

# QUÉ SE ENSEÑA, CÓMO SE ENSEÑA Y PARA QUÉ SE ENSEÑA: UNA VISION LIBERAL\*

Carlos Alberto Montaner

*Carlos Alberto Montaner es uno de los pensadores liberales más reconocidos a nivel mundial. Cubano de nacimiento, Montaner es actualmente uno de los líderes que encabeza la lucha por la liberación de la isla caribeña. Ensayista de nota, periodista, intelectual y polígrafo; se trata en suma de una de las personalidades más representativas de nuestro tiempo.*

*El presente ensayo fue expuesto como conferencia con ocasión de las recentísimas Jornadas Liberales celebradas en España, en octubre de este año. En él, el autor desarrolla una propuesta vanguardista y aguda acerca de un tema inherente a la convivencia humana: la educación. Su perspectiva, lo dice el título, no puede ser otra que la liberal. A partir de dicho ángulo va construyendo la estructura sobre la cual han de cimentarse la pedagogía y la educación liberales para cumplir una función a la vez social y moral, individual y colectiva; conducente a una convivencia civilizada y pacífica.*

*Nuestra publicación agradece a Carlos Alberto Montaner por enviarnos este interesante ensayo. Al difundirlo en nuestro medio, estamos seguros de aportar al desarrollo educacional del país.*

No es excesiva mi experiencia docente ni muy extensa mi autoridad para hablar de educación. Por el contrario, es casi nula. Se limita a un período muy breve de mi vida: hace algo más de 25 años, y durante cuatro cursos consecutivos, enseñé literatura en una universidad puertorriqueña. Al principio me entusiasmó la novedad, pero poco a poco fui sintiendo una especie de distanciamiento brechtiano, como entonces lo hubiera calificado, entre mi papel de actor-profesor, los alumnos, y la disciplina que impartía.

Esa sensación de extrañamiento me llevó de la mano a buscar ciertos libros de pedagogía y -entre ellos- a leer con interés a Dewey y, especialmente, una historia de la educación escrita por el erudito italiano Nicolás Abbagnano, mucho más conocido -por cierto- por los tres tomos de su magnífica Historia de la Filosofía. Fue de Abbagnano

\* Conferencia pronunciada en Valencia el 23 de Octubre de 1995 durante las III Jornadas Liberales.

de quien obtuve una visión coherente de la historia de la profesión en la que, provisionalmente, me había refugiado, y es a los estudios de este académico, y no a los míos, que ninguno he hecho, a lo que debe atribuirse el panorama histórico que más adelante desplegaré.

En todo caso, resultaba curioso que se me hubiera contratado como profesor de literatura, aún cuando en mi expediente de estudiante no existía un solo curso de didáctica, pero me temo que no se trataba de una anomalía sino de una regla. Sencillamente, como mi currículo podía demostrar que yo había aprobado ciertas asignaturas, se suponía que era capaz de transmitir eficazmente esos conocimientos.

Por otra parte, tampoco era probable que cometiera grandes disparates, porque el departamento al que pertenecía había asignado a mis cursos (y a los de todos) ciertos libros de texto, mientras el *syllabus* describía minuciosamente la materia que se debía enseñar, y cuándo -en que día exacto- tendría que ocurrir el milagroso trasvase de esos conocimientos. Naturalmente, mi espesa vida académica, transcurrida sin gloria ni riesgo dentro de ese rígido esquema, pese al grato ambiente que proporcionaban mis compañeros de cátedra, de quienes guardo un amable recuerdo, enseguida comenzó a aburrirme.

Si la primera semana del curso debía hablarles a los jóvenes de las jarchas y de la primigenias manifestaciones de la poesía lírica castellana, y la tercera ya debía estar finalizando el ciclo de los romances, tras -por supuesto-, haber atropellado el Cantar del Mío Cid, sin muchas contemplaciones, todo ello ante la mirada atónita de unos muchachos absolutamente aburridos y desmotivados, se entenderá por qué, en cuando pude, abandoné aquella extraña ocupación y me trasladé a España con el propósito de abrirme paso como escritor y periodista, ocupaciones a las que pronto añadiría la de editor. Hacer literatura me parecía interesante. Hablar de literatura en esa forma inflexible y dogmática me resultaba abusivo con los estudiantes e ingrato conmigo mismo.

Predeciblemente, esa corta experiencia y las lecturas pedagógicas que entonces acometí, me precipitaron a una conclusión que no deja de ser desalentadora: desde hace casi tres mil años, desde que existe la educación organizada, los tres asuntos principales de la pedagogía continúan sin solucionarse: qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Incluso, este mismo acto que hoy nos congrega -y que pudiera incluirse en el cómo se enseña- está impregnado de un cierto aire de inevitable anacronismo. Es posible, por ejemplo, que en esta Valencia que ahora nos acoge, o muy cerca de aquí, hace casi

dos mil años unos romanos amantes de la poesía o del teatro se hubieran reunido a escuchar la lectura de unos versos o de una comedia inédita, porque esta ceremonia de leer en voz alta la obra propia ante un atento (o adormilado) auditorio era algo a lo que los autores latinos dedicaban una buena parte de su ocio.

Naturalmente, en tiempos de Adriano este contacto físico entre el autor y su público era casi el único medio eficiente de comunicar las ideas, pero de entonces a hoy han llovido la imprenta, el telégrafo, el fonógrafo, el cine, la televisión, los cassettes, el fax, la computadora, el Internet, y otros milagrosos cachivaches electrónicos que hubieran sido capaces de recoger la Biblioteca de Alejandría en un CD Rom interactivo si los bárbaros no hubieran tenido la malvada idea de incinerarla.

Como es fácil suponer, no me quejo de la organización de un seminario como éste, -me parece una estupenda idea- sino me limito a subrayar la increíble persistencia de los hábitos educativos: entre lo que nosotros estamos haciendo hoy en este recinto, y lo que pudo hacer Marcial cuando recitaba sus hirientes epigramas a su regreso a Hispania, sólo hemos intercalado el micrófono y unas cuantas bombillas, pero el resto de la puesta en escena sigue siendo aproximadamente igual.

### Una pedagogía liberal

Felizmente, esa circunstancia no desentona con el signo final de estos papeles. Si anacrónica es la ceremonia, el tema que he elegido también participa de una aberración muy parecida: me propongo contestar, a manera de esbozo, el qué se enseña, el cómo se enseña y el para qué se enseña desde una perspectiva liberal. Es decir: retomo una pregunta que, en su momento, se hicieron los didáskalos o los sofistas griegos hace veintitantos siglos, y que desde entonces no ha dejado de formularse en todas las épocas históricas.

Como es de rigor, antes de encararnos con esas tres cuestiones vale la pena preguntarse si es posible afirmar que existe algo así como una pedagogía liberal, dado que siempre se piensa en el liberalismo como una cosmovisión política, económica o jurídica, a lo que hay que responder con un sí rotundo y definitivo, añadiendo, de paso, que los grandes pensadores que le dieron vida al liberalismo dedicaron buena parte de sus reflexiones a proponer medios de transmitir los conocimientos de la forma más adecuada y benéfica posible. Acerquémonos rápidamente a la historia de esta lucha por el triunfo liberal en el terreno de la pedagogía, no sin antes

dejar dicho que las tres preguntas de marras (qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña) jamás tendrán una respuesta definitiva, porque depende del entorno social en que se formulan. La respuesta es, por naturaleza, cambiante.

### Los precursores medievales

Un buen punto de partida para trazar la genealogía de la pedagogía liberal, dentro del capítulo de los precursores (si eliminamos a Tomás de Aquino desoyendo el consejo de Lord Acton) puede situarse en lo que se ha llamado la "Escuela franciscana de Oxford", Inglaterra, en la que dos frailes, Rogerio Bacon y Duns Escoto, en el siglo XIII, sin proponérselo, comenzaron a dar una singular batalla contra el pensamiento escolástico. Esa batalla duró nada menos que quinientos años y se libró en todas las universidades de Occidente, incluyendo, naturalmente, las del mundo iberoamericano.

En la Edad Media se conocía como escolástico al profesor que enseñaba el trívio (gramática, retórica y dialéctica, también llamada lógica) y el cuádrivio (geometría, aritmética, astronomía y música). Ese era el currículo, algo así como letras y ciencias, división fragmentada también en dos aspectos: la *lectio* o lección y la *disputatio* o disputa. En la lección el escolástico leía y comentaba un texto. En la disputa se examinaba el asunto desde distintos ángulos. Hasta ahí no había nada que objetar. Incluso, me gustaría añadir que ese modo de transmitir los conocimientos contribuye al enriquecimiento de la inteligencia por cuanto tiene de estímulo las facultades analíticas y comunicativas.

Ahí, pues, en el método, no radicaba el problema del pensamiento escolástico, sino en los fines que perseguía. Donde la escolástica se convertía en un freno al desarrollo del espíritu de la Ciencia era en el objetivo del conocimiento, cuando los escolásticos se planteaban el para qué de la enseñanza, se les hacía transparente que el fin de aquellos intensos ejercicios intelectuales no podía ser otro que el de entender la verdad, no descubrirla, sino entenderla, porque esa verdad ya había sido descubierta por las autoridades. ¿Y quiénes eran esas autoridades? Eran los Padres de la Iglesia, textos de las escrituras o conclusiones suscritas en un Concilio por los Obispos y cardenales católicos.

No era de extrañar el mecanismo. En una civilización que descansaba y se legitimaba en los libros sagrados -una religión de escrituras- podía parecer razonable el establecimiento de un cuerpo dogmático al cual contrastar las opiniones mundanas. Y lo que se dijera o escribiera contra la doctrina se con-

vertía inmediatamente en falso, herético y dañino. De ahí la importancia de la posición que Bacon y -sobre todo- Duns Escoto comienzan a asumir: la verdadera Ciencia debe separarse de la Teología, porque esta última no pertenece al reino de la razón sino al de la fe. La Ciencia, en cambio, no está o no debe estar sujeta a las opiniones de las autoridades sino a las demostraciones empíricas. Sobre la Ciencia, a partir de conclusiones experimentales, se puede teorizar. Sobre la Teología hay que resignarse, sencilla y humildemente, a creer.

Esa posición, que hoy puede parecernos un abstracto debate filosófico, entraña una profunda revolución en el terreno de las libertades, puesto que lleva implícita la separación entre lo laico y lo religioso; y el surgimiento, todavía embrionario, de la más importante divisa liberal: la *libertas* es la clave del conocimiento, del progreso, del cambio, y sólo se puede cultivar mediante el sometimiento voluntario de la sociedad a los dictados de la razón.

### Los precursores renacentistas

Cien años más tarde, este espíritu abierto de ruptura con la tradición escolástica se dejó ver en Europa con el surgimiento del humanismo. Si la razón era el único instrumento válido del conocimiento, y la razón siempre era individual y ocurría dentro del cerebro aislado de cada persona, nadie podía sorprenderse de la aparición de ese fenómeno renacentista al que los historiadores han llamado antropocentrismo. El hombre, cada hombre, era el centro del universo. Y ese hombre ya no quería revisar el pasado de la mano de los intérpretes medievales que habían reducido el conocimiento a *summas*, etimologías y curiosos saberes enciclopédicos fragmentados en píldoras. El nuevo humanista deseaba leer por sí mismo los clásicos, revisar las escrituras y llegar a sus propias conclusiones.

¿Cómo educar a ese hombre nuevo del humanismo renacentista? La respuesta la dió un arquitecto italiano llamado León Battista Alberti en un libro titulado "De la familia", cuya tesis central es que corresponde al padre la sagrada misión de transmitir a los hijos las virtudes sociales que mejor contribuían a la convivencia.

Alberti receta que los padres deben enseñar con el ejemplo, pero que no deben rehuir el castigo físico, los temidos azotes, cuando fuera necesario para inhibir los vicios y malas costumbres tan frecuentes en la naturaleza humana. Los niños y jóvenes, además, debían criarse en el campo, sin huir de las inclemencias del sol y la lluvia, para que crecieran fuertes y resistentes.

Otro italiano, muy influyente en la España literaria del XVI, Baltazar Castiglione, en su obra "El Cortesano", sin desmentir lo escrito por Alberti, añadió un componente ornamental a los ideales educativos de la época. Su propósito era lograr el perfecto funcionario, el perfecto diplomático o valida. Si Maquiavelo había escrito su obra para formar príncipes útiles y pragmáticos, a veces siniestros y despiadados, capaces de sostenerse en el poder en medio de las constantes guerras, intrigas y conspiraciones de las ciudades-estado de la Italia del Renacimiento, Castiglione pretendía educar a los consejeros del príncipe centrándose en una de las preguntas clave de la pedagogía: qué hay que enseñarle al cortesano: qué debe saber ese cortesano para que desempeñe a cabalidad sus funciones. El cortesano, según Castiglione, debe ser honrado, prudente, sagaz, culto, refinado, atlético y ducho no sólo en los menesteres militares, sino también en la literatura y las artes, aunque poniendo siempre buen cuidado en esconder su personalidad tras una cierta altivez de rango, destinada a marcar distancias con su inferior jerárquico.

Muy distintas a la trivialidad de Castiglione o a la severa pedagogía de Alberti, es lo que en ese campo, poco después, nos proponen dos de las mayores cabezas del humanismo europeo: Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro, amigos entrañables que vivieron en medio del torbellino filosófico-religioso que a uno -Erasmo- le costó cierta persecución, y al otro -Tomás Moro- nada menos que el cuello.

Erasmo, en su obra "Sobre los niños...", se enfrentó a los temas básicos de la pedagogía ¿Qué enseñar? Naturalmente, literatura, bellas artes, lenguas, o lo que hoy llamaríamos humanidades. ¿Para qué enseñar? Básicamente, para amansar el monstruo que habitaba dormido en el corazón de las personas. La sabiduría los haría mejores, los apaciguaría. Impediría el desbordamiento de las pasiones. ¿Cómo enseñar? Mediante la persuasión y la dulzura, sin recurrir a los odiosos castigos físicos.

Tomás Moro, en cambio, no escribió, como Erasmo, un libro sobre pedagogía, sino algo muy parecido: un libro pedagógico. Eso es su famosa "Utopía". Un modelo ideal de sociedad que podría ser imitado por todos, aunque los liberales, ciertamente, no deben reivindicarlo como propio, pese a la tolerancia religiosa que predica, y el culto a la responsabilidad individual que propone, porque para Moro la raíz de todo mal social estaba en la existencia de la propiedad privada y en la desigualdad y la codicia que este fenómeno provocaba, afirmación que, constantemente, pugna con la médula del pensamiento liberal.

## Reforma y Contrarreforma

No fue por escribir Utopía, sin embargo, por lo que Moro fue decapitado, sino por oponerse a la segregación de la Iglesia anglicana del trono romano al que hasta entonces pertenecía. Hecho, por cierto, que ejemplifica el letal estremecimiento que entonces recorre a Europa en el período sangriento que conocemos por las "guerras religiosas". Guerras terribles entre cristianos que disputaban cuestiones bizantinas tras las que solían esconderse juegos de poder y regionalismos radicales.

Aquel período fue, no obstante, singularmente importante para el desarrollo de lo que pudiéramos llamar una "visión liberal" de la educación, aunque admitiendo la presencia de no pocas contradicciones. De un lado los reformadores religiosos, con Lutero y Calvino a la cabeza, instituyeron cuatro principios que aún continúan gravitando en nuestros sistemas educativos, y hasta en nuestras constituciones:

- El principio de instrucción universal.
- La creación de escuelas populares para los pobres.
- Control de la educación por los laicos.
- Escuelas "nacionales" encaminadas a forjar la identidad.

Esa educación nacional, y -si se quiere- nacionalista, en su afán de alejarse de Roma y de la tradición latina, abominó de los estudios clásicos, se alejó del latín, y se dedicó a preparar ciudadanos de una nación determinada, y no de todo el orbe cristiano, como pretendía la tradición humanista católica.

Es en ese contexto en el que un gran educador alemán, Valentín Friedland, a quien llamaban Trotzendorf por la aldea en la que había nacido, creó un gimnasio o escuela, organizada en forma de estado o república para adiestrar a los estudiantes en el arte de la convivencia ciudadana. Trotzendorf, quien -como Lutero- creía en motivar a los muchachos para que aprendieran, dotó a su institución de un senado que juzgaba a los infractores de las reglas, y él mismo, nada democráticamente, se declaró dictador.

Paradójicamente, la influencia de los gimnasios alemanes donde se hizo sentir con mayor rigor fue en la Compañía de Jesús creada por el vasco Iñigo de Loyola para servir al Papa frente a sus enemigos reformistas. Los jesuitas, formados para enseñar y para orientar espiritualmente, tomaron de Trotzendorf la idea de asignarles a los jóvenes ciertas responsabilidades, dividiendo a los alumnos en

decurias, dirigidas por decuriones y deceneros que a veces se enfrentaban en bandos designados como romanos o cartagineses, pueblos imaginarios que, en su momento, contaban con tribunos y cónsules.

Esta minúscula reproducción de estados con sus dignidades y conflictos, provocaba un sentimiento de emulación que solía dar estupendos resultados pedagógicos. La competencia por "ganar", la división en equipos, y el afán de alcanzar distinciones hacía que los jóvenes no sólo aprendieran más y con mayor rapidez, sino que -además- desarrollaran una especial lealtad a la institución que los educaba. No en balde, al trasladar al aula valores y formas de organización extraídas del sector militar, se lograba ese fenómeno de adhesión psicológica y de fusión del grupo que en la vida castrense suele conocerse como "espíritu de cuerpo".

### La pedagogía liberal

Hasta aquí es posible hablar de precursores de la pedagogía liberal, pero a partir de los escritos de John Locke, padre del liberalismo moderno, comienzan a aclararse los perfiles del debate a la luz de una visión depurada de la misión de enseñar y de la tarea de aprender.

Las ideas de Locke sobre pedagogía fueron expuestas en un breve libro titulado "Pensamientos sobre educación", publicado en 1693, tres años después de su obra fundamental, "Ensayo sobre el entendimiento humano". Para Locke, la adecuación comprendía lo físico, es decir, el cuerpo; lo moral, esto es, los valores sobre los que se debe sustentar la conducta; y lo intelectual, o sea, los conocimientos propiamente dichos.

Dentro de la tradición del italiano Alberti, Locke recomendaba el duro ejercicio físico para endurecer el cuerpo. Y parcialmente, como Castiglione, defendía las virtudes de los buenos modales y las costumbres refinadas, pero no para perpetuar a una clase dirigente parásita, sino para convertirla en paradigma capaz de orientar el comportamiento de los menos favorecidos. En su texto, asimismo, el filósofo inglés rechaza los castigos corporales y sugiere que la relación entre educador y educado se funde en el respeto, la confianza y la razón.

Mucho más influyente que Locke como pedagogo fue Juan Jacobo Rousseau, contradictorio escritor que tanto tiene de liberal como de antiliberal, fenómeno que no debe sorprendernos, pues toda la vida y la obra de Rousseau constituyen una tremenda paradoja, como se encargó de esclarecer Paul Johnson en su reciente libro Los intelectuales.

Rousseau, que escribió Emilio, una novela pedagógica concebida para dictar pautas sobre la mejor educación posible para niños y jóvenes, no tuvo demasiados escrúpulos en abandonar en el hospicio los cinco hijos que le diera su pobre mujer Teresa Levasseur, una infeliz costurera que nunca pudo entender del todo el Contrato Social redactado por el ginebrino.

Al margen de esta notoria incongruencia, es importante entender por qué Rousseau escribió su famoso Emilio: la motivación está, precisamente, en el Contrato Social. Rousseau pensaba haber desentrañado la regla de oro que podía regir la convivencia ciudadana -ese pacto no escrito que hace la sociedad para convertirse en Estado- pero para que diera sus mejores frutos resultaba vital construir ciudadanos ejemplares. Ciudadanos capaces de vivir de acuerdo con las reglas del Contrato Social.

Con una gran intuición psicológica, el Emilio está dividido en cinco libros que hoy pudiéramos relacionar con las llamadas teorías del desarrollo de la personalidad. En los dos primeros, Rousseau se ocupaba de la niñez, época en la que predominan los sentimientos, etapa que termina a los 12 años. En el siguiente período, durante la adolescencia, prevalece el egoísmo utilizado. El joven es capaz de precisar lo que le conviene y lucha por obtenerlo. A partir de los 16 años ese egocentrismo da paso a la valoración ética, al raciocinio maduro y a la preocupación metafísica o religiosa. El joven se ha convertido, desde el punto de vista intelectual, en adulto, y está listo para el contacto y los conflictos sociales, y -naturalmente- para formar pareja. Es ahí cuando Emilio se casa con Sofía.

Para alguien como Rousseau, que desconfiaba del peso de la cultura y las tradiciones, que creía que la primitiva naturaleza humana era de suyo bondadosa, aunque luego la traicionaba y envilecía la cultura, resultaba perfectamente natural que el niño o el joven no fueran expuestos a la enseñanza convencional o a la torcida influencia de la sociedad. Su ideal era preservar en la medida de lo posible la pureza intelectual y emocional de Emilio para que fuera aprendiendo de la experiencia, más por deducciones propias que por lecciones dictadas, lo que resultaba más probable de obtener con la ayuda de un preceptor particular.

Una generación más tarde, Immanuel Kant, quien fuera un apasionado lector de Rousseau, alguna huella exhibe del autor de Emilio en un breve opúsculo titulado "Pedagogía", en el que se recogen ciertas opiniones sobre la educación, vertidas por el filósofo alemán ante discípulos que luego llevaron

la obra a la imprenta. ¿Dónde debe poner el acento la educación? ¿Cómo dudarlo si se trata de Kant? La educación debe estar encaminada, esencialmente, a la formación moral, además, había que acceder por el camino de la razón y no por el del castigo, pues la paz y la concordia sólo pueden brotar de la tolerancia y el respeto. Puro kantianismo.

### La moderna pedagogía liberal

Tras Rousseau y Kant, muy influido por ambos, aparece en la historia de la pedagogía liberal quien acaso puede ser considerado el primer educador moderno en toda la extensión de ambas palabras: Giovanni Enrico Pestalozzi, un suizo alemán de remotos antecedentes italianos.

Pestalozzi no fue, como Rousseau o como Kant, un pensador que escribía sobre temas pedagógicos, sino un maestro que amaba y practicaba la profesión de enseñar. No obstante, siempre sobre la huella de Rousseau, Pestalozzi escribió otra de las grandes novelas pedagógicas de la época: Leonardo y Gertrudis, narración alegórica en la que los personajes encarnan virtudes morales y vicios, aunque, desde luego, acaba por triunfar la recta honestidad de Gertrudis sobre las debilidades de carácter de Leonardo.

La importancia de Pestalozzi como educador descansa en sus trabajos en la escuela experimental de Bungdorf, no lejos de Berna, en la que pone en práctica la técnica de aprender mediante la acción y la experiencia, fórmula que un siglo más tarde defendería con ardor el norteamericano Dewey. En efecto, Pestalozzi -que no cree, como Rousseau, en el aprendizaje casi espontáneo e incontaminado- receta una cálida combinación entre el afecto y la suave autoridad moral, de manera que acepta de buen grado la enseñanza moral de unos maestros que no inspiran temor sino afecto y solidaridad. Hay que educar para la libertad -pensaba Pestalozzi-, pero también hay que educar para el taller y para la vida, por lo que no dudaba en llevar a sus estudiantes a los sitios en los que artesanos, obreros y campesinos se ganaban el pan.

Si la obra de Pestalozzi se adelanta en un siglo a la de Dewey, la del alemán Friedrich Fröbel, su rebelde discípulo, prefigura a la de María Montessori. Fröbel es el creador de los jardines de infancia, los Kindergaten, surgidos en 1839 bajo la idea de que los niños pequeños no podrían ser educados de la misma manera que los mayores, pues existía una etapa preescolar cuyo éxito acaso dependía del cultivo de los sentidos en los niños: la vista, el olfato, el tacto, el oído. De ahí que Fröbel experimentara con

formas, colores y texturas diferentes como un modo de estimular la creatividad y la imaginación del niño.

Esta pasión de Fröbel por los objetos muy bien podría deberse a su propia fascinación por la cristalografía, la que lo llevara a crear una serie de regalos geométricos con los que se premiaba a los niños: esferas, cubos, paralelepípedos de distintos colores, etc, etc. Los niños pequeños, a partir de Fröbel, ya no eran pilluelos a los que se sometía por medio de castigos, sino seres humanos que merecían todo el respeto y el amor del mundo, valores y sentimientos que debían aprender mediante juegos alegres dirigidos por un atento pedagogo dueño de un método especialmente creado para ese fin. Sorprende saber que en 1848, tras la revolución, por un período, y bajo la acusación de ateísmo, fueron clausurados los Kindergarten.

Fue -por cierto- un discípulo, en segundo grado, de Pestalozzi, y en primer grado de Fröbel, el alemán Karl Krause, quien dejará una profunda huella en la pedagogía iberoamericana a través de su influencia en Francisco Ginés de los Ríos, creador de una tradición pedagógica que ha llegado hasta nuestros días, aunque tuvo su mayor influencia en el último tercio del XIX y principios del XX.

Dos liberales ingleses, Stuart Mill y Herbert Spencer, vinieron poco después a enriquecer la reflexión pedagógica con modos de razonar que guardan una curiosa similitud en la forma, aunque no en el fondo. Para Mill, en su "Sistema de lógica deductiva e inductiva" resulta evidente que el aprendizaje, al fin y al cabo una expresión del pensamiento, se encadena naturalmente como consecuencia de experiencias que van cobrando forma por procesos analógicos que ocurren de manera casi automática. Para Spencer, pensador siempre bajo el fortísimo impacto del darwinismo, el aprendizaje debe ser el fruto de un desarrollo lento y gradual, dentro de un amplio marco de libertad, que vaya mejorando paulatinamente por medio del tanteo y el error.

Darwinista fue también John Dewey, el norteamericano más influyente de la era contemporánea en el campo de la pedagogía. Y fue darwinista en el sentido de atribuir la existencia de problemas a algún tipo de desajuste entre el organismo y el ambiente social.

Dewey fue filósofo y psicólogo, pero su enorme impacto en la sociedad norteamericana -y, por lo tanto, en todo el planeta- se debe a su influencia en el tipo de enseñanza empleado en Estados Unidos a partir de principios del siglo. Para Dewey, en un mundo

que cambiaba vertiginosamente era inútil tratar de educar para los fines futuros de la sociedad, pues estos difícilmente podían precisarse. Lo importante era formar psicologías robustas y adaptar la enseñanza a la vida mediante experiencias, y no por medio de lecciones magistrales o simples ejercicios memorísticos.

Esta escuela progresista, como se la llamó, debía conducir a la falta de prejuicios, a la objetividad, al respeto por la verdad, al desarrollo de la individualidad y a la capacidad de adaptarse a un mundo cambiante, aunque subrayando mucho más la colaboración que el espíritu de competencia. No obstante, y pese a sus benévolos propósitos, también se le atribuye a Dewey cierta responsabilidad en el fenómeno de creciente empobrecimiento del acervo cultural colectivo que parece observarse, al extremo de provocar una reacción entre quienes propugnaban el retorno a la educación tradicional, entonces llamada la educación de los *great books*, los grandes libros de la humanidad, selección hecha por Robert Maynard Hutchins, expresidente de la Universidad de Chicago, quién sostenía que era muy importante mantener un vínculo con el pasado que nos ayudara a explicarnos nuestra propia identidad cultural presente.

Y no hay duda de que esa posición -la de la vuelta a la búsqueda de autoridades y cánones- tiene cada día más adeptos, cuando se comprueba, especialmente en Estados Unidos, la existencia de un fenómeno de debilitamiento de los vínculos y referencias culturales comunes. Situación que se pretende conjurar mediante la confección y aprendizaje de libros fragmentarios que, paradójicamente, recuerdan a las "enciclopedias" o "etimologías" medievales.

### La pedagogía liberal posible

Volvamos, pues, a reiterar las tres preguntas que a lo largo de toda nuestra historia escrita le han dado vida al inatacable debate pedagógico: qué se enseña, cómo se enseña, y para qué se enseña.

Partamos, para intentar contribuir a la discusión de estos temas, de una premisa que nos parece difícilmente discutible: vivimos en una era en la que prevalece una cosmovisión liberal de las relaciones humanas. Más por la decadencia del enemigo totalitario que por sus propios esfuerzos, o quizás por el valor de su indiscutible éxito en las treinta naciones más prósperas del planeta, el paradigma universalmente reverenciado es el de las democracias liberales que realizan sus transacciones comerciales dentro de un marco de economía de mercado. Hay numerosas críticas a este modelo, por supuesto, y

algunos no se inhiben de cometer actos violentos en su contra, pero, en líneas generales, prevalece la convicción de que, como reza la fatigada metáfora de Fukuyama, hemos llegado al fin de la historia.

Bien: si creemos que esta premisa es cierta, y si estamos convencidos de que esta circunstancia es realmente auspiciosa, benéfica para la humanidad, ya comenzamos a responder una de las preguntas planteadas en el debate: ¿Para qué se estudia? Se estudia, se debe estudiar, para reforzar el espíritu de convivencia liberal que flota en el ambiente. El aprendizaje no sólo debe contribuir a la acumulación de conocimientos, sino, también, y en un alto grado, a reforzar el tipo de comportamiento que favorezca la paz, la democracia, el respeto al otro, la tolerancia, y el resto de las virtudes que deben estar presentes en un número abrumador de ciudadanos para que sea posible el milagro de la convivencia en libertad.

¿Cómo se logran estos fines por medio de la educación? Los caminos, por supuesto, son múltiples, y para emprender la andadura es conveniente revivir gloriosas experiencias ensayadas en el pasado. Es muy útil, por ejemplo, aprender de Valentín Friedland, el famoso Trotzendorf, y de los jesuitas, las técnicas de motivación psicológica que conseguían despertar el interés de los estudiantes de manera espontánea. Una buena combinación entre la asignación de honores y dignidades, junto a instrucciones de debate y juego democrático en las que se practique el "*Fair play*", pueden contribuir a crear en los niños y jóvenes el respeto por un método de solucionar respetuosa y pacíficamente los conflictos.

Incluso, hay experiencias pedagógicas más antiguas de las que todavía se puede aprender. Hace unos años, en una visita a Venezuela, entonces empeñada en aumentar el cociente intelectual de los venezolanos -el famoso I.Q.- mediante el esfuerzo de un curioso Ministerio de la Inteligencia dirigido por el educador Luis Alberto Machado, me llevaron a una escuela experimental en que los niños, tras ciertos ejercicios, conseguían, realmente, aumentar sustancialmente los niveles de inteligencia, de acuerdo con las mediciones convencionales.

¿Cómo lo lograban? Uno de los procedimientos era someterles a los muchachos y muchachas un problema de carácter ético para que lo analizaran desde distintos puntos de vista y llegaran a sus propias conclusiones. ¿Qué conseguían con esto? Conseguió estimular el juicio moral, perfilar una tabla de valores que les diera coherencia a sus actos, mejorar la capacidad expresiva y aprender a respetar el

punto de vista contrario. Todo esto luego se traducía en un I.Q. más alto, pero, al margen de ese enigmático dato estadístico, tuve la sensación de que aquellos ejercicios contribuían a depurar la calidad ciudadana de los jóvenes.

A manera de anécdota, recuerdo que el debate que presencié, entre muchachos y muchachas que entonces tendrían de 12 a 14 años, se basaba en la siguiente hipótesis: supongamos que hay un incendio pavoroso e incontrolable en Caracas. Un siniestro que amenaza con abrasar toda la ciudad, incluida la cárcel central, en la que hay mil criminales desalmados. En esa tesitura las autoridades tienen que tomar una decisión: sueltan a los mil criminales, a los que no hay tiempo para trasladar a otros penales, con riesgo de que cometan terribles atrocidades en una ciudad sin orden ni concierto, o los dejan morir a todos para proteger a la población de sus probables desmanes.

Como pueden observar, la respuesta no es obvia. En consonancia con la mayor parte de los dilemas reales, hay que elegir entre grados de perjuicio. Al final -y yo me retiré antes de la votación- parecía prevalecer la idea de que un Estado de Derecho, una sociedad regida por leyes, no puede condenar a la muerte a unos prisioneros para evitar que cometan delitos por los que no han sido sentenciados. Por otra parte, la libertad exige aceptar riesgos y ese era un riesgo más.

En realidad, me impresionaron tanto la argumentación como la madurez, pero no pude evitar relacionar toda esa pedagogía aparentemente moderna con el método escolástico medieval: la *lectio* y la *disputatio*. La diferencia era que no se trataba de buscar una verdad final, que no existía, sino una solución ética basada en ciertos principios.

Hay pues, en nuestra visión de la pedagogía liberal, que colocar la enseñanza de valores por encima de cualquier otro objetivo, dado que -pese a las infundadas acusaciones de nuestros enemigos- la sociedad liberal se basa, esencialmente, en una idea ética: mantener los lazos sociales por medio del ejercicio de la libertad. Y de ahí, de ese núcleo fundamental, se desprenden el Estado de Derecho, y la economía de mercado, terrenos en los que realizamos nuestras transacciones, forjamos nuestros pactos y dirimimos nuestros conflictos.

### La enseñanza de la historia

Y si esto es cierto con relación al qué y al para qué enseñar, valdría la pena retomar otra idea valiosa de la vieja pedagogía, de la pedagogía humanista de

Erasmus, de Vives, de Spinoza, o de Moro, en defensa de esta visión global, no nacionalista, para tratar de atar firmemente la fiera que todos llevamos dentro. Me explico: en el Renacimiento, cuando todavía no habían aflorado las tendencias nacionales que comenzaron a surgir con la Reforma, las raíces del hombre occidental se buscaban, con buen sentido, en Grecia y Roma. Si nuestras lenguas y nuestra cultura de allí venían en lo fundamental -la religión, las instituciones, la forma de gobierno, las artes y la literatura- era ahí donde había que buscar una madre patria común, por eso el ideal pedagógico renacentista era universal, y por eso, entre otras razones, se mantenía la vigencia del latín como lengua franca y como lengua madre.

Esta concepción universalista se vino abajo, lamentablemente, con la fragmentación religiosa. La Biblia alemana, vivamente traducida por Lutero, y la idea de una escuela nacional que defendiera las señas de identidad propias, provocaron una creciente irritación nacionalista que acaso, en alguna medida, ha sido responsable de los mataderos de nuestro espantoso siglo XX.

No obstante, también hay que reconocer que esa escuela nacional y nacionalista americana, con su himno diariamente cantado, su bandera y su culto por los héroes y los mitos estadounidenses, sirvió para unificar dentro de una misma conciencia a decenas de millones de inmigrantes que, de lo contrario, tal vez jamás hubieran podido integrarse adecuadamente en la patria de adopción.

En todo caso, lo que pretendo decir es que la pedagogía liberal de hoy, enfrentada al fenómeno de los hirsutos nacionalismos, generalmente contrarios a la paz y la concordia, debe proporcionar una visión universalista, humanista, de nuestra historia. Y no puedo evitar, en este punto, referirme a una reciente anécdota que quizás ilustra la importancia y la necesidad de robustecer a forjar esos lazos con el pasado: hace pocos meses, en mi condición de presidente de un partido liberal que busca la democratización de Cuba por vías pacíficas, con la ayuda de Juan Suárez Rivas, vicepresidente de nuestro partido, solicité que secretamente le filmaran en Cuba varias entrevistas a disidentes y perseguidos políticos con el objeto de exhibirlas ante el Parlamento Europeo de Estrasburgo. El trabajo se hizo, y pronto tuve en mi casa de Madrid las cintas de video con las entrevistas. Valga decir que todas eran correctas, y que todas estas valientes personas se dirigían respetuosamente a los legisladores europeos. Sin embargo, la que más me impresionó, y por razones políticas, fue la de un profesor negro de la Facultad de Ingeniería, D. Félix Bonne Carcasses, expulsado de

su cátedra por pedir libertades políticas, que comenzaba su exhortación con algo así como “señores eurodiputados, mi Europa, pese a mi piel, es la de Pericles”, y luego seguía pidiendo solidaridad para nuestra causa.

Bonne, ingeniero, exquisitamente educado, demócrata convencido, intuía culturalmente, la gran familia a la que pertenecía, nada tenía que ver con sus orígenes étnicos africanos. Y esa inteligente recepción me parece temendamente útil para superar muchos rencores y odios peligrosos. Si en lugar de definir nuestra identidad por las banderas y los himnos, o por los lazos tribales, si en vez de remitirnos a las batallas nacionales, logramos coincidir en La Odisea, en San Pablo, en Horacio, en Leonardo, en Newton, en Descartes, en Einstein; y si conseguimos que nuestros estudiantes se den cuenta de que forman parte no de un fluente raquíto, llamado nación, sino de un viejo y enorme río cultural que se empezó a gestar hace miles de años cerca del Eufrates, tal vez amaine la ferocidad con que se enfrentan nuestras tribus en los días que corren.

### Estado, sociedad, individuo

La enseñanza de la historia, no es, pues, un lujo cultural, sino una necesidad del espíritu. Si sabemos de donde venimos, y si somos capaces de identificar nuestras raíces, es probable que nuestra conducta sea menos peligrosa. Pero una vez descubierta nuestra genealogía espiritual y cultural, y tan importante como ese acto de filiación, es igualmente vital situarnos en nuestro aquí y ahora para tratar de entender el modo en que relacionamos, o mejor aún- el modo en que se relacionan los individuos que forman estas aproximadamente treinta sociedades prósperas y felices que sirven de paradigma al mundo contemporáneo.

Digámoslo en una oración: hay que explicar pacientemente qué es la democracia, cómo se establecen sus límites dentro de un Estado de Derecho regido por normas constitucionales, y por qué este modelo proporciona una manera eficaz de resolver las disputas, acabando por contribuir a la prosperidad colectiva, siempre y cuando se articule inteligentemente con la forma de producir bienes y servicios.

Cada vez que me veo precisado a dar una definición rápida de democracia, suelo acudir a una frase escueta, casi lapidaria, que apenas encierra *glamour* alguno: la democracia no es más que un método de tomar decisiones colectivas. Ese método, sujeto a la regla aritmética de la mayoría, no garantiza los resultados (que muy bien pueden ser espantosos)

sino aporta una forma pacífica de solucionar conflictos y elegir cursos de acción en los asuntos que concierne a la colectividad.

Pero, si la democracia es sólo un método para tomar decisiones que en modo alguno asegura el progreso o el desarrollo sostenido ¿por qué defenderlo? Muy sencillo: porque las otras opciones son peores. Si no tomamos las decisiones colectivas con arreglo a la mayoría democrática, esas decisiones las tomará por nosotros un dictador, un partido, el ejército, o un sector aislado de la sociedad, como, por ejemplo, un grupo religioso, los sindicatos, etc.

Es posible que ese gobierno no democrático sea, por un tiempo más eficiente que el que se somete a la regla de la mayoría, pero su propia naturaleza le impedirá crear un mecanismo de trasmisión de la autoridad o de supremacía de la ley, terminando por provocar la dislocación del Estado, el empobrecimiento de la sociedad y un retroceso económico generalmente de más entidad que los avances logrados durante el apogeo dictatorial. Buenos ejemplos no faltan en la historia: la dictadura de Portirio Díaz, el período comunista de Rusia o los experimentos populistas de Perón o Velasco Alvarado.

Lo que quiero decir es que hay que enseñar a defender la democracia no por vía sentimental sino por la racional: porque es un método que nos conviene. Como nos conviene el Estado de Derecho para garantizar que las minorías no sean víctimas de las arbitrariedades potenciales de la mayoría, y porque sólo aquellas sociedades sometidas al imperio de leyes neutrales son las que, a la postre, logran la hazaña del crecimiento sostenido y la eliminación progresista de la pobreza.

Naturalmente, estoy hablando de educación cívica, pero recuerdo que, cuando era adolescente, y tuve que aprobar una asignatura que tenía ese nombre, lo que me enseñaron fue el aspecto superficial y mecánico de la cuestión: cuántos sufragios necesitaba un representante o diputado para salir electo, cuántos un senador o la edad mínima que debía tener quien fuera electo presidente de la República. Me enseñaron reglamentos y me dijeron que eso era el sistema democrático.

Me ocurrió, pues, con la “Educación Cívica” lo mismo que con las matemáticas: tras grandes dificultades conseguía despejar ecuaciones de segundo grado, o hallar raíces cúbicas, pero lo que nunca pude fue relacionar esos hallazgos misteriosos con mi vida de carne y hueso. Jamás me dijo nadie qué podía hacer con los teoremas o con los binomios.

Aquellos fatigosos ejercicios nacían y morían -para mí- en el papel en que conseguía garabatearlos trabajosamente.

¿Cómo se enseña democracia? Probablemente, votando en las aulas con frecuencia. Seguramente, explicando con paciencia las características de las naciones democráticas que han tenido éxito. ¿Cómo se enseña Estado de Derecho? Tal vez, aprobando en las aulas reglas justas y sometiéndonos todos a ellas. Pero también, sin duda, debatiendo con lecciones y disputas, a la manera antigua, problemas de la vida cotidiana en los que entran en juego una valoración ética y una visión jurídica de los conflictos. Y esa enseñanza, a mi juicio, es mucho más trascendente que las disciplinas convencionales en las que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo escolar.

Por supuesto, esa comprensión del mecanismo en el que se asienta la mejor forma de convivencia -que me parece fundamental que se aprenda en la escuela- estaría incompleta si no incluyera un largo epígrafe sobre los derechos y los deberes individuales dentro de los Estados democráticos, porque, al fin y al cabo, no podemos esperar sociedades que se comporten con arreglo a estos patrones de conducta cívica si las personas que las forman no entienden el papel que, como individuos, tienen que desempeñar.

Yo no recuerdo, por ejemplo, en los años que pasé en las aulas como estudiante, una sola discusión seria sobre la libertad y la responsabilidad. Ni tengo memoria de asignatura o conferencia que me prepara para los problemas reales de la convivencia colectiva. Nadie trató jamás de enseñarme a valorar las situaciones conflictivas desde una cierta coherencia axiológica, ni tuve la sensación de que era importante comprender cómo yo, en mi condición de individuo, formaba parte de una sociedad que, a su vez, se articulaba en un modelo particular de Estado para normar racionalmente la vida institucional a la que debía someterme.

Estudiaba, sí -y a veces hasta aprendía- psicología, ética, sociología y política, pero lo que no conseguían mis maestros, o lo que no lograba el plan de estudios, era armar ese rompecabezas para que un joven estudiante pudiera contemplar el panorama total de su propia experiencia vital. Y ahí está, exactamente, el reto a la pedagogía liberal: hay que lograr ese milagro de comprensión racional para que nuestra cosmovisión consiga prevalecer en beneficio de todos.

## Pedagogía económica liberal

Por último, es indispensable que los estudiantes -que todas las personas- entiendan los fundamentos de la economía liberal para conseguir el enriquecimiento de nuestros pueblos y, más importante aún, para garantizar la paz social. Hay que enseñar cómo se crea la riqueza y cómo se malgasta. Pero es prudente partir, para no crear falsas expectativas, de una melancólica observación: la visión económica liberal es contraria a las intuiciones primarias o a los razonamientos elementales, lo que nos obliga a ser muy cuidadosos en la preparación de la propuesta liberal en el orden económico.

Me explico: si se le pregunta a cien personas cómo creen que la economía funcionará mejor, si bajo el estricto control de un Ph. D. egresado de Harvard, o bajo el libre y anárquico juego del mercado, lo más probable es que la inmensa mayoría opine, erróneamente, que la economía dirigida por expertos será más eficiente. Y si se le pregunta a ese mismo centenar de buenos ciudadanos sobre la manera más eficiente de obtener mercancía a más bajo precio, dándoles a elegir entre un bondadoso decreto presidencial o -de nuevo- la libre competencia en el mercado, el engañoso "sentido común" les llevará a pensar que el control de precios es la manera más racional de bajar el costo de los productos.

¿Cómo explicar que la justicia social recetada por funcionarios gubernamentales o políticos en liza electoral suele conducir al empobrecimiento del conjunto de la sociedad? ¿Cómo convencer a las personas corrientes y molientes de que el alza de salarios por encima del nivel de la inflación a medio plazo contribuye a una disminución del poder adquisitivo de unos obreros que son más pobres mientras más dinero reciben, sólo porque no son capaces de percibir la necesaria relación que deben tener los bienes circulantes y el dinero disponible? ¿Cómo lograr ciudadanos capaces de elegir inteligentemente la opción liberal, si no se tiene una idea del sistema fiscal, de lo que se debe esperar del Estado, del costo de las acciones públicas, o de todo aquello que debe formar parte de la esfera privada?

Y lo curioso de estas deficiencias en la pedagogía liberal, es que se cuenta con una bibliografía más que abundante para construir las herramientas capaces de poner fin a esta situación. En efecto, la obra de los Premios Nobel Hayek, Friedman, Buchanan, Coase, Becker o libros como "La acción humana" de Ludwig von Mises, "Los fundamentos de la libertad" de Hayek, o hasta la sencillísima pero muy

inteligente "La economía en una lección" de Hazlitt -por sólo mencionar tres obras entre centenares de libros y ensayos útiles para este empeño- contienen material y razonamientos más que suficientes para construir los textos básicos que expliquen de forma concreta lo que constituiría el aspecto económico de una formación liberal elemental, pero suficiente para no ser seducidos por cantos de sirena colectivistas o dirigistas.

Llevar adelante esa tarea es, quizás, el mejor aporte que se puede hacer a nuestra sociedad en los tiem-

pos actuales. Y la razón es obvia: el descrédito de las opciones socialistas no ha traído necesariamente de la mano el aprecio por nuestra cosmovisión liberal. Por el contrario, suele escucharse que el socialismo ha muerto, pero se afirma, simultáneamente, que no hay reemplazo para ese cadáver enorme y centenario. No es cierto: el reemplazo es la visión liberal del hombre. Pero eso nos obliga a definir una pedagogía capaz de transmitir esta rica, antigua y constantemente enriquecida tradición a la que estamos tan estrechamente vinculados.