

REFLEXIONES ACERCA DE UNA REORIENTACIÓN EDUCACIONAL DE LA ESCUELA

El planteo especulativo de lo que *debe ser* (o en todo caso de lo que *podría ser*) la educación del hombre, choca hoy con lo que la realidad nos muestra a cada rato: *lo que es*. Posiblemente sean los no educadores, o los que carecen de función explícita o implícita para educar a sus semejantes, quienes asuman hoy — acaso sin saberlo — la tarea sobre la que la Humanidad ha puesto sus más caras esperanzas. Con una reflexión más penetrante, hasta podríamos decir que ni siquiera los seres humanos ejercen tal tarea, sino sus producciones e invenciones, enderezadas cada vez más a completar un monstruoso aparato tecnológico que, aunque no piensa, *obra*; y ese realizar sin margen de errores subyuga a quienes sólo creen en la infalibilidad de la máquina por sobre la hermosa cualidad de equivocarse, que es, al fin de cuentas, el rasgo más humano para alcanzar la experiencia y descubrir el espíritu.

En un sentido inverso, los que detentan la misión de la enseñanza fundamental experimentan la sensación de estar ajenos — si bien conscientes y abnegadamente dispuestos — a este proceso que, no obstante corresponderles, se les escapa de las manos. ¿Qué ocurre aquí entre los que hacen sin saber y, por otro lado, los que saben sin posibilidad de hacer? ¿Es que la Educación, tan alabada desde la época de la filosofía espiritualista ha perdido esa propiedad de cosa catalíptica para reformarlo todo, para preverlo todo, y alcanzar los fines que toda sociedad planea para su futuro?

¿O es que acaso nunca tuvo ese poder formador, transformador y previsor que sus creadores y exégetas le atribuyeron tan esperanzadamente, siendo todo esto, más bien, una expresión mística de buenos deseos? ¿Habría llegado el momento, tras la dura experiencia de estos últimos años, de cerrar el balance de sus posibilidades admitiendo que su papel es hartamente modesto y está muy lejos de cumplir ese anhelo de desprender al hombre, por grados sucesivos, de ese pasado tan indecorosamente compartido con el animal? Y en cuanto a la Escuela, cuyo sentido ético ha sido tantas veces dialogado ¿a qué conduce si en último término aparece inducida precisamente por todo aquello que hoy se levanta como su negación? ¿Será posible que sus notorios cambios, poniendo sucesivamente su acento en los programas, en el educando y en la comunidad, se deban más bien a una acomodación a circunstancias forzosas, de orden puramente mesológico, que a una hábil y penetrante acción de contrarrestar el caos que en toda naturaleza, pensante o no, se presenta cuando deja de obrar la ley que la gobierna? Contemplarla así, como la vemos hoy, con la inoperante inmovilidad de un islote soportando un temporal, no es comulgar con la idea que de ella nos hiciéramos cuando prometimos mejorar la Humanidad despojándola de sus males ancestrales. Porque los temporales se aquietarán y volverán a comenzar sin la perspectiva, hartamente difícil, de que el islote se agrande para atemperar sus violencias, aunque sólo fuese por desproporción. No es un recurso muy halagüeño, por cierto, confiar a la Escuela la sola tarea de forjar el instrumento de la alfabetización, e insistir en ello con obstinada perseverancia, cuando se sabe que todo instrumento cumple su finalidad de acuerdo con la mano que lo utiliza y la mente que la dirige.

Por más de una razón, la Escuela de hoy es insuficiente — y culpable a la vez — de los males que no puede prever por su tardía ubicación cronológica en cada proceso ontogenético, y de su aguzamiento o virulencia por ignorar en que mano y en que mente pone el instrumento de su — al parecer — más legítima elaboración. Mientras la cultura constituyó el medio más eficaz de destacar al hombre convirtiéndole en el “primer emancipado de la naturaleza” (según el decir de Herder), los recursos instrumentales provistos por la Escuela siguieron un curso paralelo con el de sus intenciones. La evolución de ese órgano egregio que es el cerebro humano, logrado por angustiosas necesidades de supervivencia, tuvo su punto crítico en esa etapa histórica en que ya se

advierde el desdoblamiento de los impulsos formadores intrínsecos, en los ambiciosos propósitos transformadores extrínsecos. Esa primera etapa de formación y completamiento psicofísico (aunque no del todo separada de la otra) necesitó perentoriamente de un cerebro *territorial* que, como gobierno del cuerpo, le proveyó su forma singular y autóctona; tan singular como puede serlo en su figura erguida y en la libertad de la mano. Pero el dominio amplio de la naturaleza y sus secretos exigió el cerebro *extraterritorial*, con ilimitada acción para transformarlo todo. Aquí no es la mano la educadora del cerebro, sino el cerebro el conductor de la mano. Este punto crítico del cerebro que debió manifestarse, no en el hombre propiamente dicho sino en el subhombre o en su precursor, tiene una significación tan fundamental para toda investigación que implique lo que en él es susceptible de educarse (o reeducarse), que su ignorancia o deliberado desprecio constituyen el precio que hoy estamos pagando con la denominada “crisis de la educación” o, si se quiere, “crisis de nuestra civilización”. Lo uno vale tanto como lo otro cuando se omite la materia prima intrínseca de la que el hombre está hecho, y se pretende el conocimiento, la información y aun la erudición como adquisiciones “hacia afuera”, sin tenerla en cuenta. La primera cultura humana no es la que el hombre “realiza” desde el paleolítico inferior con la intención, ya despierta, de conquistar el mundo exterior, poblado de misterios incitantes, sino aquella otra “constructora” de lo que el hombre, psicofísicamente, es. Haber antepuesto el “hacer” al “ser” ha constituido, precisamente, el error fundamental de toda educación sistemática. El mismo Kant, bosquejando el panorama de la Antropología con el enigma de sus cuatro preguntas, pretende llegar al ser con las revelaciones probabilísticas del hacer y sus correlaciones con el saber y el esperar. De tales enfoques, lo único que pudo suceder es lo que estamos viendo: el “ser” quedó apresado por la filosofía especulativa, mientras que el “hacer” no encontró obstáculos para pervertirse en la más cruda tecnología.

La revelación tardía de estas consecuencias, que establecen la crisis actual de la enseñanza, no halla ni hallará una conciliación con los propósitos largamente expuestos en tanta teoría retórica que postula con énfasis que nuestra educación debe ser reorientada, mientras no se abarque la substancia humana íntima. La dilucidación del problema debe partir de estos orígenes, y afortunadamente todavía el hombre existe. Y existe, afortunada-

mente, en toda esa “primitividad genuina” gracias a la cual “siente”, más que “piensa”, la propia existencia, pese a la prédica cartesiana y a la ingenuidad del moralismo dialéctico. Sólo podría agregarse que existe constreñido y molesto, hasta desbordante a veces, por ese injusto papel de delincuente a que lo tiene relegado el pensamiento racional de nuestra época; y como tal se fuga en las distintas oportunidades en que su fuerza contenida coincide con la debilidad de sus represores. Es curioso (y por otra parte lamentable) que la Psicología haya podido evolucionar y perfeccionarse con el Psicoanálisis, mientras que la Escuela y los educadores se hallen todavía detenidos en las polémicas del humanismo de corte clásico y las “pedagogías del corazón”. Más lamentable es, aún, que el Psicoanálisis haya puesto en acción ese imponderable término, conocido como “sublimación”, sin que la Escuela viera en él la imagen cabal de lo que pretende hacer y lograr con el propio concepto de la educación progresiva. No debe extrañar, por eso mismo, que por vía de una terapéutica se desarrolle un método educacional, mientras por otro lado los métodos educacionales parecieran conducir — aunque no deliberadamente — a esos estados que luego requieren el aporte de los tratamientos auxiliares. Pero debe aclararse, con todo el asombro que tal afirmación pueda suscitar, que no es porque la Escuela deje de enseñar lo que es necesario, ni que los métodos disten mucho o poco de ser adecuados, sino precisamente porque esa Escuela parece ignorar la estructura íntima de los educandos, la materia prima de que están hechos, y las alternativas de todo orden que la influencia herencial y mesológica determinan en ella. Todos sus esfuerzos parecen destinados a investigar qué es lo que debe enseñarse, cómo debe enseñarse, para qué debe enseñarse; y en cuanto al sujeto de la educación, no se advierte otra preocupación que la de explorar sus aptitudes y receptividades para aprender. Así se clasifican y tipifican, como en una fábrica de envases, los receptáculos humanos que han de contener mayor o menor tasa de saber, sin preocuparse mayormente como más adelante esa tasa habrá de ser utilizada; porque tal cometido recaerá, en su frustración, en otros organismos sociales adecuados para la represión o, en todo caso, para una supuesta rehabilitación.

Podrá parecer inusitado que en una época de abierto intelectualismo se mencione al “primitivismo” como un factor desde el que sería menester abrir un nuevo camino que permita re-

orientar la educación del hombre. Pero es que en este caso no se trata de una forma de vida, ni de un estado de transitoriedad histórica en el desarrollo de las sociedades humanas (aunque en verdad el vocablo no puede ser cambiado, por una relación muy sugestiva de los conceptos, como veremos luego), sino de una etapa específica e innegable que cada individuo conlleva, pese a sus loables creencias de haberla abandonado en el largo camino de sus antepasados remotos. Creer esto último, volviendo la espalda a esa síntesis de humanidad pretérita que vive (o supervive) en el subsuelo humano individual, no es acrecentar la civilización ni mucho menos afianzar los últimos aportes culturales. Por el contrario, es vivir desaprensivamente sobre un suelo volcánico y expuesto siempre al sorpresivo ataque de la erupción. El más palpable ejemplo estaría dado por las dos cruentas contiendas de la primera mitad de nuestro siglo, desencadenadas en pleno florecimiento cultural y cuando todo hacía prever un futuro lleno de grandezas para la Humanidad. Lo curioso —y lo sintomático también— fué que la cultura extrínseca, pudo ser reconstruída y hasta mejorada, mientras que la cultura intrínseca, la propia (“integrativa”) del hombre, aún está buscando los medios para recobrase. Si este es un ejemplo que puede interesar al sociólogo, al psicólogo, al filósofo de la cultura o al economista, no hay motivos especiales para que deje indiferente, en cuanto factores etiológicos demasiado elocuentes, al educador y al moralista. Aquí no puede menos que recordarse la definición que hace, acerca de este personaje conspicuo de la Historia, la Enciclopedia de 1751: “El hombre parece ser la culminación de todos los animales. Posee una bondad y una maldad que le son exclusivas...” Entre todas las excelencias señaladas con mayor abundamiento, acerca de lo que el hombre ha hecho, y puede hacer, parece haberse omitido deliberadamente —o acaso por pudor— esa segunda faceta negativa que es su contrapeso, y que por pretender ignorarse es la que más puja por ser identificada junto con las demás. Se ha creído —y en esto el educador y el predicador resultan los grandes culpables ingenuos— que con ignorarla se la desplazaba; o que con enfrentar la supuesta bondad con la supuesta maldad, aquella saldría ganando con sólo apoyarla mediante depurados verbalismos. Lo que cuesta hacer entender, con recursos que escapan a toda persuasión verbalista, es que la bondad convencional no podrá ser provista desde fuera mientras desde dentro no exista una disposición con-

cordante que le salga al encuentro. Tampoco es fácil destruir ese estado de beligerancia o enfrentamiento que los moralismos de todo orden han exacerbado en cada naturaleza humana, oponiendo lo supuestamente bueno a lo supuestamente malo, desde que el dualismo se enseñoreó en el propio ser "indiviso". Sería deseable volver a repasar las desacreditadas teorías del evolucionismo o transformismo, pero ahora ya penetradas por un mayor rigorismo científico y enderezadas, no a dilucidar los posibles orígenes de la especie humana, sino a lo que cada hombre viviente de hoy puede ofrecer para la investigación, con visión distinta, de lo que arastra como síntesis de sus antecesores desaparecidos, y de lo que superpone como adquisición reciente del medio cultural que lo envuelve. Tal vez fuese prudente hablar de superposición que no de transformismo. La sugestiva experiencia de los últimos cincuenta años, en los que la ciencia y la técnica nos han demostrado hasta lo inaudito lo que el hombre puede hacer, también ha servido para poner en evidencia lo que no ha logrado todavía en el recinto de su interioridad. Los mismos impulsos o instintos primarios manifestados y agudizados en el ambiente selvático —del que provino su origen— se mantienen hoy latentes en su fondo, pese a haber cambiado la selva por la civilización. Aquí no ha habido "sublimación" intrínseca sino, simplemente, transformación o evolución de una cultura externa. En el campo de las relaciones humanas, así como en el orden político y jurídico, es obvio advertir un progreso; psicológicamente, una inalterabilidad o estatismo *profundos* que ponen en duda los permanentes esfuerzos por humanizarlo. La ley de la selva, con el cambio sucesivo de los escenarios que requiere el personaje ubicuo de la Historia, no ha podido ser reemplazada definitivamente, a lo que parece, por otra mejor. El realismo sin retaceos de Darwin y Wallace, que ponen el acento en la lucha por la vida y la selección de los más aptos, sólo ha trasladado su sede haciendo que el instinto y la fuerza se desplacen hacia la inteligencia y el poder. Pero esto es aparente o marginal, puesto que el impulso vital en expansión ha de ser codificado de distinta manera según los recursos interpretativos del individuo con respecto a su propia especie. El hombre, como ser pensante que puede, a la vez, razonar, no podrá envanecerse todavía de esa cualidad que le viene por especificidad, mientras no la ejerce disciplinadamente "hacia adentro". No constituye, en realidad, ningún mérito esa expansión incontrolada de la inteligencia

marginal, pues con ello apenas ejercita — si bien con esfuerzo nada fácil — el rasgo natural de su especie, tal como puede hacerlo una fiera afilando su garra o un pájaro construyendo su nido. En el fondo se trata de una misma energía vital o plasmática, que busca su vía natural para manifestarse en los comportamientos característicos o singulares de todo ser vivo. Pero mientras el animal permanece fiel al impulso que da cierta dignidad a sus cometidos, el hombre recorre toda la escala de los valores, desde lo repulsivo hasta lo sublime. Ciertamente es que la Educación ha luchado siempre denodadamente; pero a lo que parece — por resultados que están demasiado a la vista — o ha sido sobrepasada por fuerzas imponderables que ya no puede gobernar, o ha cometido un error inicial en el propio enfoque de sus operaciones a gran escala. Sería deseable que fuese esto último, y no lo otro, la causa de sus actuales desventuras en un mundo que parece desconocer (no obstante aceptarlos), tanto sus fines como el trajinoso recambio de medios para lograrlos. Si los fines se mantienen (y acerca de los mismos no parece haber hoy fundamentales discrepancias éticas) queda por ver el ajuste o desajuste de los medios. Aquí es dado advertir, con elocuente patetismo, el inestable clima espiritual del hombre, que ora renuncia a toda esperanza de depender de sí, poniendo un ruego en cada tentativa; ora se llena de suficiencias gigantescas, que le muestran infalible en la elección de propias determinaciones. Sentimiento y pensamiento parecen recoger, en recipientes distintos, esos medios anhelados para llegar a una meta distante pero siempre perseguida; pero sentimiento y pensamiento que, al ser disociados por caprichosas formas de un dualismo dañoso, cierran el horizonte de los fines concebidos. Para los fines verdaderos — o si se quiere para los fines útiles — no es posible pensar sin sentir, como tampoco es posible sentir sin pensar en la manera de dar forma concreta a los sentimientos que deben ser expresados. Sin embargo, existe una manera de pensar que, omitiendo la hondura del sentimiento propio, obra como si desde fuera le dictasen hasta los pormenores de los actos que debe cumplir, al margen del sentimiento decapitado. Este es el memorismo y el verbalismo de nuestra época, estampado a fuego por normas prefabricadas de comportamiento que influyen cotidianamente sin mayores alternativas... mientras un suceso desacostumbrado no intervenga para demostrarnos cuanto es el camino por el que hemos marchado equivocados y cual es el punto de partida del que parece que no nos hemos movido.

Si la Escuela actual debe cambiar — y es notorio que nadie se opone a tan perentoria necesidad — habrá de ponerse mayor empeño en la consideración de estas relaciones entre sentimiento y pensamiento, procurando que se desenvuelvan dentro de una línea de continuidad que los preserve de toda desarmonía o desconcierto en los comportamientos futuros del educando. Y aunque ambos estén presentes en el aparato psicofísico individual como expresiones selectivas y singulares del mismo (ello sin entrar en detalles psicológicos y biológicos profundos, en debate permanente), no reciben, al parecer, el adecuado trato que requieren por parte de los educadores. Enseñar a sentir y enseñar a pensar es cosa bien distinta que educar el sentimiento y el pensamiento. Tal vez resulte más fácil (y sin duda debe ocurrir así) encerrar estas expresiones en lecciones preparadas de antemano o extraídas de anhelados arquetipos, pero es el caso que no siempre los resultados son satisfactorios. Ya no causa mucho asombro (y este es un mal que se perfila como un vicio social nuevo) la comprobación de individuos que, no obstante manifestar su pensamiento en una dirección determinada, asumen otra diametralmente opuesta en cuanto son impelidos a actuar. Aparte de constituir esta antinomia un síntoma que merece la reprobación moral, queda la sospecha de si aquí no ha habido (por la abundancia de los ejemplos) un defecto de formación originaria en vez de una deformación de esa formación presuntamente óptima. Y esto, como de costumbre, lleva a plantear un nuevo problema a la Escuela, como centro obligado de toda experiencia educacional proyectada en lo social, aunque muy a menudo ocurra lo contrario. Es un hecho históricamente probado que toda sociedad puede y suele desvirtuarse y hasta corromperse. Mas resulta inadmisibles que la Escuela, en trances semejantes, siga ese camino; no obstante que si marcha a la zaga de aquella, tal eventualidad no parece improbable. Una objetividad demasiado ingenua puede hacernos creer que lo que impulsa y dirige, es simplemente arrastrado; pero si la fuerza impulsora cesa, no cabe duda que el arrastre se produce por inercia. Infortunadamente esto último es lo que está ocurriendo en la Sociedad y en la Escuela, pues debiendo ser ésta su motor central, ha visto disminuída su fuerza por desproporción con la masa que debe mover. Y ésta la arrastra como un vehículo loco que, habiendo perdido dirección, sólo avanza por el resto del impulso que le queda, pero que en lo sucesivo le faltará.

Insistir en el cambio perentorio de la Escuela sobre la base de un nuevo intento de educar los sentimientos y los pensamientos no constituye, por cierto, exhumar la novedad. Tal vez la suficiente sonrisa de un viejo pedagogo bastará para desvanecerla. ¡Tanto sabe él de estos intentos!... Pero añadir que sentimientos y pensamientos no pueden ser provistos por lecciones, sino extraídos de la hondura humana, cuya sede normal es el organismo psicofísico, quizá borrara aquella sonrisa; y ya probablemente la cambiará por gesto adusto y, en ciertos casos, por indudable afirmación, cuando se le dijera que la Escuela de hoy descuida ese organismo individual, el que con otros tantos irá a engrosar la sociedad futura llevando consigo los males o bienes potenciales que esa misma Escuela omitió desenvolver. Aun la nueva fórmula preconizada por Dewey de “aprender haciendo” (al ser mal interpretada) deja en incomprensible descuido la calidad y variabilidad de ese aparato psicofísico aprendedor y hacedor que en todo caso no omitirá de poner “lo suyo” en tales menesteres. Esto es: su tono, o su sabor, o cualesquiera de las potencialidades integrales que componen su todo. Pudiera ser (y lo es en efecto dentro de un sentido marginal) que distintas estructuras psicofísicas se condujeran de manera semejante frente a métodos de enseñanza hábilmente depurados y perfeccionados. Pero esto no es otra cosa que aprender haciendo lo que la Escuela cree que debe enseñar. Lo mismo ocurre cuando, fuera de la Escuela, se aprende haciendo lo que no se debe hacer, y nadie que no diera la espalda a la realidad presente negará que, en cuanto a cantidad, se aprende mucho más en este ámbito multiforme que en el otro centralizador. La calidad, buena o mala, del aparato psicofísico es lo que determina, a la larga, la función del hombre dentro de la Sociedad. Negarle bondad o maldad intrínsecas (según venga construido hereditariamente y mientras dure el estado plástico de su autoformación) por pretender que todo, absolutamente todo, ha de venirle desde fuera, es como negar el germen primigenio de todo lo existente, incluso el misticismo de los santos, el sadismo de los perversos y el genio de los grandes intuitivos. Mantenerse en la actitud prudente del que vislumbra la verdad en el equilibrio dinámico de lo interno con lo externo, en cada cosa constituída unitariamente, es comulgar con lo posible y quedar en paz con el propio anhelo inquisitivo. Infortunadamente la Escuela descuida su participación en este juego de equilibrio, con lo que hace pesar el platillo opuesto

aligerando el propio. Educa instruyendo *desde* la sociedad, no obstante que su más delicada misión debe consistir en formar generaciones que, yendo *hacia* la sociedad, puedan en un momento dado renovarla como transfusión salvadora de sus declinaciones. Estas fluctuaciones, probablemente cíclicas, son las que en el campo de la Sociología, de la Política y de la Filosofía de la Historia, suscitan la polémica inacabable acerca de la primacía de lo individual sobre lo social, o viceversa; pero no sería muy aventurado pensar que la Escuela tiene en esto mucho que ver. Por ejemplo, privaría lo social sobre lo individual, en los casos en los que la Escuela hubiese logrado transfundir un número considerable de individuos excelentemente dotados como para que tal sociedad se comportase como un organismo óptimo y armónico, capaz de reflejar su acción sobre las generaciones a formar. Por el contrario, lo individual cobraría relieve en los estados caóticos o decadentes, precisamente porque una sociedad en ese trance nada puede ofrecer a los nuevos individuos, y éstos se ven en la necesidad de procurarse fines y medios (por cierto que en muy contados casos) al margen o con el concurso débil de la Escuela que así ha demostrado su esterilidad. De ser cierta esta hipótesis, no habría reparos en proclamar que de la Escuela dependería la paz y el gobierno del mundo, tan disputados hoy por organismos estatales e internacionales, que eso mismo pretenden con recursos dialécticos cuyo fondo motivacional se ignora, cuando no con la fuerza, de la que no se ignora nada. También de ser esto posible, no cabe duda que no se lograría con la Escuela que hoy tenemos, sino con otra muy distinta, capaz de ser realmente autónoma en sus funciones formativas específicas; y que por eso mismo llegaría a la armonía del sentimiento y del pensamiento universales con recursos o medios bien diferentes de los actuales. Nacer, crecer, desarrollarse y afirmarse no es un método, o si se quiere, es el método por excelencia de la Naturaleza, ante el cual es suicida todo intento de anteponer los métodos creados por la sociedad superintelectualizada. Por de pronto, cabe advertir que la tan alabada libertad de aprender (consecuencia directa de la libertad de enseñar) se proclama conculcando libertades que el pequeño educando reclama con y por todos los medios a su alcance. Resulta así una falacia y una ironía imponerle libertades que no reclama, y en cambio negarle aquellas que representan su más legítima aspiración a la vida. Y éstas —obvio sería decirlo si no se cometiera el pecado de

olvidarlas de continuo — son las que brotan del organismo psicofísico mucho antes y, paralelamente, después, que las que nuestro tiempo determina como “deseos de aprender”. Porque si la experiencia sirve para algo, en este momento actual del mundo —harto poblado de seres y acontecimientos— se nos ofrece la más interesante: el hombre *obra* siempre de acuerdo con los materiales con los que está hecho, y no con las ideas que desde fuera se le pegan; con éstas puede *discernir* lo malo y lo bueno, pero con aquéllos *realiza* tanto lo uno como lo otro.

ALEJANDRO J. AMARET