

ESTUDIOS

La educación
en la dinámica de la convivencia

JESUS LOPEZ MEDEL

Diplomado en Estudios Sociales
Profesor de Filosofía Jurídica

Basándose la *con-vivencia*—como se basa— en la intercomunicación del *yo-de-cada-cual* con el *yo-de-los-demás*, estando uno y otro en *sociedad*, hay una categoría *realizadora* de la convivencia elemental: la educación. Por ella la persona humana se «abre» a nuevas cosas, a nuevos elementos objetivos para su aprehensión personal.

La *convivencia horizontal* se logra en el plano de las esferas de los hechos humanos, en su mera expresión espontánea, natural o artificial. El niño va agrandando sus posibilidades de *estar-con-otro* a medida que la esfera de conocimientos externos se le agranda, a medida que sabe palabrear sus significados y que le sirvan de elementos de correlación. Pero en cualquier caso se tratará de una convivencia horizontal preferentemente. No de la *convivencia vertical*.

Por la *convivencia vertical*, el hombre tiende a predisponer su voluntad y energías a lo profundo de su ser para dar plena respuesta y consistencia a su obrar. No excluye la otra, sino que la hace auténtica y, sobre todo, fundamentalmente *reflexiva*.

En la convivencia vertical el hombre enlaza en sus preocupaciones y afanes hasta tanto puede sacar de su *fondo-personal* la idea aproximativa que le acerque al *yo-de-los-demás*. No hace falta tener a mano el arsenal de conocimientos instrumentales. El hombre culto está por eso predispuesto a la convivencia vertical mejor que el más limitado de conocimientos.

Las fases desacompañadas en la historia en las relaciones concretas humanas derivan muchas veces de tal desequilibrio. Entre los hombres, los grupos o las naciones. El impacto económico no siempre puede suplir tal desnivel. Y es por eso por lo que la educación, que se inicia justamente

cuando la convivencia horizontal ha alcanzado madurez y plenitud, se presenta como el fermento primero para hacer reflexiva la convivencia.

Cuando esta última la entendemos como algo más que puro fenómeno, por un lado, o pura entidad metaempírica, por otro, es decir, en su *dinamicidad*, que equivale a su *hacerse* con suficiencia y trascendencia, la educación se presentará como categoría o factor realizador incuestionable.

1. LA EDUCACION COMO PRESUPUESTO

Recaséns, en *Sociología*—Méjico, 1958—, al estudiar (págs. 188 y ss.) los «Componentes colectivos de la personalidad individual», alude a la educación, en cuyo proceso «aprendemos una múltiple y riquísima serie de modos mentales, de reglas de comportamiento íntimo y externo, de costumbres teóricas y prácticas, de hábitos relativos a los más variados asuntos (morales, de trato social, higiénicos, de trabajo, etc.). Todo eso constituye modos colectivos de conducta (intelectual, afectiva, moral, biológica, de intercambio, técnica, etc.), muchos de los cuales no quedan tan sólo adheridos de modo externo, sino que llegan a penetrar en la intimidad».

En definitiva, tendríamos que la educación es un proceso *en y de* los presupuestos de la convivencia, en una reciprocidad básica en su *exterioridad* y en su *intimidad*. La escenografía en que discurre la convivencia no es sólo el aparente *darse* de las conductas y modos sociales. Pero tampoco la educación es un simple apretar de conocimientos, una enciclopedia para uso privado, sin trasunto social. Entre otras cosas, porque

la persona humana, que es la protagonista de la educación, es depositaria de unas energías vitales, intelectivas y volitivas, que son las que en el devenir social gradúan su propia presencia eficiente en el quehacer comunitario.

He aquí, sin duda, en tal presupuesto de convivencia, una correlación con el presupuesto óptico y axiológico, de orden superior, que radica en el bien común. «El bien común es un bien de convivencia—dirá Luis de Molina en *Justitia et Jure*, tract. V, disposición 46—. Por esta causa el fin del Estado, más que realzar el bien común, consiste en orientar las energías de la persona y la familia para que, realizándose armónicamente, se haga bien de todos.» Tal «orientación de las energías»—se entiende físicas y morales—no proviene porque sí de una *actividad teológica del Estado* sin más. Por el contrario, proviene de los estímulos vivos que la sociedad brinda a la persona para ésta devolverlas multiplicadas a la sociedad. Este es el secreto de la *educación*.

La idea, si se quiere, es ya vieja en los planteamientos teóricos de la convivencia. Sócrates, en *Protágoras*—capítulos X-XIII—, al plantear el problema fundamental de toda democracia—que es la *formación de la voluntad política*—concreta la exigencia del respeto y del derecho, y «quien no tenga capacidad para ello debe—a su juicio—ser extirpado como un tumor del cuerpo social. Pero tal disposición natural para el respeto y el derecho debe ser desarrollada convenientemente por medio de la educación: primero, por la enseñanza de los niños, y después, por el estudio de las leyes». En cualquier caso—añadimos nosotros—, se trata de una graduación en la *actitud educadora* no ya sólo como parcela de una *actitud intelectual*, a que alude Ruiz-Giménez, sino en lo que tiene de formación humana, de ensanchamiento de las posibilidades creadoras del hombre *conviviendo*.

Naturalmente, el problema sube de punto cuando a la relación de co-existencia, que entraña siempre toda co-vivencia, se le suma una *interdependencia comunicativa*, que es lo mismo que una *intercomunicación de convivencias*. A la convivencia es preciso no sólo darle una fuerza *propedéutica* que la educación permite, sino una acentuación reflexiva y cualificadora. La *convivencia reflexiva* es la plenitud del orden social progresivo, es el ritmo vivo y ágil, ofensivamente creador, que permite abrigar la esperanza de que tal convivencia no es finalidad en sí, no es teorema de Pitágoras a descubrir. La convivencia no puede ser agnóstica ni puramente espontánea y *existencial*. Aún en el filósofo existencialista Jaspers, quizá por el fondo kantiano y culturalista que late en su posición doctrinal, se encuentra el sentido de trascendencia comunicativa de la educación. «Al representar la objetividad de la sociedad como seguridad común de la existencia empírica se nos presenta inmediatamente a la vista la economía... Dada la limitación de lo

económico y el hecho de que en la sociedad también se trata de algo diferente de la existencia empírica y el deleite, la finalidad se amplía; en el aparato también tienen su puesto las «tareas de cultura»: la educación, como mediadora de la tradición y como adiestramiento de la capacidad de rendimiento en servicio de la totalidad...» (*Filosofía*, 1958, II, 271.)

2. EDUCACION Y VIDA

El hecho de darse la educación en la existencia empírica más y mejor que en la *existencia*—en el planteamiento de Jaspers y del existencialismo en general—no hace sino subrayar y apuntar el problema auténtico: la educación, que ya en sí misma lleva la *comunicación*—del que enseña y el que aprende—y la *intercomunicación*—entre los que aprenden—, hace indicación a la vida. La vida está ahí, la vida no nos viene dada hecha, al decir orteguiano, y hemos de *hacérsola*. Pero Dios mismo es Verdad, Camino y Vida. Hay una superación de la existencia empírica por el concepto vida. Hay una transubstanciación de esta vida por la Vida. Sería empequeñecer o desmerecer el incitante *por qué hemos de hacer nuestra vida*, si ésta no nos viene dada hecha. No está todo en hacer la vida. Porque aun en tal hacerse, aun en una pretensión de *haberla hecho*, quizá justamente entonces toda la creación de vivencia tenga como inquietante pregunta el por qué de esa vida que nos estamos haciendo, que nos hemos ya—quizá—hecho. Si en sentido cristiano la respuesta es evidente, en sentido humano—en estrecha relación con aquél—la contestación se aproxima a ésta: la vida se hace con-vivencia, se forja en *los demás* y para *los demás*. El *yo* se hace relevante en *los demás*. Al aproximarse a ellos me plenifico, me lleno de mí propia vida. Ni siquiera humanamente la deificación del yo se hace a costa del yo-mismo. Casi siempre del *tú*, de los demás.

A veces, en la sociometría, se gradúa al hombre culto en relación con otros que saben *menos*. Y cuántas veces—desgraciadamente—el rico se hace grande a costa de *los demás*, que al ir *haciendo* su vida se *hacen pobres*. O simplemente se les llama *grandes* por la existencia de los *pobres*, de los pequeños, de los que tienen menos.

Si hemos reflejado esta problemática del *yo*, del *tú*, de *nosotros*, *vosotros*, *los demás*, es porque a todos les une la *con-vivencia*. Justamente al intentar darse ésta en toda su plenitud es cuando cobran fuerza e intensidad los resortes educativos.

En el cúmulo de estímulos diversos que acucian al hombre, ninguno—en su conjunción—quizá sea tan poderoso como el simple estar en la vida en su presente, en su actualidad, tal como mejor vaya para el hombre que está *in crescendo* en tal actualidad y presente.

Hay un des-orden en las aprehensiones y en las aspiraciones por eso. El progresismo es sistema nefasto por la actitud negadora en el fondo de las verdaderas raíces y destino del hombre. Y hay también un des-orden por defecto: el de la convivencia limitada a la coexistencia con cuanto circunscribe al hombre a las situaciones-límite, situaciones-cifra.

Quizá por ello se vea más claro el problema cuando se cualifica el sentido proyectivo de la educación no sólo como germen formativo de voluntades e ideas políticas, no sólo como adiestramiento en la existencia empírica, gráfica y expresiva, sino concretamente en lo que implica de preparación profesional, como en expresión técnico-pedagógica hoy se denomina a la que aproxima al hombre a un quehacer cotidiano donde se haga posible su existencia y se haga finalista respecto a la convivencia con los demás.

Esta preparación profesional presupone el ejercicio de virtudes y valores de convivencia: sacrificio, estudio, responsabilidad, esfuerzo, quizá ahorro, inversión, respeto, obediencia. Diríamos que nadie aprende forjándose a sí mismo una propia área creadora. Nunca han sido válidos en el fútbol los goles marcados por el portero en saques directos a la portería contraria.

Pero, junto a lo anterior, la preparación profesional no puede desconocer el escenario más o menos próximo en que su *ejercicio ha de darse*. La vida está como presente; la vida está como futuro. Las estructuras sociales están presentes en el momento de la formación, pero también en el mundo de ejercitar y realizar una vocación humana.

He aquí, sin duda, uno de los graves problemas de la educación, y a los que apuntaba Ortega. «Los educadores—dice en *Una interpretación de la Historia Universal*, 1960, pág. 35—, sobre todo cuando van inspirados por un afán de practicismo, piensan que lo que hay que hacer con los muchachos es prepararlos del modo más concreto posible para la vida tal cual es, dejando a un lado todas las disciplinas y modos que parecen ornamentales, suntuarios y superfluos. Pero es el caso que la vida histórica tiene la condición de cambiar constantemente. La historia es permanente inquietud y mutación. De modo que si se educa a un muchacho preparándolo concretamente para la vida tal cual es hoy, cuando llega a adulto se encuentra con que la vida tiene otra figura, y cuanto más prácticamente preparado estuviese para la anterior, más desajustado queda para la que tiene que vivir y en la que tiene que actuar. Es lo que he llamado el anacronismo constitutivo de la usual pedagogía.» (Luego Ortega hará un elogio de la pedagogía inglesa, en su planteamiento no convencional y culturalista. No se olvide, sin embargo, que el propio Ortega, en *Misión de la Universidad*—Madrid, 1936, pág. 31—, había de salvar marginalmente su verdadera opinión al respecto: «Se

suele exagerar, por ejemplo, la discrepancia entre la Universidad inglesa y la continental, no advirtiendo que las diferencias mayores no van a cuenta de la Universidad, sino del peculiarísimo carácter inglés».)

Pero no cabe duda que la incisión de educación-convivencia hace referencia a unos supuestos concretos. Los *inmediatos* son los que se dan cuando *me formo*. Los *circundantes* están cuando me incorporo plenamente a esa vida. Para una más plena convivencia. Pero nunca están disociados mi propia formación y la formación en el *tú*. Y todavía: nunca una buena formación, por más profesionalizada que esté con el supuesto español, debe ser distanciada del futuro. El gran maestro, sin descuidar nunca el presente, tal como se dé al tiempo de la formación, puede descuidar el futuro. El acertado magisterio siempre ha de estar transido de esa proyección, de ese escenario en el que más definitivamente se va a convivir. Se *está* de estudiante. Esto bastaría para corregir muchas deficiencias técnico-pedagógicas.

Lo que sucede es que la movilidad en las estructuras y supuestos sociales es cada vez más fuerte y acelerada. Y esto le acucia no sólo al que se forma, sino al propio maestro. A veces son materias o descripciones geográficas territoriales atropelladamente modificadas. En ocasiones, hasta la misma interpretación histórica de los hechos y acontecimientos.

Claro es que, aun con sentido de actualidad, tampoco podemos dejarnos llevar de espejismos. Hay una trabazón íntima entre *Naturaleza y Vida* (cr. *El concepto de Naturaleza*, de Raimundo Paniker). Además, una *voluntad de perdurar* en el hombre y en sus actos. Pese a la limitación y provisionalidad de su peregrinación terrena, el hombre procura dar sello definitivo a sus relaciones. Puede ser erróneo dar estaticidad a una formación pensando en los moldes rígidos de la vida tal cual es hoy. Pero puede serlo más aún fijar una forma futura excesivamente concreta o extraordinariamente desdibujada de toda *realidad-hoy*.

El nudo gordiano de la cuestión está precisamente en la cualificación por la convivencia de toda relación *educación-vida*. Cuando estudiemos luego el fenómeno de la promoción social a través de la educación, veremos que la mutación en las relaciones de convivencia del educando, de la fase escolar a la profesional, es a veces descomunal. De la convivencia inicial en la que se desenvuelve la formación—el hijo de un albañil—, a la convivencia posterior, creadora y floreciente—aquél, convertido en ilustre letrado o político—, media no sólo la cristalización de unos conocimientos superiores en actividad profesional, sino además la *apertura en convivencia a nuevas y distintas estructuras*. La promoción social a través de la educación es por

eso la verdadera, la auténtica. Porque no sólo cuentan los factores económicos, sino más bien y, sobre todo, la convivencia más plena y reflexiva.

3. EDUCACION Y PROMOCION

La convivencia tiene de suyo un sentido creador, positivo, progresivo. Al igual que, dice Cathrein, la justicia hace siempre relación a los demás, y en esto encuentra su verdadero sentido, la convivencia, al hacerse en la relación comunitaria, es asidero mutuo de recíprocas interconexiones. Está ya trasnochada la *jurisprudencia de intereses*. E igualmente sería fofo sostener una convivencia en el *interés*. Hay un emplazamiento espontáneo, sereno, del *yo* de cada cual con *el* de *los demás*. Hay un fluir sincero en el natural deseo o inevitable necesidad de ayuda y la también connatural predisposición radiactiva del *otro* para el aliento, el diálogo, la comprensión.

El problema puede permitir en la sociedad moderna matices más graves. Y hasta una reacción materialista cuando muchas veces, al pulsar las emociones y las esperanzas, el *tú* se absorbe en el propio *yo*. Más que relaciones intersociales son relaciones *inter-ego-istas*. Pero la propia radiografía de muchos de esos supuestos sociales contemporáneos, sus males, sus insatisfacciones, su ruina a veces, son signos evidentes de lo movetizo de esa convivencia. De lo artificioso que hay en un rasero de tal carácter.

Sin embargo, fruto consiguiente, que no debe desconocerse, de la convivencia es su firmeza *propulsora*. Entonces la educación no es mera propeútica para la convivencia. Es algo más: el germen realizador y creador que permite al hombre agigantar su personalidad, aumentar sus fuerzas y facultades y erigir un esquema de posibilidades de su propia obra.

La promoción social tiene como protagonista a *la persona* mejor que a los grupos, las clases, las asociaciones. Pero la promoción tampoco se queda como meta en el individuo. He aquí un aspecto más de la interconexión entre el hombre y el bien común, entre éste y aquél. *Mi propia experiencia conviviendo hace posible y predispone la experiencia conviviendo del otro*. Pero una y otra estructuran la convivencia social. Para que los demás convivan lo más plenamente posible será preciso que mi propia convivencia se forje apretadamente. La paz jurídica inter partes o inter familias puede depender de cómo yo sepa adiestrarme en el ejercicio de la justicia, en mi formación ante ella. La justa distribución de bienes puede depender de cómo yo pueda perfilar adecuadamente el reparto de las cargas fiscales. La salud de un enfermo puede estar en relación con el grado de mis conocimientos, de mis atenciones para con él.

Lo que parecería a primera vista una esfera distinta de influencias se convierte así en una *tangencia de convivencias*. Ahí está el grado más próximo e inmediato de la promoción social. El sentido propulsor de mi propia convivencia permite el ascenso promocional de la convivencia en los demás. Yo soy tanto más cuando el otro, por mí, puede sentirse más lleno de *otros*. Las parcelaciones y delimitaciones humanas, tan diversas, en que el hombre asienta providencialmente su vida—origen, medios, poder, nación, condiciones naturales, etc.—, no son nunca trazos geoméricamente matemáticos. Todo eso lo mueve la libertad y lo puede orientar la autoridad. Este es el gran mérito y estímulo de la vida humana.

Pero el segundo grado, bien palpable, de promoción, está en el ascenso humano y aun económico que proporciona la educación misma. La cuestión, en cierto modo, es paralela a los distintos aspectos de convivencia, o la simplemente humana, o la convivencia social o la convivencia política. Para esta última, precisamente, es cuando, como un grado superiormente expresado, la educación ofrece la máxima ayuda. Porque la convivencia política es la *convivencia supremamente organizada y supremamente realizada* por la que el hombre se hace protagonista de un destino universal en la comunidad de que se trate, y realza su papel de portador de eternos valores. Esto no es posible sin la educación, elevada, proyectada y realizada también hasta el supremo valer, sin otras limitaciones que las connaturales de capacidad, y aquellas de orden ambiental o psicológico que la misma educación terminará en su día de superar.

Lorenz von Stein bien pudo afirmar que «toda educación como posesión de bienes espirituales, conocimientos y capacidades, es, en primer lugar, un hecho individual. Pero el individuo se encuentra dentro del orden social. *El desarrollo de la educación es así el comienzo del desarrollo de la libertad*». Hay que reconocer, sin embargo, que estas ideas no tuvieron amplio desarrollo en el Estado demoliberal, más preocupado por la libertad misma que por la incisión constructiva y positiva de esa libertad como instrumento de convivencia.

Hoy se ha de reconocer que para que el sentido de perfección y de progreso que laten en el hombre, como destello de la idea creadora de Dios, no se devanen y enreden en la telaraña y marasmo de «revoluciones» demagógicas, «justificadas» en su origen por lo injusto de un planteamiento social o político, es preciso esclarecerlas sobre la base de la *justicia social docente*, la auténticamente revolucionaria. El acceso a la enseñanza es sólo el primer paso de una exigencia de la dinamicidad de la convivencia, porque ella tiende a reajustar las estructuras sociales. Por la educación se hace serena la *promoción*

social, la *colocación* de los ciudadanos en el puesto que les corresponde, la *participación* efectiva en la responsabilidad pública, la *serenidad* en los juicios y opiniones públicas, la *selección* política, llevada no por los caminos de mayorías tur- nantes, ni por los de la simple amistad o cono- cimiento personal, sino por la cualificación de méritos y circunstancias *adecuadas* para los *ade- cuados* puestos públicos. El trabajador puede ha- cer auténtico los derechos conseguidos—Jurados de Empresa, participación en órganos de admi- nistración, etc.— y puede conectar más eficaz-

mente con los grupos e individuos asociados o sindicados.

En otros trabajos míos, *El derecho al estudio y su rentabilidad económico-social*—Madrid, 1961—, *El problema de las oposiciones en España*—1957—, *La Universidad por dentro*—Barcelo- na, 1959—y *Promoción social y derecho*—1960—, he insistido sobre estos y otros extremos. Ello me hace entender que, reiterados los puntos de vista allí sostenidos, pueden así quedar más com- pendiados los puntos ahora examinados sobre el impacto de la educación en la dinámica de la convivencia.

Realizaciones de la enseñanza agrícola primaria

BENITO ALBERO GOTOR

Inspector de Enseñanza Primaria
Doctor en Pedagogía

Con mucho acierto dice una sentencia popular que «del dicho al hecho hay gran trecho», y en pedagogía se afirma que una cosa es «saber» e incluso «saber hacer», y otra «hacer» propiamente dicho o «realizar».

Por ello consideramos oportuno aludir al papel de las realizaciones en la enseñanza agrícola primaria. Al hacerlo pensamos destacar su posible trascendencia en orden a impulsarla por rumbos verdaderamente progresivos. Y de ese modo se- ñalamos una de las fuentes utilizadas para las investigaciones que originaron la serie de traba- jos cuya publicación nos proponemos efectuar, tratando de orientar pedagógicamente la mar- cha de algunas directrices políticas.

A) ALUSION A LAS PRINCIPALES

En nuestros días han sido dictadas disposicio- nes oficiales y se han tomado medidas necesarias para reglamentar y estimular la eficacia de la escuela primaria con relación a la enseñanza agrícola, tanto en su aspecto formal o a través de los distintos periodos de la graduación escolar como en su aspecto informal o referente a la acción social del maestro.

Respecto a las aludidas realizaciones, suele ad- mitirse que legislar para la enseñanza primaria, en España, equivale a hacerlo, en su mayor parte, para los niños, los maestros y las escuelas empla- zadas en medios rurales. Al comenzar el año 1955 figuraban inscritos en el registro de la Comisión Nacional un total de 617 Cotos Escolares de Pre- visión de modalidad agrícola y de industrias ru- rales (219 apícolas, 46 avícolas, 15 cunicolas, 19 sericolas, 97 agrícolas propiamente dichas, 188 forestales y 333 fructícolas). En esas mismas fechas funcionaban también 97 escuelas de orien- tación agrícola, 302 clases prácticas de iniciación profesional y 13.000 clases para adultos, en su mayoría de medios rurales (1). Por otra parte, para estimular el cumplimiento de los preceptos legales relativos a la cuestión docente que nos ocupa y para lograr los apetecidos resultados prácticos, el Ministerio de Agricultura viene con- cediendo premios anuales a los maestros que se distinguen por su labor. En los fallos de sus con- cursos correspondientes encontramos referencias concretas alusivas a las realizaciones prácticas más valiosas en pro de la enseñanza agrícola primaria, según el juicio competente del personal técnico encargado de dictaminar (2).

(1) Esos datos, aun cuando no sean rigurosamente exactos, sirven para dar una idea aproximada del estado de la cuestión.

(2) Suele publicarlos la prensa profesional unos días después de la festividad de San Isidro Labrador, en cuyo honor se celebran dichos concursos.