

Si la educación empieza por una enseñanza, es decir, una presentación de conocimientos, los medios de comunicación de masas ofrecen muchas más posibilidades. Es muy frecuente leer que la escuela ofrece una enseñanza pasada y sin vida mientras que el periódico, la radio, y especialmente la televisión, ofrecen de un modo más constante y universal una información viva, actual, que refleja más adecuadamente el mundo y la realidad en que el escolar vive. Desde el punto de vista de la enseñanza, la escuela va siendo desplazada por el influjo de los medios de comunicación.

Si, por otra parte, la educación no es sólo enseñanza, sino también «socialización», nos encontramos con una palabra que viene a reflejar y reforzar el protagonismo de lo social. Y en el estímulo a la socialización parece lógico pensar que es más importante y eficaz la acción de la sociedad misma, que la acción de una entidad artificiosa como es la escuela. La institución escolar debe dejar su paso a lo que se llama «sociedad educativa». Es más, la misma sociedad tecnificada, al imponer de manera masiva sus producciones, necesita realizar una acción de persuasión uniformante que condicione el modo de vivir de los hombres de acuerdo con la programación técnica. Se convierte en una llamada «sociedad educativa», donde en realidad la educación se ha enmascarado en una pura coacción técnica.

En el reduccionismo político, como antes se recordó, la «profesión de los pedagogos desaparece ante la totalidad de los llamados a la formación humana»¹⁰⁵; la escuela es una agencia política más para la construcción de la nueva sociedad¹⁰⁶.

En el movimiento de la protesta no se trata ya de una minimización de la actividad escolar, sino de una repulsa total en la ideología de la antiescuela; en la ideología anarquista, el maestro se entiende como uno de los opresores del niño, y consecuentemente, se le hace objeto de odio y de rechazo¹⁰⁷. En actitudes permisivas,

¹⁰⁵ STELLRECH, H., *Neue erziehung*, Limpert, Berlín, 1943, p. 89.

¹⁰⁶ LLOPIS, R., *Cómo se forja un pueblo*, Madrid, 2.ª ed., 1930, pp. 278 y ss.

¹⁰⁷ TOMASI, T., *Ideología libertaria y educación*, Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1978, p. 176.

menos radicales, la figura del maestro no se rechaza totalmente, pero queda reducido a un mero «animador de grupo»¹⁰⁸.

Si ahora miramos a la familia nos encontramos en una situación semejante, pero más grave.

Hay un claro rechazo de la familia misma como institución y, ante la existencia de la institución familiar, hay una repulsa de su acción educativa.

En el tecnicismo pragmatista, si su última consecuencia es la dirección técnica del hombre, quiere decirse que las relaciones y los productos técnicos han de ir sustituyendo a las relaciones y situaciones naturales, hasta que éstas desaparezcan en favor de una completa tecnificación de la vida. La *Walden Dos* es una expresión clara, según ya se vio, del objetivo final de la sociedad técnica. La «ingeniería de la conducta» habrá de ser la fuente de la normativa suprema de la vida del hombre. Teniendo en cuenta que la familia es una institución natural, que las relaciones entre sus miembros son naturales, la familia no tiene cabida en una sociedad técnica. El siguiente pasaje de la utopía de Skinner es bien clara:

«—¿Y los niños?— pregunté. El cuidado comunitario que vimos esta mañana debilitará también la relación entre padres e hijos (es una pregunta que hace el visitante).

Efectivamente (contesta el portavoz de la utopía), y lo hacemos a propósito. Tenemos que atenuar dicha relación por varias razones. *El cuidado comunitario es mejor que el cuidado de los padres.* En la vieja era precientífica, la primera educación del niño podía dejarse a los padres, y en verdad era lo mejor que podía hacerse. Pero con la llegada de la ciencia de la conducta humana todo ha cambiado. La mala reputación que posee la educación científica no es reflejo de nuestros conocimientos técnicos en lo que debería hacerse. Las condiciones para un buen cuidado de niños están bien establecidas. Pero donde se ha fracasado es en la introducción de las prácticas científicas en la mayoría de los hogares. No se ha conseguido que los padres aprendan ni siquiera los principios científicos más sencillos y no es extraño. El control de la conducta humana es una ciencia compleja que no podría ser comprendida por la mayoría de madres sin una instrucción previa de varios años. La realidad, sin embargo, es culpa de la deficiente educación de muchos niños, y se debe enteramente a la falta de habilidad técnica. Incluso cuando la madre sabe lo que se debe hacer, a menudo no lo puede hacer

¹⁰⁸ El uso, y el abuso, de la dinámica de grupos en las tareas educativas, ha reforzado notablemente la idea del maestro como animador o conductor de grupos. Cfr. CIRIGLIANO, G. F. J. y VILLAVARDE, A., *Dinámica de grupos y educación*, Humanitas, Buenos Aires, 1967, especialmente pp. 95-100.

por otras muchas preocupaciones caseras. El hogar no es el lugar más adecuado para educar niños»¹⁰⁹.

Por lo que al reduccionismo político se refiere, Marx y Engels, en el manifiesto comunista, hablan bien claro de la abolición de la familia: «¡Abolición de la familia! Incluso los más avanzados entre los radicales se escandalizan de esta intención tan ignominiosa de los comunistas. Pero ¿sobre qué cosas se basa la familia de hoy, la familia burguesa? Sobre el capital, sobre la ganancia privada».

Claro está que en rigor la familia que pretende destruir el marxismo es la familia burguesa, pero como es la única que existe, el intento se orienta en la realidad a la destrucción de la familia. Incluso en el caso de sustitución de la familia burguesa por una nueva familia comunista, que no será sino una simple relación privada entre personas de dos sexos, no tendrá nada que hacer en la educación porque es el Estado quien asume esta tarea¹¹⁰.

La confusión y las aberraciones a que lleva el movimiento llamado de «liberación sexual» incluido, con unos u otros caracteres, en el reduccionismo de la protesta libertaria y en la ideología permisiva, conducen necesariamente a la disolución de la familia, puesto que rompen las normas de la vida familiar que, según las aludidas ideologías, imponen restricciones innecesarias y penosas a la humanidad¹¹¹. Por la vía del rechazo a la autoridad, igualmente se termina rechazando la acción de la familia: «todo tipo de autoritarismo es dañino, empezando por el paterno, residuo de una ideología superada, fuente también de la equivocada convicción de que las principales virtudes juveniles son «la obediencia» en la familia y la «disciplina», es decir, la inmovilidad pasiva y silenciosa, en la escuela»¹¹².

En las manifestaciones superficiales de la vida político-social, el pragmatismo tecnicista, en su versión del capitalismo, está en contra del reduccionismo político en su versión marxista y está en contra igualmente, por supuesto, del movimiento de la protesta en su versión anarquista. El reduccionismo político representado en el marxismo, está en contra del capitalismo y del anarquismo; el reduccionismo criticista, personificado en el movimiento de rebeldía y en el anarquismo, está en contra de marxismo y de capitalismo. Sin embargo, como se acaba de ver, todos coinciden en orillar de la educación a la institución escolar y a la familia. ¿Qué hay de común en estas ideologías?

¹⁰⁹ SKINNER, B. F., *Walden Dos*, Fontanella, Barcelona, 1978, pp. 156-157.

¹¹⁰ Cfr. GARCIA GARRIDO, J. L., *Comunismo y educación familiar*, ed. Magisterio Español, Madrid, 1969, pp. 25 y ss.

¹¹¹ Cfr. GARCIA HOZ, V., *Familia, sexo, droga*, Rialp, Madrid, 1976, pp. 40 y ss. y ALONSO HINOJAL, *Sociología de la familia*, pp. 102 y ss.

¹¹² Cfr. TOMASI, T., *Op. cit.*, p. 176.

Entre el pragmatismo tecnicista y la revolución en sus dos formas, la comprometida políticamente y la antipolítica, existen estrechas vinculaciones y antagonismos virulentos.

El pragmatismo es una superstición que diviniza la técnica y el individualismo. El marxismo es una divinización de la técnica y la revolución. El nihilismo diviniza la revolución y el individualismo.

Como se ve, el pragmatismo está unido al marxismo por la absolutización de la técnica, y unido al nihilismo por la absolutización del individuo. El marxismo está unido al pragmatismo por la absolutización de la técnica y al nihilismo por la absolutización de la revolución. El nihilismo está unido al marxismo por la superstición revolucionaria y al pragmatismo por la superstición individualista.

Análogamente, el nihilismo es opuesto al pragmatismo tecnicista y al marxismo por su oposición a la técnica. El marxismo es opuesto al pragmatismo y al nihilismo por su oposición al individuo. El pragmatismo está opuesto al marxismo y al nihilismo por su oposición a la revolución.

En el entramado de analogías y oposiciones, mostrado en la anterior visión esquemática, se pueden percibir las razones de antagonismos y de coincidencias, que se establecen en los reduccionismos pedagógicos objeto de nuestras reflexiones.

Tras de las convergencias y las luchas entre unos y otros reduccionismos, todos ellos coinciden en ver solamente la realidad material, negando, u olvidando, la existencia de otra realidad cuyo nombre adecuado es espíritu. Tal incapacidad de trascender la materia lleva a las siguientes consecuencias:

- Incapacidad de concebir y de aceptar la idea de naturaleza humana, rechazándola como concepto metafísico de una realidad inexistente o incognoscible, reduciendo al hombre, por tanto, a una cosa más entre las realidades materiales.
- La destrucción de la libertad personal, bien negando su realidad en el caso del pragmatismo tecnicista y político, bien desconociendo los condicionamientos físicos y éticos que fundamentan su legitimidad y eficacia, en el caso del permisivismo y del movimiento anarquista y de la protesta.
- Rechazo de la realidad objetiva, como contraste de la verdad o negación de la verdad misma, que se diluye en la utilidad o pura capacidad de modificar la situación presente.
- Incapacidad de ver otra cosa que los cambios materiales, negando la realidad de algo permanente.

12. El futuro. La realidad contra las ideologías

Tal vez, la descripción que acabo de hacer poniendo de relieve las consecuencias que para la educación tienen los reduccionismos a que me he venido refiriendo, habrán dado paso a una visión apocalíptica del hombre y de la educación. Conviene poner las cosas en su punto, porque también sería una visión reduccionista y sesgada, considerar que la realidad educativa se halla reflejada completamente en los reduccionismos que acaban de ser descritos.

Antes que los reduccionismos, y manteniéndose frente a ellos, existe también un pensamieto educativo que, aceptando la realidad en su doble vertiente material y espiritual, entiende la educación como servicio a la persona humana y se hace cargo de todas las posibilidades y exigencias del proceso educativo.

¿Qué podemos conjeturar para el futuro de la educación? Un futuro de lucha de ideas, cuyo objetivo es el afianzamiento de las exigencias de la educación como servicio de la persona, el descubrimiento de los obstáculos que condicionan o llevan a la educación al fracaso y la actuación de todos los elementos que, razonablemente, puedan contribuir al despliegue de las posibilidades de la persona humana.

Tal vez ahora podamos, mirando a la escuela misma, concretar algunas causas del posible fracaso de la educación escolar en un doble origen: en el reduccionismo de las ideas y la práctica educativas a los límites estrechos de una visión sesgada y parcial del hombre y de la educación, y en una actitud cerrada desde el punto de vista institucional.

La escuela parece que no ha sabido o no ha podido resistir a la presión social *utilitaria* de la educación y se encuentra, de otro lado, combatida por el *rechazo* de toda norma estable. Ha superficializado su acción, reduciéndola en muchos casos a una simple instrucción desintegrada, sin atender adecuadamente a las funciones mentales implicadas en los objetivos de desarrollo y formación intelectual, y olvidando además las otras exigencias de la educación, especialmente las relativas a la vida afectiva y al mundo de la trascendencia.

Si a través del aprendizaje escolar se sirve únicamente a las necesidades materiales, a la postre el ser humano se siente frustrado, porque de la educación espera obtener ventajas materiales y sociales pero también razones para vivir. Cualquier hombre, en algún momento de su vida aspira, aunque no sea muy consciente de ello, a llegar a comprender no sólo el cómo sino también el porqué y el para qué de su trabajo y de sus actos, aspira a encontrar el sentido de su vida, a descubrir lo que en la existencia humana pueda haber de honestidad, belleza y dignidad. Cuando la acción de las institu-

ciones escolares se olvida de estas últimas aspiraciones, se queda a menos de medio camino. Y la razón es muy sencilla. El espíritu, que para muchos no es más que una palabra idiota, es la clave del carácter humano de una existencia. Si queda marginado se convierte en fuente de inquietud.

Por otra parte, la institución escolar se ha encerrado —quizás orgullosamente— en sus propias paredes, cayendo en un formalismo rígido y olvidando que la educación no es el resultado de un solo estímulo o tipo de estímulos, sino el resultado de la convergencia de distintos factores educativos que actúan en los centros docentes, en la sociedad en general, y, primaria y constantemente, en la institución familiar.

También se puede atribuir el fracaso de la educación escolar a la peculiar situación de los profesores, que en el pragmatismo tecnicista quedan reducidos a meros ejecutores de los programas educativos previamente establecidos, y en los reduccionismos revolucionarios son rechazados como representantes de la autoridad, opresores, por consiguiente, de los escolares. En la situación aludida, los profesores se sienten frustrados en su personalidad y en su tarea, inseguros, carentes de identidad propia.

Los profesores pueden también caer en la trampa de una actitud completamente negativa respecto de los reduccionismos que les acosan. Vale la pena tener presente que estos reduccionismos son falsos por lo que niegan, pero encierran en ellos una parte de verdad. La técnica ha de ser incorporada a la educación, aunque no se la debe absolutizar como si ella pudiera resolver todos los problemas educativos. La sociedad ha de ser tenida en cuenta, porque ella condiciona, aunque no determine causalmente, la vida de los hombres. La existencia individual ha de ser igualmente considerada porque cada hombre es un ser irrepetible, pero no absolutizarla hasta quedar ciegos a los condicionantes externos de la vida del individuo.

El panorama que se ha diseñado, tal vez próximo al catastrofismo, queda bastante mitigado en la realidad, porque la realidad misma, la naturaleza, se opone a la realización de las ideologías. Vale la pena tener en cuenta que la naturaleza se entiende en su doble sentido, la naturaleza como realidad objetiva y la naturaleza humana, depositaria de una libertad para ser realizada en el mundo, es decir, de una libertad condicionada. Los reduccionismos pedagógicos no alcanzan todas sus consecuencias prácticas, porque la realidad, olvidada o arrojada por las actitudes ideológicas, a la postre se impone frente a ellos. En este punto no está de más la paradoja de congratularse por la inconsecuencia de algunos hombres, que teóricamente niegan la diferencia esencial entre el ser humano y las cosas materiales, pero en la práctica reconocen y respetan la dignidad humana.

El reduccionismo pragmatista, que desdeña el proceso interior del hombre como pura ilusión, se encuentra al final con que debe acudir a un concepto tan vago, tan menospreciado, como la felicidad. «La felicidad... una vida plena y satisfactoria»¹¹³ es lo que en última instancia justifica todo el progreso técnico. Por otra parte, la propia técnica en sus orígenes arranca de una realidad superior a ella misma. La capacidad de decisión que se niega a la mayoría de los mortales —ya que deben regirse de acuerdo con la ingeniería de la conducta— queda viva y actuante en los programadores de la conducta.

En cuanto al reduccionismo político, cuya expresión más eficaz es la política marxista, ya hay suficiencia histórica para comprobar la imposibilidad de su realización pura. «Según la estricta ortodoxia marxista el Estado tenía la obligación de encargarse directamente de la educación de todos los niños soviéticos. Y no faltaron propuestas en este sentido. La mujer de Zinoviev, Ilna, solicitó en el seno del Congreso de Instrucción Pública la nacionalización, cuidado y educación estatal —en instituciones adecuadas— de todos los niños, y eso en pleno año 1918. Naturalmente, el Estado comunista no estaba en disposición, de ninguna manera, de echar sobre sus espaldas semejante carga, y procuró no sacar por entonces demasiadas conclusiones de estos principios marxistas»¹¹⁴. En 1939, Makarenko sintetizó los motivos que le había llevado a escribir una obra que no sería publicada sino después de su muerte, en ese mismo año. La obra es el *Libro para padres* cuyo cuarto volumen estaría «dedicado a una cuestión importantísima, que desgraciadamente la Pedagogía no ha afrontado todavía hoy, la cuestión de la educación del hombre a fin de que no sea solamente un óptimo trabajador, no sólo un buen ciudadano, sino un hombre feliz»¹¹⁵. Aun cuando la educación seguía en manos del Estado se invocaba un concepto del hombre que desborda el puramente «trabajador», y se pedía a los padres que se preocupen por la educación de sus hijos¹¹⁶. Esta misma reacción se produjo durante los años sesenta en los Estados Unidos, país tan influido por el tecnicismo pragmatista, cuando, tras unos años de optimismo «pedagógico» en los que los profesionales de la educa-

¹¹³ SKINNER, B. F., *Walden Dos*, Fontanella, Barcelona, 1978, p. 213.

¹¹⁴ GARCIA GARRIDO, J. L., *Comunismo y educación familiar*, Magisterio Español, Madrid, 1969, p. 47.

¹¹⁵ MAKARENKO, A. S., *Consigli ai genitori*, Associazione, Italia - URSS, Roma, 1952, p. 141.

¹¹⁶ Conviene advertir que el mismo Makarenko en sus escritos se cuida mucho de advertir que la familia ha de ser un colectivo soviético, subordinada al Estado y al Partido. Pero hay ya aquí un cambio con la ideología inicial de Marx y Engels, para los que el matrimonio y la relación sexual de un hombre y una mujer era algo privado, en lo cual no tenía por qué intervenir el Estado ni la sociedad. Por los años 30 la Unión Soviética había abandonado la idea del amor libre y concentraba su interés en la unión conyugal reconocida.

ción pensaban orientar eficazmente a la juventud «sin interferencias de la familia», la rebeldía juvenil y las perturbaciones escolares impulsaron a pedir de nuevo la intervención de la familia en la educación de la juventud, ante el fracaso de una educación considerada como asunto técnico puramente ¹¹⁷.

Finalmente, y refiriéndome al reduccionismo criticista de la protesta, ya hice mención al fracaso de las escuelas anarquistas por la contradicción misma entre el anarquismo y la escuela. Y en cuanto a la repercusión individual de la rebeldía descomprometida, es decir, del anarquismo puro, a la rotura de relaciones personales sigue el rechazo, la oposición, la hostilidad hacia el mundo entorno. La incapacidad para el trabajo y para el amor —por supuesto, no puramente el amor biológico— la frustración y la crispación interior son los resultados de la rebeldía alienante ¹¹⁸.

El futuro de la educación parece que se halla vinculado a la posibilidad de que las exigencias de la persona humana, en toda su extensión y profundidad, se incorporen realmente a la institución escolar, sin quedar enmascarada ni por el endiosamiento de la técnica o la política ni por los impulsos primarios de una individualidad insolidaria. Igualmente se hace preciso que las diferentes instancias educativas, la familia, la escuela, los grupos sociales, se abran los unos a los otros en una actitud de colaboración y mutuo refuerzo.

Sólo con estas condiciones será posible que los educadores recobren la confianza en su propia identidad, y alcancen el mínimo sentimiento de seguridad indispensable para el ejercicio eficaz de cualquier tarea.

En definitiva, la salvación de los profesores, como la salvación de la educación misma, está en una concepción pedagógica abierta a todos los elementos y manifestaciones de la educación. Concepción capaz de asumir en una idea y en un mismo proceso de actividad, la tarea material y el dinamismo espiritual, la aceptación de obligaciones y el ejercicio de la iniciativa propia, la actividad receptiva y la creativa, la cultura y la técnica, la intimidad y la convivencia

¹¹⁷ Muy expresivo es el comentario del New York Times (12 de enero 1968) que, hablando de los problemas de la educación norteamericana, se refería a la queja de los profesionales de la educación de que se les echara a ellos las culpas de las desviaciones juveniles, y pedía que la familia tomara «sobre sus hombros la parte que les corresponde en la pesada tarea» de la educación de los jóvenes.

También es interesante subrayar que en la URSS actualmente se recurre a las abuelas para que cooperen en la educación de la niñez, ya que se las considera como «institución más adecuada para educar a las nuevas generaciones»; se han revelado más comprensivas y habilidosas que los pedagogos profesionales (Confederación Española de Cajas de Ahorro, *Comentario Sociológico, Estructura Social de España*, núms. 27 y 28, julio-diciembre 1979, p. 96).

¹¹⁸ Cfr. KENISTON, D., *The Uncommitted*, Dell pub., New York, 1974, pp. 395 y ss.

pública, la igualdad esencial de los hombres y la diferenciación existencial de cada uno.

Llevar a la realidad esta concepción abierta es, al mismo tiempo, realizar una educación sin máscaras en la que se evite el riesgo de que, vaciado el hombre de su actividad interior, se convierta en un ser dirigido por otros.

La tarea no es fácil. Pero vale la pena cualquier esfuerzo para formar hombres que sepan aceptar los condicionamientos físicos, sociales y éticos, exigidos por la naturaleza y la dignidad humanas y mantener, dentro de ellos, una zona de autonomía donde se haga efectiva su libertad personal en la convivencia con los otros.

El tipo de hombre diseñado, capaz de contribuir eficazmente al perfeccionamiento continuo de la comunidad humana, no puede ser formado adecuadamente ni por la escuela memorista, puramente repetitiva, ni por la escuela activa, puramente exterior, ni por la escuela permisiva, que nace y se mueve al vaivén de incontrolados impulsos espontáneos.

Es menester reforzar, o tal vez instaurar, una escuela que se pueda llamar reflexiva y valorativa, en la cual la relación con el mundo exterior se halle vivificada por el proceso, interior y creativo, de la reflexión y la valoración, los dos pivotes en que se asienta el criterio objetivo y propio, fundamento a su vez de una actitud crítica, íntegra, ambivalente, no sesgada, que haga a cada hombre capaz de descubrir y aspirar a lo que a él mismo y a la sociedad le faltan para su perfección, mas sin que esta aspiración lleve a la ignorancia, el olvido, el odio o la destrucción de lo ya existente.

DISCURSO DE CONTESTACION
DEL
EXCMO. SR. D. ANTONIO MILLAN-PUELLES

EXCELENTÍSIMOS SEÑORES:

SEÑORAS Y SEÑORES:

La vida humana es, indudablemente, una extraña y compleja realidad, puesto que en todo instante cabe en ella el más imprevisible *quid pro quo*. Tal es el caso en que yo me veo al llevar la voz de esta Academia en respuesta al discurso que acabamos de oír. Porque lo lógico y natural hubiera sido que mi maestro Víctor García Hoz estuviese en el lugar en que yo estoy, y que yo me encontrase en el sitio y la situación en que ahora se encuentra él. Pero es cierto, también, que todas las circunstancias de la vida, incluso las más anómalas, son susceptibles de un buen aprovechamiento, y así, en el caso presente, los dos protagonistas de este acto contamos con una óptima ocasión para que tratemos de ejercer, cada cual a su modo, la difícil virtud de la humildad, junto con el sentido del humor, que, tal como acontece en la prudencia, es simultáneamente una virtud intelectual y moral.

Ingresa en esta Academia el Profesor García Hoz para ocupar, tras elección unánime, la vacante dejada por nuestro inolvidable y siempre admirado compañero José Camón Aznar, uno de los humanistas más fecundos, y de mayor aliento, de la España contemporánea. Humanista es también, por temple y por profesión, y en un grado eminente, el hombre que le sucede entre nosotros. Y lo es, en primer lugar, por el saber que vive y que cultiva. Lo que se llama la pedagogía constituye, en efecto, uno de los quehaceres más íntima y radicalmente vinculados al ser y al hacer humanos. La educación,

según Kant, es la humanización misma del hombre. Y ello es muy cierto, ya que si bien hay que partir del principio de que según su esencia el hombre «nace», no es menos indiscutible que, en el proceso de su existencia, el hombre «se hace»: quiero decir que va *haciéndose*, con mejor o peor fortuna, a lo largo de todo el curso de su vida.

Ahora bien, entre los hombres hay algunos cuya forma y manera de ir haciéndose consiste, precisamente, en ayudar a otros a su propia humanización. Se trata, innegablemente, de una vocación especial, por más que todos tengamos un cierto deber de mutua ayuda en la común tarea de hacernos hombres. Cuando ese deber se torna una profesión y ésta, a su vez, es vivida con auténtica vocación, surge en su plenitud la figura humana y humanística a la que damos el nombre del educador o pedagogo.

El escrupuloso idioma que los alemanes han forjado distingue entre el *Pädagogus* y el *Pädagogiker*, designando con el primero de estos términos a quien ejerce la actividad de educar, y con el segundo a quien reflexiona sobre el propio hecho educativo en una forma metódica y sistemática. Pero puestos a distinguir —aunque no a separar, y menos en este caso—, también cabe aquí tener en cuenta que hay tres clases de reflexión sobre el quehacer pedagógico: la científico-positiva, la filosófica y la teológica. Pues bien, la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas recibe hoy a un hombre, que ha dedicado su vida a la práctica de la educación y a la teoría que sobre ella reflexiona en la triple modalidad de los aspectos científico-positivos, filosóficos y teológicos. Y en cualquiera de ellos, la aportación de Víctor García Hoz justifica cumplidamente el honor que le hace esta Academia al acogerle como uno de sus Miembros Numerarios.

Nacido en 1911 en Campillo de Aranda (Burgos), cursa allí sus estudios primarios, terminados los cuales hace en Madrid los de la Escuela Normal del Magisterio, los del Bachillerato y los universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras, obteniendo en 1940 el grado de Doctor. Este título es el primero que las Universidades españolas han conferido en la especialidad o Sección de Pedagogía. Pero ya antes, durante el curso 1929-1930, había impartido enseñanzas en una Escuela de Patronato en Madrid; y en el siguiente curso, solicitado por un grupo de padres de familia, ejerce la docencia en un pequeño pueblo de Jaén, Beas de Segura, donde habría de dejar tan buen recuerdo que sus antiguos alumnos le nombrarán hijo adoptivo de la localidad, y le dedicarán en ella una de sus más típicas plazas (un gesto de gratitud que debiera sobreponerse a la furia «onomatoclástica» de que hoy son objeto tantas plazas y calles españolas).

En 1944 gana la cátedra de Pedagogía Superior en la Universidad de Madrid, de la que luego pasa, en la misma Universidad, a la de Pedagogía Experimental y Diferencial. Y desde entonces la actividad de García Hoz es una cadena ininterrumpida de publicaciones y trabajos en los más varios niveles y en España y fuera de España, desde las tareas específicas de la docencia y la investigación, hasta las propias de los quehaceres directivos de instituciones oficiales y privadas, como, ejemplo, las de Director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas o las de Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía; a todo lo cual han de añadirse, limitando este repertorio a un esquema simplemente indicativo, las actividades correspondientes a los títulos de Miembro de la «American Education Research Association» de Estados Unidos, Miembro de la Sociedad Internacional de Ciencias de la Educación y de la Sociedad Internacional de Pedagogía Comparada, Vocal del Consejo Mundial de la Unión de Profesores Católicos, Profesor Visitante de la Universidad Católica de Washington, Miembro de la Sociedad de Investigación Pedagógica de Suiza y Director de varios Seminarios Pedagógicos, organizados por la «UNESCO», en diversos países americanos.

Entre las distinciones alcanzadas en su incesante labor destacan: el Premio «Raimundo Lulio» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; la Encomienda con Placa de Alfonso X el Sabio; el título de Vocal Honorario de las Universidades Argentinas y los de Gran Oficial de la Orden de Instrucción Pública, de Portugal, Gran Oficial de la Orden de la Juventud de Francia, y el grado de Doctor «Honoris Causa» por la Universidad de Santa María del Buen Aire, de la capital de la República Argentina.

Su actividad como conferenciante ha tenido lugar en los más diversos escenarios: Mendoza, Roma, Río de Janeiro, Londres, Padua, Bogotá, Buenos Aires, Leeds, Lisboa, Gante, Lovaina..., por citar solamente unos lugares de allende nuestras fronteras.

El repertorio de sus publicaciones sobrepasa muy largamente la cifra de los cien títulos, donde hay veintiocho libros que concentran las directrices de esta ingente tarea. Bien claro está que no cabe aquí dar cuenta de ella, ni siquiera en mínima medida; pero, en cambio, es posible y oportuno una visión panorámica de las ideas esenciales. Con ese fin, transcribo a continuación algunas de las apreciaciones que en ocasión reciente he formulado sobre el sentido global de la pedagogía de García Hoz:

«A lo largo de toda su obra, Víctor García Hoz ha ido continuamente perfilando el jugoso concepto de la *educación integral*, como algo que requiere la apertura a muy diversas y complementarias dimensiones, pero siempre sobre la base de una idea, esencialmente

unitaria, de lo que el hombre es y debe ser. De lo contrario, los árboles nos impedirían ver el bosque, riesgo al que muy frecuentemente se halla expuesto quien se sume de lleno en la tarea cotidiana de educar, con todas las complicaciones e incidencias que ésta lleva consigo. Y, por otra parte, y justo porque la pedagogía tiene su fin más propio en forjar a ese hombre que esencialmente hay en el educando, siempre se puede dar la tentación de concebir y llevar a cabo esta aventura, olvidando las diferencias que la realidad del ser humano implica efectivamente en sus concretos casos personales. Frente a esta peligrosa tentación, que se acrece en las épocas de mentalidad colectivista, García Hoz, sin renunciar a las exigencias esenciales de lo que es común a todo hombre —antes bien, ateniéndose a ellas firmemente—, ha insistido, una y otra vez, en la imperiosa necesidad de una *educación personalizada*, que toma a cada educando en su total realidad, es decir, en lo que posee de específicamente idéntico a todos los otros y en lo que tiene, tanto en lo positivo como en lo negativo, de propio y peculiar de él.»

Hasta aquí llegan las apreciaciones que, en la ocasión aludida, me sirvieron para poder hacer una sinopsis de la pedagogía de García Hoz. No se trataba entonces de un resumen, ni voy a intentarlo ahora. Lo único que, no obstante, creo que debo añadir o, mejor, subrayar, es que en esta pedagogía se mantiene continuamente el *sentido social* de la educación. El ideal de la educación personalizada no es antagónico de este sentido social; por el contrario, se articula con él, de la misma manera en que la iniciativa personal puede perfectamente conjugarse con el servicio a los intereses generales o la elevación al bien común.

La educación personalizada no es una educación para egoístas, ni una educación del egoísmo; y no hay que ser ningún colectivista, ni tan siquiera un socialista liberal, para entender que en el servicio al bien común llega a su cumbre más alta la dignidad personal del ser humano, siempre que este servicio se realice dentro del horizonte de una libertad de iniciativa, que está en la base de esa misma dignidad y sin la cual no nos sería posible actuar cabalmente como hombres. De ahí que la educación del sentido social, o de la virtud de la «solidaridad», no sea una educación para la esclavitud de un ciudadano-instrumento de las providencias estatales, ni tampoco una educación del «gregarismo», sino la forja y el temple de una responsabilidad que, no por ser social en el fin al que sirve, deja de ser personal en cada sujeto que la asume.

Porque antes de ser «social», y previamente, también, a su carácter «personalizado», la educación es (debe ser) *humana*, lo cual resulta imposible si la pedagogía no comienza por ver en el hombre

mismo la índole de «principio» que de un modo esencial le pertenece, justamente en cuanto persona.

Esta índole de «principio» no es infinita en el hombre, porque nada en nosotros puede serlo, ya que no somos Dios. Pero Dios quiere que, a su modo y manera, el ser humano, aun sin salir de su propia limitación, constituya un principio de sus actividades. Y en ello, y no en otra cosa, consiste, precisamente, la libertad que afecta a nuestro ser: no, desde luego, una libertad ilimitada, pero sí una verdadera libertad, lo cual implica, como dice Tomás de Aquino, que el hombre sea *providentia sui*, además de tener en Dios su cabal y absoluta Providencia, tal como tiene en El la raíz de su libertad y el fundamento último y primero de la integridad de su ser.

La tarea de educar no es, por lo tanto, humana si no contribuye al desarrollo, al despliegue efectivo, de esa índole «principal» que ontológicamente está presente en el ser personal del hombre. Educar es, en suma —y visto, ahora, desde la perspectiva radical de su sentido ontológico—, hacer todo lo posible para que el hombre vaya actualizando su capacidad de ser principio, es decir, su potencia de protagonizar sus propios actos.

No es de extrañar, así, que en su discurso de ingreso en esta Academia el Profesor García Hoz haya tomado, como fondo de inspiración de todas sus reflexiones, este filosofema pedagógico. Naturalmente, ello no quiere decir que en el discurso con el que ha empezado sus tareas en esta Corporación el Profesor García Hoz se haya referido inicialmente a esa misma idea básica. Por el contrario, la afirmación de su necesidad y su sentido son la enseñanza final de un proceso de información y de razonamiento.

Este proceso se inicia a la vista de ciertos hechos, por virtud de los cuales parece inevitable sostener que la actividad educativa atraviesa una crisis de inusitada dificultad y gravedad. La palabra «fracaso» ha aparecido, de una manera explícita, en el diagnóstico de esta situación. Y los síntomas alegables en apoyo de este diagnóstico no pueden ser más claros y elocuentes. La bibliografía pedagógica se encuentra superpoblada de alusiones y de referencias directas al fracaso en cuestión. Por otro lado, hay en el mundo entero una patente crisis de las instituciones escolares, y no cabe, a su vez, pasar por alto la espectacular realidad de la periódica agitación estudiantil, a escala mundial también, y cuyo sentido no debe en manera alguna rebajarse, como a veces se quiere, al de unos hechos meramente anecdóticos. Y todo ello ocurre en un momento en el que, tanto absoluta como relativamente, hay más escuelas que nunca, y cuando el número de los puestos escolares rebasa los niveles conseguidos en todos los sistemas pedagógicos de cualquier país en que se piense.

Junto a esto, no cabe duda de que en la patente inquietud actual por los problemas de la educación laten, por una parte, la certeza de que ésta constituye una fundamental necesidad humana y, por otro lado, la conciencia de esta misma necesidad insoslayable como algo que, sin embargo, permanece aún insatisfecho, dando lugar, de este modo, a la respectiva «frustración».

¿Cómo es ello posible en medio de la abundancia de los puestos y las instituciones escolares actualmente existentes? Porque es el caso que, mientras más se logran, más se exigen, y la espiral de la insatisfacción riza sus rizos en torno al eje de una cantidad nunca alcanzada y, por todas las trazas, inalcanzable.

A primera vista, esta insatisfacción puede parecer justificada por razones de índole meramente cuantitativa. Aunque muy abundantes, los recursos seguirán siendo insuficientes, en el momento actual, por haber crecido una demanda perfectamente legítima. Y no cabe negar que esto es posible y aún habría que añadir que, en ciertos casos, no tan sólo posible, sino realmente efectivo. Pero no cabe que las cifras correspondientes hayan escapado a la atención de un observador tan adiestrado en el examen y análisis del aspecto cuantitativo del campo educacional como lo es, sin duda, el Profesor García Hoz. En consecuencia, habrá que buscar la explicación por un camino distinto, donde los datos de la cantidad, aun estando presentes, no resulten resolutivos para el fondo de la cuestión.

En efecto, la insatisfacción que nos ocupa se presenta también en ciertas sociedades e individuos, de los que puede objetivamente asegurarse que han logrado alcanzar, e incluso, en ocasiones, superar, las cotas cuantitativas necesarias. No por ello se sienten satisfechos; antes por el contrario, se muestran más preocupados. ¿No habrá que pensar, entonces, que la raíz del problema está en un nivel más hondo que el accesible a la óptica de la pura y simple cantidad? Esto es precisamente lo que afirma el Profesor García Hoz. Y aquí se hace patente, con la máxima claridad, la naturaleza filosófica de la investigación que ha presentado, pero no porque en ella se prescindiera de los datos cuantitativos, ni tampoco porque estos datos sean objeto de alguna clase de infravaloración, sino porque el tratamiento filosófico del problema estudiado, al igual que el de cualquier otro problema, es esencialmente irreducible tanto a la pura y simple descripción de los factores que atañan a la cantidad, cuanto a las conclusiones extraídas de cualquier descripción que se mantenga en ese mismo nivel.

Los «problemas de fondo» son aquí los correspondientes a la educación según su esencia, y ello quiere decir que la insatisfacción de que se trata no puede ser entendida, ni analizada lealmente, mientras no se la vea como el efecto de una adulteración de la actividad

educativa en su más hondo sentido. Mas hablar de adulteración significa concretamente, en este caso, que la actividad de educar es reemplazada por otra con unas apariencias similares, bajo las cuales se esconden un sentido distinto y unos intereses diferentes. Todo lo cual supone, en buena lógica, que quien habla de ello lo hace desde una idea de la educación, donde la esencia de ésta es ya captada bajo sus manifestaciones exteriores, siempre reproducibles o imitables en procesos heterogéneos al que constituye propiamente la actividad de educar.

Son muchas las promociones de maestros y pedagogos, de España y de Hispanoamérica, que han aprendido la fórmula, propuesta por García Hoz, según la cual la educación consiste en el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas. Ello no obstante, en el discurso que ahora estoy comentando no se insiste en esta acertada fórmula definitoria. Sin duda alguna, pienso que su autor sigue teniéndola en cuenta; pero en el caso presente opta por dar un rodeo que, a mi modo de ver, merece ser destacado. Pues se trata, en efecto, de tomar como base las funciones a las que sirven los órganos o instrumentos específicamente educativos. La estructura del planteamiento resulta, así, más concreta, y a mí me hace recordar el modo según el cual Aristóteles suele proceder en ocasiones de cuño muy parecido. Recuerdese, por ejemplo, la manera en que actúa Aristóteles para establecer inicialmente el concepto de la sabiduría. Lo que ante todo hace es referirse a la noción del «sabio», es decir, tomar tierra en un concepto concreto, analizando sus implicaciones efectivas, igualmente concretas, para pasar después a la idea abstracta. Análogamente, el rodeo que hace García Hoz consiste en empezar por entender como actividad educativa la que representa el objetivo de las instituciones escolares, a saber, «el aprendizaje y la adquisición de la cultura»: algo en lo que efectivamente están concordes el llamado hombre de la calle y aquél en quien la cultura no es tan sólo un ideal vislumbrado o simplemente entrevisto, sino una realidad ya conseguida en una dosis bastante para saber bien de qué se trata.

Según logra mostrarnos García Hoz, toda la clave de la insatisfacción que actualmente se experimenta en el campo educacional está en el hecho de que, incluso tomada en la modesta y, digámoslo así, «empírica», acepción que acabamos de señalar, la educación se reduce, hartamente, a unas simples manifestaciones exteriores, haciendo así caso omiso de esa íntima actividad en que estriba la «reflexión». Dicho con otros términos: el remedo y la contrahechura, hoy tan frecuentes, del proceso educacional, tienen como vicio sustantivo —si cabe licitamente hablar así— un mimetismo que es, en resolución, un externo activismo, por más que de inmediato no parezca ninguna de estas dos cosas.

No basta superar el mimetismo en que vienen a consistir las técnicas memorísticas. Desde luego, era necesario superarlo; pero lo que se ha hecho no ha pasado, con sobrada frecuencia, de cambiarlo por otro mimetismo: el de la acción exterior. Incluso cabe observar, aunque sólo sea incidentalmente, que la superación del memorismo ha sido desmesurada y extremosa, por haber descuidado una considerable parte del valor que la formación de la memoria encierra. Sobre este punto habría no poco que decir, máxime si se tiene en cuenta la importancia de la maduración que los datos atesorados por la facultad de recordar van logrando inconscientemente en este archivo, y si no se deja de atender a la «disciplina del esfuerzo» que para consolidarlos hace falta, aunque siempre hayan de evitarse los abusos que puedan convertirla en tiranía.

Pero no estriba en ello lo esencial del asunto que ahora examinamos. Lo decisivo en él ha consistido, según íbamos viendo, en la sustitución del mimetismo mnemónico por el mimetismo activista, y tanto más cuanto que, sin embargo, hay que reconocer toda la importancia que posee el cabal desarrollo de la humana capacidad de acción externa. Basta tener presente que es a través de esta acción, como el hombre se comunica con su prójimo y como logra que la realidad sensible se haga plástica y dúctil, a los intereses dimanantes de las necesidades materiales del humano vivir.

Ahora bien, la actividad externa sólo alcanza un valor auténticamente humano cuando es la culminación de un proceso valorativo y electivo interior al sujeto. De lo contrario, tiene lugar, tan sólo, como mera repetición, mecánica o animal, de lo que ya la especie humana viene haciendo, y a lo sumo no pasa de constituir un resultado de una «programación», donde la conciencia del sujeto se limita a desempeñar un cometido simplemente accesorio.

Por eso cabe que la educación haya degenerado en una «máscara», y que el pobre hombre que creía que le habían educado haya sido el objeto de una encubierta y triste manipulación. Y da lo mismo que ésta se lleve a cabo en nombre de unos intereses productivos cuya índole pragmática se oponga a la utopía revolucionaria, como que se la haga en nombre de esa utopía y empleando los instrumentos de un criticismo político, que cuente con la complicidad de las pasiones más fáciles de excitar.

En fin de cuentas, ambas cosas coinciden en ser manipulación y, por lo mismo, en no dejar de ser, ninguna de ellas, un insidioso atentado a la más íntima y esencial dignidad de la persona humana. Y, a su vez, ambas manipulaciones son posibles en la medida según la cual constituyen otros tantos «reduccionismos», tal como siempre acontece en esas peligrosas abstracciones llamadas ideologías, aunque luzcan en su envoltura el sello de la eficacia o el de la invoca-

ción de la justicia. Porque también es un reduccionismo cualquier género o suerte de eficacia unilateralmente enderezada al mero rendimiento material, y lo es, asimismo, cualquier forma o manera de concebir la justicia en simbiosis con la venganza (un placer de bestias, no de dioses), y que tenga su fundamento en una interpretación materialista de la índole peculiar del ser humano y de su vida social.

Frente a estos reduccionismos, García Hoz ha invocado en su discurso, por una parte, la apertura plenaria a la realidad y, por otra, el atenuamiento pedagógico a ese valor de «principio», por cuya virtud el ser humano se mantiene en el rango y la categoría de persona. Tales son, a mi parecer, los dos núcleos filosóficos en los que se condensa el contenido de su disertación.

Al permitirme subrayarlos en la mía, no he querido, exclusivamente, que fijemos nuestra atención en la fecundidad que en sí poseen. También tengo la pretensión de que el nuevo Académico, que tantas muestras ha dado de su operativa inquietud por las cuestiones en las que se enlazan el quehacer pedagógico y la visión filosóficas del hombre, prolongue entre nosotros esa fecunda síntesis y la irradie, en sus consecuencias, hacia el ámbito humano y humanístico de los saberes que en esta Casa se cultivan.

Sea bienvenido a ella el Profesor García Hoz.

INDICE

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| A. EVOCACION DE JOSE CAMON AZNAR | 7 |
| B. LA EDUCACION Y SUS MASCARAS | 11 |
| 1. ¿Fracasa la educación? | 11 |
| 2. La educación como aprendizaje. Unidad del proceso educativo | 13 |
| 3. Integración de las enseñanzas | 15 |
| 4. Un doble camino para la integración de enseñanzas: Temas comunes de aprendizaje y funciones comunes del pensamiento humano | 18 |
| 5. Las fases del conocimiento | 21 |
| 6. Formación mental y formación personal | 25 |
| 7. Máscaras de la educación | 27 |
| 8. Reduccionismo pragmatista de la educación | 28 |
| 9. Reducción política de la educación | 36 |
| 10. El reduccionismo criticista de la protesta | 47 |
| 11. Resultado común: vaciamiento del hombre y despla- zamiento de la función educadora | 53 |
| 12. El futuro. La realidad contra las ideologías | 61 |
| C. DISCURSO DE CONTESTACION DEL EXCMO. SR. D. ANTONIO MILLAN-PUELLES | 67 |