

## EDITORIAL

### *Comité Coordinador de 1971: un dixi en potencia*

Estamos en 1971, en mayo del 71, a escasos tres años de mayo del 68 y con éste de toda la voráGINE que desataba, indisoluble, de malestares estudiantiles, obreros y, en definitiva, sociales. Eso que oímos mentar como Academia, en efecto, fungió de caja de resonancia de aquellas demandas que, sin embargo traspasaron fronteras de todo tipo. La impronta de lucha y el cuestionamiento a sujeciones hasta entonces invisibles acaso se haya convertido en los aportes más duraderos de los sucesos del mayo francés, el cual con cierta onda expansiva inexplicable liberó efectos que aún reclaman su lugar y análisis.

Fue por mayo del 71 que el Comité Coordinador tuvo la responsabilidad de editorializar la primera entrega de la Revista de Pedagogía. La tarea no debió ser poca cosa, pues habría de tratarse en suma, no cuesta imaginarlo, de un propósito complejo: abrir la voz de una línea de pensamiento, aglutinada y diversa al mismo tiempo; probar una tribuna para dejar saber de una *especialidad universitaria desoída desde lo disciplinar propio* y comparecer con otros y consigo mismos ante el teatro de la historia nacional, pedir y rendir cuentas, del hacer universitario y de la vida política, a la sazón -con mucho- la misma cosa, sin perder de vista el rigor teórico y metodológico así como la puesta en tierra de esos asuntos inscritos en realidades concretas.

Frente a ese múltiple desafío se encontraba el grupo fundador de la Revista que debió encararlo en sus dos primeros despachos editoriales. Si revisamos el cuadro coordinador, de redacción y de colaboradores, en esa primera etapa, la impresión inicial es de apertura, la apenas inaugurada publicación deja traslucir acaso menos ánimo que apremio por convocar voces de todas las partes posibles para apoyar el proyecto, sí, pero -sobre todo- para discutirlo. Pues la Revista de Pedagogía aparece en un momento en el cual la disertación sobre la legitimidad de la exis-

tencia de las Escuelas de Educación está planteada. Nacimiento ambiguo el de éstas, compitiendo en su razón de ser con su vecino programático, El Instituto Pedagógico. Las Escuelas de Educación reclamaban un lugar propio, no indiferenciadamente accesorio de las Facultades de Humanidades que las contienen en su seno, ni como baza o pérdida ante la otra labor docente, la del Profesor.

Así las cosas, ante una búsqueda de identidad que aún se sigue con más o con menos fatigas, el debate que ha supuesto erigir una voz en nombre de los que en materia de educación algo tienen y deben aportar sumado a los que precisan de esas noticias, pese a las ilegitimidades que se consentían y disputaban, no en otro, fue ese el marco en el cual desgranó sus primeras líneas el delegado textual de lo pedagógico en Venezuela un mayo del pasado y convulso S. XX.

La concisión fue bandera en las comunicaciones de apertura, así en sus breves pero vigorosas editoriales dejan saber, en buena medida, la temperatura de la época. La obligación de una Universidad activa, sensible a su tiempo, tiempo de preguntas, tiempo de examen y rectificación, tiempo de la Reforma Universitaria, entre otros. La primera advocación la resume quizá el siguiente fragmento: «la participación activa de todas las personas conscientes de su función, cualquiera sea el lugar que ocupen dentro del cuadro general que presenta el país» (Revista de Pedagogía, 1971, I, 1). El introito sabe hacia dónde se dirige: penetrar en el cuerpo de La Educación como un asunto específico y no anodino ni trivializable, una materia que compete a todos al momento de asumir el lugar de *sujetos responsables*. Queda abierta la invitación para el concurso de la sociedad en su conjunto y de la Educación como un proceso imprescindible e igualitario que, a la vez, marca la distancia requerida entre compromiso y apología. La Educación, en tanto aglutinante de los focos económico, social y cultural, es un pilar de la Venezuela que al amanecer de los setenta pretendía pensarse de una vez desde un discurso intelectual propio. He allí una importarte encrucijada servida en la mesa de las Academias y de las Universidades: cómo decantar la voz propia, sin cerrarse a la polifonía mundial, es decir, cómo plantar los propios límites sin aislarse de las otras territorialidades. No en balde los contenidos programáticos de las ciencias humanas, sociales y económicas de entonces tenían como columna vertebral la preocupación por el subdesarrollo y la empresa infatigable de cómo salir de éste, a saber, asignatura pendiente para los países de la Región.

De este modo cuando este grupo inquieto abre las páginas de la Revista, el estímulo primero era ofrecer un espacio para la discusión de aquellos asuntos de la vida nacional, sin despegarse del interés por la indagación teórica y práctica presentes en los «Profesionales de la pedagogía e interesados en los problemas de la educación» (Revista de Pedagogía, 1971, I, 1).

Luego, la búsqueda se perfilaba doble: por un lado, la identidad del Licenciado en Educación egresado de la Universidad frente al Profesor egresado del Instituto Pedagógico (y con esto no sólo inteligir sobre una diferencia no discutida, sino asumida entre ambos profesionales de la docencia), así como también situar a las Escuelas de Educación «sobre la base del rigor y la objetividad que reclama su tratamiento dentro del contexto de una disciplina que pretende ser científica» (Revista de Pedagogía, 1971, I, 1); mientras, por el otro lado la identidad de un proyecto de nación emancipada de las fuerzas que la someten a los cánones del no desarrollo.

Aquella tribuna que de ahora en adelante se iba a dar a conocer a nivel nacional e internacional como Revista de Pedagogía, consideró perentorio trazarse este plan de trabajo. Órgano de expresión de los que en ella participaran en carácter de autores, órgano de difusión de propuestas y medio de circulación de ideas, pero al mismo tiempo órgano activo para la sensibilidad y consciencia sociales de los problemas e inquietudes de su tiempo.

De tal modo que aunque la «Revista está dirigida a todas aquellas personas interesadas en los problemas educacionales del país y del exterior, y muy particularmente a los profesionales de la educación, en cualquiera de sus niveles y ramas» (Revista de Pedagogía, 1971, I, 1), en tanto dispositivo amplificador de la vida académica y universitaria: sus tensiones, sus luchas y conquistas, se convertían asimismo en proscenio del debate crítico de la sociedad, sus realidades, su minuto a minuto político y cotidiano.

Sin duda la Revista no evade tal responsabilidad, al contrario, se arroga el cargo de «fomentar la discusión mediante el enfoque crítico de los temas que se planteen, al mismo tiempo que (...) denunciar cualquier posición o ejecutoria pública o privada que tienda a lesionar los intereses nacionales en el campo de la educación» (Revista de Pedagogía, 1971,

I, 1). Se apersona, pues, como un agente activo dentro del concierto de instituciones que le regulan, capaz de pronunciarse ante alguna inconsistencia de la cual se llegara a percatar.

El Comité Coordinador ofrece la posición o línea de la Revista: ésta deberá ser crítica y combativa, pero lógicamente aprovecha el momento inaugural para sentar sin ambigüedades, con voz formal y sin titubeos, ante el horizonte infinito de lectores cuál matriz mueve y atraviesa a la naciente publicación y cuál el objeto de esta disciplina, concebida la «Pedagogía como ciencia social cuyo objeto de estudio es el proceso educativo, entendido éste como fenómeno social históricamente determinado» y «la educación como proceso de formación humana condicionado por un conjunto de factores susceptibles de ser estudiados mediante el método científico». (Revista de Pedagogía, 1971, I, 1).

Se concentra todo el espíritu de su momento histórico de producción y así también la angustia que lo acompaña, aquello que Bernstein señala como *la recurrencia de la ansiedad cartesiana*, hay que definir éticamente un quehacer humano y, a la vez, conferirle el rigor y seriedad de una práctica científica a la cual viene añadido la escasa aceptación que las Escuelas de Educación del país conseguían dentro de sus propias Casas de Estudio. Sin embargo, la definición menudea algo más para sus lectores: la Pedagogía y la Educación no reclaman reñirse mutuamente, más bien se encuentran en el espacio de una ciencia social, cuyo objeto es el proceso educativo, proceso a su vez de formación humana.

La transición de la mirada durkhemiana del «hecho social» hasta la weberiana de «la acción social» acaso deje oír sus ecos en la perspectiva que sugiere el grupo fundador en nombre de sus miembros y una aún más extensa comunidad que se junta en torno a la Revista. Nos habla el tono editorial de lo educativo concebido como proceso social, lo cual es ya toda una avanzada ontoepistémica que no debería perderse de vista a la hora de juzgar el carácter objetivista que signará las primeras contribuciones y artículos. Así, por una parte el imperativo de ganar los méritos que las ciencias naturales dictaban a cualquier otra práctica que se preciara también de ser científica, pero por la otra la sensibilidad que asoma el contradictorio «dato» social, siempre esquivo, siempre incompleto, terco en inexactitudes. Este pugilato también se estaba dando cita en la Revista que en 1971 recorría el velo sobre el timbre en sordina de estados de cosas disímiles y no poco simples.

La educación como fenómeno fundamentalmente social, nos aclarará, contrae un compromiso ineludible que «plantea a dicho proceso el cumplimiento de sus finalidades como factor de desarrollo y de transformación social». (Revista de Pedagogía, 1971, I, 1). Lo que decíamos antes sobre la Venezuela y la América Latina de los setenta urgidas de pensar y actuar pese o en contra de la sombra del subdesarrollo. No teorizar sin más u ociosamente, sino contribuir de manera decidida y decisiva a la transformación que los tiempos estaban reclamando.

La Revista de Pedagogía dejaba así claro sus propósitos: 1) hablar de la Pedagogía, en el sentido de discurrir sobre ella, en tanto la teoría y práctica de la Educación; 2) difundir conocimiento sobre estudios e investigaciones en el campo de la educación y en lo concerniente al proceso enseñanza-aprendizaje; 3) ventilar, debatir y contextualizar los problemas de la educación nacional, regional e internacional; 4) denunciar posiciones, métodos o técnicas que atenten contra los fundamentos de una educación al servicio del país y 5) discutir fundamentos y doctrinas para una educación «al servicio de la liberación económica, política y cultural de la nación venezolana» (Revista de Pedagogía, 1971, I, 1).

Alumbrado ya el primer número, siempre será un ejercicio interesante imaginar qué suscitó y cómo afectó a los responsables directos de tal edición la respuesta en sus audiencias: las críticas, los saludos, los intereses. Probablemente, pudiera haber dependido de ello, pero tampoco exclusivamente, el tono del segundo ejemplar.

Asimismo, el primer número de una publicación que se pretende periódica es un gran éxito en la concreción de sueños y de esfuerzos, qué duda cabe, pero el segundo número encierra otras claves, por ejemplo, pone a prueba los propósitos iniciales del proyecto, a saber entre otros, máxima apertura a polémicas y discusiones así como también la coexistencia del interés científico en sintonía con las demandas de la realidad social. No sabemos a ciencia cierta si ello fue lo que animó la escritura de la segunda editorial, esta vez bajo un título preciso: «En torno a la crisis universitaria».

El bisturí de diamante del Comité Coordinador aprovecha magistralmente la ocasión de esta segunda entrega para hacer notar uno de los ocultamientos más corrientes dentro del mundo universitario: «la crisis universitaria (...) define el aspecto más visible y apremiante de la crisis

del sistema educativo nacional» (Revista de Pedagogía, 1971, 5). Con ello logra poner el debate en un punto palmario: la universidad debe comenzar a pensarse a sí misma como parte de un síntoma que atraviesa a la educación en general, con lo cual nuestros editorialistas logran al mismo tiempo resaltar la importancia y peso específico de la educación y la pedagogía en la disertación académica y en el destino del país, y avisa que se encuentra justificado su lugar de interlocutor.

Denuncian que no hay una única concepción de Universidad y que ello entraña efectos ineludibles: o se trata «del aporte que pueda ofrecer el proceso de transformación económica, política y cultural de la Nación, o bien, de su utilización como instrumento para modelar una actitud conformista que sirva a los intereses del actual sistema» (Revista de Pedagogía, 1971, 5). En otras palabras, o la Universidad se encara a sí misma dentro de su crisis y se insta a conformarse en agente transformador o no podrá sino reducirse a un rol reproductivo del status quo. Se pregunta entre líneas: cuál universidad deseamos hacer. Lo crucial sea tal vez que la preocupación pasa por un debate mayor: la universidad la hacen sus prácticas, sus quehaceres y éstos dependen del trabajo mínimo que estalla silenciosamente en cada aula, en cada gabinete de investigación, en cada laboratorio, en todas las esquinas del tránsito académico; luego, no es una pregunta fatua, panfletaria, groseramente ideológica, al contrario, está delineando no con escasa pertinencia o sensatez, que el meollo de la cuestión queda desbrozado de la maleza de, para decirlo con palabras de Bachelard, *los obstáculos amontonados por la vida cotidiana*, ofreciendo a la vista lo que hasta hora se ha ignorado: la ética en la práctica de la Educación o, si se quiere, la Educación como práctica necesariamente ética y así también la Universidad por constituirse en su expresión notoria.

La universidad no se hace sola, no la crea un fajo de folios minado de estatutos, la universidad está siempre por hacerse porque se hace constantemente y no por dictámenes neutros ni designios sin rostro, se la hace en todas y cada una de las decisiones que se toma en su nombre, la construye cada uno de sus miembros cuando opta por hacerlo *bien* (en el sentido de la ética), pese a (o tal vez precisamente por) la incomodidad de renunciar o, al menos, problematizar el estado de cosas.

Porque la universidad es el espacio para tematizar lo instituido y dondequiera se sitúe el poder, ahí estará ella para hacerle ver su dominio, ofrecerle puja no por recados o majaderías, más bien porque ese y

no otro es su espíritu. La universidad no puede sino incomodarse con el status quo, con las formas clásicas o novedosas de la represión y el control social, y por eso desde aquellos setenta (o antes) y sus editoriales impetuosas u hoy en un mundo más ambiguo, pero sobre todo más cauto en lo ideológico, donde cada paso y cada gesto calculado sorprende cada vez menos, no puede la universidad sino estar muy debilitada, pues se la usa para fines de toda índole y se pretende desinvertirla de su signo, constitutivo asimismo de la educación que la contiene y, con mucho, la determina.

Posiblemente podamos entender más que nunca la reticencia del grupo fundador ante una universidad amenazada por todos lados: desde el mundo de las ideas, desde su ser patrimonial, desde sus principios: «la autonomía, el cogobierno o participación estudiantil en todos los niveles organizativos y académicos de la institución, y la inviolabilidad del recinto universitario, son el resultado de las luchas libradas por la universidad venezolana durante el presente siglo, al precio de los más violentos enfrentamientos al régimen político». (Revista de Pedagogía, 1971, 5). Han pasado ya 41 años de aquel mayo de 1971 y la apremiante minuta de los miembros de la Revista de Pedagogía se actualiza no con poca aprensión ante la mirada del presente de la universidad.

Morada de la violencia como la sociedad que la recorre y abarca, impotentes ambas por el peso estructural o coyuntural de lo vil, se agrega a ello que lo vil está en todas partes y se torna su propia metamorfosis; luego, será imposible separarlo como ensaya el anatomista el tejido bueno del malo. La opacidad reina en el sujeto sustraído de su inocencia. Mucho debían temerlo los primeros coordinadores cuando sumariaron con pulso urgente la preocupación por una educación universitaria «de técnicos de un alto grado de eficiencia y elevado índice de productividad; pero que excluye de una formación crítica que permita al individuo enjuiciar el sistema en el cual se halla inmerso, y propiciar su transformación» (Revista de Pedagogía, 1971, 6). No basta, pues, una educación de calidad si de la calidad se está eximiendo el respeto al otro, que es —con mucho— formar un espíritu crítico. La universidad está ahí precisamente para descubrir al otro y lo otro, siempre. Y descubrirlo no es un acto de gracia, sino una determinación, para decirlo con Carlos Villalba *advertir al otro* es una decisión, una posición, una ética. En esto hoy las máximas casas de estudio del país se ven cercenadas sin aparente remedio. Luego,

vaya que cobra actualidad, repetimos, la agenda del grupo de editores, cuya voz alcanza ecos y resonancias significativas. Quienes le acompañaban sabían, como lo sabemos hoy, que es en la universidad donde «se debate el futuro educacional y cultural del país, y no es posible permanecer al margen de tal contienda por cuanto la misma definirá, a más o menos corto plazo, el camino que ha de seguir transitando la cultura nacional» (Revista de Pedagogía, 1971, 6). Estamos ante los efectos de una educación cada vez más degradada, a día de hoy, no parecemos del todo dispuestos a encararlo, embutidos en los mismos errores, aún más profundizados.

Fundada en el S. XX como ya decíamos, siglo que conoció desde sus comienzos hasta sus postrimerías el estallido de guerras con alcances inimaginables, creó la industrialización de la destrucción humana, dejó saber varios modos del totalitarismo, generó la Carta de los y los episodios hipertélicos del mayo francés, siguió propiciando movimientos migratorios y agudizando la situación del refugiado y del desplazado; cuando iba de partida aquel siglo de relatos mayúsculos y confiados a un bien reflexionado «nunca más», allí donde empezó todo, en los Balcanes, volveríamos a ver la catástrofe humana del genocidio, la imposición de criterios de razas, religiones, en fin, no se equivoca Oz cuando habla, no sin cierta fatalidad, del signo brutal de la *superioridad moral* que se impone entre la gente para clasificarse como se lo hace con las cosas (y, a la postre, volviéndole cosa). La educación, la universidad están allí para plantar cara a dramas inmensos como estos que no dejan de actualizarse, y no sólo se torna ahora, más que nunca, adversaria del poder (del Estado y sus Instituciones), sino también de aquello que comúnmente lo resistiese. Una vez más su tarea no es nada sencilla.

Parece casi seguro que, a juzgar por la agudeza y ardor de las exposiciones de cada editorial, no mirarían ahora el mundo con inocencia, esa que el S. XXI ha perdido del todo y todos con él. Aquellos hombres y mujeres de pensamiento penetrante, quizá hoy refinarían cuidadosamente la oposición que hicieran en su día, envueltos acaso por la textura utópica de su época, entre «opción nacionalista» y «patriotera» (Revista de Pedagogía, 1971, 6), sabrían por la potencia del testimonio que resultó ser el propio S. XX, que «los nacionalismos» han sido un germen de culto que cierra de inmediato las posibilidades de la pluralidad, de lo diferen-

te, de lo otro. La exaltación de lo nacional no equivale a rescatar el valor propio del país, antes bien, sitúa los valores en abstracciones inescrutables, símbolos que terminan justificando la cultura de la idolatría, quedando sin ser lo humano que hace a la nación, pasiones sin el resorte de lo vivo sino apenas el movimiento ciego del fervor que, así sea a escala mínima, es siempre peligroso por aquello que, despacio y calladamente, va legitimando en nombre del «amor nacional», y aun antes sanciona lo distinto. La relevancia de defender como pertenencia de seres de carne y hueso la dignidad *de ser* quien *se es* dondequiera *esté*, desmitifica el juego maniqueo individualismo-nacionalismo, desarticula la dinámica que impide ver cómo ambos términos se necesitan para ocultar sus efectos, por igual, de mutilación y extrañamiento. En fin, que las polaridades si apenas muestran un malestar mayor, difícil de abordar si antes no se cuestiona, al interior de las polaridades mismas.

Y no lo sabremos, es verdad, pero la audacia responsable de aquel grupo y quienes con él pensaban su realidad en los tempranos setenta, hoy no toleraría la política de silencio que acaso deba revelarse de una vez por todas como el gran adversario de la Región. La misma práctica que no permite decir en voz alta, como quien no puede sino mostrar subregistros o cifras negras, sobre la trágica realidad centroamericana de aquel entonces que hoy ha dejado como saldo una sociedad de hijos sin padres, Los Maras, o los genocidios de antes y de ahora que ocurren con la misma impunidad en la trágica Guatemala donde la memoria borbotea todos los días en aliento de sangre y olvido. Este silencio cómplice, esta lógica del silencio, sigue sin encararla el Continente que viene reclamando transformación. Hoy sabemos que no son aquellas dos miradas del mundo, de la realidad, de la universidad las que van a venir a responder a los traumas sociales desoídos, a las sucesivas injusticias, a los males del no desarrollo. Es otra cosa la que debe atravesar a cualquiera de los dos modelos que siguen intentando apropiarse de la realidad para ofrecer «un mundo mejor». La urgencia de transformación sigue pendiente, como actual sigue aquel título editorial: «En torno a la crisis universitaria». Así las cosas, no el final de las ideologías como aventuraron ciertos posmodernos, sino un volver a empezar ahora desnudo el efecto prozac de aquéllas, como lo ha intitulado Maffesoli. De ahí en más, las consecuencias en el orden de las responsabilidades humanas que ello conlleva. Precisamente la Universidad debe, en medio de tantos menoscabos y crudas posturas encontradas y, aún hecha jirones, tomar la palabra lo cual, entendemos, es activar el espacio de la pregunta.