

PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten insofern sie ihn durch die Welt lasst gestaltet werden.

SCHLEIERMACHER.

Como disciplina independiente, la pedagogía supone estrechas vinculaciones con la ética, la lógica, la sociología y la psicología; pues que la determinación del área propia de cada actividad entraña siempre, antes que un aislamiento, una interdependencia con las otras ciencias que integran el cosmos de lo espiritual.

Conviene fijar esos nexos. Conviene, no sólo porque con ello se acabará de establecer su propia y autónoma ubicación en el cuadro de las ciencias, sino porque, como es bien sabido, ensayos de envergadura, que gozan todavía de mucho predicamento, han intentado someterla a la dependencia de otras disciplinas extrañas. Tal acontece en la pedagogía de Herbart, según lo veremos más adelante.

De las disciplinas nombradas, la sociología se ha hecho presente en el curso de estas investigaciones con una insistencia tan acentuada que, aun después de haberse establecido la insuficiencia de la concepción naturalista de la pedagogía que la instituyera en la ciencia determinadora del fin de la educación, corresponde tratarla de un modo especial y directo.

No aludimos, desde luego, a la disciplina que, tomando

por objeto la sociedad humana, resultó, en el pensamiento de su fundador, una física social, ni a la que, orientada biológicamente en Spencer, se expresó en la pedagogía como sociología aplicada. El traslado de las conclusiones biológicas al campo de la sociología, en cuyo empeño Lilienfeld, Schaeffle y otros creyeron encontrar un adecuado paralelismo entre el organismo animal y el organismo social, ha hecho su tiempo. Como toda ciencia actual, la sociología aspira a acotar su propio dominio y rehúsa el tutelaje de la biología que quiso imponerle su método y sus conceptos. La sociedad tiene peculiares momentos espirituales cuyo tratamiento escapa a aquel método y el concepto del individuo desvirtúa la analogía con la cédula que le atribuyó una metáfora usual.

En las precedentes consideraciones relativas a la historia, hemos confinado con el dominio sociológico en manera tal, que lo sociológico ha estado a punto de confundirse con lo histórico mismo. En la zona incierta de este contacto fronterizo, ha cobrado una tácita resonancia la postura que quiere considerar a la sociedad como un organismo espiritual. Una corriente que procede del pensamiento de Aristóteles, en el cual se afirma que la sociedad es anterior al individuo y que, por ende, lo condiciona en modo tal que toda educación debe partir del concepto de la sociedad, ha asumido el carácter de una fundamentación en pedagogos de prestigio. Para Barth, la sociedad es un organismo espiritual. Con esto supera el paralelismo señalado. Desde este momento parece ganar seguridad la definición de la educación como "la propagación espiritual de la sociedad"; propagación que sólo puede realizarse mediante influjos ejercitados sobre la voluntad y por las representaciones que guían la voluntad.

¿Qué alcance cabe atribuir a este parangón en la determinación que procuramos? El cuerpo social puede asemejarse al organismo animal en cuanto ambos poseen una indestructible unidad. Pero con decir esto nada adelantamos respecto de la construcción sociológica. Apenas formulada esta simple figura, surgen las notas diferenciadoras de los objetos comparados. El individuo no se comporta respecto de la comunidad como la célula respecto del organismo. Ambos integran una unidad; pero el primero posee una independencia que es desconocida al segundo.

Con esto queda dicho también que tampoco aludimos aquí

a una concepción adicional de la sociedad. La sociedad no es una suma de individuos ligados de un modo mecánico y artificial. No es el vivo aforismo de Kierkegaard. Sea cual sea la forma en que ella se presente, con los productos que le son propios, y con sus peculiares problemas, su nota esencial comprende y une a los individuos en los que ella misma se manifiesta.

Para la orientación que domina nuestras investigaciones no parecen ser sostenibles las actitudes unilaterales. Individuo y comunidad son los dos polos de una estructura. "Individua- lidad y sociabilidad son —enseña Litt— conceptos correlati- vos. Las relaciones mutuas de los individuos son insuficientes como categorías centrales del pensamiento sociológico. No cabe distinguir los individuos aislados y en reposo, por una parte, y, por la otra, las fuerzas que discurren entre ellos como algo relativamente independiente de los individuos mismos, según lo quiere Vierkandt, porque ello importa partir de los elementos constitutivos para tratar el fenómeno social que debe ser considerado desde su propia estructura. El efecto mutuo no es una duplicidad; es un acaecer. El yo como yo social, dice Litt, vive en sus actos y los efectos que sufre un objeto no proceden sólo de un objeto contrapuesto sino de su propio hacer. No se trata, pues, de un mutuo efecto sino de una "reciprocidad de perspectivas".

Dispuesta así la relación del *tú* y el *yo*, queda establecida la recta relación del momento social y del momento individual y, en mérito a ella, cabe decir que el yo deja de ser una esen- cia que permanece como tal detrás de sus acciones en detri- mento de la totalidad social.

Desde este instante, la relación que indagamos aquí nece- sita preguntar qué se entiende hoy por sociología. La respues- ta no es fácil.

No lo es porque las concepciones de los sociólogos con- temporáneos son diferentes. Sin que mueva nuestro ánimo el propósito de intervenir en una tarea formulativa que excede nuestras fuerzas, un ligero vistazo al campo en el que se libra dicha tarea basta a informarnos de la incertidumbre que toda- vía reina en lo que respecta a su objeto y a su método. El con- tenido y la forma se atribuyen, cada uno a su turno, un pre- dominio excluyente. El primero acentúa las posibilidades de los contenidos de cultura revelados por los grupos sociales;

la otra afirma la primacía de las formas sociales en cuyo sistema de relaciones se incluyen, siempre diversos y cambiantes, los contenidos de cultura.

De estas dos actitudes la que se refiere a la pedagogía con un sentido sociológico más inmediato y estricto es el de la forma.

Es bien sabido que, tanto la doctrina de Simmel, como las investigaciones especiales que se apoyan en ella, han traído consigo una penetración de las relaciones sociales y de los productos de esas relaciones que es sumamente provechosa para la labor pedagógica. Esa penetración aclara el problema de la clase y ayuda a realizar la práctica educativa en las diversas formas y grados en que ella se cumple. Aclara las condiciones sociológicas del arte, de la religión, de la economía, y analiza sus formas asociativas específicas. Va más lejos todavía y, estudiando las vinculaciones de los distintos dominios culturales, precisa las condiciones sociológicas de la escuela.

Toda escuela es la escuela de "su" tiempo. Toda escuela sigue el ritmo peculiar de la cultura general que la alienta. Sociológicamente, la escuela intelectualista obedeció a la actitud de una época en la que todas sus manifestaciones se presentaron teñidas de intelectualismo; sociológicamente, la escuela activa se inclina a responder a un clima social dominado por la reacción del sentimiento insurgido contra el intelectualismo radical.

Pero por aquí vamos viendo que si la sociología de la forma se relaciona de un modo inmediato con la pedagogía, sin fundamentarla, también ésta se relaciona en último modo con la sociología de la cultura.

Todo cuanto hemos venido diciendo hasta este momento está lleno de esa relación. El fenómeno de la educación se da en la cultura. Aun cuando por razones de orden en el procedimiento adoptado hayamos tratado de mantener una estrecha referencia al esquema binario formado por el acto educativo, no hemos perdido de vista el fondo en el cual se cumple y de cuyos contenidos se nutre.

No es en modo abstracto que se verifica la labor educativa. El educador conoce los productos de la cultura y traslada al educando los contenidos ideales después de haber estudiado sus peculiares disposiciones. El fin le da los elementos ordenadores de su conocimiento del ser del docendo, que es previo

al proceso formativo, y este proceso formativo, que se realiza mediante una elección entre diversas direcciones, conduce al espíritu objetivo por la aplicación de los bienes formativos de que dispone.

La cultura ambiente es, pues, algo esencial al cumplimiento de la educación. Es su fuente nutricia. La presupone y la condiciona en modo tal que todo el trabajo formativo puede definirse como la ascensión del espíritu subjetivo del niño al espíritu objetivo de la comunidad.

Pero como el educando, el educador y la comunidad educadora están comprendidos en el mundo espiritual, parece evidente que la determinación del fin educativo no puede proceder del individuo. Los valores realizadores pertenecen a la comunidad; pero el ser del individuo no existe sin el ser de la comunidad y, en consecuencia, no parece existir un deber ser del primero que no sea también el deber ser de la segunda. Este principio es de capital importancia para la pedagogía; pues, como lo enseña Litt, "en cada momento particular de la realidad educativa tanto el ser y deber ser del individuo como el de la comunidad deben ofrecerse como movimiento viviente al acto de aprehensión de la mirada espiritual". No hay fin individual que no esté, a la vez en la comunidad, y la pedagogía, al dirigirse al educando, ha de dirigirse también a su término correlativo. Es en la comunidad, guardiana de los bienes culturales, donde ella encuentra las normas en las que se mide el acervo y se fija su significación por la determinación pedagógica del fin.

Para la educación que es, ante todo, un actuar que se inicia con el despertar del alma, una forma externa es indispensable. Desde la más natural de todas, que suele ser la familia, primer contacto del ser con el espíritu objetivo, hasta las manifestaciones más superadas de la vida social, el proceso formativo sigue un curso paralelo como factores a la vez condicionado y condicionante.

No se trata, seguramente, de una correlación de términos extremos. En el proceso mediante el cual el individuo es introducido al espíritu objetivo, la cultura, parte la más importante de dicho espíritu, entra en juego con sus bienes en cuanto éstos poseen sentido formativo. Dentro de la vastedad de la cultura, el trabajo educativo elige aquellos bienes que pueden ser puestos en relación con el desarrollo del alma

juvenil. Y, sin embargo, esa estimación del bien cultural depende de la cultura total.

Tan fuerte es la relación que la “reciprocidad de perspectivas” impone a la educación, que la determinación de la personalidad moral como fin de la educación, así como la íntima trama que liga al educador con el educando en la tarea formativa mediante la corriente viva del bien cultural que circula de uno a otro, están gobernadas y regidas por ella.

En la doctrina de Krieck se rebasa el esquema binario educador-educando y se declara que la educación es la primera función (Urfunktion) de la comunidad. Ésta se realiza por los influjos inherentes a todo círculo vital. Consciente o inconsciente, es siempre una y la misma cosa. Es un acontecer en la sociedad.

Con esto Krieck no quiere perder de vista al individuo. No lo pierde de vista porque éste no es separable de la comunidad. Ninguna oposición existe entre la comunidad y el individuo y por eso es que Goethe le sirve de modelo para recalcar la íntima relación que vincula indestructiblemente a uno y otra. Es así como la comunidad es, a un tiempo, objeto y sujeto de la actividad educativa. Partiendo del concepto par *comunidad-miembro* deduce cuatro formas docentes: la comunidad educa a la comunidad; la comunidad educa a sus miembros; los miembros se educan entre sí; los miembros educan a la comunidad. Formas que se compenetran en tres grados: inferior, el primero, constituido por relaciones y efectos inconscientes de individuo a individuo; consciente, el segundo; y el tercero caracterizado por un propósito educativo apoyado por métodos, fines y organismos adecuados.

Consiguientemente, la educación es, como toda manifestación del espíritu objetivo —idioma, derecho, arte, etc.— una función de la comunidad y la tarea asignada a la Pedagogía es la de hacer vivo en cada individuo ese espíritu objetivo. Es, para Krieck, un acontecer condicionado sociológicamente, que en cada grupo parece cumplirse a favor de un cierto derecho natural.

Pero la relación de la sociología con la pedagogía pierde sus relieves cuando se afirma que la educación es un acontecer social, porque con esto queda amenazada la autonomía de la pedagogía. Th. Geiger señala este riesgo y se apresura a

colocar los términos relacionados en su recto lugar. El acontecer educativo es de una naturaleza especial y posee leyes propias a las cuales se sujeta de una manera peculiar. La educabilidad —pensamiento básico, para él— que es, por un lado, pasiva, si se la considera como capacidad de desarrollo del hombre, y, por el otro, activa, si se la considera como impulso formativo, acusa dos funciones que son separables en toda disciplina que no sea la pedagogía, pues en ésta, es en la única ciencia en que se presentan fundidos en un solo proceso.

Con esto la pedagogía se presenta con nitidez como un fenómeno entre otros y así tiene que ser visto por toda sociología que no repose en preocupaciones especulativas.

Semejante actitud, lejos de anular la autonomía pedagógica la favorece y la confirma. Y este reconocimiento de sus fueros es tanto más fecundo y más claro cuando se trata de la educación pública, la que toda nación instaura y en la que rige una ciencia educativa. La formación como espontánea función del grupo social, sea cual sea su forma —partido, clase, confesión, círculo, etc.— escapa a la científicidad. Está limitada por un ideal limitado, el ideal que responde a la peculiar dirección de cada grupo. Las fuerzas asociativas del individuo encuentran fomento en la educación pública.

Puestas así las cosas, Geiger propone, por primera vez en el dominio pedagógico, un programa esquemático de las relaciones existentes entre la sociología y la pedagogía. Dentro de una rama que llama sistemática, corresponde estudiar la esencia, el acontecer y la forma asociativa de la educación como dado de validez intemporal. Una parte de la sistemática deberá estudiar la esencia de la educación en general (*überhaupt*) como fenómeno social. Corresponde tipificarla y determinar los conceptos sociológicos de educación, formación e instrucción. Una vez más Geiger recalca la conveniencia de atender a la educación consciente, pero reconoce que es justo no perder de vista la que se realiza como función espontánea del grupo ya que también ésta es objeto de la sociología general y cae en sus lindes como proceso de socialización y adaptación del grupo. La educación orgánica exige un capítulo especial y debe ser considerada en relación con toda la vida social.

El proceso educativo es un acontecer de determinado sentido entre seres humanos. La educación en general (*über-*

haupt) es un acontecer general y su sitio está en la esfera de la vida. El acto educativo está ahí como caso particular.

Lo que en él interesa al sociólogo son las condiciones de las formas del acto social. Al pedagogo, a su vez, le importa averiguar cómo ha de tratarlo para conseguir propósitos educativos. Su pregunta es ésta: ¿cómo situarme ante el niño? ¿Como dominador? ¿Como camarada? ¿Con fría y objetiva distancia? Y la respuesta pertinente dependerá de la manera como considere a sus alumnos; dependerá de saber si éstos constituyen grupos solidarios o simples agregados de individuos.

En la parte descriptiva, Geiger considera necesario analizar los círculos de función educativa típica. Alude a la escuela y a la familia en el aspecto en que ésta acusa manifestaciones docentes.

Lo importante es la escuela y, en la escuela, las clases en su variable estructura social, sin entrar a su sentido psicológico. Aquí se nos presentan los problemas inherentes a la agrupación de niños. La posibilidad de instruir o no, en grupos, la relación entre maestros y educandos; el sistema de castigos; la coeducación, etc., van en este aspecto de la cuestión. La escuela es también totalidad y, por lo tanto, corresponde atender a sus especiales problemas: la relación entre las clases de una escuela como grupos; la relación entre escolares de distintas clases; la estructura del cuerpo docente y su influencia sobre la situación escolar. La organización de la educación es, en cierto modo, un producto social que, en cuanto medio para su fin, requiere análisis sociológico.

Y si las formas asociativas en estado de quietud interesan de modo directo a la ciencia social, también deben interesarle en cuanto esas formas asumen un curso histórico. Estas investigaciones han tocado más de una vez este curso histórico; pero, con especial referencia a la pedagogía, Geiger propone un rigor esquemático estricto al distinguir en él los tipos históricos de la educación en función de las correspondientes estructuras sociales que los condicionaron, y los tipos históricos del pensamiento educativo, comprendiendo en estos últimos, la ideología y la ciencia de la educación, con lo que cae en la sociología del conocer tan fecundamente influída por el pensamiento de Max Scheler.

En las situaciones expresadas, Geiger no apunta a una

fundamentación sociológica de la pedagogía. Las veces que en ellas no se trata de algo que interesa al sociólogo “desde su ciencia y para su ciencia” —cosa que, en realidad, es lo que ocurre en la mayoría de los casos— se refiere a conocimientos sociológicos cuya utilidad el educador puede determinar mediante la aplicación de un criterio pedagógico. La línea separativa de ambas disciplinas será siempre clara para quien se haga cargo de que los predios que corresponden a una y otra son diferentes.

SAÚL TABORDA.