

# estudios

## Integración de la educación

Mr. A. C. Rowse, el eminente profesor de Historia en Oxford, se asombraba hace algunos años de la necesidad que parece experimentar el cine de deformar la historia.

"Recuerdo —escribe— cómo una película americana, *Jane Eyre*, me decepcionó por la idiotez histórica de Hollywood. Como tendrán presente quienes leyeron la novela, la acción transcurre en una gran casa de campo, sencilla y sobria, de tipo georgiano sin duda. En la cinta no es así. La idea que Hollywood tiene de una casa inglesa de campo de los comienzos del XIX corresponde al género de torreón, almenas y largos pasillos, cual una Torre de Londres de fantasía. Mr. Rochester, se recordará, obsequia con un té a sus vecinos. En la película, los invitados acuden a él en una carreta venida directamente desde la época histórica del Wild West, lo que no impide que la señora que de ella desciende se encuentre ataviada a la moda de las damas de la corte de Carlos II... Cuando se asiste a semejantes proyecciones supone una enorme desventaja conocer la Historia, pues ello impide distraerse dejando descansar el pensamiento. Pero ¿se divertiría uno menos si la película fuera verídica? Y ¿no es una desgracia que el desprevenido público reciba tan fantásticas ideas sobre la vida de campo inglesa del siglo XIX?" (1).

¿Mr. Rowse no había visto nada todavía! ¿Si supiera cómo trata Hollywood la historia de Francia, pongo por ejemplo! Conozco una película sobre *La Máscara de Hierro* donde Luis XIV es presentado como un maníaco que hace colgar a la gente ante sus ventanas para distraerse; que, borracho, insulta groseramente a su deliciosa prometida, lanza su vaso de vino a la cara de un anciano y prudente ministro que le hace algunas reflexiones sobre la miseria de Francia, rugiendo "¡el Estado soy yo!". Todo ello en un Louvre medieval de pesadilla. Pues bien: el tal Luis XIV, por otra parte, no es el rey legítimo; éste es su hermano gemelo, ligeramente mayor, a quien el espantoso tirano tiene secretamente encerrado en la Bastilla, velada su cara por una máscara de hierro. Felizmente, el hermano mayor consigue escapar y llega a tiempo, reventando caballos, a la catedral de Fontainebleau —un soberbio edificio gótico, como es bien sabido!— para impedir el matrimonio del monstruo con la bella princesa. El "maldito" Luis XIV es colocado en el lugar que ocupaba su hermano, en calabozo tras la máscara de hierro, accediendo así el "bueno" a la corona sin que nadie se aperciba de la sustitución, dado que ambos son gemelos y sólo difieren en el carácter.

En otra película, titulada *Casanova*, Luis XV está representado por un viejo bonachón, tiranizado por su esposa, horrible arpía que trata de provocar la guerra entre Francia y España por todos los me-

dios, lo que a buen seguro lograría de no ser por la heroica intervención de Casanova.

¿Y qué decir de las aventuras de María Antonieta, de Luis XVI, de Napoleón! ¿Sabía alguien, por ejemplo, que el gran resorte de la política europea entre los años 1800 y 1815 fué el amor intermitente de Bonaparte hacia la futura Mme. Bernadotte? ¿Sabía alguien que el propio Bernadotte, a quien nosotros hubiéramos podido creer un oportunista de envergadura, era en realidad una especie de Catón? Pues todo eso nos enseña la película *Napoleón* (Marlon Brando). El último *Quo Vadis?* nos revela que el incendio de Roma y la persecución de los cristianos provocaron la sublevación de las legiones. Nerón, acorralado en su palacio, asesina a Popea y se suicida, etc.

¿Lo hacen expresamente? Si es así, ¿a qué tomarse el trabajo de enseñar a los niños en la escuela una versión de la Historia que el cine destruye sistemáticamente? Al igual que Mr. Rowse, no veo en qué debilitaría el interés de la acción un mayor respeto hacia la verdad histórica, ni el porqué de engañar al público en todo y por todo. Pues no es en la escuela, sino en las películas (donde la imagen animada produce la impresión de testimonio directo), en las novelas, en la prensa, en la radio, donde el "gran público" recibe su verdadera educación histórica. La mayoría de la gente se imagina a los romanos o a los hombres del siglo XVII no a través de los manuales que generalmente han evitado leer, sino a través de las películas que han visto con el mayor interés y placer.

¿No es prodigioso que no exista tentativa alguna de coordinación entre la instrucción histórica que la escuela proporciona y las distracciones de tipo histórico? Frecuentemente se ha señalado la incoherencia de las sociedades modernas que, de un lado, venden el alcohol que produce locos y criminales y, de otro, levantan y sostienen a costa de enormes gastos los asilos y prisiones que habrán de recibir su propia "producción". Pero ¿no es una incoherencia del mismo orden sostener un verdadero ejército de educadores y profesores encargados de enseñar la Historia "verdadera", al tiempo que se permite a las industrias de distracciones deformar —a su entero capricho, podríamos decir— lo poco de verdad histórica que poseemos?

La Historia es sólo un aspecto del divorcio existente entre la educación que el alumno recibe de la escuela y la que sobre él recae desde los restantes sectores de la sociedad. El educador se afana en habituarse a los niños a hablar correctamente, a no comerse palabras, a no emplear determinadas expresiones vulgares, a respetar la ortografía tradicional. Pero, en cuanto salen de clase, la sociedad abastece a esos mismos niños de periódicos ilustrados, de la boca de cuyos personajes escapa un lenguaje sistemáticamente deformado. Digo bien: sistemáticamente; pues los diarios ilustrados usan una lengua mucho más baja que el lenguaje normal del pueblo, ya que esa es una de sus técnicas para divertir o para llamar la atención de sus jóvenes lectores. Ciertos periódicos bufos de los Estados Unidos, por ejemplo, están escritos en una jerga que no guarda la más remota relación con el inglés; no se puede siquiera

(1) A. C. Rowse: *The use of history*, págs. 172 y 173.

hablar de faltas de ortografía, pues en verdad se trata de otra ortografía totalmente distinta.

Y lo mismo sucede con el gusto. La escuela —desde la escuela primaria hasta la Universidad— pretende mantener un cierto nivel de gusto “noble”. Se preocupa de inspirar a los alumnos el respeto hacia los grandes escritores, los grandes pintores, los grandes músicos. Ahora bien, la cultura de hecho de nuestras sociedades actuales (la cultura del cine y de la radio), no omite sarcasmos para con la cultura “noble” de la escuela. Una gran cantidad de películas tienen por tema la historia de un pobre tonto de músico clásico que a última hora descubre el jazz y abandona alegremente a Bach y a Wagner por los ritmos negros. La radio, que en numerosos países es un servicio público y depende en última instancia de la misma autoridad que gobierna la escuela, consagra el triunfo de la vulgaridad y, en el mejor de los casos, mantiene una prudente neutralidad entre la buena y la mala música.

El problema es aún más grave cuando se traslada del campo de la enseñanza al de la educación. Hay una moral de la escuela y una moral extraescolar. En el interés de la escuela tiene rango de virtud ser sumiso, no protestar jamás, no alborotar, ser tranquilo. Fuera de la escuela, tanto en las relaciones que los niños mantienen entre sí como en la moral que se desprende del cine, de la literatura ilustrada y de la conversación de los adultos, las virtudes escolares resultan ridículas. Lo que desde un punto de vista es prudencia y modestia, desde otro es falta de virilidad y cobarde conformismo. La misma aplicación escolar, la afición por el estudio es, fuera del mundo de la escuela, objeto típico de burla. “Es un buen alumno” o “está fuerte en temas”, dicho de cierta manera significa “es tonto”.

No discuto si tiene razón la calle o la escuela. Es posible que la escritura fonética de las publicaciones bufas sea en último término un progreso en relación con la ortografía tradicional, y que el estilo de vida del mundo exterior, más viril y más franco, suponga una superioridad moral sobre el estilo de vida que propugna la escuela. Lo que resulta molesto es presentar así al niño dos estilos tan diferentes de vida, dos lenguajes, al igual que se le ofrecen dos tipos de Historia. El niño es lanzado hoy en medio de una sociedad esquizofrénica. Se le enseña por un lado una cosa y por otro otra cosa totalmente distinta y, a menudo, opuesta. Lo que en un aspecto se le muestra como buena conducta, por otro constituye una conducta mala. Según la hora del día y el día de la semana, el bien y la verdad cambian de medio a medio.

Alguien objetará quizá, llegados a este punto, que tales contradicciones son estimulantes, que la sociedad necesita discutirse e irse persiguiendo en un proceso dialéctico en que se niegue a sí misma para advenir a una síntesis superior. Todas las sociedades se han permitido ironizarse ante sus propios ojos; y las saturnales romanas o el carnaval medieval, al contradecir excepcionalmente el orden establecido, lo reforzaban. Con mayor razón, en el mundo liberal en que vivimos es indispensable la diversidad y el sueño de una sociedad íntegra es infantil y peli-

groso a la vez. Por penoso que parezca —dirá ese alguien—, es preciso habituar al niño a desenvolverse en la diversidad y a resistir mental y espiritualmente las contradicciones de la sociedad.

Sin duda, hay en ello mucho de verdad. Una sociedad no debe ser demasiado rígida; debe tener cierta flexibilidad, cierta holgura de articulaciones. Pero no demasiada. Las saturnales y el carnaval eran excepcionales. Mientras que la oposición entre cultura escolar y cultura ordinaria es constante. Una sociedad puede soportar un porcentaje limitado de contradicciones, pero no puede ser una total contradicción. Una sociedad sin ninguna alternativa (como sucede en las sociedades primitivas), se repite sin cesar, es incapaz de hacer frente a una situación nueva y, en todo caso, no puede progresar. Pero una sociedad cuyas alternativas son excesivamente numerosas y fuertes no es plenamente una sociedad. Menos aún que el individuo puede resistir la sociedad un cierto límite de tensión mental y moral. Que exista un porcentaje de holgura en el encaje general de la sociedad es cosa deseable, siempre que el porcentaje no sea demasiado elevado. La contradicción entre escuela y mundo exterior es un ejemplo de “juego” excesivo en el machihembrado. Pero esta contradicción no es necesaria ni de siempre. Ha nacido con la escuela moderna, en cuanto institución especial de educación.

Es preciso no dejar de repetir —porque de ahí arrancan todos nuestros problemas educativos— que nuestras escuelas son una institución reciente. Hace doscientos años, la inmensa mayoría de los niños era educada por la comunidad en general: familia, ciudad, gremio. La escuela no se distinguía de la sociedad y por ello no existía problema. Cuando la educación, en la ciudad moderna, se especializa con actividades, locales y personal particularizados, queda separada por esto mismo del resto de la sociedad. La constitución de la educación como actividad especial es técnicamente un progreso, pero este progreso no es gratuito; entre otras servidumbres, necesita vigilar constantemente a la escuela que no se separe del resto de la sociedad (o al resto de la sociedad que no se separe de la escuela). Hoy día, cuando la educación ya no se encuentra difundida en toda la sociedad, es preciso mantener artificialmente la armonía entre educación y sociedad, realizar artificialmente la síntesis que en otro tiempo existía por sí misma.

La educación moderna, nacida de un proceso de análisis en las funciones de la sociedad moderna, ha venido siendo dominada por ese espíritu de análisis, es decir, por el espíritu de división. La educación maternal se encuentra perfectamente distinguida de la educación primaria, la primaria de la secundaria y así sucesivamente. Las actividades escolares están también perfectamente delimitadas y separadas de las actividades extraescolares. En el seno de la escuela incluso, la educación física, la educación moral y la educación intelectual se hallan rigidamente divididas. No tienen los mismos maestros, ni los mismos horarios, ni los mismos locales (2). Y la edu-

(2) En la escuela inglesa de los cien últimos años, escribe M. L. Jacks, director del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford, “el cuerpo era ocu-

cación intelectual, en fin, está compartimentada en materias rigurosamente estancas: matemáticas, ciencias, historia, geografía, lenguas, etc.

El primer paso consistiría en realizar esta labor de síntesis de la educación en el seno del mismo sistema escolar. Que la educación sea un todo continuo desde la escuela maternal hasta la Universidad y que se eliminasen los topes y saltos que existen de un grado al siguiente, sólo concebibles bajo la idea de que el Instituto es algo totalmente diferente a la escuela primaria o la Universidad esencialmente diferente del Instituto. Luego, que en cada estadio los conocimientos y las prácticas, en el terreno físico como en el intelectual y espiritual, sean presentados como un conjunto, mejor que como un caos de actividades extrañas las unas a las otras. Que la escuela no planee bajo el concepto de objetos de disciplina, sino bajo el de zonas de actividades.

Pero esta misma escuela *integral* debería enraizar por todo el conjunto de la sociedad. La idea de que existe una edad para educarse —al finalizar la cual, aparentemente, ya se está educado— es tonta pretensión de los adultos. La educación se inicia en la cuna y sólo termina en la tumba. Esto no es una utopía, sino un hecho. De día en día se advierte más plenamente la importancia de los primeros años en la educación, tanto intelectual como moral y física del individuo (3). Y, por otra parte, la educación de los adultos adquiere cada vez mayor importancia en los países tecnológicamente más avanzados y con mayor *standard* de vida (USA, Suecia, Holanda, Reino Unido, etc.). En los Estados Unidos, por ejemplo, existen hoy día para los jubilados cursos de adaptación a la vida de distracciones. Es preciso que la educación impartida desde el Ministerio de Educación no sea un elemento aislado en el centro de ese proceso total. La escuela debe irradiar y regularizar el conjunto de la educación, no monopolizarlo. Al lado de la escuela, el taller, la granja o el despacho, el movimiento de juventud, el museo, la biblioteca, la radio, el cine, la prensa, los deportes y el turismo deben ser organizados de manera que puedan cumplir con su misión educativa. Y, por encima de todo, la comunidad debe adquirir conciencia de que es unitariamente un órgano de educación, de los niños en primer lugar, pero también de los adultos.

Más o menos, esto equivale sin duda a postular que la sociedad en todo su conjunto se integre mejor; que es preciso que la sociedad se encuentre bien trabada (de la misma forma que puede afirmarse de una salsa mayonesa). O, en otros términos, que es necesario que la sociedad como obra esté bien acabada. La educación, al confundirse con la sociedad, vale exactamente lo que valga la sociedad. No es incumben-

pación de monitores; la inteligencia, campo exclusivo de maestros y maestras; el alma, terreno privativo de directores y capellanes. Hasta existía una localización geográfica de actividades: el campo de deportes y el gimnasio para el cuerpo, las aulas para la inteligencia, la capilla para el alma. El niño fué considerado a veces como un cuerpo desintelectualizado y desespiritualizado; en otros casos, como un espíritu sin cuerpo, y también como un alma pura; pero jamás se ha considerado al niño en su conjunto". M. L. Jacks: *Total education, a plea for synthesis*. Londres, 1946, págs. 50-1.

(3) Véanse, por ejemplo, las agudas observaciones del gran biólogo Lecomte de Noüy, en *Human destiny*, New York, 1949, págs. 145 y ss.

cia nuestra, de los pedagogos, cambiar la sociedad, de no ser actuando sobre las instituciones educativas propiamente dichas. Pero precisamente las instituciones educativas son uno de los puntos neurálgicos sobre los que es posible operar para regularizar la sociedad.

Tomemos, para hablar de un caso concreto, el ejemplo de las deformaciones de la Historia por el cine. La solución no es exactamente obligar al cine a someterse a una censura de carácter histórico que ridiculizaría a la Historia y correría el riesgo de hacerse odiosa bien pronto. La solución estriba en preparar en la escuela al público que asiste al cine. Los educadores solemos tener en los labios con mucha frecuencia la palabra "cultura", pero a tal concepto no sabemos darle sino un sentido estrictamente teórico, al paso que ignoramos olímpicamente la cultura real de nuestra época (periódicos, cine, radio). *Ahora bien, no existe otra*. Si la cultura popular, cultura de tipo comercial, está a menudo divorciada de la cultura escolar, no cabe toda la culpa de ese divorcio al comercio; debemos pensar también que la escuela no hace nada para preparar la población cara a la cultura comercial que es, como decíamos antes, la cultura de hecho de nuestro tiempo. Si la Historia que se enseña en clase renunciara a sus pretensiones de ser pura ciencia y si el maestro, por ejemplo, adquiriera la costumbre de comentar, sin malignidad pero sí señalando donosamente los errores, la película histórica que se proyecta durante la semana en el cine del barrio o del pueblo, se iría creando paulatinamente una opinión pública, un gusto público que exigiría que las distracciones de carácter históricos se aproximaran algo más a los hechos conocidos. Prensa, novelas de divulgación, radio y cine se corresponden con el nivel del público; si la escuela comprendiera de una vez para siempre que su papel consiste en preparar para la modesta vida real y no para imaginarias academias; si la escuela comprendiera que su papel consiste en preparar para distracciones existentes, el nivel de esas distracciones se elevaría poco a poco hasta alcanzar el de la escuela que se había inclinado para tenderles la manó. La única acción que está a nuestro alcance para operar sobre la cultura radica en la escuela, a condición, evidentemente, de que la escuela guarde estrecho contacto con la cultura "de hecho" y no se acantone en una cultura "de derecho", inexistente fuera de la escuela.

Y al igual que la escuela primaria debiera preparar al público del cine o del folletón, la Universidad, sacrificando algo de la cultura pura, debería preparar a los productores de esos mismos cine y folletón y, en general, a todos los promotores de la cultura popular: museos, radio, turismo, etc. ¡Extraño grado de esquizofrenia el alcanzado por nuestra civilización, cuando sostiene una cultura universitaria totalmente ajena a la cultura popular! Culturalmente, la escuela y la Universidad tienen un solo sentido: la primera, preparar al público para la cultura de hecho de la época; la segunda, preparar los cuadros que rigen tal cultura de hecho.

Cuanto es verdad para la Historia —o para la cultura en general— es también verdad para la moral

o, mejor dicho, para el estilo de vida. Y el de la calle, evidentemente, deja mucho que desear. Pero a su vez, démonos cuenta de que el estilo de vida que la escuela pretende exigir del niño no es nada realista. Aquella obediencia pasiva, aquella inmovilidad, aquel silencio, aquella dejación total del espíritu de iniciativa y de voluntariedad de los niños en manos de sus maestros adultos, constituyen una conducta artificial que no puede ser impuesta sino por la fuerza. Desde que el niño sale de la escuela rechaza el estilo de vida de la escuela y, por consiguiente, cae en el estilo de vida que llamamos de la calle, por designar así con mayor generalidad el estilo de vida no escolar. Esta situación es perjudicial: de un lado, porque el estilo de vida de la calle es moral, social y culturalmente muy bajo; pero, sobre todo, porque no es bueno para el niño, vuelvo a repetirlo, desarrollarse entre dos estilos de vida. No tenemos a nuestro alcance ningún medio para elevar el estilo de vida de la calle. El problema se reduce, pues, a proveer para que se extienda el estilo de vida de la escuela a la vida del niño fuera de la escuela. Ello no será posible mien-

tras ese estilo de vida de la escuela continúe siendo artificial como es en la actualidad. Necesitaríamos encontrar para la comunidad de los niños en la escuela un estilo de vida lo bastante natural como para que la comunidad de los niños, fuera ya de la escuela, pudiera conservarlo. La adopción de un estilo tal no debería significar una especie de liberación de los alumnos, sino más bien su organización en sociedad viva que aceptase verdaderamente y sostuviese el nuevo estilo de vida escolar como *su propio* estilo de vida.

¿Cómo podría realizarse en la práctica un cambio semejante? Esta es ya otra cuestión. Yo quería señalar aquí solamente que la escuela se encuentra ciertamente, desde cualquier punto de vista, demasiado alejada del resto de la sociedad y la sociedad excesivamente distante de la escuela. Y que para efectuar el indispensable acercamiento, toca a la escuela dar los primeros pasos.

JACQUES BOUSQUET.

## Tres lecciones de Geografía de España \*

(SEGUNDA PARTE)

### LOS VIAJES DE LAS OVEJAS

CLASE 1.<sup>a</sup>.—LOS REBAÑOS DE LAS LLANURAS SECAS EN BUSCA DE HIERBAS.

#### a) Material del profesor:

- Mapa mural físico de la Península Ibérica.
- Mapa pluviométrico de España (1).
- Fotografías de un rebaño trashumante en los pastos de verano de alguna montaña española. Fotografías de un rebaño en marcha hacia la llanura.

*Fotografías 1, 2, 3 y 4.*—Un rebaño trashumante acampado en los pastos de verano de la Ribera de Bajergue (Valle de Arán)..(J. Vilá Valentí: *Una encuesta sobre la trashumancia en Cataluña*. "Pirineos", C. S. I. C., núms. 17-18, julio-diciembre de 1950, páginas 405-445, fotografías "La vida pastoril en la alta montaña".)

*Fotografía 5.*—Pastores de una "ramada" colectiva de Benabarre. (R. Violant y Simorra: *Notas de etnografía pastoril pirenaica. La trashumancia*. "Pirineos", núm. 8, abril-junio de 1948, págs. 271-289.)

#### b) Material de los alumnos:

- Mapas "España Física" y regionales de su atlas.
- Cuaderno y lápices de colores.

(1) El del Ministerio del Aire. Servicio Meteorológico Nacional, a escala 1:1.500.000.

#### c) Desarrollo de la clase:

*Fotografías 1, 2, 3 y 4.*—¿Qué representan estas fotografías? Las cuatro son del mismo rebaño. ¿Qué clase de plantas cubren el suelo? El profesor sitúa el Valle de Arán en el mapa mural. Los alumnos hacen lo mismo en el mapa regional de su atlas. Se escribe este nombre en la pizarra. Estas ovejas han venido de un lugar situado a bastante distancia de los Pirineos. Han hecho un viaje largo. Proceden de una llanura que se conoce con el nombre de "Llanos de Urgel", que forma parte del Valle del Ebro. Se localizan los Llanos de Urgel en el mapa mural y en los mapas de los atlas. Se escribe este nombre en la pizarra. ¿Llueve mucho o poco en los Pirineos? ¿Y en el Valle del Ebro? El profesor atrae la atención de los alumnos hacia el ángulo NE. del mapa pluviométrico. Comprueban que en el Valle del Ebro llueve muy poco, mientras que en los Pirineos llueve mucho. En el Valle del Ebro, el verano es la estación más calurosa y más seca del año. Algo parecido sucede en la Meseta, levante y sur de España. Por eso, cuando llega el verano, las hierbas de las llanuras de la España Seca, se secan. Entonces los rebaños van a las montañas próximas, más lluviosas, y regresan a la llanura terminado el verano. ¿Cuáles son esas montañas? Muchos de los rebaños de las llanuras del Ebro, como éste de la fotografía, pasan todo el verano en los altos valles de los Pirineos.

*Fotografía 5.*—Esta es una fotografía de otro rebaño del valle del Ebro a su regreso a la llanura, desde el Pirineo. ¿Qué son estos hombres que aparecen en la fotografía? ¿En qué consiste su trabajo? ¿Qué animal doméstico les ayuda?

#### d) Resumen de la clase.

Durante el invierno, en las llanuras de la España seca, las ovejas se alimentan con las hierbas de las