

Biología
de la
Universidad

R
Programa

LB2321
A47



* 7 9 3 4 *

UNAM - INST. INV. SOCIALES



SOCIOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD

CUADERNOS DE SOCIOLOGIA



LB2321
A49
DS. 7934

**SOCIOLOGIA DE LA
UNIVERSIDAD**

por

ROBERTO AGRAMONTE



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
SOCIALES
BIBLIOTECA

BIBLIOTECA DE ENSAYOS SOCIOLOGICOS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL
MEXICO, D. F.

Derechos reservados conforme a la ley.



**INVESTIGACIONES
SOCIALES**

Impreso en los talleres de la EDITORIAL STYLO. Durango 290. México, D. F.

I

Un tema es de por sí interesante cuando constituye un interés común a todas y cada una de las personas que se afanan por esa cosa que es de por sí interesante, pues interesarse por algo es reaccionar afectiva y actitudinalmente hacia ese algo, por constituir un todo de valor y de alto contenido existencial. Ese algo es para todo profesor, alumno o graduado la Universidad; y por ello, por ese interés que ella tiene para nosotros, me contraeré a la esencia de la Universidad, con lo cual se sobreentiende que no voy a referirme a una determinada universidad, como ser concreto existente hoy y ahora, sino a la esencia de la Universidad, entendiendo por tal un pensar directo e inmediato acerca de la Universidad, o sea, un pensar sobre la Universidad concebida como idea, o, si se quiere, como ser eidético.

Es que para conocer bien las cosas, tenemos que

comenzar pensando en la esencia de las cosas. No se puede conocer si un acto de un ser humano es de hecho virtuoso, si no sabemos de antemano cuál es la esencia de la virtud; ni se puede saber si un acto de un pueblo es justo, si no sabemos previamente qué es en esencia la justicia. Asimismo no se puede saber lo que es una universidad, situada en un lugar del orbe y en una etapa histórica, si no se sabe cuál es la esencia de la Universidad. Sólo el hombre ciego para las ideas es incapaz de ver ese mundo real de las ideas.

Es que la Universidad de La Habana, pongo por caso, fundada el 5 de enero de 1728, a instancias de la Orden de los Predicadores, según Bula de Inocencio Décimotercio de 12 de septiembre de 1721, es un ente histórico, individual, accidental, concreto y alterable, al paso que la Universidad, en cuanto ser eidético, es intemporal, universal, permanente, inalterable. Pero esa Universidad ideal es más real que la Universidad concreta, la que vemos y en la que convivimos, porque ésta puede alterarse o destruirse; en cambio, la idea de la Universidad no puede jamás destruirse o alterarse, porque las ideas son eternas e incommovibles, y por ello las universidades sólo tienen existencia real cuando reflejan en su ser el ser eterno de la idea.

Sólo veremos a la Universidad en su propia realidad, en su propia personalidad, cuando la intuyamos en ese su ser originario, cuando lo singular de ella quede explicado por lo universal, por un acto ideatorio o de visión; pues idea significa “ver”, ver con los ojos del espíritu, ver a la Universidad como esencia pura y categorial.

Reitero que no se va a tratar explícitamente en este trabajo de lo que una determinada universidad es, ni de lo que no es, ni de lo que debe ser, ni de lo que tiene que ser, porque la esencia de la Universidad lleva en sí todo aquello que la connota, caracteriza, contradice o invalida.

La primera nota constitutiva de la esencia de la Universidad está dada en el *etymo*, en la significación raigal de esta palabra, que vive en ella como en la semilla la flor. Universidad es primordialmente universo. Universo es *unus vertere*, lo que siendo diverso se resuelve o se combina en lo uno, lo que tiene unicidad o unidad o univocidad, lo que se opone a la descomposición, a la fragmentación; en una palabra, lo que constituye un sistema. Una universidad ha de tener — en su propio tamaño — esa unidad del universo que las Escrituras Védicas llaman el Unico-Uno, que es lo que posibilita la perenne movilidad del cosmos y lo que nos anuncia que todas sus partes están

dotadas de esa Fuerza-Una, sin la cual el cosmos se hubiera quedado en la nada, que es el no existir. Es esa fuerza unigénica que une a las moléculas a virtud de la afinidad y a los seres humanos en el amor al prójimo: el espíritu universal del universo.

Una universidad es Universidad cuando refleja en su ser la unidad cósmica del Universo, cuando es totalidad y armonía de sus partes constitutivas, tal como se manifiestan en una superior unidad funcional, en una Vida-Una, en una *entelequia*. Y como sistema que es, ello implica que el desajuste de una sola de sus partes, por insignificante que sea, produce *ipso facto* la desarmonía efectiva del sistema.

Esa fuerza que mueve a ese sistema que es la Universidad es su alma, el *Alma mater*: madre que es nutricia, madre que es noble, o simplemente madre que es. Muy bien explica esto el filósofo José Gaos, en epístola con que me honra: "Con respecto al *Alma mater* usted cree —dice— como la inmensa mayoría de las personas, sin excluir la de nuestros colegas, que *Alma mater* quiere decir alma (que es) madre. Pero no se trata precisamente del sustantivo *alma* que, como usted mismo dice en la misma página, en latín se dice *anima*, sino que se trata del adjetivo *almus*, *alma*, *alimum*, que quiere decir aproximadamente *noble*. De suerte que se trata de la *noble madre* univer-

sitaria. Por lo demás, se puede encontrar este mismo adjetivo, en castellano y con esta significación de noble, en el verso de Fray Luis de León que dice: *en el almo reposo* huyo de aqueste mar tempestuoso, etc. La rectificación no debe impedirle a usted mantener el paralelismo entre la Universidad y el alma, y las facultades de una y otra, que me parece certero y capital. Basta que usted encuentre la relación por el lado mismo de las facultades. Puesto que de hecho éstas existen en la Universidad, y lo clásico es atribuir las al alma; es que la Universidad ha sido considerada como teniendo o siendo un alma. Y esto sí que es verdad. Porque ya lo creo que la tiene y que lo es”.

La palabra *alma* procede del verbo sánscrito *an* que significa soplar, progenitor del sustantivo latino *anima* que significa “hálito”; pero ese soplo, que es lo que hacía al alma activa, se supuso que era de origen divino —hálito de los dioses—. De ahí que *Alma mater* es el noble hálito que alimenta y vivifica a ese cuerpo que es la Universidad. *Atma*, alma —enseñan las letras sánscritas— significa puntualmente *el de mí, el de sí*; que es justamente lo noble, lo puro, lo santo. Esta alma tenía, según la antigua doctrina, funciones anímicas o facultades, que eran capacidades de funcionar, de ser activa. Es curioso cómo desde la

Edad Media se viene mateniendo una analogía entre las facultades del alma y las facultades de la Universidad. Aristóteles —creador de aquella Universidad genuina, el Liceo, de aquella insuperable y ejemplar *universitas literarum*— acuñó la palabra *δύναμις*, de acuerdo con su filosofía vitalista; y los psicólogos medievales la tradujeron como potencia, fuerza, *vis* o facultad. Por eso, así como la inactividad de una de estas facultades del alma traía aparejada la muerte anímica del individuo, una universidad en que exista una facultad inerte está igualmente en peligro de muerte.

La esencia de la Universidad —lo que impide que ella sea muerte anímica— contiene cuatro predicados: primero, la Universidad es saber; segundo, la Universidad es cultura; tercero, la Universidad es tecnicidad, cuarto, la Universidad es vida o forma cosubstancial de la vida.

La Universidad es saber. Saber no es saber muchas cosas, ni poseer muchos datos de cosas, ser erudito, sino tener una comprensión viva de las cosas, pues se puede saber muchas cosas y no comprender nada. Sabio, es, por eso, el que a más de llegar a una *θεοππια* o *Dei visio*, o al menos a una visión, es el emotivo profundo.

Saber es haber digerido y vivido tan bien un cau-

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS
ROBERTO AGRAMONTE

dal de conocimientos o doctrinas, que se llega a ignorar las fuentes de donde procede ese saber, el cual por haberse tamizado tanto se ha convertido en un saber-experiencia.

Saber es estar tan bien orientado en el mundo de las ideas y de la realidad, que quien poseyere ese saber posee con el un método superior y propio de intuir el sentido de las cosas, por ser su saber un saber de sentido.

Saber es poseer, como efecto de procesos vividos, un conjunto de verdades acerca del mundo y la naturaleza humana; es poseer una filosofía de la vida, pues todo individuo, para merecer el nombre de persona, ha de tener una filosofía propia, por modesta que sea; y con ello le basta, pues, como dijo Hegel, "el que sabe una filosofía las sabe todas".

Saber es un saber del no saber. Ya lo dijo para siempre la voz de la antigüedad délfica.

Pero el saber no es una propiedad meramente diagnóstica sino también ética. Ser sabio es saber elegir el camino que lleva al hombre a la paz interior, a la ausencia de contradicción consigo mismo, a la plena unidad de la vida, aunque por ese camino encuentre un positivo padecer. Si Einstein y Freud sólo fueran sabios porque saben cosas, poca sabiduría tuvieran. Son sabios porque saben padecer y porque saben ben-

decir el momento del padecer, porque habiéndoseles removido en el centro mismo de su existencia, saben que la existencia del grande hombre es angustia, y es tanto más dignificada cuando éste sabe ser superior a las circunstancias que tratan de invalidar esa su esencia de sabio: es esa independencia de las circunstancias que estoicos y epicúreos comprendieron tan bien.

El saber universitario es la suma de los saberes individuales, los cuales son vectores de ese saber total. Se trata, en última instancia, de un saber que es fuente de derecho de toda actuación inteligente de la sociedad, para la cual la Universidad existe y con la que coexiste vinculatoriamente y en común. Es un saber acumulado por el aporte sucesivo generacional y por el aporte de la generación viviente en cuanto interpreta fielmente la actualidad y la problemática de su tiempo.

La Universidad es, además, cultura. Ser culto supone tener un dinamismo interno que redunde en un cultivarse de modo superior. Lo contrario de la cultura no es la incultura sino la postración, el estancamiento, la abulia, el envilecimiento. La cultura es ímpetu, anhelo incontenible, pasión por conocer que, como pasión, implica continuidad efectiva indefinida desafiadora de todos los obstáculos que se la oponen.

Es camino de perfección espiritual por vía cognoscitiva e iluminativa.

Ser culto es ser un microcosmos, en el sentido de Scheler; es capacidad de reducir el mundo grande y fuera de mí, el macrocosmos, al mundo de la conciencia; es decir, del hombre que, en cuanto tal, es ser espiritual que dirige o gobierna desde el centro de su espíritu su propia persona, sus representaciones e inclinaciones.

Ser culto es saber que el mundo es en esencia problema y contradicción, y que ningún problema que sea tal se afronta sin hondura o radicalidad interior: es creer en la idoneidad de las ideas para la vida.

Si inculto es aquel ser que carece de la conciencia de su ser, y es por tanto proclive a la maldad, vicio, mendacidad, sumisión y gregarismo, culto es en cambio el que ama clamorosamente a la verdad y virtud, y domina al mundo con los instrumentos sutiles de la inteligencia y la ejemplificación: es el que tiene un elevado sentimiento de colectividad y de cooperación humana.

Las universidades aparecen, sin embargo, a la vista general, tan sólo como exponentes del saber culto y no del saber como categoría del ser. El saber culto es un tipo de saber basado en la creencia en la legitimidad, idoneidad y predominio del conocimiento

intelectual, en las investigaciones científicas de hechos y en la investigación y aplicación de métodos de pensar. *El Discurso sobre el método* de Descartes, al enseñarnos que al menos una vez en la vida uno debe revisar el acervo de nuestros conocimientos, y las *Investigaciones lógicas* de Husserl, que asombran por su maestría y monumentalidad como sistema de pensamiento, como filosofía supermetódica para la descripción, constituyen muestras ejemplares del tipo de saber genuinamente universitario.

En tercer lugar, la Universidad es tecnicidad. Una universidad no puede vivir a espaldas de su época, y si nuestra época está caracterizada por la tecnificación de todo lo existente, es claro que la Universidad ha de interpretar esa civilización material; y sobre todo encauzarla, dentro —como es obvio— de sus posibilidades, poniendo en claro que la civilización material no puede ser una fuerza ciega y bárbara, y que si el mundo ha de ser científico no ha de estar su ciencia y técnica al servicio de las oscuras potencias que amenazan con socavar los cimientos más firmes de la civilización. A ninguna otra institución de servicio humano le corresponde como a la Universidad esa misión de redirigir el espíritu del que va siendo ese apéndice de la máquina física o social, que es el hombre civilizado; e infiltrar en su mundo

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA

TABLA

material y materializado un sentimiento superior de la vida, que armonice la producción económica con la ética económica, la prisa con la reflexión y la filosofía impulsivista del contrasentido con la filosofía clarificadora del sentido.

El saber, la cultura y la tecnicidad humanizada constituyen la esencia de la Universidad, pero la Universidad es, para el universitario, algo más: es un elemento constitutivo de su vida, la cual vida está conformada en gran parte por la Universidad: por eso la Universidad es, además vida. En efecto, vivir consiste en alcanzar objetivos que el individuo juzga superiores, dignos, noblemente útiles. Vivir es desenvolver, alegres o contritos, un programa valioso de fines. Estos objetivos se alcanzan gracias al impulso vital que es la voluntad de vivir para algo. Vivimos para dominar, para conocer o para amar, o para estas tres cosas a la vez. Cuando el individuo es hipnotizado por aquello que le lleva a la realización de alguna de estas cosas vitales, alcanza la superioridad; y todo individuo por naturaleza aspira a la superioridad. Para llegar a ella la vida le abre tres grandes senderos: el amativo, el social y el profesional. ¡Cuán importante debe ser la Universidad cuando hay que pasar por ella para llegar a la meta del tercer sendero! Cuando el adulto ha logrado resolver adecuada-

mente el problema amativo llega al matrimonio, que es uno de los objetivos del vivir. Cuando el adulto se ha formado un carácter basado en una relación adecuada entre el yo y el tú; es decir, en eso tan difícil que es el justo trato con el prójimo y se concreta en el sentimiento de colectividad, ha vencido el segundo gran camino de la vida. Pero para alcanzar el objetivo de la superioridad es preciso vencer un tercer camino. Cuando el niño que no se retrasó en la escuela, o no desertó de ella, entra en la edad juvenil en la Universidad, y sale del *Alma mater* con éxito, alcanza el tercer objetivo de su programa de fines vitales. Por eso el paso por la Universidad no es un mero accidente en la vida del adulto; el estudiante no es un mero transeúnte, sino que prueba batiéndose en ese tercer sendero, armás muy difíciles de manejar y de singular importancia en la técnica del vivir. La Universidad es, por eso, forma cosubstancial de la vida.

II

La Universidad es un centro, una de cuyas finalidades es profesar disciplinas, disciplinas que profesan los profesores, quienes constituyen el elemento per-

sonal permanente de la Universidad, y sin el cual ésta no puede existir ni subsistir. Por eso precisa determinar la esencia del profesor.

Ser profesor consiste ante todo no en aparecer como profesor sino en sentirse profesor; porque nadie puede ser algo si no siente ese algo que es, ya que el sentimiento de ser algo es un conocimiento directo que el propio sujeto tiene de sí y realiza por medio de sí. Sentirse profesor es vivir para la Universidad y no de la Universidad: es vivir en ella o vivir sin ella cuando ese vivir sin ella es una forma de vivir en ella y para ella.

Profesor y profesar llevan un prefijo, un *pro* que indica a las claras que el profesor, al profesar, pone algo por delante: ese algo es el saber, o mejor, la sabiduría; porque saber —buscar— es poseer un acervo de conocimientos, y la sabiduría —haber encontrado ya— es la filosofía lista, resumada y activa de ese saber. El predicado competente está imbíbido en el concepto del buen profesor. Competente es el que tiene competencia, y a su vez el que tiene competencia es porque compite, pues el que va por delante compite. Ahora bien, a una persona le compete algo, lo cual es tener competencia, cuando ese algo le pertenece e incumbe, y por eso compite. Competir es buscar algo con otro, contender, y competente —que es

siempre una implícita calidad de competir— es, en suma, una persona cualificada y capaz de responder de modo superior a todo lo que se le pregunta sobre aquello que le compete. No debe, pues, extrañar que haya habido momentos adversos para la vida de las universidades, producidos en aquellos casos en que la realidad que es un profesor no ha coincidido con el concepto esencial del mismo.

En todo momento histórico el ser profesor y el mantenerse como profesor no ha sido más que un caso particular de la perenne ley biológica de lucha por la existencia, la cual, traducida a términos académicos, puede formularse diciendo que en la concurrencia producida en la lucha por la cultura, aquel que no puede dominar por su saber es desplazado por otros que, mejor preparados a las nuevas condiciones de vida intelectual, subsisten y disfrutan por ello de los bienes de la cultura. Porque en definitiva la lucha por la cultura, como las demás formas de lucha, es una lucha por el mejor puesto, y por el merecimiento.

En efecto, una cátedra, según la palabra griega de donde proviene *καθέδρα* no es más que una silla, o mejor, un estar en un asiento elevado —eminente— en que se explica la ciencia; y en alemán *Lehrstuhl* es la silla desde donde se adoctrina; pero no una silla cualquiera, sino sede que sólo puede ser ocupada

por persona que tenga alta dignidad o jerarquía. Cátedra es, pues, sitial de un jerarca o dignatario, eminencia. De ahí que catedral era en su origen todo lo que pertenecía o atañía a la cátedra, en sentido amplio, el lugar inmediato donde se sienten los efectos de lo que se denomina hablar *ex-cathedra*. Pero alcanzar esta dignidad es cosa difícil y larga, y por eso se suele calificar de "ser obra de catedral" a aquellos empeños muy dilatados y difíciles de lograr. He ahí la esencia de la cátedra y la dignidad que la mantiene y vivifica.

Por eso, por constituir la cátedra una alta dignidad, es que es factible apreciar el concepto y nivel de vida de una determinada sociedad en función del concepto que esa sociedad tiene del ser profesor. Una sociedad en que ser profesor es ser una de las cosas primordiales que la constituyen, es una sociedad que tiene una concepción superior de la existencia, porque estas tablas de valores sirven para calibrar muy exactamente a las sociedades. Este era el caso de Alemania durante la preguerra, en que ser *Herr Professor* era la más alta dignidad a la cual se podía llegar. No quiere esto decir que el profesor haya de ser una persona privilegiada, ni sobreestimada, sino sencillamente estimada y no subestimada por la sociedad. Por el contrario, una sociedad en que el grado de

apreciación hacia el profesor sufre un descenso en el barómetro de sus valoraciones, explicita por este hecho un concepto descendente de la existencia.

Pero no basta para que estos valores de la bolsa universitaria estén altos, con ser autoridad profesoral. Precisa que con la autoridad irradie el prestigio, pues ambas cosas, si bien muchas veces coinciden, pueden no coincidir. En efecto, tanto la autoridad como el prestigio son formas de dominar a los grupos humanos, pero el efecto ejercido por cada forma es diferente. La autoridad sólo quebranta la resistencia externa de la persona sometida a ella, pues se basa en el poder material. En cambio, el prestigio quebranta la resistencia interior, pues dimana de la pura personalidad del que lo irradia, y por eso mientras es posible rebelarse contra la autoridad, cuando es arbitraria, no es en cambio posible rebelarse contra el individuo prestigioso, porque el prestigio —cosa de prestidigitador según su acepción latina— determina un espontáneo homenaje, una entrega que se hace de la voluntad, un acto objetivo y axiomático que brota de la libertad inalienable e imprescriptible del que lo otorga. Por eso el prestigio, que alcanza su forma más ligadora en el carisma del adalid, y en el carisma profesional —recuérdese como Sócrates decía: “Yo no puedo enseñar a quien no es mi amigo”—

inmoviliza más a los grupos humanos y es, por ello, una relación interpersonal más espiritualmente coactiva, por decirlo así.

Fijada la esencia del profesor en esas dos notas que son competencia y prestigio, precisa fijar la esencia del estudiante, que es el factor personal complementario constitutivo de la Universidad, y sin el cual ésta tampoco puede existir. No puede existir, sencillamente, porque la Universidad existe para el estudiante, no para el profesor: como la familia existe para los hijos y no para los padres: como el Estado existe en beneficio de los ciudadanos y no del gobierno. De aquí que todo estado o toda reforma de la docencia hayan de partir del supuesto del estudiante, de lo que el estudiante es capaz o no de hacer y no de lo que a los profesores les resulte más cómodo o resonante hacer. Y por eso mismo que la Universidad es para el estudiante, para su edificación y salvación, debe ser el estudiante el primero en afianzar el orden interno en que ha de descansar la vida universitaria: no el orden en el mero sentido de disciplina o autodisciplina, sino, en un sentido más elevado, el orden que contiene aquellas innovaciones deliberadas que plasman un estado de mejoramiento y avance, de eliminación de las fuentes de defecto y enfermedad.

La participación del estudiante en la continuidad de la vida universitaria se diferencia de la del profesor en que aquél no es un factor permanente sino temporal —no obstante su esencial papel— de la Universidad. Estudiante es aquel que, durante una etapa de la vida universitaria que corre velozmente, y por eso se llama la carrera, realiza un esfuerzo continuado, incorporándose a la idea de la cultura que, eso sí, como aspiración incesante, no conoce término.

Al aspirar a una cultura el estudiante tiene que levantarla sobre sólidos cimientos éticos, pues ella sólo puede florecer en un terreno sanamente moral. De aquí que toda actitud que tienda a desacreditar el trabajo severo y serio y a pretender que la línea del menor esfuerzo —tal la no escolaridad— constituye una forma de respeto a la libertad y derechos del estudiante, suplantando el esfuerzo mental disciplinado, implica un positivo engaño.

Esta continuidad en el esfuerzo, definidora del estudiante, tiene tanta importancia, que ser estudiante no es una característica exclusiva del individuo quien en la fase juvenil asiste a las clases universitarias, sino un predicado común a todo estudioso que sabe que la faena de la ciencia es inagotable, como lo supo Jacques Loeb, el gran biólogo mecanicista, a

quien se le preguntó si era químico o fisiólogo, y respondió: "No soy más que un simple estudiante de problemas". De aquí que lo contrario de ser estudiante sea estar detenido en la evolución individual cultural. Estudiante es un participio activo, esto es, un partícipe en...; es algo que se está continuamente formando, y cuando deja de ser ese estarse formando, deja de ser lo que es.

¿Cuál es —procede inquirir— la esencia de la relación entre el profesor y el alumno? He aquí una cuestión de la mayor importancia, planteada por la filosofía educativa de todos los tiempos. De la misma manera que la psicología actual ha dedicado serios esfuerzos a investigar cuál ha de ser la esencia de la relación entre padres e hijos, y qué efectos produce en los hijos una relación adecuada o inadecuada con sus padres, asimismo la ciencia pedagógica ha cavilado mucho en torno a la cuestión de las relaciones entre profesor y alumno. La comparación anterior es buena, pues suele asegurarse que la relación entre profesor y alumno es análoga a la que existe entre padre e hijo. "Padre mío en el espíritu" llamaba Luz Caballero a su maestro el Padre José Agustín. Si se quisiese concretar en una sola palabra la esencia de esta relación, no tendría inconveniente en usar el mismo término que la psicología individual adleriana

usa para precisar la debida relación entre padres e hijos. La relación entre profesor y alumno no ha de ser más que una cosa, ni más ni menos: ha de ser una relación "correcta"; lo cual indica que se trata de una relación recta, justa, adecuada, consecuente, por ambas partes, por parte del profesor y por parte del alumno. De aquí que sea fácil entrever que toda fricción, tensión o desacuerdo entre ambos factores personales de la Universidad surge en el instante mismo en que esa relación ha dejado de ser correcta, bien por causa de una de las partes o de ambas; o sea, cuando el justo trato se ha convertido en abuso.

Ahora bien, la relación correcta a que nos contraemos es un estado de equilibrio que se produce entre profesor y alumno, basado en una comprensión mutua que llega a su rara culminación cuando el estudiante se transforma en discípulo y el profesor en maestro. En cambio, la relación es incorrecta cuando la mutua comprensión es suplantada por la arbitraria voluntad de prevalecer de una de las partes a expensas de la otra.

Quando padres o profesores no tratan a los hijos o los alumnos en forma correcta, suélese poner en juego dos formas incorrectas: la primera consiste en mirar demasiado a hijos o alumnos, lo cual equivale a pretender dominarlos entregándose a ellos; la segun-

da consiste en tiranizar la casa o el aula, lo cual es una forma de pretender dominar tendiendo a la superioridad desde la inferioridad que conlleva toda tiranía. Ambas técnicas, si así puede llamarse, no sirven más que para deformar el carácter del joven, en el primer caso facilitándole demasiado la vida, en el segundo fomentando en él la hipocresía, el recelo y el resentimiento, especies de dinamita psíquica; y sólo comportan de suyo un aplazamiento del momento propicio para que se produzca el estallido.

Ha habido épocas de la historia —y el medioevo ha sido paradójicamente una excepción— en que el alumno ha sufrido una subestimación, ha sido tratado como cosa inferior y sin personalidad. La palabra *disciplina*, que significa lo atingente al instruir con método, alcanzó bien pronto un sentido traslaticio como equivalente de azote o flagelo. Durante tiempo no se concibió se pudiese enseñar sin disciplinar. Pero toda tesis tiene su antítesis, y esto que duró más de veinte siglos sufrió una eversión radical desde hace unos cuantos años solamente, a partir de los cuales el globo de la gente se ha dedicado a mimar a los muchachos, y ha surgido un culto a la juventud, a tal extremo que se han puesto a adivinar el pensamiento y a hablar con el mismo estilo de los muchachos. Se cayó en el extremo opuesto.

La consecuencia de la inidoneidad de ambos modos históricos ha sido ésta: que cuando a un alumno, desde la escuela primaria hasta la Universidad, se le enseña hoy el ejemplar precepto: "Ama a tus maestros sobre todas las cosas", de los labios de aquél des- punta una sonrisa irónica. Y cuando a un profesor, que tenga sentido de lo humoroso, se le exige que enseñe ese precepto, si es sincero y veraz consigo mismo, lo primero que tiene que decir a sus alumnos es esto: "He aquí una cosa que el Estado y la pedagogía moral tradicional me obligan a enseñar, pero yo no creo en esto que se me obliga a enseñar". Es que la veneración y el amor deben ser no formales sino sustantivos. Y ello es de importancia radical, pues como dijo Goethe: "Sólo se puede aprender de aquel a quien se ama". O de nuevo con Sócrates: "Yo sólo puedo enseñar al que es mi amigo".

En el libro sagrado del *Manú* se lee que "si cargáramos durante cien años a nuestros superiores, no haría uno por ellos lo que ellos han hecho por nosotros". Y en verdad esa veneración debe ser ilimitada, pero a condición de que la relación sea correcta. Lo vieron muy bien los grandes maestros, desde Sócrates y Platón hasta Luz y Caballero y el Padre Varela. Lo único que no ha habido es el Nietzsche

LIBRERIA MENTECORUM SOCIA

transvalorador que ponga en claro estas grandes verdades.

Por otra parte, no debe perderse de vista que una Universidad es un intento de mantener en un justo equilibrio a tres generaciones: la generación juvenil, la generación madura y la generación propecta. Cada generación surgente tiende a abrirse paso abrezando subrepticia o frontalmente con la generación inmediata, a fin de imponer sus ideas y sus conceptos de la vida. El esfuerzo continuado de cada generación para convertir sus ideas en hechos —suponen los generalogistas— tarda unos quince años, y la vigencia efectiva de esas ideas, ya rebanadas por la realidad, dura como realidad otros quince años.

La generación propecta tiende a estatificar lo existente, a mantener como bueno el aspecto tradicional de las costumbres y usos universitarios. La generación juvenil, amante del ideal absoluto, está inclinada, con su facilidad de rápido entusiasmo, a idealizar y demoler los usos caducos o semicaducos, pero dejando a veces la idea proyectada flotando en el espacio azul de la irrealidad y en la penumbra lo que ha de venir después. La generación madura es un puente tendido entre las dos generaciones anteriores, pues representa la época de las concreciones efectivas que rectifican el vuelo del pensamiento autístico con la

positividad y paténtidad de la realidad, e impide a su vez que la realidad muerta o tocada de caducidad se mantenga a sí misma como valiosa.

La edad juvenil representa la tesis, la acción, el momento mecánico; la edad proveccta representa la antítesis, la reacción, el momento químico; la edad de la madurez representa la síntesis, la transacción, el momento orgánico. Las tres son fases dialécticas del proceso de lógica vital de las instituciones universitarias en su ritmo evolutivo.

En todas las universidades la antigüedad suele envolver ciertas prerrogativas. No hay que olvidar, que el arte de instruir, que es la *Pedagogía*, deriva su nombre del *παιδαγωγός*, de *παιδός*, el niño, y *ἀγωγός*, que era el guiar los pasos del niño, la conducción, cosa que solía hacer el anciano ayo. Es que siempre se ha supuesto que sólo puede guiar la persona de mayor peso y experiencia. Y así suele ser en general. Recuérdese que para Aristóteles el criterio sesudo de los ancianos era una de las fuentes intransferibles de la moral. Por eso Roma hizo girar la estructura familiar y gentil sobre el *pater* y la estructura política sobre los experimentados senadores. Por eso también paseó sus legiones por el mundo y creó el *Imperium*; pero no debemos olvidar que, según la tesis espengleriana, los imperios universales, como

concreciones del imperialismo, son un producto de la civilización, es decir, de las postrimerías, de la decadencia de una cultura, por ser el remate final e irrevocable que se produce cuando su agotamiento vital les impide dirigir su energía creadora hacia dentro, y la extrovierten, lo cual constituye su período de senectud, en que el tronco del árbol se reseca y culturas jóvenes barren sus cenizas.

Revisando la historia moderna del mundo en la fijación de los factores que tienden a acelerar el progreso social, la sociología estadística¹ ha descubierto que de diez grandes épocas de reforma sustantiva—en el arte, la política, la técnica o la ciencia— los doce hombres representativos de cada una de esas épocas tenían de 32 a 46 años; en cambio, la edad promedial de los adversarios de éstos, así como la edad de los hombres representativos de las épocas de *statu quo*, oscilaba entre los 54 y los 66 años. De modo que aquellos que produjeron cambios positivos en la estática de la sociedad tenían quince o veinte años menos que los adalides del conservatismo.

¹ Véase E. A. Ross, *Civic Sociology*, p. 214.

III

El rector resume en su eminente cargo la más alta dignidad universitaria; es la síntesis de todas las voluntades particulares universitarias. Justo y ecuaníme, suave en la forma y enérgico en el fondo —*sua-viter in modo, fortiter in re*— desempeña con estas virtudes el mando universitario sumo. Su esencia es la del jerarca espiritual, quien sabe a su vez que la Universidad es únicamente un poder espiritual. A virtud de ello tiene conciencia de la orientación ascendente, hacia el reino panorámico de las ideas, que ha de dar a la casa de estudios de la *scientia scientiarum*, y de las tareas mediatas e inmediatas de la ciencia y la cultura, las cuales está en sus manos emprender. No ha de dispendiar sus afanes en lo transitorio y minúsculo, pues sabe no le alcanzará su tiempo —fugaz de suyo— para llevar a cabo sus cometidos trascendentales, del que es uno y principal dejar de modo indeleble una profunda impronta de espíritu en la sustancia universitaria. No apelará a la fuerza material en ningún caso, pues una sola fuerza, la moral, es la que reside en su persona: es una autoridad coronada por el prestigio: y con ella, aun cuando su frente con corona de espinas, estará vigi-

LIBRARY OF THE
 INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
 PARA

lante de la marcha exitosa o dolorosa de la existencia universitaria, norteando sus destinos. En su azarosa misión no habrá nunca reposo, pues la vida universitaria, por ser lucha perenne del espíritu contra las fuerzas diabólicas, va pareja y subsumida integralmente en la existencia humana misma, e inmersa en la problemática del mundo. Es igualmente, a este tenor, su misión propiciar —dentro del alto círculo universitario— el advenimiento de cada tipo de hombre nuevo: el hombre de la *christiana philosophia*, el hombre humanista, el hombre fáustico, el hombre pragmático, el hombre social, que se realizan en el seno secular de las universidades y las generaciones, y redimen, en cada etapa histórica de la humanidad, al realizarse la *humanitas*, al hombre en general.

Respetuoso y reverente ante la peculiaridad y diversidad de los seres y pareceres, aunará en su ser y en su parecer todos los horizontes individuales impregnados de razón y de sentido, posibilitando que cada entidad o ente universitarios sean ellos mismos, siendo *a fortiori* su misión evitar las interferencias de unas voluntades por otras en la realización de los fines superiores del espíritu, y armonizar los modos particulares del producirse universitario en beneficio de un interés superior común: el interés universal prevalente en ese orbe superior: la autorrealización

de la esencia de la Universidad. Empero, esta tan trascendente tarea es, como todas las cosas sublimes, difícil de lograr plenamente; por ello es tarea irrenunciable de toda la Universidad, que ese jerarca en esencia simboliza.

Por tradición las universidades suelen estar gobernadas por *Consejos*, cuya función central es, como su propio nombre lo indica, aconsejar lo mejor para su gobierno. Generalmente este consejo ha estado constituido por los ancianos, que son los decanos, del latín *decanus*; era el más antiguo de una comunidad de diez, y su función era supervisora.

Siendo el cargo de decano uno de los más importantes para la aceleración o retraso del progreso universitario, debe ser fijado lo que connota. La esencia del decano puede ser descrita en estas tres características.

Ser decano no es ser un mero funcionario administrativo, sino comporta ejercer una tarea altamente técnica, metiendo en su quicio el sentido y forma de la enseñanza de cada disciplina dentro de su facultad. Es, pues, el decano, por definición, persona impuesta de todas las disciplinas que están bajo su supervisión, que es visión superior y no visión opacada y enjuta de los problemas.

Ser decano es dedicar a su cometido todo su tiem-

po y todo su pensar, ideando de continuo todo lo que redunde en el mejoramiento efectivo de la vida facultativa, y espoleándola continuamente para que alcance un grado superior de eficiencia y fulgor.

Ser decano supone intuir las cosas de la Universidad en su visión conjuntal, dejando de lado las disquisiciones de detalles o de cosas insignificantes, cuando con ello se posterga el examen juicioso y deliberado de las cosas centrales de que depende el existir universitario. Y además supone tener suficiente independencia de carácter y de concepción para separar limpiamente lo que pertenece por sobre todo al interés de la Universidad *in toto*.

Determinada la esencia del profesor, la esencia del estudiante y la esencia de la relación conjuntiva y no disyuntiva entre profesor y estudiante, debemos aludir a lo que ambos hacen vinculatoriamente, a saber, el acto correlativo de enseñar y aprender. Sólo con ese halo radiante que es el prestigio se puede enseñar apacible y debidamente. Enseñar, ese acto cotidiano que es enseñar, por ser precisamente cotidiano, es algo en cuya significación no nos solemos detener a pensar. ¿Cuál es la esencia de ese acto consistente en que un profesor ascienda a la cátedra y comience desde ella a discurrir sobre un tema? *Tema*, en griego *θέμα*, significa lo que se coloca, lo que

se plantea ante un auditorio. Durante la hora de clase el profesor se confiesa ante su auditorio. Eso quiere decir profesor, de *pro* y *fatere*, el que declara algo, el que revela algo en una declaración, el que al confesarse dice la verdad, su verdad. Y eso mismo es lo que hace el que profesa en una orden religiosa, y para ella nace, y muere para el mundo: se liga por un voto a su verdad declarada. Y ese mismo voto que hace el profesor es el voto "que hace el profesional cuando declara abiertamente que sabe algún arte y está dispuesto a demostrarlo. Véase la esencia profunda imbibita en el ser profesor: revelar algo de substancial contenido ante un auditorio o clase, y decir la verdad; esto es, su verdad. ¡Qué lejos llevaría un comentario acerca de lo que es para un profesor decir la verdad o su verdad!

¿Qué expone el profesor durante esa hora? Durante la hora el profesor sintetiza lo que una legión innumerable de pensadores e investigadores ha descubierto y urdido en ese trabajo colectivo de los siglos que es una ciencia. ¡Cuántos errores inteligentes que llevaban en su seno el germen de la verdad! ¡Cuántas rectificaciones de doctrinas! ¡Cuántos dramáticos sacrificios por parte de los hombres de estudio, durante las horas de vigilia, para que una disciplina —la

ESTUDIO DE INVESTIGACIONES
BIBLIOTECA
FABR

que uno enseña— tenga existencia! Todo eso se escenifica en el drama de la hora de clase.

Entre nosotros —hombres modernos— esa labor cuenta con auxilios extraordinarios. Entre los primitivos el acervo cultural, la herencia cultural, se transmite oralmente de generación en generación. Nosotros en cambio poseemos ese artefacto ultramoderno que es el libro y esos museos de esos artefactos que son las bibliotecas. Usar libros, o mejor, usarlos con eficacia creadora, es una característica de nuestra cultura. He aquí un misterio: que podamos conocer y expresar con las infinitas combinaciones de las veintiocho letras del alfabeto todas las ideas, todos los sentimientos, toda la historia del hombre; que se pueda con unos cuantos símbolos matemáticos o químicos transformar un trozo de la ingente cantera de la naturaleza.

Por eso ese acto que es enseñar y aprender es cosa de gran trascendencia, pues es mejorarse, y el mejoramiento sin limitación es la razón de ser de toda justicia en la tierra. Por eso también el profesor y los alumnos se recluyen en un aula, la cercan y se aíslan del bullicio exterior. Se recluyen en ella los que tienen un tipó equivalente de conocimientos, los que están en un mismo grado o *classis*, y crean un ré-

gimen de clase —la clase— para que el estudio se desarrolle en condiciones óptimas.

Ese encierro para no oír el mundanal ruido es esencial para lo que se hace en clase. Y es curioso que otras formas de aprender —como el deporte al aire libre— no requieran ese enclaustramiento; o mejor, en-sí-misma-miento. Pero el estudio presupone estar en un studium —que era en la Edad Media la comunidad de maestros y estudiantes—; presupone una actitud de concentración para entrar en trato con las ideas, assimilarlas y vivirlas, lo cual no deja de ser también un deporte, en cuanto ejercitación de energías que tienen un valor intrínseco y de autorrealización.

Que el aprendizaje es en esencia un juego es cosa muy clara. El juego es una efusión espontánea de energías, una actividad placentera en sí misma. El día en que todo enseñar y todo aprender —como todo trabajo— se conviertan no en faena obligada y constricta, sino en juego, en conducta querida por sí misma, ese día la enseñanza cobrará su intransferible sentido. Ninguna obra científica ni artística magnas se ha llevado a cabo más que dedicándole a plena voluntad todo el tiempo, incluso el supertiempo, a su elaboración y goce. Jugando escribió Kant sus *Críti-*

cas y jugando elaboró Einstein su teoría de la relatividad.

Si para un físico estar todo el santo día recluso en su gabinete no fuese la cosa más importante y agradable que en la vida se pueda hacer ¿asesinaría su tiempo en ese insólito ambiente sin luz ni aire? Si para él hacer *diving* en la playa fuera lo mejor y más agradable ¿se metería a hacer ciencia en esa su celda de cenobiarca? Y a su vez ¿no sería algo inhumano que a un ser que dedica gozoso todo su tiempo a la natación, se le metiera en un gabinete de física, esquilmándole y falsificándole su verdadera vida? Pero el físico se mete en ese oscuro ámbito porque en él juega y porque al meterse en él se mete en su destino infranqueable, como la abeja juega a su destino, que es hacer alumbradora cera y miel; y hace eso, y no otra cosa, porque ese es su destino, esto es, predestinación de hacer esa una misma cosa con agonía o con alegría, en la vida y hasta el fin de ella; pues "siervos somos de la realidad, de esa realidad que nos genera": siervos somos de la vocación, del llamado del destino.

Es que la esencia del jugar consiste en orientar la energía psíquica hacia fines requeridos por el propio individuo. Y ese es el *desideratum* de la nueva educación, como de todo trabajo. Tan pronto como el estu-

diante se coloca bajo un régimen de trabajo vocativo positivo, elige aquel tipo de trabajo que está más de acuerdo con su idiosincrasia y su capacidad de rendimiento. Por eso cuando las universidades, en vez de tener un carácter normativo e instrumental, tengan un carácter de intrinsecalidad, sólo entonces los árboles serán conocidos por sus frutos. Hay que aprender, sin más, a jugar; eso sí, hay que jugar bien.

Esto no quiere decir que sustentemos la idea de que la vida en sí es juego. Al contrario: la vida es drama, y una Universidad no será tal si no sabe tener conciencia de, y hacer patente, *path-ente*, ese sentimiento dramático de la existencia. El aprendizaje y su técnica son otra cosa.

La profesión o carrera, con ser un juego, son una parte del destino de cada cual. Una carrera es una continuada y responsable actividad preferencial de estudio y ejercicio desplegada por parte de un individuo. Un individuo estudia aquello más afín a su manera de ser, por lo cual suele haber muchas equivocaciones, al elegir profesión, cuando el estudiante estudia aquello que está en desacuerdo con su manera interior de ser. Es que a uno le gusta sólo aquello que uno considera es capaz de hacer bien y le disgusta aquello que uno está seguro hará mal. El éxito en la elección de una profesión y en la profesión misma

depende de la coincidencia entre la naturaleza de ésta y las preferencias y aversiones no profesionales de cada individuo. En efecto, cada individuo tiene un número de cosas preferidas —libros, faenas, actividades, diversiones— y un número de cosas que no le son preferidas. Estas cosas no son en sí profesionales: son cosas ajenas a la profesión: pero los individuos que componen una profesión se asemejan entre sí en el tener estas preferencias y aversiones ante esas cosas no profesionales. De aquí que cuando se sabe específicamente cuáles son las preferencias y aversiones propias de los individuos de cada profesión, se puede diagnosticar exactamente —cosa hecha ya por los psicólogos¹— cuál carrera es la apropiada para un determinado individuo.

Un individuo sólo podrá tener éxito en su profesión cuando la mayor parte de sus características psicológicas superiores o felizmente desarrolladas pueden ponerse en juego debidamente en ella, y a la vez cuando no lo obligamos a poner de manifiesto sus características inferiores o pobremente desarrolladas. Por eso un individuo que tenga condiciones para abogado puede tenerlas para empresario industrial o para agente de seguros, porque hay afinidad tipoló-

¹ Ver, sobre este punto, mi *Tratado de Psicología General*, 5ª edición, t. II, cap. 16, pág. 380.

gica en la naturaleza de estas profesiones; pero no tendrá condiciones para artista, filósofo, o ingeniero, ya que todo lo que a los primeros agrada, a los segundos desagrada. La razón es muy sencilla: el abogado y el agente de seguros tienen que tratar con personas; el artista, el filósofo, el ingeniero, tienen que tratar con cosas inanimadas, sean dibujos, ideas o números. Por eso son dos tipos de actividad completamente distintos y dos modos muy diversos de orientar y disponer la energía psíquica.

Sólo trato de poner énfasis en el problema de la vocación, y a este respecto me plazco en transcribir lo que en sesuda epístola me expresara, años ha, el filósofo de Princeton, Warner Fite: "Si en verdad tuviera que hacerle alguna crítica a su *Esencia de la Universidad* —consigna— sería sólo esta: que para mí la *esencia* de la Universidad radica en el estímulo intelectual y en la iluminación, y nadie puede decir de antemano cuándo estas dos cosas pueden advenir en el seno de ella. La Universidad no debe estar formada por el *curriculum* del pasado, no obstante lo importante que éste pueda ser hoy en día. Y tengo el mismo modo de pensar acerca de la educación en general. El maestro cree que su asignatura es lo más importante y necesario para la salvación del alma. Y no está mal que él piense así. Pero el padre puede

pensar de otro modo. Para el padre la asignatura no es en realidad lo más importante, y hasta puede que para él carezca de importancia. Cualquier cosa que prepare y haga enfocar en el trabajo cotidiano la mente de los jóvenes, cualquier cosa que haga fijar su atención y lo haga pensar reflexiva y sensatamente, eso es lo menos que he deseado siempre para mis hijos y mis alumnos. Tocante al problema de la Universidad y de la educación en general ¿no cree usted que la cosa principal consiste en averiguar de qué modo y manera puede cada estudiante lograr esto? Mas con respecto a cómo ha de ser resuelto tal problema, no sé”.

Para que una cátedra sea en esencia lo que debe ser, ha de existir dentro de ella la libertad de adoc-trinar; o sea, que la doctrina profesoral, sin estar supeditada a ningún *ismo*, contenga todos los ismos, y a su vez que cada alumno pueda sumirse en el ismo más afín a su construcción ideológica, incluso crear su propio ismo. Una cátedra con todos los ismos y sin ningún ismo tiene el ismo propio de la verdadera cátedra. Esta conducta ofrece el único medio de coordinar los aportes individuales a la cátedra, pues cada individuo sólo tolera que se expongan ideas con-trarias a las que sustenta cuando tiene en sus manos

la posibilidad de destruirlas por medio de un contra-argumento. Esto fué muy bien expresado por un filósofo de la antigua Francia, al escribirle a su más temible adversario: "Yo detesto lo que tú sustentas; pero soy capaz de pelear, hasta entregar la vida, porque tú conserves el derecho a exponer lo que estás sosteniendo".

Lo que ha de hacer el profesor es argumentar críticamente los juicios descarriados del alumno, ser guía del descarriado, y del que no lo es. Porque ¿quién es el detentador de la verdad? ¿No resuenan todavía las palabras de Poncio Pilatos en el Cuarto Evangelio, cavilando ansiosamente: "¿Y qué es la verdad?"... ¿No son las ciencias llamadas exactas igualmente inexactas? ¿Y la más absoluta y patente no ha sido tocada por la teoría de la relatividad? ¿Cuál de las geometrías es la verdadera: la euclidiana, la hiperbólica o la parabólica? Es que la verdad es un concepto relativo a cada individuo, círculo cultural, época. Por eso la Universidad no puede enseñar la verdad última a cada alumno, que ha de formarla de acuerdo con su propia y vital experiencia. Y por eso la experiencia de la profesión no es enseñable, porque ella entraña un contacto directo con la realidad en la que el profesional ha de desenvolverse. Por esa imposibilidad de enseñar lo que es inenseñable,

a lo único que puede aspirar un profesor en su clase —al menos eso es a lo único que yo he aspirado— es a conversar inteligentemente con sus discípulos de las materias que se abren a estudio.

Además de la libertad de adoctrinar, cada cátedra ha de poner en juego las diversas formas o técnicas usuales de la enseñanza, para que el conocimiento se transmita en condiciones óptimas. Los conocimientos pueden transmitirse por medio de la conferencia o la clase, por medio del seminario o el experimento, por medio del debate o el estudio dirigido, por medio de la radio o la clase filmada, por medio de la correspondencia o la extensión universitaria, y de otras tantas formas que no es preciso mencionar. Ahora bien, cada una de estas formas de transmisión del conocimiento tienen una técnica propia e intransferible, y todas —o casi todas— son necesarias conjunta o separadamente en cada cátedra. Por tanto, no se puede aplicar la técnica de una forma de enseñanza a otra forma de enseñanza. Por eso una universidad que por su propia estructura esté planificada de modo que la forma normal de la enseñanza sea la conferencia oral, es una universidad que tiene un déficit notorio de sus formas de enseñar; a pesar de que esta forma es imprescindible y de que ningún profesor puede eludirla completamente.

De lo anterior se infiere que las actividades universitarias son innumerables, y por eso cuando un tipo de actividad se hipertrofia con detrimento de las otras, esto produce un verdadero daño al rendimiento académico. Eso es lo que ocurre cuando toda la actividad universitaria gira de continuo en torno a ese acto administrativo que es el examen, que, como función universitaria, suele sobreestimarse. El examen es una entre las muchas actividades que componen un curso, y no es precisamente la más importante de todas; y es incluso la que se basa en una técnica más inexacta, pues todavía los pedagogos no han descubierto un método que sirva para apreciar cabalmente, por medio del examen, lo que el examinando sabe o no sabe, lo que ha ingresado o no como parte de la experiencia vital del alumno; y en la mayoría de los casos es un acto aleatorio, por lo cual debiera substituirse por procesos más parcializados o por la prueba rigurosa de suficiencia.

Hacer girar la eficacia del conocimiento en torno al simple examen es falsificar la esencia del conocimiento. Además, desde el punto de vista psicológico un examen es una prueba de la seguridad e inseguridad que se tiene en el conocimiento; ésta suele ejecutarse bajo un estado emocional que es, por definición, desorganizador para el sujeto y por ello obsta-

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA

culiza el libre juego de los más delicados procesos mentales. De aquí que una universidad que está durante todo el curso en faenas examinatorias, tiene que ser una universidad de suyo emocionada. La Universidad, además de exámenes, es otras cosas: es organización de trabajos y tareas en que se pone en actividad la personalidad equilibrada y reflexiva del estudiante.

¿Es que una genuina Universidad ha de limitarse a faenas rutinarias? La energía universitaria es demasiado preciosa para que se extraviase en faenas banales y mostrencas, pues la Universidad ha de tener finalidades de altos vuelos. Proponerle lo trivial es traicionarla y querer su desgracia, porque su incumbencia esencial es la realización de lo egregio contenido en su espíritu y por ello está llamada a ese algo mejor que es la vida del espíritu.

Hay dos maneras —entre muchas— de sustraer a la Universidad de lo banal y mostrenco. La primera consiste en organizar la colaboración investigativa entre las cátedras. La segunda consiste en que el estudiante se persuada de que la Universidad, además de casa de estudio, es centro de investigación y que él tiene que ser también un trabajador en ese colmenar.

La colaboración entre las cátedras supone desechar la idea de que las cátedras son feudos o cercados. Una

cátedra no es más que una parcela de conocimientos deslindada en un instante dado, obedeciendo a una necesidad transitoria acusada por el estado de la ciencia, pero no es nunca un coto cerrado al afán de investigación de los estudiosos de cátedras circunvecinas. Las cosas más fecundas de la ciencia moderna, se han hecho en ese convivio universitario, cuando dos cátedras, relacionadas en mayor o menor grado, han coordinado sus técnicas y ha nacido de este consorcio científico una nueva ciencia. Para poner un caso, entre muchos, la Psicología Social nació, no hace veinte años, de una labor mancomunada entre los investigadores de la Psicología y la Sociología; y la Psicología Social Experimental nació, no hace doce años, de la unión de los resultados anteriores con los de la Psicología Experimental. A su vez, no se olvide que la altura de una ciencia se mide, según ha sostenido Heidegger, por su capacidad de sufrir una "crisis de sus fundamentos", lo cual determina a su vez un estado de crecimiento, un progreso decisivo.

Esa comunidad de ruta, imprescindible a todo avance del conocimiento, se ha denominado, desde tiempo inmemorial, con una palabra hermosísima, pero de *etymo* poco conocido, aunque de uso diario en el coloquio académico. Ese convivio en el espíritu, método

y estilo del laborar, ese espíritu de colmena, esa afinidad interior de los que trabajan con verdadera unidad con respecto al punto de mira último, se denomina *Escuela*. Son asimismo escuelas —a más de las universitarias— las filosóficas, como la pitagórica y la escolástica —filosofía ésta enseñada en las escuelas y universidades del medioevo— las escuelas jurídicas, las escuelas médicas, las escuelas pictóricas, que alumbran la historia de cada ciencia o arte.

Es escuela formada a base de esos aportes individuales, libres y vocativos, a base del concepto expresado genuinamente con la palabra griega de donde procede *σχολή* que significa “ocio”, ese ocio constructivo que está descrito con gran maestría en la *Metafísica* de Aristóteles, Libro Δ. El ocio era la vida de reposo o escolástica, la realización acabada de la obra propia del hombre, vida la más dichosa posible y la única plenamente práctica, por ser completa en sí misma y por bastarse a sí misma. Por ser ese reposo fin inmanente de la actividad, en nada se diferenciaba para el heleno de la vida divina, y era por ello vida de eterna bienaventuranza, grata a los dioses e ideal de la existencia humana. Esa era la vida de la escuela, que no debía ser estorbada; vida de asociación y colaboración, de cenobio, en el saber y en la

creación del saber con el más alto grado de exaltación y continuidad.¹

También una parte del estudiantado —la avocada a ello— ha de investigar. La faena de investigar es cosa tan asequible a todo aquel que se la proponga, que cada estudiante estudia, por modesto que sea, puede rendir un aporte científico efectivo en el hallazgo de lo actualmente desconocido. La mayor parte de las veces investigar es un trabajo harto fácil, parcelario, casi mecánico, según ha precisado Ortega y Gasset al hablar del especialismo. Y cuando numerosos aportes parciales se articulan, y logran un sentido determinado por el que organiza la investigación, ello lleva directamente al pesquisador a formular alguna hipótesis o teoría nueva en algún aspecto de la ciencia.

Este es un aspecto económico de la investigación universitaria. Si economía es una relación de trabajo, el estudiante investigador puede ser estimulado a convertirse en un trabajador más. Sólo entonces, cuando el estudiante ve que puede hacer algo personal, por su propia cuenta, algo que nadie y sólo él ha hecho, y afirma con ello su personalidad, es cuando supera la faena mostrenca de repetir mecánicamente

¹ Aristóteles, "Metafísica", A, 6, 1071 b 17 a 22; 8, 1074 a 35; 9, 1075a; "Política", I, 2, 1253 a 27 y sigs.

lo que lee en los libros, que es saber ajeno, e intuye la importancia del saber propio elaborado con su propio esfuerzo; en suma, toca el milagro de la apodicticidad de la propia conciencia.

Toda cátedra debe tener al margen de ella un seminario de investigación, un semillero, que eso significa, el cual rinda y devuelva a la Universidad lo que la Universidad da de suyo. Los problemas de todo orden —científicos, históricos, artísticos, sociales, jurídicos, educativos— que el mundo actual plantea, son una ingente e inexhausta cantera para cada cátedra. Si la Universidad ha de ser laboratorio, lo debe ser más en esta época en que se dilucidan problemas muy serios para el destino de nuestra cultura. Es preciso, pues, que dejemos de estudiar un poco para comenzar a investigar.

El material primario de nuestra investigación está, por otra parte, delante de nosotros, en el estudiantado, en la forma de vida que es la juventud estudiantada. La Universidad es aquella zona de la sociedad que ofrece como ninguna otra la posibilidad de ser ella misma sujeto y objeto de investigación. Sólo estudiando científicamente este material juvenil, no viendo sólo al estudiante como sujeto sino también como objeto de estudio, podremos inferir conclusiones relativas a su avance, eficacia de futuridad, bienestar y

felicidad. En este sentido la Universidad es un laboratorio único en su clase, donde puede observarse y comprenderse la conducta de la juventud y derivarse de esta observación saludables resultados.

Esa investigación nos llevaría a comprobar que el llamado problema universitario es sólo una parte del gran problema educacional, problema que subsiste en su esencia mientras quede un solo individuo con aptitud potencial sin recibir el obligado beneficio de una cultura en condiciones óptimas.

IV

Autonomía no significa segregación sino todo lo contrario, una intensificación de una zona de la docencia, a fin de beneficiar con ello a las demás. Es que, en definitiva, los problemas docentes universitarios no son más que los problemas docentes primarios y secundarios en una forma intensificada y los problemas docentes primarios y secundarios no son más que los problemas docentes universitarios en un grado más atenuado, puesto que el objeto central de la educación sigue siendo el mismo; es el estudiante, quien es la misma persona en evolución, lo mismo cuando

RESERVA DE DERECHOS
BIBLIOTECA DE INVESTIGACIONES SOCIALES
UNIVERSIDAD DE CHILE

está en la escuela primaria que cuando está en la universitaria. La cuestión principal consiste, pues, no en ver cuáles asignaturas de más o de menos ha de estudiar aquél, sino en saber a ciencia cierta qué clase de tipo humano ha de fomentar el Estado en esa su persona para lograr de él no un autómatas sino un ser consciente, autónomo y progresista, que coopere con eficacia a la integración de una sociedad verdaderamente feliz, justa y humana, con el aporte de su máximo de rendimiento.

¿No es éste un objeto primordial de investigación? Pero la creación y fomento de ese tipo humano no puede producirse sino después de un pensar muy directo y de hondo calado acerca del destino de nuestra sociedad y de esa clase peculiar de hombre que ha de ser el hombre americano, con su peculiaridad propia en cada uno de nuestros países nuevos; en suma, de un pensar sustraído a todo criterio comparativo.

Claro está que se puede no pensar, lo cual es mucho más fácil, pero a la larga tenemos que pensar, porque el pensamiento inadecuado trae siempre consigo su sanción. La naturaleza no ha dotado al hombre con esos instrumentos de precisión que son los instintos del animal. El animal no necesita abstraerse para orientarse porque está dotado del instinto, que es un substitutivo de la inteligencia, es intelligen-

cia heredada y a virtud de él la naturaleza se lo da todo hecho; pero el hombre sólo cuenta con ese instrumento aleatorio, logrado con esfuerzo y con esfuerzo aplicado, que es la inteligencia, que al permitirle leer dentro de las cosas, ello hace que sus posibilidades de visión, creación y transformación sean infinitas.

Y de aquí que una universidad para que sea tal tiene que ser ella misma y no otra, y tiene que orientarse a base de un examen detenido de sus propios problemas y soluciones. Una universidad podrá, como un individuo, querer tener lo que otra tiene; pero no podrá querer ser lo que otra es, porque ¿quién renuncia sin más ni más a su propio ser, sea individuo, universidad o nación? ¿Todas las cosas no tienden, según el filósofo, a perseverar en su propio ser, *suum esse perseverare conatur*? Cada individuo, como cada institución, deben ser fieles a su ser. Informarse de lo exótico sí, pero tomar de modelo lo exótico no —como enseña Ortega y Gasset— porque la imitación conlleva el fracaso. Es preciso que cada Universidad sea ella misma y multiplique sus formas de perfectibilidad, tal como su naturaleza misma se las dicta.

La Universidad no es sólo ser en sí: es también historia. La esencia de una Universidad es también esencia histórica. Los grandes hechos históricos han

sido grandes hechos universitarios y los grandes hechos universitarios han solido ser grandes hechos históricos. En la Universidad de Oxford nace el "wiclifismo" y en la de Praga nace el "hussismo"; los profesores de las universidades de Marburgo, Königsberg y Jena propagan la Reforma Religiosa; y la concepción calvinista se elabora en la Universidad de Ginebra. La evolución política alemana, durante la etapa nacionalista de 1813 a 1814, es acelerada por las universidades de Breslau y Berlín, en las que profesores y alumnos, organizados en *Burschenschaft*, educan políticamente al pueblo y difunden la idea de la unidad nacional. Las universidades de Heidelberg y Friburgo son baluartes del movimiento liberal y en la de Kiel se origina la cuestión de Schleswin-Holstein. Las universidades italianas son centros de resistencia contra el despotismo extranjero y propician el *Risorgimento*. Las universidades españolas contribuyen a la caída de Napoleón y difunden las ideas liberales. Las de Copenhagen y Cristianía son reductos del nacionalismo danés y noruego. Las de Moscú, Kazán y San Petersburgo defienden el paneslavismo político. La cuestión del *Disestablishment* surge en la Universidad de Virginia, fundada por Jefferson. La Universidad de Londres se crea debido a las gestiones del liberal Bentham, a fin de acoger a los católicos e in-

conformes que eran excluidos de Oxford y de Cambridge. El derrocamiento de la tiranía machadista se debe en gran parte a la actitud cívica y protestante de la Universidad de La Habana. En la Segunda Guerra Mundial los profesores y estudiantes de las universidades belgas, especialmente de Gantes y Bruselas, combaten al nazi; son privados de sus derechos académicos, y, perseguidos, tienen que refugiarse —coadyuvando al par al movimiento secreto— en los bosques. Los estudiantes noruegos de la Universidad de Oslo luchan contra el golpe asestado por los nazis a la libertad de educación; y el Rector de la Universidad de Zurich, Emil Brunner, al condenar lo ocurrido en Oslo, dice: "Donde la dignidad humana es atacada, la ciencia también lo es. La guerra es inhumana, pero la esclavitud por la fuerza es peor. Decimos a los colegas de Oslo: lo que ustedes sufren, lo sufren en verdad con orgullo. Si alguna vez nos toca a nosotros, mostraremos la misma lealtad que ustedes en vuestra batalla".

Es que lo que hace digna a una Universidad es su necesidad para la vida y el papel que desempeña ante los grandes sucesos de su tiempo. Sin embargo, es preciso no confundir los grandes sucesos históricos de un pueblo con los sucesos triviales de la vida política. Ante estos sucesos triviales la Universidad ha

de ser dipolítica, en cuanto esa política positiva se basa en el juego de intereses transitorios y su sola meta suele ser la conquista del poder, o de determinadas prerrogativas. Es que la política cotidiana, como realidad positiva y dinámica que es, no puede detenerse a contemplar su propia obra —como sí ocurre en otras actividades, como la ciencia o el arte— ni a borrar la huella que dejó a su paso. Es que la Universidad no es conquista de algo ajena a ello, sino conquista de sí propia. Una Universidad que se arriesgue a poner en contradicción los fines éticos que constitutivamente persigue con cualquier clase de medios para lograr estos fines, se niega a sí misma, y pone en peligro su autarquía espiritual. El sino de la realidad política cotidiana casi nunca coincide con el sino de los valores universitarios. Y ello es porque la Universidad no puede ser nunca poder temporal, en el sentido histórico de la palabra, ya que ella es en sí poder espiritual, ayer, hoy y mañana.

En ello radica su autarquía. Este poder espiritual se patentiza en su autonomía. Sólo cuando la sociedad siente la presencia de ese poder, es que la Universidad puede sustraerse al juego de las fuerzas exteriores. Una Universidad no es nunca un mero efecto del medio exterior, en el sentido de ser un efecto mecánico, que, como efecto, desconoce las causas que lo

producen. Una Universidad sin conciencia de sí puede ser un efecto de causas externas, pero una Universidad autárquica es siempre una *causa sui*, con enorme potencial para irradiar energías en el medio que la circunda, vectora de iniciativas, desde su propio campo, de beneficio general, hechas posibles en la realidad y dejando con ello su impronta en cada etapa histórica.

Sólo cuando su vitalidad y reservas de energía son abundantes, es cuando la Universidad puede proyectarse al exterior, porque necesita para completarse ver sus efectos en la periferia. Para ello ha de utilizar todos los recursos que en la actualidad se emplean para ensanchar la circunferencia de las opiniones y creencias. Esta es faena, entre otras, de la extensión universitaria.

Abierta la Universidad al pueblo, y gravitando la vida moderna bajo un régimen existencial de masas, la Universidad ha de cumplir su misión democrática, preparando sus equipos académicos para que todo ciudadano tenga la posibilidad, en siendo apto, de formarse una vida profesional edificante y útil, dando así cumplimiento a uno de los postulados de la democracia moderna, frente al sistema castista, que destruía la vocación y no encauzaba al genio ni al talento.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA
TABLA

En *La República* de Platón, Libro VII, hay una alegoría que ha merecido la admiración de los siglos. Una multitud de hombres ha vivido desde la infancia en una caverna sombría. Estos cautivos están encadenados, y no pueden levantarse ni moverse libremente, ni tornar la cabeza: sólo pueden mirar a la parte oscura del subterráneo. Por la boca de la caverna penetran rayos de luz, pero como ellos están de espalda sólo pueden percibir sus reflejos. Delante de ellos se proyectan sus sombras, que perciben ilusoriamente como de seres humanos reales. Las cadenas representan nuestras pasiones y prejuicios, las sombras fugaces son nuestras propias sombras y la caverna es el mundo real. Pero esos hombres encarcelados no existen, no sienten su existencia, en realidad, son como sus propias sombras. Sólo existe aquel que, tras una lucha esforzada y agónica, logra romper los pesados grillos y salir del antro tenebroso. Sólo cuando el hombre ve la luz del Bien, la Verdad y la Justicia deja de ser mera sombra.

Uno de esos cautivos quiso dejar de serlo, y se libró de sus cadenas, y pudo tornar la cabeza, y caminó hacia la luz, y miró la luz; antes veía fantasmas, y ahora vió la realidad de la luz, y vió mejor, y quedó deslumbrado al ver por la primera vez el Sol, que hace los años y las estaciones, y es eterno, y go-

bierna a todo el mundo visible y le da vida. Y ese cautivo volvió a su cautiverio, y sentóse en su antiguo sitio, a la vera de sus compañeros de antro, y sintió el súbito tránsito del fulgor de la luz a la oscuridad; sus ojos quedaron ciegos, y su vista se nubló, y contóles a los desgraciados cautivos lo que sus ojos habían contemplado, y éstos se rieron de él, y lo creyeron loco de remate, y ni siquiera intentaron ver lo que él vió, y siguieron en el antro subterráneo.

Mandar es ejercer una autoridad efectiva y jurídicamente respaldada. Pero manda también todo aquel que, de un modo más o menos sutil —según sostiene el filósofo de la razón vital— es capaz de influir y presionar el destino de la sociedad en que vivimos. Mas nadie será digno de mandar en los asuntos humanos si no sale, tras penosa cuesta arriba, por el camino escarpado de la caverna, para ver la luz y elevarse al reino de las Ideas sumas del mundo inteligible que son la Verdad, el Bien y la Justicia.

V

En el párrafo 46 de *El Anticristo* Nietzsche evoca la figura paradójicamente insobornable de un hom-

bre, acreedor a todos los honores, la del gobernador romano de Judea Poncio Pilatos, quien sintiendo un noble desprecio al escuchar que la palabra verdad era harto maltratada, salvó a todo el Nuevo Testamento de quedar en el olvido, con esta severa interrogación: “¿Y qué es la verdad?”

Y esta pregunta ha de ser norte de todo aquel que se proponga discurrir acerca de los grandes problemas educativos, de quien desee que del examen juicioso y veraz de la realidad universitaria hispanoamericana deriven algunas hipótesis de futuro, con el objeto de elevar el coeficiente de confianza en una universidad nuestra mejor.

Las universidades, en cuantos organismos representativos de las comunidades en que están insertas, atraviesan parejamente a éstas períodos alternos de progreso y decadencia. La relación entre la Universidad y la sociedad no es unilateral e irreversible en el sentido de que la acción de la una sea sin más la causa eficiente de lo que ocurre en la otra: la relación es de interdependencia funcional. Por eso dice Haldane que es en las universidades donde se refleja el alma de los pueblos. Una instancia de ello la tenemos en el hecho de cómo la filosofía utilitarista pretendió adaptar las enseñanzas universitarias —sobre todo las tecnológicas— a las necesidades de la sociedad

durante el período del Iluminismo, siendo preciso sobrepasar el año de 1800 para comprender bien el papel que las universidades han desempeñado en la vida nacional.

Es que lo que hace digna a una universidad —repetimos— es su necesidad para la vida, y cómo sus grandes figuras han visto los grandes hechos de su tiempo. Porque los pensamientos sólo surgen cuando existe la necesidad de solucionar problemas vitales. Los grandes presocráticos de China, desde Kwuantzi hasta Confucio, ofrecieron las más luminosas ideas estatales de la época. Hobbes, uno de los cuatro filósofos de la época de los grandes sistemas, ideó un gigantesco plan para que Inglaterra conquistase a Sudamérica, y se le considera como uno de los fundadores del Imperio Colonial Inglés. Leibnitz no se conforma con su filosofía monadológica ni con la invención del cálculo diferencial; se adelanta a Napoleón, señalando en el Egipto el eje de la política mundial francesa. Goethe se interesa en la construcción de los canales de Suez y Panamá. Nuestro Finlay descubre cuál es el agente microbiológico transmisor de la fiebre amarilla, y salva de este azote a la humanidad. He aquí paradigmas de conducta para las universidades.

¿Qué ha de ser la Universidad Hispanoamericana-

na? ¿Cuáles han de ser sus tareas específicas? ¿Cuáles sus quehaceres propios? Tengo para mí que el fin inmediato y más alto de la Universidad es la realización de la personalidad ética. Se ha sostenido que el carácter se forma en la escuela primaria y en la secundaria, que la Universidad no ha de ejercer en este sentido ningún influjo modelador. Pero es obvio que la personalidad moral se forma por el cultivo de la inteligencia, y la inteligencia se forma a virtud de la adquisición de una serie de conocimientos entre los cuales los más importantes son los llamados inútiles. Muchas veces se oye decir —incluso a profesores de suposición— que la enseñanza de ciertas disciplinas, como la Filosofía, la Historia o la Literatura, son de mero adorno, porque no sirven para nada. Empero en esta época, más que en ninguna otra, a pesar de su instrumentalismo, se patentiza la necesidad de esos conocimientos inútiles. Nuestra época —¿cuál no?—, se caracteriza en efecto por una hiperestesia de la voluntad de prevailecimiento. El hombre moderno no piensa más que en dominar, y uno de sus modos, entre otros, de dominar consiste en dar rienda suelta a sus impulsos crueles o negativos. Pero el cultivo de la inteligencia, que alcanza en las universidades su más alta expresión, hace que el individuo manifieste su voluntad de prevalecer, no mal-

tratando al prójimo —sea este prójimo individuos o naciones—, sino buscando otra fuente luminosa para atraerse la estimación. “Hay dos cosas que son deseadas universalmente —dice Bertrand Russell—: el poder y la admiración. La gente ignorante sólo puede lograrlas por medios brutales, que implican una conquista a base de la superioridad física. La cultura proporciona al hombre formas menos peligrosas de poder y medios más estimables de hacerse admirar. Galileo hizo más que ningún monarca para cambiar el mundo, y su poder excedió inconmesurablemente al de sus perseguidores”. No parece enteramente cierta, pues, la frase de Max Scheler, según la cual “la inteligencia ha carecido siempre de poder en la historia”. Ese poder y esa energía espiritual es la *diferentia specifica* de toda Universidad.

La función primaria de la Universidad consiste en lograr en el hombre en formación una selectividad en sus impulsos a base de una supeditación de los inferiores a los superiores. El cultivo de esos conocimientos inútiles, que son la verdadera sabiduría del ente universitario, dota de ponderación a sus juicios, ayuda a depurar sus problemas, da alas y aplomo —*plumbum et pondera* baconiaco—, a su conducta. “Hay en el mundo —previene el citado filósofo neorealista inglés—, demasiada precipitación, no sólo

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA

para actuar sin la adecuada reflexión previa, sino también para obrar en ocasiones en que la prudencia aconsejaría la inacción". La acción debe surgir, no de una desproporcionada afirmación de sí mismo, sino de una profunda comprensión de nuestro destino, de un sentir con misericordia y magnanimidad y de un pensar con cordura. Y las universidades, que tanto contribuyen a ello, deben orientar a las sociedades, más que nunca en esta hora, porque la vida del hombre, siempre llena de dolor, es más dura en nuestro siglo que lo que ha sido en los dos siglos anteriores.

El segundo fin de la Universidad es obviamente enseñar, preparar profesionales. Toda sociedad demanda profesionales, pero en ello rige la ley de la oferta y la demanda, y la de la libre competencia. Como suele haber superproducción, el profesional salido de nuestras universidades llenas, se convierte en un miserable despojo, que ha de vender su trabajo a cualquier precio. Más aún cuando lanzan, en no pocos casos, periódicamente un exceso de profesionistas, los cuales son arrojados casi inermes a la lucha por la vida, por falta de la debida preparación práctica; pues si es verdad que una profesión supone un largo proceso de experiencia, y ésta sólo puede adquirirse por obra del tiempo, es cierto también que

la preparación fundamental en lo teórico y en lo práctico debe ser obra de la Universidad. Más adelante nos referiremos a la esencia del profesional.

La tercera finalidad de una Universidad es la investigación científica. Investigar es algo distinto de enseñar. Podemos decir que el rendimiento de las universidades hispanoamericanas es, en este extremo, insignificante comparadas con las anglosajonas. Apenas existe en las primeras la investigación sistemática y en gran escala. Y después de todo, la investigación organizada no es cosa tan inasequible. “La ciencia experimental —dice Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas*— ha progresado, en buena parte, merced al trabajo de hombres fabulosamente mediocres, y aun menos que mediocres. Una buena parte de las cosas que hay que hacer en física o en biología, es faena mecánica del pensamiento que puede ser ejecutada por cualquiera, o poco menos”. Sin embargo, la segunda parte es que esos aportes rutinarios necesitan del genio arquitectónico que los combine en una gran invención, ley o sistema.

El tipo de investigación de que más necesitadas están las universidades hispanoamericanas, si quieren ser útiles a sus naciones, como lo fueron las beneméritas sociedades patrióticas de amigos del país, es el relativo a la investigación de los problemas nacio-

nales de toda índole —económicos, demográficos, agrarios, ecológicos, educativos— desde un punto de vista científico. Ya la *Foreign Policy Association* recomendó para nosotros la creación de un Instituto de Investigación Social, cuya finalidad fuese estudiar, con métodos científicos *up-to-date* y cuidadosa observación, nuestra realidad económica, política y social. Tocante a este respecto, he de reproducir un pasaje edificante de una epístola que concreta una visión superior de esta necesidad. Con ella me honró de nuevo el filósofo y caro amigo José Gaos, y reza así:

“México, 7 de marzo de 1940. Día de Santo Tomás de Aquino.

“En cuanto a ideas para la acción universitaria inmediata... le remitiré mi idea de la Universidad hispanoamericana en el momento actual, y usted por sí mismo sabrá percibir todas las repercusiones y sacar todas las consecuencias, no siéndole desconocida mi manera de pensar en general.

“El mundo culto, que venía siendo regido por Europa, está en trance de disolución —de que saldrá una nueva composición. Este trance revela y prueba definitivamente todo lo que había en él de no-valores: ¡no todo eran valores! Muy principalmente, un cultivo de la cultura, una cultura excedente, excesiva de

vida. Caso particular: la congestión de las universidades, el profesionismo no ajustado a las necesidades de la sociedad— ni a las de la cultura. Este trance es forzosamente para la América Hispánica el de quedar entregada a su propia madurez espiritual, intelectual, potenciando definitivamente los valores propios de la cultura hispánica y dando soluciones propias a los problemas de la cultura actual, principalmente a los sociales, que son en el fondo culturales, del espíritu, de la inteligencia, de las creencias, de los *principios*. Ejemplo. Nada de filosofar más a la germánica. Filosofar a la hispánica o potenciar la función hispánica equivalente a la germánica de la filosofía: la conversación privada y el debate público sobre los temas de la vida. Únicamente en ser el órgano de esta acción pueden la Universidad hispanoamericana y su profesorado encontrar razón de subsistencia y norma de reorganización. El profesorado debe dejarse de temas bizantinos y de temas exóticos, y tratar de temas de *nuestra vida*: una “sofía” hispanoamericana para la vida hispanoamericana: ¡pero tan sofía como la griega fué para Grecia y la germánica fué para Alemania! El estudiantado debe ser reducido a los mejores y el resto dirigido hacia la intensificación de la explotación material del país, única base de una ampliación sana de la cultura superior”.

La preocupación de la Universidad por el estudio de los problemas nacionales, desde su propio punto de vista universitario (científico) o la identificación de la Universidad con la realidad nacional, ha sido bien comprendida en Rusia, donde las profesiones utilitarias están bajo égida de los diversos departamentos del Estado. Así, la enseñanza de la Medicina ha estado a cargo del Comisariado de Salubridad; las diversas ramas de la Ingeniería han estado bajo el control del Comisariado de la Industria y la preparación de los maestros bajo los auspicios del Comisariado de Educación. No obstante, últimamente ha habido un movimiento adverso a esta dispersión de la unidad constitutiva de la Universidad.

Hay otra modalidad estructural que se está abriendo paso en las universidades modernas a fin de preservar esa unidad: es la ciudad universitaria. Ejemplos de la misma lo tenemos en las residencias de estudiantes escocesas y alemanas, en la *Cité Universitaire* de París y de Clermont-Ferrand y en la residencia de estudiantes y señoritas de Madrid. La universidad es concebida en estos lugares como urbe docente. La gran Ciudad Universitaria de Madrid —antes de la Guerra Civil— se dividía en cinco zonas: Zona de Facultades, Zona Médica, Zona de Bellas Artes, Zona de Residencias para Estudiantes y Zona de Deportes.

Bastante se ha hecho en este sentido en la Universidad habanera: existe ya la Ciudad Universitaria de La Habana con los edificios para las labores de la docencia, con buenas bibliotecas, con salones para conferencias, con su *Stadium*.

En relación a las funciones administrativas de la Universidad, en Alemania antes de la guerra de 1940 se ensayó con éxito el *Kuratorium*. El *Kurator* (procurador) tiene a su cargo todo lo relacionado con la administración de la Universidad, que suele distraer demasiado, en faenas rutinarias o burocráticas, a los profesores, restándoles tiempo de los quehaceres principales de su cátedra. El *Kurator* es el representante de la Universidad en los asuntos administrativos. El rectorado es rotatorio, y sólo dura un año, lo cual impide que el profesor rector descuide sus disciplinas de cátedra y haga continuo determinado tipo de política universitaria, si bien este tiempo resulta de suyo insuficiente para realizar una labor perdurable. El rector se convierte, al fenecer su período, aportando su experiencia, en vicerrector. Las facultades, en cuanto organismo académicos y técnicos, son autónomas.

VI

En un artículo sobre la enseñanza secundaria, publicado en la revista *Isla* de Junio de 1936, me referí a la necesidad de establecer un puente entre la enseñanza secundaria y la universitaria. Sólo debo añadir aquí que el *college* o colegio preuniversitario no ha de ser una institución docente adherida en su cima a la enseñanza secundaria, como se ha pensado. El colegio es una institución prácticamente universitaria, por su espíritu, por su organización y por su carácter preparatorio, al extremo que en la Europa Continental los colegios fueron absorbidos por las universidades. Son los colegios preuniversitarios antesalas de las diversas carreras.

Desde la segunda mitad del siglo XVIII comienza la crisis de la enseñanza secundaria, y a partir de esta época se suceden en todos los países reformas tras reformas. No debemos desalentarnos al ver que los institutos de enseñanza media de nuestra América, salvo excepciones, atraviesen también esa crisis, que es un fenómeno universal que se extiende desde los liceos franceses hasta las instituciones preuniversitarias norteamericanas.

La crisis, que ningún país ha logrado solucionar plenamente, se debe en primer término a que los equipos docentes secundarios no se ajustan a la nueva realidad demográfica del mundo. El régimen democrático y la escuela pública, que son dos características de nuestro complejo cultural, modelan la organización secundaria según el principio de "la segunda enseñanza para todos". De aquí una saturación de la población escolar que redundará en una educación que se extiende al mayor número. En los Estados Unidos en 1890 no había más que trescientos mil estudiantes en la secundaria; pero en 1930 cursan estudios secundarios más de cinco millones de jóvenes, o sea, la mitad de los que tienen edad escolar secundaria. La primera causa de la crisis se basa, pues, en el desajuste entre los equipos docentes y esta nueva realidad demográfica.

Hay un segundo punto importante. Para que la educación secundaria de un país sea eficaz no basta que al futuro profesor se le den unos cuantos métodos, fórmulas o recetas para profesar; hace falta que, además de una sólida y básica cultura, tenga plena conciencia de su cometido, y reflexione hondamente por sí acerca del sentido de la función que desempeña.

En la escuela primaria elemental existe una unidad

de fin y de método que se produce de un modo sencillo: la unidad se basa en que un maestro único explica un cuadro de materias y puede articularlas entre sí adecuadamente y orientarlas hacia un determinado fin. Pero en la secundaria la cosa se hace más compleja. Cada disciplina requiere un profesor y una técnica propia que excede los límites de una metodología general e introductoria. Como organización compleja que es, comienza a actuar en la secundaria la ley sociológica de la diferenciación o división del trabajo.

La consecuencia de ello es que en la actualidad la organización secundaria se caracteriza por la dispersión. Cada profesor cultiva su especialidad como si fuera un compartimiento aislado, como si su asignatura tuviese una finalidad en sí misma, como si no fuera parte de un todo. Ante esta situación el primer paso de la reforma —según ha programado Emile Durkheim ha de ser producir una colaboración de todos los profesores de la segunda enseñanza, a fin de que reflexionen acerca de estas dos preguntas: ¿Cuál es la esencia y fin del profesor secundario? ¿Cuál es la esencia y fin de la enseñanza secundaria? Fijada esta tarea común se diluirá esa vaga conciencia que se tiene acerca de lo que es la enseñanza secundaria.

En la Edad Media el profesor de la Facultad de Artes sabía a ciencia cierta que su finalidad específica era preparar en sus alumnos una mentalidad dialéctica. La lógica aristotélica, y las sumas y sùmulas eran instrumentos perfectos para llegar a este fin. A partir del Renacimiento la finalidad de la escuela secundaria fué preparar humanistas, que, a base del griego y del latín, adquirirían la llamada educación clásica. El *Gymnasium* de Sturm, fundado en Alemania en 1536, se convirtió en el tipo de escuela secundaria humanística. Pero si se nos pidiese que precisásemos qué tipo humano forma la escuela secundaria, veríamos que impera en esto una gran confusión. Habría que responder previamente a otra pregunta: ¿Qué clase de hombre intenta formar nuestro tiempo?

Hay un hecho que caracteriza a nuestra civilización, y es el auge de lo económico, lo tecnológico y lo social. Por eso la educación secundaria requiere transformaciones paralelas a las sufridas por la sociedad donde está inserta. Por eso nuestro *curriculum* secundario ha de tener, entre sus características, la dispensación de conocimientos de Economía, de Ciencias Sociales, de Idiomas modernos, de Introducción a la Filosofía, y de todo aquello que contribuya a que el estudiante se dote de una conciencia y un panorama claros de la actualidad.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PSICOLÓGICAS

Ahora bien, toda reforma educativa basada meramente en la fuerza normativa de decretos, leyes o estatutos es inocua; y no puede convertirse en realidad si no es de antemano una expresión de algo muy bien meditado, deseado y vivido por los profesores encargados de llevarla a cabo. Con una adhesión artificial y externa no hay reforma. Ella debe ser un producto elaborado por los profesores, algo que emane del mismo cuerpo docente que se autorreforma y se autoorganiza.

La Universidad debe empezar, pues, por hacer esa invitación a la reforma positiva, haciendo destacar la importancia que ella tiene para moldear la forma de vida nacional. Para ello es preciso que surja una fe positiva que haga patente que el esfuerzo del profesor secundario es función y misión vital que repercute en la sociedad entera. Esta tarea no es cosa que pueda ser hecha en una conferencia ni en un curso, sino obra de una etapa constructiva.

La educación es un proceso social, y, como social que es, basa sus actividades en las instituciones docentes, de la misma manera que las profesiones basan sus actividades en las instituciones profesionales. La organización secundaria consiste en un conjunto de instituciones, de *Institutos*. Y ya la raíz sánscrita *śāstra* en esta palabra indica a las claras que se trata

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
UNIVERSIDAD DE CHILE

de cosas que tienen permanencia, de una realidad que está hecha de pasado, que es constitutivamente pasado. Todos nosotros queremos reformar ese pasado que dura y subsiste. Reformar es crear una nueva forma institucional. Nos impacientamos y exasperamos ante el presente inútil y caduco y por eso sólo solemos prestar interés a la realidad futura. Pero ¿puede el porvenir —según inquiere de nuevo Durkheim— surgir de la nada? ¿Puede una reforma surgir sin una forma previa? Ni en lo físico, ni en lo social, esto es posible. La futuridad jamás se improvisa. Esos moldes pretéritos son nuestros actuales sistemas de enseñanza secundaria, sus programas, sus planes de estudios, sus formas de enseñar y de aprender. Pero es preciso, a toda costa, animar esa organización con el nuevo espíritu de la reforma.

Lo primero que hay que hacer para comenzar una reforma es conocer de qué está hecha la organización que se pretende reformar, escrutar claramente sus condiciones de existencia, saber a qué necesidades responde, qué fuerzas la crearon, en qué etapa histórica ha prevalecido. Porque cada organización responde a estados sociales peculiares y su evolución sólo se hace perceptible a la luz del análisis histórico.

Véamos un ejemplo. ¿Por qué nuestros sistemas secundario y universitario tienen como fuerza básica de

por debajo del Estado o se proyectará la reforma hacia la autorrealización del individuo? ¿Será el individuo sacrificado, al considerársele como un mero instrumento del Estado, suponiéndose que el Estado tiene derechos y el individuo sólo deberes? He ahí un dilema que no puede eludir ninguna reforma educativa del momento actual. De ahí su crisis. En nuestras conferencias sobre "Los cuatro problemas fundamentales del humanismo ético", pronunciadas en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Nacional Autónoma de México en enero de 1947, hemos desarrollado con amplitud este problema.

Y en este punto ¿puede alguien diferenciar los fines de la educación de los fines del hombre y de la sociedad? Los filósofos de todos los tiempos han definido la educación. Y no podemos dar un paso en nuestra reforma sin preguntarnos: ¿qué es educar? Y al contestar la pregunta veremos que educar y gobernar, son dos cosas idénticas, porque gobernar, cuando se hace bien, no consiste más que en educar al hombre.

Educar es desechar el error y descubrir la verdad, enseñaba Sócrates. Es darle al alma la mayor perfección posible, añadía Platón. Es alcanzar la felicidad por medio de la virtud, aseguraba Aristóteles. Es formar al hombre completo y perito en la ciencia y en el

trabajo, leemos en una definición de Rabelais. Es el arte de formar hombres y no especialistas, precisa Montaigne el humanista. Es conquistar a la naturaleza por medio de la técnica, para dominarla, obedeciéndola, adocina Bacon en tono empírico. Es formar en el hombre una mentalidad inteligente, añade Locke asentando su tesis de ideólogo. Es formar hábitos adecuados alecciona Rousseau frente a los valores de lo ingénito. Es conducir a los niños y a los jóvenes para que alcancen el éxito, no en el estado actual de la sociedad sino en un futuro mejor, de acuerdo con una concepción ideal de la cultura, sostiene categóricamente Kant. Es crear hombres que puedan ver con claridad, crear con entusiasmo, pensar con firmeza y decidir con nobleza, previene Van Dike.

Por eso en el profesor secundario radica una fuerza formativa. Por eso es un organizador de la sociedad. De ahí que la educación del carácter, de tipo humano, sea un fin tanto de las instituciones secundarias como de la sociedad.

Por este influjo y presión que ejerce el profesor secundario en la sociedad es que decimos que manda, porque mandar no es meramente ejercer autoridad efectiva respaldada por una ley o un reglamento. Y porque educar es mandar, y sólo puede mandar quien tenga ideas centrales, orientadoras y claras sobre los



INVESTIGACIONES
SOCIALES

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA

problemas, es que la educación resulta tan importante.

Por otra parte, nuestra sociedad, como toda sociedad, es constitutivamente un conjunto de aspiraciones, de proyectos tácitos que formula cada individuo que la integra: el legislador, el abogado, el comerciante, el padre de familia, el obrero, el empleado. De aquí que sea imprescindible que, al pensarse en una reforma de la segunda enseñanza, preguntemos de antemano: ¿qué cosa quieren estos señores, estos padres, que sea el bachillerato para sus hijos? Estos proyectos tácitamente formulados, hay que recogerlos como intereses sustantivos, para construir sobre ellos una original y propia doctrina pedagógica que vertebré la reforma secundaria y la bachilleración.

Por eso no basta a este fin que una o varias comisiones técnicas estudien la reforma secundaria y redacten un proyecto y luego se disuelva. Porque apenas se resuelva un problema surgirán otros. La reforma de la enseñanza ha de basarse en estudios preparatorios muy serios acerca de las condiciones de la enseñanza secundaria, a base de una continua observación y experimentación de los hechos y fenómenos de este tipo de docencia.

Se suele hablar, por ejemplo, con gran seguridad, acerca del bachillerato especializado, como anteceden-

te para un estudio eficaz de las profesiones universitarias. Esta especialización, si es excesiva, formará individuos, que, a fuerza de saber una sola cosa, se retrasa en otras del saber principal y pierde la fecha de la época en que vive, pues ignora los problemas fundamentales de su tiempo. Ese especialista hipertrofiado, que es nuestro profesional, es el que Ortega denomina el "nuevo bárbaro". Si hemos de ser especialistas, no seamos estrechos especialistas, previene John B. Watson. La especialización es saber mucho de poco, y saber poco de lo mucho.

Los postulados anteriores de universalidad del saber fueron cumplidos cabalmente por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid, que fué una de las instituciones de alta docencia más logradas en el mundo de nuestra habla. Y digo que fué porque su edificio de cinco plantas, en piedra gris y ladrillo rosado, hecho de materiales de la más entonada tradición arquitectónica, es hoy una ruina, que es a la vez su grandeza; pero aquel claustro de profesores, integrado por figuras del mayor lustre y saber, mantiene aún viva —aunque transferidos— la grandeza de la Facultad.

La reforma del Estatuto de la Facultad se basaba en acometer una obra educativa de repercusión nacional. La Facultad de Filosofía y Letras estaba dividida

en cuatro secciones: la de Filosofía, la de Historia, la de Letras Clásicas y Modernas y la de Pedagogía, constituyendo esta última una especialización que se llevaba a cabo, después que se habían estudiado las disciplinas propias de la Facultad. Los alumnos tomaban sus especializaciones sin un plan rígido preestablecido por la Facultad, habiéndose creado una tutoría del profesorado para que recibiese consejo el estudiante que lo solicitase en la selección de sus estudios.

La efectiva preparación dada por la Facultad de Filosofía se tradujo —en opinión de sus maestros, que hoy conviven en nuestras universidades americanas— en hechos tan palmarios como éstos: por primera vez los estudiantes podían traducir de verdad los textos clásicos latinos, griegos o arábigos; por primera vez los alumnos leían y discurrían sobre los clásicos de la Filosofía, desde Platón hasta Descartes, libros que antes se les miraba como cosa impenetrable; por primera vez los alumnos aplicaban con eficacia métodos de pensar a las cuestiones. Se completaba la obra de los Sanz del Río, de los Giner de los Ríos, de los Cossío.

El resultado fué decisivo en el orden práctico: los primeros graduados del nuevo plan ganaron inmediatamente las oposiciones a cátedras en los Institutos,

con una preparación que antes no se lograba. Y este es un punto esencial que ya están comprendiendo nuestros estudiantes: que es una farsa que la Universidad les dé un diploma que sea un papel mojado o una patente de corzo. Si la Universidad no puede dar un título que certifique que el graduando ha cursado cabalmente las materias, y ese título no tiene crédito nacional e internacional, la Universidad debe cerrar sus puertas. Este es un punto esencial de la reforma.

En aquella Facultad descollaba, en el grupo de Filosofía, la figura magistral de don José Ortega, cuyas ideas frescas y novadoras se estudian en los seminarios europeos. Besteiro daba cursos de Lógica y de Sociología, y Recaséns explicaba Filosofía del Derecho y Teoría del Estado. En Letras, Castro, Salinas y Montesinos, hacían la labor. En la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, Luis de Zulueta, Barnés y Gonzalo Lafora, especialista éste en Psicología y Psiquiatría del Niño, orientaban los asuntos pedagógicos.

El número de alumnos selectos de la Facultad aumentó considerablemente. La consecuencia inmediata de este auge de la Facultad de Filosofía fué el incremento de la cultura nacional y el positivo mejoramiento de la educación pública, que fueron posibles debido

a que la vida y los estudios de la Facultad se habían hecho atractivos.

La vida misma de la Facultad —continúan diciendo sus forjadores— varió completamente: entre alumnos y profesores había familiaridad y a la vez respeto mutuo que sustituyeron a la chabacanería de la época monárquica del señoritismo. Entre los estudiantes imperó una camaradería correcta y de buenas maneras, bien distinta al trato tosco que los estudiantes de la época anterior se daban en los cafetines, tabernas y billares. El tono de vida caduco y degenerado del señoritismo universitario se cambió en un tono superior de vida. Todo esto lo dice un testigo de mayor excepción: José Gaos.

Pero no. No he presentado a la Facultad de Madrid como modelo para ser imitada. Somos enemigos de las comparaciones. Debemos pensar en nuestra propia reforma con nuestros propios datos y con teorías propias elaboradas a base de nuestra observación y experiencia. Esta es la gran lección del empirismo y relativismo sociológico, hacer las cosas por cuenta propia. Nunca las instituciones docentes extranjeras deben tomarse como modelos para ser literalmente copiadas, sencillamente porque cada institución es un producto de la cultura de la cual emerge. Por eso no debemos tomar por modelo lo que se ha hecho en

Norteamérica, en Suiza o en Bélgica, precisamente porque somos constitutivamente distintos a estos países y porque nuestra reforma educativa ha de surgir de una meditación inmediata sobre nuestra propia realidad social y cultural. Pero sin imitar, sí podemos y debemos *informarnos* de lo que se ha hecho en los países cuyas instituciones universitarias y secundarias han cobrado eficacia y predicamento.

Mientras no se lleve a las aulas universitarias el estudio de lo que es y debe ser la Universidad, la historia de las Universidades europeas e hispanoamericanas, la génesis, desarrollo y consecuencia de los movimientos estudiantiles, el estudio comparativo de los planes de estudios de cada facultad en las distintas universidades, no se tendrá un concepto claro de estos aspectos de la educación.

En la *Memoria* de los cursos de la Universidad de Buenos Aires aparece, entre los muchos cursos generales y monográficos de la Facultad de Filosofía y Letras, un curso bastante completo acerca de la educación universitaria. Allí se estudian los tipos de universidades: la inglesa, la norteamericana, la alemana y la francesa. Allí se estudian las primeras universidades cristianas: Salamanca, Nápoles, París, Oxford, Bolonia, en relación con la época histórica en que surgen. El Dr. Encinas, ex-rector de la Universidad

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA
1911

de San Marcos de Lima, ha hecho interesantes estudios acerca de las universidades de Padua y Bolonia. Nuestros graduados debieran tener un conocimiento de las universidades norteamericanas, de su sistema de enseñanza, de sus variados métodos de trabajo, de la forma de donaciones y legados de que surgen muchas de estas universidades.

En ese curso de la Universidad de Buenos Aires se estudia luego la evolución histórica de las Universidades de Córdoba, Buenos Aires, La Plata y Tucumán. Y se entra en el estudio de los problemas universitarios; del ingreso en el profesorado, de la docencia libre, de la representación estudiantil, de la extensión universitaria, de si la enseñanza superior debe tener por fin graduar profesionales o formar investigadores o cultivadores de la ciencia, de la necesidad de fundar institutos dedicados exclusivamente a la investigación científica. Todo esto unido a un estudio especial acerca de la legislación secundaria y universitaria. ¿No es preciso hacer esto mismo en todas nuestras universidades?

No se puede hacer ninguna reforma sin saber de antemano qué se va a reformar. Reformar es darle nueva forma a lo que está ya formado. Toda reforma o todo mejoramiento tiene dos objetivos: el primero es aproximar lo que es deficiente a lo que funciona

de un modo normal; el segundo consiste en superar las cosas mismas que funcionan normalmente. Pero los comienzos de toda reforma son de carácter educativo. Lo primero es hacer que se difundan los postulados esenciales de la reforma. ¡A ello, a ello!

VII

Cuando examinamos la organización institucional de la docencia preuniversitaria de la mayoría de los países hispanoamericanos, advertimos la inexistencia o la insuficiencia de cursos introductorios de Sociología o Ciencia Social. El auge y predicamento que este tipo de docencia ha cobrado en el mundo culto justifican la necesidad de llenar este vacío, de acuerdo con una metodología sociológica apropiada. El objeto de esta sección—obviamente sinóptica—consiste en situar el problema en su aspecto pedagógico, condensar algunas breves ideas acerca del tópico y ofrecer algunas sugerencias de índole práctica para su ulterior solución.

No cabe duda que hasta hace muy poco tiempo toda la orientación docente de nuestras escuelas elementales estaba grávida de individualismo, y quizá mu-

chos abusos e inconsecuencias en el orden articular de nuestras sociedades hayan sido factibles, debido a la carencia de una concepción orgánica de la sociedad, que suplantase el individualismo atómico y exagerado determinante del comportamiento de la persona ante ella. La consecución de un orden superior de cosas sólo es posible si se sustituye la mentalidad radicalmente individualista por la mentalidad que tenga en vista la sociedad en la concepción de los problemas generales. No debe negarse que el individuo ha de reflexionar muy hondamente en cuanto a su puesto, función y destino dentro de la sociedad en que se halla inserto, y tocante a sus deberes para con la sociedad de la cual emerge. "La razón —dijo Izoulet— es hija de la ciudad", con lo cual quiso dar a entender que los productos superiores del espíritu tenían una procedencia y cariz esencialmente sociales. La sociología del conocimiento mantiene la misma tesis.

Toda sociología posible remata no en meras teorías o doctrinas, ni en sistemas que tengan en sí mismos su propia justificación. La verdad ha de redundar en una superación de la vida misma: ha de ser útil para la vida. Así, pues, el análisis societario no ha de reducirse a una mera abstracción, sino ha de tender a mejorar efectivamente las condiciones de existencia

de la sociedad en torno. La teoría societaria cuenta con tres instrumentos de trabajo para la justificación de su verdad intrínseca, a saber: la legislación, la propaganda y la educación. Estos tres medios constituyen las vías por donde se ha de pasar en la consecución de los fines previstos en una depurada télesis social. En este capítulo me he de ocupar tan sólo del tercer procedimiento, de la educación como instrumento propicio de la sociología aplicada.

La mayoría de las escuelas elementales y medias hispanoamericanas suelen dar mucho énfasis a la concepción —por el niño y el adulto— del mundo “natural”, haciéndola brotar de las lecciones de cosas, que culminan en los conocimientos biológicos o físico-químicos de la enseñanza secundaria. Pero se olvidan de que, coexistiendo con ese maravilloso mundo de la naturaleza exterior existe otro, que suele quedar postergado, quizá porque lo tenemos ante nosotros, pero que nos afecta a cada instante de nuestra vida y sin el cual no podríamos vivir. Nos referimos al “mundo social”, a la organización de los hombres en una sociedad ordenada, anudando relaciones recíprocas, armonizando o contraponiendo intereses, dependiendo unos de otros a virtud de nexos socializadores. Este mundo del co-estar y del co-ser es tan real importante como el mundo natural, y por tanto to

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA

pedagogía del porvenir ha de trazar sus coordenadas, la línea programática que haga posible una gradual, básica y continuada fundamentación de concepciones sociales en la mente y por tanto en el comportamiento activo del niño y del adulto.

Toda persona adiestrada en la técnica pedagógica de la Sociología y de las Ciencias Sociales se percata, a medida que orienta y ensancha el conocimiento social de sus alumnos, que esta clase de docencia no puede ser obra —como ocurre en la mayoría de nuestros centros educadores— de un curso transitorio, más o menos formal de Cívica, o de Historia con ribetes sociales, o de cierta Sociología considerada elemental. No basta un curso o dos de estas disciplinas, puesto que tal enseñanza ha de obedecer a un desarrollo gradual en la concepción del fenómeno social en su totalidad y amplitud, que culmine en los cursos universitarios de Sociología Formal o de materias sociales de carácter especializado. Ese trabajo social, al que aludimos, ha de comenzar por lo que es más simple y apropiado a la mentalidad del niño, por el simple conocimiento o lecciones de cosas sociales, y de personas (familia, grupos primarios o secundarios) y funcionarios con los cuales el niño tiene que entrar en relación, y desde aquí tomar áreas cada vez más extensas de hechos y procesos sociales, asentando así

las bases preparatorias de un trabajo ulterior de mayor envergadura.

Como todo el proceso educativo es una preparación para la vida, y toda concepción de la vida, traducida en una forma de comportamiento, tiene una significación moral —porque moral significa vivir la vida con la conciencia clara de la vida, actuar no por instinto o por hábito sino a virtud de razón y elección— la vivencia de los conceptos, sentimientos y actitudes sociales tiene una marcada significación moral. En este sentido, el estudio de lo social-moral no es completamente enseñable, no puede ser mera secuela de una serie de preceptos ordenados en libros de texto, sino que ha de consistir en una participación activa del neófito en la vida de la comunidad en que se mueve. Los estudios sociales elementales, en este sentido, no han de ser meramente formales; porque la preceptiva social no enseñará al niño ni al adulto a adoptar posiciones de cariz personal ante los problemas, del mismo modo que los preceptos estéticos no nos bastan para sentir la belleza, ni las reglas de la lógica nos bastan para seguir en todo caso un criterio de verdad. No es suficiente, pues, formular meros juicios de sentido social; precisa, como ha dicho excelentemente Dewey, “traducir la moral en las condi-

ciones y fuerzas de la vida de nuestra comunidad y en los impulsos y hábitos del individuo”.

Es preciso llenar el contexto educacional del niño y del adulto, a virtud de una educación vital solidarista. Hace algún tiempo el filósofo norteamericano al que hemos aludido, declaró enfáticamente que las actuales escuelas elementales carecían de finalidad específica, que eran inútiles, pues no preparaban para la vida. La deficiencia de nociones de moral social en el niño constituía su principal limitación, porque no es lo mismo poseer “ideas morales” que poseer “ideas acerca de la moral”. Lo importante es que la escuela de nuestro tiempo produzca lo primero. No basta pensar las ideas morales-sociales, precisa convertirlas en un instrumento para la vida. La mentalidad de ese tipo del niño y del adulto implican un proceso a virtud del cual éstos asumen una postura intelectual, emocional y volitiva ante las diversas situaciones de la comunidad que confrontan. Sus ideas han de ser no meras ideas, sino ideas orientadas hacia la realización del derecho y la justicia. Toda escuela tiene como fin primario el deseo de mejoramiento humano, y este deseo de mejoramiento es el motivo central de toda razón y de toda justicia del mundo. Toda preparación ético-social de la vida prepara al hombre para su salvación.

Nuestra tesis ha de esclarecerse si ascendemos gradualmente por sobre cada uno de los peldaños de la enseñanza, y precisamos qué tipo de docencia sociológica ha de corresponder a cada grado escolar, de acuerdo con la capacidad de asimilación y nivel de cultura del estudiante, en las llamadas escuelas primarias, secundarias y preuniversitarias, y por último, en la docencia universitaria.

A los viejos pedagogos les parecerá insólita la idea de que los estudios sociológicos sean materia específica de la escuela primaria. Sin embargo, esto no sólo es posible sino que resulta indispensable, si se quiere preparar la mentalidad del alumno de un modo plástico y vital, y si se quiere echar los cimientos de una ulterior y sólida preparación sociológica. La técnica para preparar estos cursos es múltiple.

Antes de entrar en el asunto propuesto no está de más hacer una ligera indicación histórica acerca de las primeras escuelas elementales que declararon obligatoria, en todos sus grados, la enseñanza de los estudios sociológicos, que desde 1922 hasta el presente han logrado reputarse por modo incuestionable. Fueron las escuelas elementales de Dakota del Norte las que comenzaron el experimento. La instrucción sociológica fué impartida en las escuelas públicas.

Estos problemas se discutieron ampliamente en una

reunión de la "American Sociological Society", celebrada en Minneapolis. Norteamérica es el país en que los estudios sociológicos han alcanzado mayor auge y difusión en todos sus grados, y es el país que ha producido una cantidad mayor de textos elementales y superiores en materia sociológica, según advierte Leopold von Wiese. Sus escuelas suelen ofrecer cursos que comprenden determinados análisis del proceso social, si bien su mayor proyección es hacia los problemas sociales y sus métodos de solución tocantes a las modalidades del desajuste social (pauperismo, inmigración, niñez frustrada, delincuencia, vicio, alcoholismo, deficiencia física o mental, etc.). En enero de 1922, 600 "high schools", por lo menos, ofrecían enseñanza de Ciencia Social a unos 40,000 estudiantes. Dakota del Norte iba a la cabeza de este movimiento pedagógico, logrando que el 18% de todas las matrículas fuesen de estudios sociales.

Una mera indicación bibliográfica he de hacer, a fin de añadir datos en favor de la tesis suscrita, y es mencionar un libro elementalísimo de sociología antropológica, de K. Dopp, intitulado *Anthropological Readers for First Grades of the Elementary School*, en el cual se ofrecen, en un estilo científico incipiente, aquellos hechos acerca del comienzo de la vida del

hombre en sociedad, en forma de lecturas accesibles a los alumnos de las escuelas elementales.

En las escuelas elementales de Norteamérica, en el 9º y 10º grados, los alumnos hacen lecturas paralelas de materias sociológicas, especialmente aquellas relativas a las sociedades primigenias, a la embriogenia social, en que los orígenes de la humanidad aparecen ante la mirada sorprendida del neófito en forma fascinante. Este estudio de la génesis de los procesos sociales en los grados superiores de las escuelas primarias tiene su propia justificación en su simplicidad. Del mismo modo que es más fácil comprender el sentido de la fracción $3/4$ que el de la fracción $334/356$, es igualmente más fácil y objetivo, para el neófito, asimilar los procesos sociales de la familia, la economía, la organización político-jurídica, la religión y la moral de las sociedades elementales, que los procesos de las culturas avanzadas y complejas.

Otro método didáctico apropiado para la enseñanza de los estudios sociales en las escuelas elementales, consiste en la lectura y análisis de cuentos o narraciones preparados expresamente para esta finalidad. También se utilizan lecturas paralelas de Geografía e Historia, en que se va constituyendo una como protosociología. La Geografía, orientada con un criterio social, echará las bases físicas de la sociedad, de la

doctrina sociogeográfica, sistematizada antes por Ratzel y luego por Huntington, y preparará al alumno en el estudio de las correlaciones entre el factum geográfico y cada uno de los procesos sociales (tamaño y ritmo de la población, inmigración, delito, pauperismo, curso de las civilizaciones, guerras, etc).

Más importante aún, como fundamento de los estudios sociales, es el estudio de la Historia contemplada con un criterio social. Nuestra enseñanza corriente de la Historia, tal como se enseña en nuestras escuelas, debe ser completada. No basta con estudiar el pasado sin más ni más, ni saber el nombre de los reyes o dictadores, ni el número de soldados que perecieron en cada batalla, ni la enumeración y descripción de hechos más o menos inconexos, ni las genealogías reales. La Historia ha de ser *interpretada*, aun desde los grados elementales en que se enfoque, y es la Sociología la ciencia capaz de galvanizarla, completarla y fundamentarla lógicamente. En este sentido nada será mejor que recordar una magnífica definición de la Historia, que ofrece Droysen, como "el esfuerzo del presente por comprenderse a sí mismo, comprendiendo el pasado"; es decir, la historia como presente. Esta interpretación de la Historia no puede ser ajena al estudio de la comunidad o comunidades, o, mejor, se ha de ejecutar en favor del

desarrollo de una "conciencia de la comunidad" (Gillete).

El estudio de la Historia no ha de perder de vista, pues, en las escuelas elementales, la contemplación didáctica de las comunidades pequeñas o locales que están en el dintorno o mundo del niño. El énfasis en éstas ha de ser superior al puesto en las comunidades remotas o en evolución, y tal estudio no será abstracto —como es menester en la sociología universitaria— sino concreto, práctico y activo.

Tal estudio de lo presente, inmediato y concreto de la comunidad no impide que se discutan las condiciones ideales de la sociedad real en que el niño vive y ante la cual reacciona, ni que se presenten ideas relativas al mejoramiento de la humanidad en grande, a virtud del poder del pensamiento. Los estudios sociales dotarán al niño de normas estimativas para valuar los hechos históricos.

Igualmente ha de llevarse a cabo el estudio de las instituciones. Por ejemplo, cuando se estudia la historia de la civilización griega puede discutirse, dentro del capítulo acerca de la organización social, el concepto de la fratria entre los jonios y los dorios, estudiarse la descomposición de cada tribu en gentes, y en su carácter religioso, ceremonial, económico, penal. Asimismo, sincrónicamente al estudio de

la Prehistoria Americana podría estudiarse, ponemos por caso, como hecho social saliente, el predominio de las culturas matriarcales, correlacionada a la organización económica de los clanes amerindios.

Existe un tercer procedimiento de índole objetiva y práctica —pues todo en los grados elementales y medios ha de ser práctico, es decir, ha de estar ajustado a sus fines específicos— consistente en la inculcación de hábitos en los cuales sean ostensibles las relaciones recíprocas que culminen, entre los escolares, en el “sentimiento de colectividad” (Adler) o sentido de prójimo, tan difícil de alcanzar por el niño, y cuya importancia es notoria desde el punto de vista de la ciencia de la educación. Unido a este tipo de docencia, el profesor puede ofrecer clases, en que se especifiquen las relaciones y deberes recíprocos de los alumnos, coasociados o constituídos en sociedad, que sean explicados con un genuino aparato societario. En este sentido podría utilizarse, en las clases de estudios sociales, la práctica corriente en la asignatura de Cívica de la Comunidad, en la cual la clase se convierte en un centro activo donde los alumnos deliberan inteligentemente, constituídos en cámara legislativa, o discuten planes o proyectos de gobierno local o nacional, o critican las leyes existentes, o enjuician a los gobernantes, o elaboran

un hipotético sistema industrial o social del porvenir.

La Cívica constituye una parcela o dominio dentro del vasto campo de las Ciencias Sociales; pero mientras las últimas abarcan todos y cada uno de los aspectos de la vida de la sociedad (económico, religioso, ético), la primera pone énfasis en el aspecto gubernamental o político de la comunidad; es, pues, un dominio fragmentario de la gran Ciencia Social. Pero la Ciencia Social vertebrada igualmente los estudios de Cívica por lo cual éstos quedan imperfectos e incompletos sin la información de aquélla. Por eso la Cívica moderna suele ser Cívica Sociológica, por ejemplo en Ross. La Cívica puede ser aún un estudio especializado de las funciones sociales de la comunidad, pero necesita de la Ciencia Social, a fin de que el estudiante se forme una idea de la gran sociedad y de sus procesos interpsicológicos cooperativos.

Con el objeto de hacer más claras estas ideas, conviene delinear un esquema, reducido a su mayor simplicidad, de cómo pueden profesarse los estudios sociales, a partir de los 6 años de edad, desde los cuales el niño comienza a formarse una concepción del mundo, que ve colmado de actividad, ya en su propio hogar, ya en los juegos con los demás niños, y concierta o contrapone intereses de cariz infantil.

En el primer grado descubre el niño en el juego una organización social germinal, adquiere un sentido elemental del prójimo, tiene iniciativas, manda, siente lealtad y devoción hacia su grupo. Forma así su conciencia del semejante desde los grupos primarios (*face-to-face*).

En el segundo grado el maestro debe estimularle a estudiar el grupo familiar en que convive, haciéndole ver que la familia es la sociedad en pequeño, en la cual todos sus miembros tienden a realizar la felicidad común, donde existen procesos de cooperación y reciprocidad en el deber, y hay un gobierno ejercido por los padres. Veamos unos ejemplos de problemas para que el niño reflexione sobre ellos en este grado. Supongamos que tu papá se enferme o muera o se ausente. ¿Qué pasaría en tu hogar? ¿Debe tu mamá sobrellevar todo el peso del trabajo de la casa? Supongamos que en tu casa no se te hicieran cuentos o no se leyese, ¿qué pasaría? Aquí se plantea el problema de la familia como unidad educativa.

En el tercero y cuarto grados se presenta un estudio elemental de la comunidad; un estudio de cada una de las ocupaciones de la comunidad en que el niño vive: agricultor, maestro, cura, cartero, herrero, juez. Problemas: ¿Qué pasaría en tu comunidad

si faltasen los agricultores? ¿Qué ocurriría si no hubiese división del trabajo? ¿Con la división del trabajo existe un mayor grado de bienestar? ¿Por qué? Es preciso hacer aparecer ante el niño la sociedad como una cosa tan real y objetiva como una planta, un mineral o un accidente geográfico.

El quinto grado deberá basarse en un estudio intenso de la escuela, analizando los servicios que ésta y el maestro prestan a la comunidad; se preguntará a los alumnos en qué forma ellos compensaran a quien paga su educación (la comunidad), y qué factores componen la escuela. Puede comenzarse la genética social, estudiando las instituciones aztecas, mayas, taínas, los tipos de casa, de familia, de lenguaje, de religión, de economía, de industria, etc., en forma sencilla.

En el sexto grado se pueden examinar las condiciones sociales recientes o a lo sumo con un siglo de antelación. La llegada a América de los conquistadores o colonos y el repertorio de elementos culturales que aportaron a nuestras sociedades (lenguaje, arte, religión, educación, sistema de gobierno); cómo comenzó la familia a desarrollarse y a aumentar; influencia de la longitud de las estaciones y del clima en las ocupaciones y productos de la tierra, los recursos económicos primarios (minas, animales, agricultura

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
FEB 27 1971

el transporte. Ya aquí se echan los cimientos de la Ciencia Económica. Puede completarse con la Cívica de la ciudad, estudiada de un modo vivo y dinámico.

Ya en el séptimo y octavo grados se pueden estudiar algunos principios para la solución de algunos problemas específicos e iluminarlos; no recurriendo a abstracciones, sino haciendo predominar el estudio concreto y práctico. Ya aquí es factible pasar a la Cívica del Estado y a nociones de Cívica Social.

En nuestros países se ha de dar énfasis, en estos grados, a los elementos de Sociología Rural, es decir, poner a la escuela en contacto con la vida rural, laborando por una mejor agricultura, estudiando por qué los incentivos de la ciudad hacen que el campesino tienda a abandonar el campo, cómo el campo debe ser preparado con mayores comodidades materiales, cómo la cultura debe penetrar en él, y examinar las asociaciones rurales. La socialización de la vida campesina es uno de los puntos más importantes, pues suele ser escasa comparada con la socialización de la ciudad.

Pasemos ahora a los estudios sociales en las escuelas secundarias. La disciplina social principal de las escuelas secundarias se denomina: *Elementos de Ciencia Social*. Hemos de discernir —si bien esta

distinción no es tan justa desde el punto de vista de la metodología de la Ciencia Social como desde el punto de vista de la enseñanza metódica de la Ciencia Social— tres dominios de nuestro saber acerca de la sociedad: La Ciencia Social, las Ciencias Sociales y la Sociología. Esta distinción, que aparece borrosa a primera vista, es absolutamente necesaria para la metodología didáctica de las ciencias que tienen por objeto el estudio de la sociedad.

Los Elementos de Ciencia Social, estudio esencial y propio de la enseñanza media, no es un mero nombre, sino el nombre que lleva en sí su contenido propio. Conviene distinguir los Elementos de Ciencia Social, considerados como una disciplina unitaria y orgánica, en que sus partes se exigen mutuamente, de las Ciencias Sociales Particulares, que son la Economía, Demografía, Política, Psicología Social, Derecho Social, Historia Social, Estadística, etc.

El tema céntrico de los Elementos de Ciencia Social es la vida conjunta de los individuos en comunidades anudando relaciones con sus semejantes. No es posible establecer líneas divisorias absolutas entre el contenido de esta disciplina, el de la Sociología y el de las Ciencias Sociales particulares, porque todos estos dominios no son más que diversas maneras de tratar el mismo objeto: el fenómeno social. Los

Elementos de Ciencia Social constituyen una visión panorámica, sintética, práctica, de los intereses y relaciones que nos afectan en cada momento de nuestra vida social. Son esos intereses el gozne sobre el cual gira la sociedad.

Quizá convenga fijar los puntos fundamentales que debieran constituir un programa de Ciencia Social Elemental, a fin de poner cierto orden en ese mundo. Utilicemos, por ejemplo, el sugestivo libro de Henry Pratt Fairchild, profesor de Sociología y Economía Social de la Universidad de New York, titulado *Elementos de Ciencia Social* ("Una Introducción al Estudio de la Vida de la Sociedad"), que he traducido de la séptima edición norteamericana. Según él, los tópicos esenciales de los elementos de Ciencia Social son: 1. La organización social. 2. Los comienzos humanos. 3. El progreso económico. 4. Los intereses. 5. La expectación y la conformidad. 6. Desarrollo de la familia. 7. El control social: la vanidad. 8. El control social: el miedo. 9. El control social: la religión. 10. Los derechos. 11. La ciencia económica: la riqueza. La utilidad. El valor. 12. La producción. 13. La distribución. Las negociaciones. Los precios. 14. La oferta y la demanda. 15. Los salarios. 16. La renta. El interés. 17. Las utilidades. 18. Precios de los consumibles. 19. El grado de bienestar. 20. El aumento del

bienestar. 21. La población. 22. La inmigración. 23. El Estado: la Ley y el delito. 24. El Estado: el Código penal y el delincuente. 25. El Estado: funciones constructivas. 26. La normalidad y la anormalidad. El desempleo. 27. El progreso social.

La experiencia de cualquier profesor universitario en la enseñanza de sus cursos demuestra que a veces se tropieza con serias dificultades en la comprensión de los tópicos, cuando los estudiantes de los cursos avanzados no poseen ciertos fundamentos. Nuestra tesis es que este estudio de introducción debiera ser obligatorio, no solamente a los estudiantes de ciertas carreras —las que solemos denominar de Letras (Derecho, Filosofía, Educación y Ciencias Sociales)— sino que debería hacerse extensivo a toda la población, como repertorio integrante de la educación secundaria, y con el mismo carácter de preparación para la vida que condiciona la primaria y la secundaria. Una cultura social elemental, un conocimiento, aunque sea rudimentario, de las fuerzas, factores, intereses, leyes y principios que actúan en la sociedad, son cosas indispensables a todo pueblo que desee superarse culturalmente y que tenga la conciencia de su destino histórico. Un estudio difundido de ese modo a zonas cada vez más extensas de la población, formará individuos más útiles a la sociedad.

Los Elementos de Ciencia Social han logrado tal auge, que no sólo son materia propia de los institutos preuniversitarios, como medio para llegar a los cursos avanzados, sino que también están vigentes —por ejemplo en Norteamérica— en instituciones de rango inferior a las universitarias, como las Escuelas de Enfermeras, Colegios de Agricultura y Escuelas Normales para Maestros, entre las cuales 100 de cada 146 tienen en sus planes de estudios la Ciencia Social. En este sentido los Estados Unidos compiten con Rusia, donde los médicos, ingenieros, etc., están obligados a tomar cursos de Ciencia Social. También son obligatorios estos estudios en las Escuelas de Comercio, en los Institutos de Asistencia Social y en la Carrera Diplomática y Consular de diversos países.

De suerte que los Elementos de Ciencia Social tienen de suyo dos finalidades específicas: 1ª Preparar la mentalidad sociológica del hombre en general. 2ª Realizar una introducción general a las diversas subdivisiones del amplio campo de la Ciencia Social: la Sociología, la Economía, la Política, la Antropología, la Cívica Sociológica, etc.; sin separar lo económico de lo político, lo político de lo jurídico, lo jurídico de lo moral, pues prácticamente toda .expe-

riencia de la vida es un complejo de los diversos y principales aspectos de la asociación humana.

Sólo con esta serie de cursos previos, con este trabajo preparatorio, podremos llegar con éxito al ápice de la pirámide, a la Sociología. Sólo entonces podremos estudiar cada uno de los sistemas sociológicos, que resumiremos en las siguientes directrices.

La Sociología es el estudio de las categorías sociológicas y formas de sociación (Simmel). Es la ciencia de los hechos sociales hipotéticos, de los residuos sociales y de las leyes lógicoexperimentales (Pareto). Es una mecánica social de contenido económico (Winiarsky). Es una interpretación económica de la sociedad (Marx-Engels). Es el estudio de las conquistas humanas (Ward). Es una psicología ensanchada, exteriorizada, utilizada y trascendente (Tarde). Es una filosofía social de las ciencias sociales particulares (De Greef). Es una rama de la filosofía o estudio de las formas sociales abstractas, de las fuerzas y relaciones mediante las cuales los hombres constituyen la sociedad, es decir, las condiciones estáticas de la sociedad (otra vez Simmel). Es una física social sacada de las investigaciones estadísticas (Quetelet). Es la ciencia de la génesis, desarrollo, especificación y transformación de los ele-

mentos esenciales, físico-ético-rationales-humanos, en cuanto asociados van ordenándose concretamente en un sistema activo y variable de la vida común (Vignoli).

Por último, llegamos a lo cimero de la ciencia sociológica, a la Sociología Formal, sistematizada por el norteamericano Edward Ross y por el alemán Leopold von Wiese. Según estos dos últimos sociólogos, la Sociología tiene por objeto el estudio de las siguientes categorías sociológicas: contactos, ajustes, amalgamación, disociación, competencia, oposición, conflicto, diferenciación, dominación, sumisión, gradación, estratificación, selección, individualización, uniformación, subordinación, socialización, explotación, institucionalización, profesionalización, liberación y reconstrucción.

De lo que precede llegamos a la formulación de las siguientes conclusiones y recomendaciones.

1.—La enseñanza de los Elementos de Ciencia Social —estudio propio y esencial de la docencia media y de la preuniversitaria— es imprescindible, a fin de que los estudiantes posean una preparación eficaz para penetrar en los estudios más profundos y detallados de la Sociología y de las Ciencias Sociales Particulares (Economía, Demografía, Política Social, Derecho, Historia Social, etc. Distinción entre los

conceptos de Sociología, Ciencias Sociales y Elementos de Ciencia Social.

2.—Obligatoriedad de los Elementos de Ciencia Social en el Bachillerato Superior o Preuniversitario, o en el primer año (introductorio) de todas las carreras profesionales (Derecho, Medicina, Filosofía y Educación). Y en las carreras especiales o vocacionales (Escuelas de Comercio, Institutos de Asistencia Social, Carrera Diplomática y Consular, Institutos Agrícolas, Escuelas de Enfermeras, Escuelas Normales para Maestros).

3.—Precisa unificar los principios y leyes generales de Ciencia Social en las Instituciones Preuniversitarias de América, orientando las tesis, las inducciones, las discusiones y los ejemplos en sentido de un conocimiento real de las condiciones sociales, biológicas, etnológicas, geográficas, culturales, políticas, jurídicas, costumarias, artísticas y religiosas de la realidad americana, sin descuidar la formación de una amplia base general teórica.

4.—La enseñanza de los Elementos de Ciencia Social ha de ser predominantemente práctica; es decir, que el estudiante se ha de percatar de las relaciones existentes entre los principios analizados y su realidad en torno.

5.—Preparación de un cuerpo de profesores

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

mentalidad sociológica, a base de cursos intensos profesados por especialistas.

6.—Necesidad de que estos profesores no descuiden las zonas sociológicas laterales (Asistencia Social, Cívica de la Comunidad, Estadística, Demografía, Sociología Aplicada, etc.). Cursos sobre estas disciplinas. Investigaciones sobre el terreno (*field work*).

7.—Los textos han de auxiliar al estudiante y han de reunir la condiciones siguientes: A. Absoluta claridad y eliminación de tecnicismos no indispensables. B. Emoción en las ilustraciones y ejemplos. C. Uso de cuestionarios metódicos y de cuadernos de trabajo (*work books*) y planteamiento de problemas a resolver; es decir, que el estudiante vaya allende lo que le ofrece el texto; a virtud del aporte personal y del informe hecho a base de su propia experiencia social, sobre todo de su mundo en torno. D. Utilización de “tópicos para ampliar” y de bibliografía clase A y clase B, o sea, obras “necesarias” y obras de “sugerencias”.

8.—Hacer una bibliografía del material existente en español sobre Ciencia Social, Ciencias Sociales Particulares y Sociología (que es bien precario).

9.—Traducir, repartiéndose el trabajo las diversas naciones de habla española, los principales textos extranjeros de Ciencia Social, Sociología, Psicología

Social, Estadística, Cívica de la Comunidad, etc., materias en que la pobreza bibliográfica castellana es ostensible.

10.—Ajustar los textos típicos extranjeros a los libros que analizan las condiciones sociológicas de cada país americano y que sean de verdadero mérito; por ejemplo, los *Elements of Social Science* con *Problemas de la Nueva Cuba*, por la Comisión de Expertos Norteamericanos de la *Foreign Policy Association*.

Las ideas precedentes fueron desenvueltas por el autor en el trabajo leído ante el VII Congreso Americano de Educación, celebrado en la Ciudad de México del 8 al 17 de septiembre de 1935.

VIII

Precisa, por otra parte, que a más de un núcleo de profesores de gran saber, haya una organización que propenda a la selección adecuada del profesorado. Una de las causas que han determinado la corruptela en la provisión de cátedras ha sido la ingerencia de la política externa en las universidades. En segundo lugar, merece proscribirse todo sistema de oposiciones cuyas pruebas y ejercicios sean sumamente fáciles de

realizar, pues ello hace posible el ingreso del incompetente.

El profesor español Eloy Luis André, en su obra *La Mentalidad Alemana*, describe estos elementos morbosos en la función educativa española, con fino humorismo. "Sólo los que hemos pasado más de una vez —escribe— por las horcas caudinas de la oposición a cátedras, horcas caudinas para unos, y para otros juicios sintéticos *a priori*, sobre todo tratándose de cátedras de Filosofía, donde cada cual puede decir lo que le da la gana, con tal que lo exponga con sintaxis musical, y tenga sindéresis abogacil para captarse al tribunal jurado, cuando el juicio mismo no se convierte en comedia con desenlace previsto, y con víctimas tácitas, alentadas por falsos amigos para que resulte animado el torneo, sólo los que de dentro y de fuera (con raras excepciones) nos hemos propuesto para siempre renunciar a ser partícipes de tan ridícula comedia, somos los que con mayor cordialidad podemos alabar el proceso natural, sencillísimo, de formación del catedrático alemán. Aquí se pasa de un salto desde simple doctor a catedrático simple, y de catedrático simple a sabio simple, es decir, no a sabio de rotativo español; aquí es preciso justificar algo más que el parentesco, el haber frecuentado determinados cenáculos, donde los pontífices máximos de la

Universidad española protestan y despotrican contra la política, juran y perjuran que detestan las recomendaciones lo mejor que pueden, por sí o por terceras personas. El procedimiento es lo de menos. El objeto es llegar, es decir, salirse con la suya. ¡Y esta farsa de las oposiciones, contra la que protestan con cínico puritanismo aquellos que más partido sacan de ellas, cuesta al Estado español más de 40,000 duros anuales!... A veces se encarga de explicar Psicología patológica a un crítico de teatros, y Psicología experimental a quien no sabe experimentar... El procedimiento de las eminencias debe procurarse implantarse, con tal que las Academias estén formadas por hombres peritos en letras, ciencias y artes, y no por políticos, las Universidades por profesores amantes de su vocación y de la corporación a que pertenecen, y los consejos de instrucción por gente que sepa y pueda aconsejar”.

El sistema de las oposiciones puras tiene muchos reparos. No se practica en ningún país adelantado. Se valora en el aspirante, por una o varias pruebas circunstanciales, rendidas en pocas horas, la experiencia docente y el saber adquiridos en muchos años. Se dificulta formar tribunales rigurosamente técnicos. No se observan ni aprecian los verdaderos méritos y servicios del aspirante durante un tiempo suficiente-

mente largo. Permite asimismo aspirar a una cátedra a individuos que jamás han enseñado. Este sistema se ha aceptado como un mal necesario, pero debiera ponerse más atención en observar qué condiciones de personalidad, responsabilidad y saber son las que han de concurrir en el profesor modelo.

En muchos casos, una vez ganada la oposición, el profesor se estanca, porque cree que con ella ha llegado a la meta. Se suele creer que el profesor no tiene deberes científicos señalados con excepción de la hora de clase. Puede ocurrir que profesores, después de largos años de perdurar en la Universidad, no hayan contribuido con ningún aporte científico serio al acervo universitario.

El segundo paso consiste en reglamentar el sistema de provisión de cátedras. Las cátedras no deben ocuparse sino estando sujeto el profesor a acuciosos informes periódicos de rendimiento. La permanencia en la cátedra debe supeditarse a la eficacia y al rendimiento. La cátedra se gana con el continuo esfuerzo de todos los días. La opinión pública científica es el barómetro que indica si el rendimiento del profesor es positivo o negativo.

El sistema de provisión de cátedras debe ser mixto. Ha de ensayarse un sistema en que se seleccionen las excelencias de todos los sistemas existentes. Claro

está que de nada valen los sistemas si los hombres que lo ponen en práctica no son buenos. Recuérdese a Tomás Moro: "Nada será bueno ni perfecto mientras los hombres no sean buenos y perfectos".

El concurso de méritos y servicios cuando se calibra bien, es un buen sistema. Pero no siempre ocurre así. Un candidato puede presentar un alud de obras, de medallas y de diplomas, y ser ineficaz para ocupar una cátedra. Francisco Brentano, el gran filósofo alemán, publicó un mero librito, pero con él produjo un cambio total en el estado de la filosofía de su tiempo. Fué el creador de la filosofía de los valores. Su obra siguió un destino tácito y subrepticio. Los hombres que más han influido en el pensamiento europeo actual —Husserl, Stumpf, Meinong y Ehrenfelds— fueron sus discípulos. La filosofía actual del tipo más riguroso procede de Brentano. Así presenta su ejecutoria el prologuista del *Origen del conocimiento moral*. Su producción no fué, en cambio, nada copiosa.

Por eso el enjuiciamiento de un aspirante a cátedra no es cosa de suyo sencilla. Toda esa calificación cuantitativa de "tantos puntos" por títulos, y "tantos puntos" por folletos es sencillamente pueril, pues la valoración de una capacidad no puede ser reducida a

términos matemáticos. Como decía Goethe: "uno puede calcular la dote de la novia, pero no su amor".

Una vez examinado críticamente el expediente, la biografía científica del candidato y su experiencia docente, son recomendables determinados ejercicios. El primero debe ser un ejercicio oral, eliminatorio y riguroso, en que se pueda revelar el saber general del aspirante. De mucha importancia pueden ser igualmente uno o varios ejercicios escritos, sin consulta de libros, dando a los aspirantes diez o doce horas para redactar la composición. En éste se aprecia la nitidez de las ideas, la originalidad, la metodología, la propiedad del lenguaje científico. Un mismo tema debe ser desarrollado por todos los candidatos, a fin de poder comparar los trabajos. En un concurso a una agregación de Filosofía, hecho en la Universidad de París en 1933, se seleccionó como tema: "La muerte y los problemas filosóficos que envuelve". Cada concursante trató el tema desde un punto de vista distinto: uno lo basó en consideraciones biológicas, otro hizo un planteamiento metafísico, éste lo fundamentó en un plan místico, aquél abusó del criterio histórico. Pero en cada uno se pudo advertir la profundidad y la plenitud de las reflexiones. En la segunda composición escrita apareció este tema: "Examinar, por medio de ejemplos precisos, cómo y hasta qué punto el

filósofo puede valerse de las teorías y métodos científicos". Un tercer tema escrito trataba de "El alma según Descartes". Estos ejercicios se encaminan a apreciar cualidades muy diversas: la definición precisa de los conceptos, el ordenamiento nítido de las ideas, la acentuación de lo esencial, la información. Los temas escritos tienden a compensar el factor emocional propio de los ejercicios orales, si bien quien no está preparado para rendir pruebas orales está inhabilitado para ser profesor y deberá relegarse a la investigación.

Otra prueba muy efectiva consiste en que el candidato dé una clase, no con veinticuatro horas de preparación, sino con diez o quince minutos. Ningún maestro en realidad dedica veinticuatro horas a preparar una clase. La presentación de un programa libre —y su defensa oral— constituye otro ejercicio de mucho valor. Las argumentaciones hechas obligatoriamente por los miembros del jurado eliminarían a miembros sin preparación para enjuiciar los trabajos desarrollados por los aspirantes. Las objeciones y polémicas entre los mismos candidatos —la antigua *binca* o *trinca*— limpiarían mucho el terreno si no culminasen en un pugilato. Y si todo lo actuado se tomase taquigráficamente y se publicase, junto con un informe razonado de los jueces, como se hace en Fran-

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA

cia, sujeto a la crítica y sanción pública científica, se podría asegurar un profesorado universitario de la mayor selectividad.

No basta con saber explicar la asignatura. Lo que nosotros llamamos asignatura —lo que se asigna— ha desaparecido, en tesis general, en algunas universidades progresistas. En las más importantes prevalecen los cursos monográficos; cada curso tiene un crédito y la suma de los puntos requeridos forman el grado. Naturalmente, cuando un profesor tiene que dar un curso distinto cada año, tiene que prepararlo (lo cual suele hacer principalmente en el período de vacaciones) y no puede repetir la asignatura año tras año. En ciertas universidades se practica un sistema mixto en que el profesor está obligado a explicar un curso general y uno monográfico o libre. En una palabra, las universidades deben propender al fomento de un tipo de profesor dinámico y no estático.

IX

Con razón ha dicho Ortega y Gasset que la Universidad es para el estudiante y en su beneficio. Goethe definía al estudiante diciendo que es el que realiza

un esfuerzo constante. Estudiante es el que se incorpora a la idea de la cultura, y la cultura es una aspiración incesante que no conoce término. Pero la cultura sólo puede levantarse sobre sólidos cimientos éticos. Como dice Sauer, sólo sobre un terreno sanamente moral puede florecer la cultura. Sobre él la lasitud del trabajo es constantemente superada.

El papel de la juventud en los destinos del mundo nunca ha sido tan importante como hoy. En el Congreso Interestudiantil de 1939, celebrado en Norteamérica, se plantearon los más importantes acontecimientos mundiales de los últimos años y se estudió su repercusión en los intereses educacionales, la misión del estudiante como factor importantísimo de la sociedad actual y su papel dentro de la cooperación internacional. Otro de los asuntos centrales planteados fué la reforma universitaria. En todos los países la reforma universitaria está siendo objeto del examen más serio. Pero en no pocos los prejuicios históricos, la tradición y los intereses creados obstaculizan —según declara Flexner— la reconstrucción universitaria. De ahí la imperiosa necesidad de su planteamiento. El Servicio Estudiantil Internacional, que orientó la conferencia, estuvo patrocinado por personalidades de supeposición, como Thomas Masaryk, Lord Robert

Cecil, Alberto Einstein, Roberto A. Millikan y Rabin-dranath Tagore.

Por lo que a Cuba respecta, quien haya examinado, año tras año, la mentalidad del estudiante cubano, cosa que ha podido hacer mejor el profesor que ha tenido una matrícula numerosa, se habrá percatado de que su materia prima es excelente. No voy a aportar datos relativos a la medición de la inteligencia, ni a comparar los cocientes de aprendizaje y adelanto del estudiante cubano con los de otros países; pero sí debe decirse que su factor central de inteligencia es muy elevado, si bien otros elementos de su circunstancia educativa tienden, en cierto grado, a contrarrestarlo.

En efecto, por lo que toca a su desenvolvimiento en la obra de aprendizaje universitario que es la carrera, se ha de decir que nuestros estudiantes hispano-americanos dispendian energías preciosas, debió en parte a obstáculos que encuentran en su camino, a las escasas facilidades con que cuentan para progresar de modo gradual y seguro en su formación. Me refiero —entre otras— a falta de facilidades de libros en castellano en muchas materias, y sobre todo de trabajo directo a la vera y vigilia del profesor. Trabajar al lado de un gran maestro es uno de los mayores bienes que a un buen discípulo le puede deparar la Univer-

sidad. El método de trabajo que crea en éste el maestro es inapreciable. Pero en no pocos casos el profesor universitario se limita a dar la hora de clase, y con eso su faena ha terminado. Hay siempre, sin embargo, en cada clase, un núcleo —escaso en número, es verdad— de alumnos que desea ampliar, investigar, especializar. Muchas veces el profesor no les abre caminos, no les pone en contacto con las técnicas guías y creadoras de la ciencia. Muchas vocaciones se frustran por esta causa. A veces toda la enseñanza que recibe el alumno se encuentra en las tan de moda copias de clase, especie de enseñanza por correspondencia, si bien inferior a ésta. Por otra parte, las clases numerosas en exceso hacen que el estudiante se convierta en estudiante-masa, sin que haya posibilidad siquiera de que los perfiles de su inteligencia, vocación y personalidad se insinúen.

Caracteriza en general a nuestros estudiantes lo que podría denominarse su localismo mental. Salvo aquellos que pertenecen a la clase acomodada, los cuales pueden viajar y ponerse en contacto con las ideas, luces, costumbres y progresos extranjeros, la gran masa del estudiantado de Hispanoamérica sólo tiene ideas locales; en suma, una concepción parcial del mundo. Esto no tiene más que un modo de superarse que es abriendo una válvula de escape. Sólo comparando lo

exótico con lo vernáculo nos percatamos de lo que nos falta y de lo que nos sobra, lo cual conspira en favor del propio conocimiento de sí. Recuérdese a Keyserling que dice en su *Diario de Viaje* que sólo aprendió a conocerse a sí mismo “dándole la vuelta al mundo”. Es preciso, pues, fundar en nuestros centros superiores juntas para la ampliación de estudios y de intercambio cultural; es decir, centros que posibiliten ensanchar y mejorar los conocimientos de alumnos, graduados y profesores. Uno de los medios de lograr esto consiste en la debida y eficiente reglamentación de las becas de viaje. Pero el consejo directivo y tutelar de estos organismos ha de asumir su responsabilidad de modo pleno. Casi siempre los únicos becarios suelen ser los “alumnos eminentes”. Pero no todos los alumnos eminentes —término estatutario— son verdaderamente eminentes. Porque la eminencia no radica en el expediente universitario, considerado *per se*, si bien ambas cosas pueden coincidir, sino en la autenticidad del talento, en la capacidad genuina que puede revelarse de súbito en un mero artículo de periódico, en una conferencia de clase, en un razonamiento luminoso, en un debate académico, en un informe bibliográfico, en un proyecto metódico científico.

En España la *Junta para Ampliación de Estudios*

era un organismo autónomo, cuya misión fué la consignada en esta denominación, a saber, fomentar los trabajos de investigación científica y proteger nuevos tipos de instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior. Sus cometidos habituales eran: enviar pensionados al extranjero, elegidos por concursos públicos (unos 80 por año); sostener institutos de investigación, como el *Centro de Estudios Históricos* y el *Instituto Nacional de Ciencias*, que tenía en su seno, entre otros organismos, la *Comisión Investigadora Paleontológica* y el *Instituto Cajal* para investigaciones biológicas; crear y sostener instituciones de carácter educativo, como la *Residencia de Estudiantes* (sección de varones y sección de señoritas), donde se alojaban 400 estudiantes nacionales y extranjeros, y el *Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza*, fundado en 1918, como ensayo destinado a servir de modelo a la organización, técnicas y experimentos en materia de enseñanza secundaria. Ha mantenido también publicaciones, como la rigurosa, magnífica y empiricista *Revista de Filología Española*.

Dos ideas más acerca del estudiante. La justa rebelión de la moderna juventud se ha traducido en una injusta rebelión contra todo. Y una de las zonas que más ha sufrido con ello ha sido la del esfuerzo

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA
TERIA.....
T

intelectual. En la América Hispana ha predominado una filosofía escolar —si así puede llamarse— que ha tendido a desacreditar el trabajo severo y serio, y a pretender que la línea del menor esfuerzo constituye una forma de respeto a la individualidad. El esfuerzo mental disciplinado ha quedado en una posición subalterna. Precisa hacer un alto en esto, porque en ello va el engaño propio. Los diversas revoluciones universitarias sentaron como premisa la libertad del alumno para asistir o no a las clases de sus profesores. Hoy la falta de escolaridad constituye un grave problema, una subestimación al trabajo cotidiano serio de la cátedra. El profesor ha sido sustituido por los apuntes de clase. Con ello la formación del educando está sufriendo graves daños. Uno es la enseñanza sin madurez ni reflexión, el psitacismo o aprendizaje casi memorativo con perjuicio del razonamiento metódico.

Algo debe decirse de paso también sobre el modo de manifestarse la conciencia colectiva estudiantil. El estudiantado constituye una clase con intereses propios de diversa índole. Pero últimamente la forma predominante de agregación y de manifestación ha sido la extensa asamblea. Sería conveniente sustituir las deliberaciones en asambleas generales por deliberaciones en cuerpos organizados. La asamblea

es una agregación heterogénea, inestable, impulsiva, de vida efímera, crédula, sugestionable, simple y gobernada por la ley de la unidad mental de la multitud. Predomina en ella lo subconsciente, no lo hiperconsciente, y la emoción contrarresta a la reflexión; por eso rara vez surge de ella nada constructivo. Las multitudes sirven para derrocar despotismos, pero no para crear estados libres. Los grupos organizados y especializados, en que tienen representación todos los intereses, salvan a las clases sociales del llamado por los sociólogos anglosajones el *crowd spirit*.

Responda la Universidad hispanoamericana esta pregunta: ¿Quién manda en la Universidad? Y cuando hablamos de mando no queremos significar más que el mando basado en el tranquilo ejercicio del poder, mando apoyado en todos los elementos universitarios cooperantes, mando que sea, como quiere Ortega y Gasset, "cosa de sentarse". Porque mandar significa etimológicamente "cargar algo", llevar uno algo que se le ha confiado en las manos. "Mandar es dar qué hacer a sus gentes, meterlas en su destino, en su juicio: impedir su extravagancia": un mando basado en razones y no en pretextos: un mando que no sea soportar sino estimar al que mande: un mando basado en todo caso en la realización del derecho justo, en la transformación cada día. — como a

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
MEXICO
DIA

laba Stammler— del derecho reprobable en derecho justo.

Sea la Universidad no una mera maquinaria calificadora de exámenes, sino la propulsora de los contenidos esenciales de la eterna cultura. Sea no un mero organismo burocrático, sino antena que reciba y transmita las más sutiles vibraciones del alma universal. El colapso no ha de ser el signo de su destino; lejos de eso, ella ha de estar siempre vigilante y proyectada ante los sucesos que afecten, en mayor o menor grado, su esencia y su existencia.

Llévese la ciencia del mundo al mundo de nuestra casa de la *scientia scientiarum*, injertándola en sus altas especulaciones teóricas y en sus fecundos resultados pragmáticos; porque toda ciencia, que es para la vida y se resuelve en ella, ha de estar al servicio de las causas más nobles, pues si se pone al servicio de lo injusto, mientras más científicos seremos más inhumanos. No hay que olvidar que el mundo moderno vive estremecido ante ingentes y dramáticos problemas y ninguna Universidad que quiera estar a la altura de su tiempo puede dejar de entenderlos y vivirlos.

Que la cátedra no sea el sitio de reclamo para una clientela, pues —ya lo prevenimos— no se ha de vivir de la Universidad sino para la Universidad; ni

la mera percepción de un sueldo —palabra que deriva de la paga que en lo antiguo se hacía a los soldados mercenarios— ni el instrumento mediatorio de posiciones políticas o económicas. Sea en cambio el profesor el creador, el orientador, de comprensión viva y de concepción emotiva profunda; y también en su caso el perturbador que ha de causar molestias constantes frente a lo inerte y caduco, por encarnar un grado tensor más alto en su ámbito humano.

Sin estudiante no puede haber reconstrucción universitaria, porque él constituye una clase numerosa que tiene intransferible presencia y fuerza. Pero, a la vez, ha de recordar con responsabilidad lo que dice el personaje de *Measure for measure* de Shakespeare: “¡Oh! es admirable tener la fuerza de un gigante; pero es atroz usar de ella como un gigante”.

Sólo logrando estas premisas habremos dado una prueba de verdadero amor al *Alma mater*, a nuestras universidades hispanoamericanas, al salvarla de la apariencialidad, de la nadería en que a veces ha vivido, y convertir en realidad palpable las aspiraciones más nobles; porque de otro modo habrá que decir lo que el persa al tebano: que el más acerbo dolor entre los hombres es el aspirar mucho y no lograr nada.

X

Ahincquemos la atención ahora en la esencia del profesional. El mejoramiento continuo moral, social, cultural y económico de las clases profesionales universitarias, el enaltecimiento del ejercicio de las profesiones universitarias, el logro del necesario sentimiento de unidad, compenetración y confraternidad entre sus componentes constituyen sus objetivos céntricos. El proponerse con tesón estos objetos, el consagrarse a tan cimeros ideales, constituye una labor de la más alta proyección colectiva e institucional, sobre todo cuando se propugnan las atingentes reformas legislativas en materia profesional, centradas en la colegiación obligatoria, y se concretan todos los empeños de esta vasta asociación funcional en el logro de la unidad efectiva y permanente de todo el cuerpo de profesionistas.

Hay un hecho que sirve de estrella guiadora a las vinculaciones necesarias entre los profesionales y el *Alma mater*. Este: que esas cardinales y elevadísimas finalidades constituyen parejamente tareas propias de las universidades, ya que el ordenamiento estatutario que las rige prescribe de modo expreso el deber im-

perativo de estos máximos centros docentes de actuar como corporación representativa de las más altas funciones académicodocentes y culturales, ante los poderes del Estado y ante las instituciones del país, en defensa y protección de los intereses generales de sus graduados, por ser éstos también intereses primordiales de la Universidad.

Este deber imperativo e ineludible de la Universidad ha sido el resultado, a lo largo del proceso histórico, de una vinculación raigal entre las universidades y las profesiones liberales, ya que la actividad profesionalista constituye la concreción en la práctica de un gran conjunto de normas e ideales calorizados y mantenidos en el curso de las carreras universitarias. Si seguimos en su línea de movimiento histórico la trayectoria del espíritu profesional, advertimos que en la Edad antigua los profesionistas —empleemos la denominación con que se nos conoce en la hermana República azteca— no constituían una clase social distinta y diferenciada, es decir, no constituían organizaciones profesionales. Ello ha sido una conquista altísima, inapreciable y positiva de tiempos recientes, cuyo itinerario sociológico es preciso trazar a partir de los interesantes tiempos del medioevo. Recordemos que las gildas medievales desempeñan actividades análogas a nuestra actividad profesional de hoy, en

la fase comprendida entre los siglos XI y XIII, en que el espíritu de asociación se intensifica y extiende por el mundo europeo, y encuentra su expresión típica en la formación simultánea de gildas y universidades que nacen en esta etapa histórica de tránsito. Es que aquellas universidades, como las de Bolonia, Padua y París, no eran otra cosa que gildas de profesores y estudiantes. Pero el proceso de profesionalización sigue su línea de desarrollo que va desde el siglo XVII, en que sólo existen tres grandes profesiones, hasta el siglo XIX; y sobre todo en los últimos cincuenta años, en que debido al estallido y auge de la gran revolución industrial y mecánica, y al progreso maravilloso de la ciencia y la técnica, tiene lugar el reconocimiento de multitud de nuevas profesiones, producidas por la demanda creciente de especialistas intelectuales del más diverso tipo, que han sido menester en un mundo tecnificado, para mejorar la complicada maquinaria que es nuestra civilización, tanto en lo material cuanto en lo institucional.

La esencia de toda profesión radica, en primer término, en la pericia, en la expertitud, basadas en un alto y especializado conocimiento. Por eso el alto plano que ocupa el profesionista en la moderna y compleja sociedad se basa en el hecho de que posee una técnica intelectual, adquirida a través del ejercicio

profesional especializado, que se aplica a alguna esfera de la vida cotidiana, y supone una plena vocación —palabra que deriva de *vocare*— el que es llamado a algo. Es el conocimiento profesado en alguna rama de la ciencia o el saber, pero aplicado en beneficio de otros. De aquí que la prestación de un determinado servicio caracteriza, en su más noble aspecto, al espíritu profesional. Y por ello, por ser la profesión una forma de profesar, es algo cuasi sagrado, cual se advierte en los juramentos de nuestros graduandos.

Hay parejamente otro elemento esencial que da el tono característico del profesionista —abogado, médico, profesor— que lo define en su más eminente significación ética, y consiste en ser el depositario fidedigno de la confianza depositada en él: es sustantivamente la persona cualificada en quien confía el que acude en su auxilio para la solución de sus problemas. Piénsese en lo que es el maestro, en el acto de enseñar. El que enseña, enseña la verdad. El alumno confía en que las doctrinas, hechos o experimentos que se exponen en clase se ajustan a la verdad, y ese coeficiente de confianza depositado en él define a todo profesional en el ejercicio de su misión.

Otra de las premisas capitales en que se ha de insistir es el mejoramiento de todo orden de las pro-

fesiones liberales. Una de las condiciones desajustadas más importantes que precisa atender y prevenir es el desempleo profesional, ya que son muchos los efectos destructivos que la falta prolongada de trabajo produce en el profesional; pues no sólo se traduce esta situación en un quebranto económico, sino que destruye en su raíz, por decirlo así, el plan organizado y racional de vida de la persona. Es que el debido empleo de las energías en el trabajo y la esperanza o seguridad de trabajo continuado, la confianza que da el poder sostenerse a sí mismo, produce en la vida mental el mismo efecto, la misma organización personal, que el ahorro en la vida económica. No debe olvidarse que esta seguridad económica del profesional constituye una de las piedras sillares del programa de la postguerra. Ello es tanto más necesario cuanto que la clase profesional es clase dirigente de la sociedad; y por ello constituye uno de los puntales más firmes de la nueva planificación de la democracia y la libertad, en que están empeñados los pueblos libres del orbe.

Ya hoy puede decirse que el mundo de la cultura —obra de profesionistas— tiene en Hispanoamérica verdadera unidad. Las universidades desean que a través de ese precioso útil que es la lengua castellana, se difunda nuestra historia, nuestra literatura, nues-

tro pensamiento. Y en las clases lo vernáculo hispanoamericano tiene su lugar debido: el ideario y realizaciones de Bolívar y San Martín, de Juárez y Martí, de Sarmiento y Lastarria, de Alberdi y Montalvo, de Bello y Cuervo, de Varela y Hostos, de Sucre y Alfaro, quienes supieron decantar en el misterioso laboratorio de la vida las esencias más puras de la hispanoamericanidad.

Puede decirse que ya en América ha desaparecido en lo cultural el regionalismo, la actitud exclusivista ante el prójimo. Ella ha sido sustituida por el principio de la comprensión y la colaboración. En esto el mundo de la cultura ha tomado la delantera al mundo político internacional. Al comenzar la crisis europea de 1940 la política concreta del mundo no era ecuménica ni humanitaria, sino excluyente, tribal, militante. La doctrina de la democracia no es compatible con ese aislamiento. No es compatible con esos universos aislados que fueron desde fines del siglo los grandes poderes. El nacionalismo de hoy, para hacerse compatible con el ideal democrático, ha de ser definido, como lo hace el gran sociólogo inglés Toynbee, como doctrina que hace pensar, sentir y actuar a cada individuo o nación, en relación a una parte de la sociedad humana, como si fuera la totalidad misma de la sociedad. El complejo cultural en

este punto se ha adelantado al complejo de la política internacional. Y es que el ideal de la moderna democracia euroamericana ha radicado en aplicar a la política concreta del mundo la intuición de la fraternidad.

Los Estados agresores de Europa crearon toda una mitografía adecuada a sus fines políticos, cuya potencia motriz no era el amor al prójimo sino a la voluntad arbitraria de poderío sin reparar en los medios. Se rindió culto prospectivo al yo sobre el nosotros, culto que culminó en el narcisismo, la soberbia y el endiosamiento, en la canonización de todas las inclinaciones y en la voluntad de poder omnímodo. Se glorificó la fuerza bruta y se ejecutó prácticamente el regreso al paganismo. Bajo este clima nació el mito que hizo de la humanidad una mera variable de la raza teutónica, que, por considerarse la elegida de los dioses, reclamó para sí la hegemonía política del mundo. La ciencia se pronunció con repulsa contra la doctrina de la sangre ancestral. No obstante, ese mito de superioridad espoleó la megalomanía nacionalista de los nuevos germanos. La función primordial de la inteligencia quedaba por este mito borrada. Un instinto primario fué el centro gravitatorio de la conducta: el instinto de dominar y de

prevalecer, que habían convertido en credo de fanáticos las doctrinas del superhombre y el seleccionismo.

Pero la vida no es ejercicio. Los animales se ejercitan. Los hombres se iluminan y educan, según la sentencia de Kant. La esencia de la conducta es la responsabilidad. Libertad con responsabilidad, que implica a su vez libertad de elección. Esa facultad de elegir el bien o el mal es decisiva para la gran alternativa de la humanidad presente. El hombre sirve libremente en la gran faena actual de la civilización, eligiendo el bien, que es la causa de la libertad, y rechazando el mal, que es el partido de la arbitrariedad.

Si cultura es misión y destino específico, es la misión de América y la de sus centros educativos, en su sentido más amplio, conservar intacto el legado de su herencia cultural, elaborada por la cultura euroamericana en un milenario proceso generacional. Esta continuará siendo la misión de nuestras universidades y de las confederaciones de profesionales universitarios de Hispanoamérica.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

XI

Un último problema —una última tarea de la Universidad Hispanoamericana— será tema de nuestro análisis: la extensión educativa.

¿Cuál es —se ha de plantear *ab initio*— la esencia de la educación? La educación es un proceso plástico a virtud del cual transformamos la realidad imperfecta, que es en un momento dado un individuo, o un pueblo, en una realidad perfecta o menos imperfecta o perfectible; de toda suerte, en una realidad superior. A virtud de esa actividad constructiva, formativa y conductiva, la constitución de lo que es previamente inánime e informe, cobra virtudes nuevas y superiores. El individuo, la colectividad o la nación se sienten, por la educación, más elevados. El ideal —constituído por las ideas existentes en la mente de los educadores— penetra e impregna la realidad informe del educando, y lo reforma; es decir, le da nueva forma y alteridad.

Toda educación ha de partir, sin más, de la espontaneidad del educando, de un pensar y un actuar por sí de él. Por eso dijo Rousseau —el padre de la moderna educación— que los mejores maestros del hom-

bre eran sus pies, manos y ojos; que aprender lo que venía en los libros era valerse de la experiencia ajena y no de la experiencia propia. La acción ilumina nuestra conciencia y el sentido de nuestra conducta. Por eso podemos decir que actuamos para conocer y no conocemos para actuar. En el principio es siempre la acción. Y la educación es actividad, acción concreta. Por eso cuando se educa, constriñendo la espontaneidad individual, no se educa. Ese es el defecto capital de todos los sistemas educativos basados en la indoctrinación que va impuesta de fuera a dentro, cual se ve en los sistemas educativos de las naciones antidemocráticas.

Es que cuando la educación se basa en la restricción, en la mera aceptación de postulados prehechos, llega a resecaarse el manantial de la vitalidad creadora del individuo, la individualidad, que es el lugar único del universo de donde emergen las más altas creaciones del arte, la ciencia y la cultura. Ya lo dijo Schlegel, aunque en tono hiperbólico: "No despilfares tu fe y tu amor en el mundo político, sino sacrifica en el mundo divino de la ciencia y el arte lo que tienes de más íntimo, arrojándolos en el fuego sagrado de la eterna cultura". El educador ha de aplicar cierto dejar hacer, dejar pasar, para que el educando realice el conocimiento por sí; desbrozar caminos,

despertar intereses, y no cegar las fuentes de la energía creadora, como han hecho los sistemas políticos que han ahogado la personalidad humana, ese ente libre en su esencia.

Esa reverencia a la conciencia creadora es el fundamento mismo de la educación democrática, la cual es educación que no perturba la conciencia, ni crea un estado de muerte moral en la persona humana. A los hombres se les educa, es decir, se les conduce e ilumina; en cambio, a los animales se les adiestra, prevenimos antes. Y la conducta democrática se basa, en última instancia, en la elección: en el vivir la vida con la conciencia clara de la vida: en no vivir por instinto o por hábito sino por razón y elección: en conocer lo que estamos haciendo y en saber bien por qué estamos haciendo lo que estamos haciendo, como postula Warner Fite. Y por eso educar es, como quiso Cossío, vivificar. El bloque de piedra no necesita de la vivificación. Subsiste sólo en medio del universo, sin resonancia alguna, sin formarse ni deformarse ni reformarse. Vive el egoísmo de la nadedad. Sólo el hombre, al educar, sale y se liberta de su egoísmo total, y con ello alcanza la plenitud de la vida personal, fecundando otras conciencias, y salvando a otros del peligro del naufragio que es el no-saber, y, a su vez, el no-ser; y con ello el educador se salva a

sí mismo. Nada es espiritualmente más triste que una de esas almas egoístas cerradas a la labor de vivificación. Vivificar es afinar en el educando las facultades de trabajo necesarias para que realice su vocación, haciendo nacer en él lo que todavía no ha nacido y existe en potencia, como en el embrión la vida, como en el electrón la materia.

Entre las formas más importantes de transmisión de los conocimientos está el moderno movimiento de extensión educacional, que ha surgido y se ha intensificado paralelamente con el interés que el mundo contemporáneo ha puesto en la educación para adultos, sobre todo en aquellos países en que la democracia política y la complejidad de las sociedades industrializadas han creado la necesidad de fomentar un nuevo tipo de cultura y de aprendizaje que, en función de la prolongación de los conocimientos, dote de unidad cultural a la nación. Quizá sea Inglaterra uno de los primeros países que practicaron la extensión educativa en forma de aducción para adultos, en sus conocidos Institutos de Mecánica, los cuales nacieron parejamente con el movimiento filantrópico y de humanización de las condiciones del trabajo. En ellos propugnóse elevar el nivel de los trabajadores por medio de la preparación vocacional. El carácter de estos cursos era esencialmente prácti-

co. En 1845 Lord Arthur Harvey propuso el establecimiento de la institución del profesorado circulante, que propició notablemente la obra de extensión; y seguidamente las Universidades de Oxford y Cambridge aceptaron certificar estudios hechos en los Institutos de Mecánica, que eran verdaderas escuelas de extensión educativa. La extensión educativa en Inglaterra cobra aún más importancia a partir de una serie de conferencias dadas por James Stuart en 1867, que se señalan como las primeras de carácter oficial en este ramo de la educación.

La Universidad de Cambridge fomenta este tipo de trabajo y la de Oxford se une al movimiento en 1878, añadiendo a la empresa extramural educadora las bibliotecas ambulantes, para llegar, después de diez años de experimentación, a la implantación de escuelas de verano, ya en forma sedentaria y residencial. El cuadro de enseñanzas ofrecía la popularización de cursos regulares generales secundarios o universitarios; pero tal labor de extensión, con este carácter, estaba muy alejada de las verdaderas necesidades que en materia de enseñanza tenían los trabajadores. Luego se redujeron a lo meramente cultural. Y de este modo ocurrió un proceso muy curioso, a saber, que el movimiento que tuvo como finalidad fomentar la educación de la clase trabajadora, al

convertirse en un medio de educación popular se convirtió en medio de educación para la clase media, y también muy especialmente para los empleados de toda clase.

Una de las instituciones inglesas de mayor importancia desde el punto de vista de la extensión educativa ha sido el Colegio Harlech, pequeña e independiente institución de Gales cuyos alumnos han sido empleados de tiendas, obreros metalúrgicos, picapedreros, empleados de casa de hospedaje, tejedores y empleados de oficinas. En los cuadros de enseñanza de 1928 encontramos que estudiaban historia, filosofía, psicología, economía, ciencia política y literatura de Gales y de Inglaterra, en forma casi análoga al trabajo que realizan hoy las escuelas de enseñanza media o secundaria.

Debemos tener en cuenta, para percatarnos del sentido del movimiento de extensión educacional en Inglaterra, la dualidad de sistemas en lo que atañe a las relaciones entre el Estado y las instituciones educadoras. El sistema más extendido es aquel en que el Estado regula en forma total las tareas de la educación en todos sus grados y formas. Pero el sistema inglés es precisamente opuesto al anterior. En efecto, como consecuencia de la filosofía individualista inglesa, el Estado se ha concebido como organismo cuyo

único objetivo es cuidar el orden en lo interno y defender a la nación frente a los enemigos exteriores. Es lo que se ha denominado —todo el mundo lo sabe— el Estado-gendarme. El oficio auténtico del Estado, según esta concepción, es administrar justicia, y ello no consiste más que en mantener la ley de la igual libertad y proteger la vida y la propiedad de los ciudadanos. Esta posición fué doctrinalmente sustentada por Heriberto Spencer en su estudio *El hombre contra el Estado*. El Estado se subordina al individuo en todo aquello que el individuo puede realizar por propia actividad e iniciativa. Así asegura la máxima libertad al individuo, considerando que una serie de funciones le son, al Estado, interdictas, prohibidas, tales las regulaciones comerciales, las actividades caritativas y sanitarias, el servicio postal y sobre todo la educación.

En efecto, la intervención del Estado en Inglaterra con respecto a las instituciones educativas se ha limitado a lo estrictamente necesario. El individuo, o a lo sumo la comunidad —reforzada por el Estado— ha tenido la iniciativa en la creación y fomento de las escuelas de toda clase. El Estado no funda instituciones educadoras: ello es empresa de comunidades locales, municipios, organizaciones comerciales, parroquias, gremios, grandes casas de comercio. Las mismas

universidades inglesas, tan bien organizadas, fueron fundadas por meros grupos de letrados. Y las mismas escuelas públicas eran completamente independientes del Estado y sostenidas por fundaciones y por cuotas de alumnos. Durante el siglo XIX surgió en Inglaterra un tipo de escuelas para responder a las demandas educativas de un crecido número de familias obreras, que querían para sus hijos algo más de lo que podían ofrecer las escuelas primarias; así se fundaron instituciones escolares de extensión educativa que impartieron una instrucción más acabada, como las que se denominaron "escuelas de grados superiores", "escuelas elementales superiores" y "escuelas diurnas de ciencia".

No fué sino hasta que se aprobó la célebre legislación de 1902, que Inglaterra creó un sistema nacional educativo articulado. Sólo a partir de esta ley, el Estado ha aparecido en la escena educativa. Y quizá ningún país actual en guerra haya sido beneficiado por ésta con una mayor experiencia, en lo tocante a métodos de enseñanza, como la Gran Bretaña. La guerra actual ha producido una verdadera transformación en las condiciones de su sistema escolar, pues ha obligado a sus educadores, por la fuerza de las circunstancias, a experimentar en el campo de las técnicas de toda clase. Muchos métodos anticuados han

sufrido el proceso de renovación y se han obtenido ventajas y provechos de esta situación en la enseñanza directa, calcada en la realidad de la guerra y en los hechos cambiantes. Han utilizado el método de las unidades regionales de trabajo, de proyectos, el Plan Dalton y otros frente a las técnicas tradicionales. Y en las zonas de evacuación las nuevas circunstancias han creado la necesidad de poner en práctica métodos más flexibles, más libres y más probados en la experiencia. Y no cabe duda —como sostiene la educadora Vivien Ogilvie— que a la postre toda la técnica de la educación emergerá de esta guerra depurada de los lastres ancestrales y perfectamente ajustada al mundo del porvenir.

El movimiento de extensión educacional en los Estados Unidos ha cobrado gran desenvolvimiento también. Ya en 1830 la Universidad neoyorkina de Columbia ofrece conferencias populares con bastante eficacia y dignidad. Sin embargo, el comienzo de la educación para adultos fué en Norte América un movimiento independiente de la Universidad, condicionado en cierto sentido por el éxito que tuvo la fundación de los liceos, que fueron organizados en 1826. Algunas organizaciones comerciales, como el Liceo de Redpath y el Círculo de Chautauqua, practicaron la extensión educativa por medio de conferencias y

cursos por correspondencia, que es una de sus modalidades más interesantes. En aquella se dió luego empleo a todos los técnicos que allí se formaron.

En realidad, la educación para adultos era algo que se hacía sentir, pero se advertía simultáneamente una positiva desorientación. No era en realidad una educación para la clase media ni para la clase obrera: era más bien un entretenimiento refinado. Con el propósito de encenrar la extensión educativa en su verdadera finalidad la educadora Malville Dewey, contando con la cooperación de un selecto grupo de profesores, propuso en 1888 la organización de este tipo de trabajo bajo la dirigencia de la Asociación de Bibliotecas Norteamericanas de Nueva York. Al año siguiente el Colegio Agrícola de Wisconsin y el Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia —una de las instituciones magisteriales de mayor renombre y eficiencia del mundo— inauguraron, con todos los elementos necesarios para ello, instituciones de extensión educativa, y durante los quince años siguientes tales cursos formaron parte del cuadro ordinario de disciplinas de las universidades de toda la nación.

Es de advertir que la técnica de la educación para adultos es muy especializada y pueden ser muy flexibles en su organización, de curso a curso, sin tener

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
BIBLIOTECA

que ajustarse a enseñanzas tradicionalmente establecidas.

El movimiento de fundación de estos centros de extensión fué resultado de una interpretación más democrática de la misión docente, en el sentido de que la educación, como forma más alta de mejoramiento humano, no podía ser patrimonio de una sola clase, la clase acomodada de la sociedad. Pero además, a partir de 1906 y hasta 1917 la extensión educativa se intensifica por modo extraordinario, y ya durante la última guerra mundial los estados acomodan libremente los cometidos de la extensión educativa a los fines intrínsecos de la guerra.

Desde entonces ya no sólo se puso énfasis en el contenido de esta novel forma educadora, sino en los instrumentos y formas de transmisión de las enseñanzas para que fueran más eficaces. Así tomaron boga los cursos por medio de la radio, los cursos por correspondencia y sobre todo la enseñanza a base de filmaciones científicas de toda índole y de otros recursos visuales. Con este grado de adelanto la extensión educativa se ha convertido en la moderna civilización en un verdadero poder directivo, y de tal importancia que compite con la prensa y con la radio en la formación y dirección de la opinión pública de las sociedades.

No debemos olvidar que la educación para la democracia ha sido la preocupación vital de educadores y filósofos norteamericanos, como Dewey, Kilpatrick y Judd, y gracias a ellos el sistema educador norteamericano orienta a gran parte del mundo. El ser Norteamérica una civilización agroindustrial, el estar impulsada por necesidades materiales siempre en aumento, el tener que buscar con urgencia soluciones prontas a sus problemas apremiantes, todo ello determina, en lo político, un pragmatismo peculiar, y en lo educativo una visión de la enseñanza eminentemente práctica. Ese realismo dinámico y constructor constituye el fondo del espíritu norteamericano. En lo educativo las enseñanzas de sus grandes maestros han influido en Europa en Flournoy, Piéron, Wallon, Piaget. Son los Estados Unidos escuela de vida, escuela de gobierno propio, escuela de flexibilidad, escuela de libertades de pensamiento y acción.

En Europa la extensión educativa ha cobrado mucho auge. En Suiza se fomenta con intensidad la educación del pueblo por este medio. En Dinamarca las escuelas de extensión educativa formaban parte del sistema orgánico educador controlado por el Estado, pero tenían gran autonomía. Las escuelas de extensión danesa dan énfasis a lo agrícola, al paso que las de Suiza dan énfasis a lo agrícola y a lo industrial. Pero

en Europa la educación para adultos, por este medio, no se imparte a favor de la clase media, como en Inglaterra y los Estados Unidos, sino en favor de los labriegos y de los trabajadores en general, que con frecuencia sostienen, con fondos propios, centros, institutos y escuelas para el pueblo.

Concluamos. La educación es necesaria para poder resolver nuestros problemas. Problema significa etimológicamente proyecto. Todo problema es un proyecto de solución de sí. Como advierte Aristóteles, recordado por Recaséns, el animal no tiene problemas. Por eso no necesita educarse. Dios no tiene problemas, porque es omnisciente, porque todo lo sabe. El hombre es ese ser desvalido que tiene problemas, y que sabe que tiene necesidad de educarse para resolver sus problemas. Por eso el hombre se educa y desea conocer. El animal vive en el instante, incrustado en la realidad de sus estados vitales y orgánicos. El hombre se educa e ilumina porque sabe la diferencia que existe entre una existencia soñolienta y sórdida y una existencia luminosa, despierta y vigilante.

Y se educa porque sabe que educarse es mejorarse, y es evidente que es preferible ser y sentirse mejor que ser y sentirse peor. La bestia no se sabe así misma mejor ni peor; vive su animalidad, como la planta vive su vegetalidad. Por eso viven y mueren la plan-

ta y el bruto. Pero el hombre sabe —como adoctrinaba Xirau— que la educación es tarea ímproba de salvarse del naufragar de la nada en el propio existir. Y existencia significa etimológicamente estar denodadamente subsistiendo sobre la nada.

Y en esta faena, que el destino depara a todo hombre que aspire a llamarse humano, cada cual es grande en su lugar. No es más grande el rey que rueda su carro de oro que los carreros que lo construyen, si cada cual cumple con ahinco su propia tarea de cada día. Cada cual es grande en su lugar, cuando se afana en cumplir el imperativo del antiguo *Sé lo que eres*, que vale tanto como: “Afánate por ser lo que eres en potencia”.

Se terminó de imprimir el día
31 de enero de 1948, en los ta-
lleres de la EDITORIAL STYLO,
Durango 290, México, D. F.

LB2321

A3

Os. 7934

UNAM

FECHA DE DEVOLUCION

El lector se obliga a devolver este libro antes del vencimiento de préstamo señalado por el último sello.

DEVUELTO
19/11/87

DEVUELTO
2002



LB2321
A47



UNAM

7934

INST. INV. SOCIALES

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

BIBLIOTECA

MATERIA

LIBRERO

LB2321
A47

DS. 7934

Serie Logia
de la
Universidad

R
Agramonte

LB2321
A47