

TESTIMONIOS

LOS PROBLEMAS DE LA  
ENSEÑANZA Y DE LA  
EDUCACIÓN MALENTENDIDOS  
A DISIPAR

Una vía racional a trazar en interés  
de la infancia escolar

MOSTEFA LACHERAF

EL SIGUIENTE TEXTO no pretende ser ni la descripción de un estado de cosas más o menos ignorado por el público y la opinión argelina en su conjunto, ni una crítica fuera de contexto. Forma parte de una serie de esfuerzos que habrán de ser emprendidos en colaboración con el Ministerio de Información y Cultura y a través de la prensa, con el fin de hacer explícitas las causas conocidas o desconocidas y de disipar serios malentendidos respecto de ciertas nociones a menudo evidentes que durante mucho tiempo en nuestro país se han visto oscurecidas debido a un cierto concurso de circunstancias y de puntos de vista en ocasiones apasionados. ¿De qué se trata entonces?

*La opinión pública entre la necesidad y la confusión  
culturales*

Es un hecho que si bien los padres de familia y los ciudadanos en general comparten un interés legítimo por la educación escolar de la niñez argelina, se han mantenido inertes, cuando no indiferentes, ante el desafío capital que representa la enseñanza en nuestro país. Los clichés fáciles, las apreciaciones a menudo afectivas y una falta casi abso-

luta de información sobre las condiciones propias de la génesis y el rápido —y desigual— desarrollo de la educación escolar les ha impedido mantener un punto de vista sereno sobre los problemas, e incluso los han empujado hacia la desesperanza y el denuesto. En este terreno, realizaron ciertas opciones considerándolas lógicas por sí mismas y, en consecuencia, las aceptaron con un sentimiento de entusiasmo o de fría reserva, según el grado de motivación individual o familiar, de nivel cultural o ideal cívico y, es necesario decirlo, de interés de grupo y de extracción social. En sus reflexiones sobre una empresa de tal importancia e incluso en sus cálculos próximos o lejanos, casi nunca tomaron en cuenta como factor decisivo la "necesidad" y sus duras implicaciones en un país en vía de desarrollo, a excepción de aquellos, entre los ciudadanos y responsables, que debían analizar una situación de este tipo.

Indiscutiblemente, existen razones objetivas en el origen de todo esto. La preocupación de las familias de escolarizar a sus hijos va pareja con la determinación secular del pueblo argelino, antiguamente colonizado, de luchar simultáneamente contra la incultura y el obscurantismo que le habían sido impuestos y contra la violación de su identidad nacional, uniendo en las mismas aspiraciones, justas o semijustas, los dos aspectos de este combate en el que persistía, sin embargo, una cierta confusión entre la cultura a recuperar y el sistema educativo a renovar en su totalidad: es decir, entre el objetivo mayor y el instrumento que sirviera para realizarlo. A esto se agrega la suma de carencias heredadas de la colonización e incluso de una época más antigua, es decir, de la era feudal y escolástica, que si bien afectaban no el contenido de una recuperación cultural eficaz o supuestamente eficaz por lo menos afectaban la concepción misma de lo que debía ser, después de siglos de retraso y en una perspectiva funcional actualizada, el reajuste necesario de valores perdidos y recobrados y su inmunidad ante una empresa esterilizante que obstinadamente pretendían idealizar, entre otras cosas, por pereza de espíritu, por un

sentido erróneo de la especificidad o por satisfacción sentimental. Y hay una circunstancia agravante: esta satisfacción sentimental que constituye un rasgo notable en los grupos y castas privilegiadas de las sociedades arcaicas, se introducía por todos lados entre las otras categorías sociales menos favorecidas pero potencialmente más dinámicas y cuyas necesidades intelectuales se encontraban lejos de ser inventariadas o tomadas en consideración de una manera "clínica" por una burguesía tradicional cultivada, en la cual recaía de golpe la iniciativa de dirigir la educación organizada, sin embargo, en un contexto revolucionario. Así, objetivamente traicionado por los suyos (y sin pensar mal), ya fueran argelinos o parientes próximos de ellos, al emerger del desastre del período colonial perpetrado a través de una alineación cultural sin igual en la historia de los hombres, nuestro patrimonio educativo y su "logística" de rigor, tanto social como espiritual, se encontraban integrados más en una "restauración nacional" conformista que en un reajuste adecuado de los valores activos respecto de las nuevas exigencias y de las decisiones político-económicas socialistas, o simplemente *nacionales en el sentido argelino*. El deseo largamente contenido de expresarse, en adelante, en su propia lengua escrita puede explicar muchas cosas: el deseo bien fundado de restablecer una norma común a todos los pueblos largamente privados de una cultura organizada, que les permitiera acceder, en primer lugar, a la plenitud de su ser nacional, tiende por naturaleza a justificarse incluso apresurada, incoherente e improvisadamente, tan fuerte es el impulso de recobrar sus medios perdidos: tan irreprimible es la necesidad de colmar el vacío. Pero, en el caso de Argelia y teniendo en cuenta los retrasos que no podían repararse más que por medio de un severo y oportuno dominio de la calidad, en contra del anacronismo y de las vagas satisfacciones de amor propio, la empresa se convertía en tragedia sin que se dieran cuenta, es necesario decirlo, sus eufóricos y quizá imprevisores promotores. En otros términos y en un primer momento, por el efecto mismo

de esta euforia, apenas se sentía el aislamiento real en que nos encontrábamos, respecto a valores anacrónicos, cuando no inertes y fijos; respecto de aquellos de nuestros hermanos que querían hacernos bien, pero que objetivamente no eran capaces de socorrernos en forma verdadera, mientras que nosotros creíamos que el tiempo, que había trabajado para ellos, trabajaría a su debido tiempo por nuestra causa cultural. Aislamiento en relación a nosotros mismos y a los otros, ilusiones y malentendidos: tal era nuestro destino en el plano específico de la cultura y la educación.

Todo esto era más trágico, cuando se reflexiona sobre ello, en la medida en que la revolución victoriosa que hubiera debido extenderse a este capital terreno a partir ciertamente, de elementos bastante concretos cuyo valor y espíritu lo hubieran podido transformar al planificar su destino, se encontró desprovista de estos medios, situada frente a una confusa mezcla cultural, quizás rica y formalmente salvada de una muerte cierta, pero incapaz, tal cual era, de constituir el instrumento funcional de un cambio cualitativo adecuado a aspiraciones de otra naturaleza, menos complacientes, menos aproximativas, menos sentimentales: las de una nación venida de muy lejos, frustrada por su historia, conjurando su destino mediante la lucha y los sacrificios y a la espera, en esa misma lucha y mediante todos sus actos creadores, de desembocar en la modernidad y el socialismo. Tarde o temprano, tenía que encontrarse frente a un dilema que era también una alternativa, según el punto de vista sociocultural dinámico en el cual uno se sitúa, una constatación aceptada sin más o la satisfacción nacida del mal menor. Dicho de otra manera: ¿una cultura arcaica y débil (aunque rica) que suscita una enseñanza organizada pero como ella atacada de esterilidad, o una educación escolar moderna, rigurosa y racional que cree, a mediano o largo plazo, una cultura nueva llamada a revalorizar lo antiguo mediante el trabajo, el gusto y un máximo de exigencia? Vemos, entonces, en qué perspectiva se situaban y se sitúan todavía los problemas que conciernen a nuestra cues-

ción: especificidad mantenida por la indigencia cultural, confusión entre los valores específicos de la cultura y la educación, vasos comunicantes cuyo juego se encuentra falseado; un malentendido más, otros simulacros en nombre de un modernismo siempre restrictivo y a menudo consagrado a las solas apariencias, a los signos exteriores.

*Una revolución educativa universal de la cual no nos hemos ocupado: viejas culturas anacrónicas y jóvenes enseñanzas dinámicas y racionales*

Puesto que, si hay una verdad de la que es necesario compenetrarse y que otros países hermanos no han aplicado a sus sistemas educativos a pesar de haberse liberado antes que nosotros de la dominación extranjera occidental —países con los cuales contamos para independizar nuestra joven enseñanza— es precisamente la de la revolución pedagógica en el mundo, que transtrueca desde hace más de un siglo todos los datos sobre la cuestión y todas las ideas recibidas. En efecto, la primera revolución de la enseñanza, que nació hace aproximadamente un siglo y que no ha cesado de buscarse a sí misma y reajustarse durante las últimas tres décadas, es, hablando con propiedad, una de las más grandes conquistas del espíritu humano en la Era Moderna, ya que ha introducido una dimensión racional determinante: la dimensión de la infancia, a la cual hasta entonces no se le había prestado atención más que en el plano de una educación más moral que propiamente escolar y más en el sentido de la acumulación de conocimientos (en brutal desproporción con los límites objetivos del sujeto escolarizado; de ahí el aprendizaje “de memoria” y la indigestión) que en el fecundo y ágil juego de las facultades intelectuales de las diferentes “edades” o microedades tan matizadas y diversas en el niño y de su progresivo desenvolvimiento psicológico y mental en el mismo marco infantil o pre-juvenil. Otra dimensión no menos im-

portante, puesto que se refería a la enseñanza de las ciencias exactas, ha contribuido, al mismo tiempo, a replantear el problema de la expresión lingüística en tanto que instrumento neutro y funcional de la adquisición del saber y a cambiar de óptica respecto de las lenguas extranjeras consideradas, a partir de ese momento, como un auxiliar complementario indispensable en el terreno educativo nacional de cada país, sobre todo para el intercambio de las experiencias científicas y la diversificación de las fuentes de información sobre dichas experiencias, contenidas en bibliografías y obras de referencia multilingües. A propósito de este último aspecto de la gestión renovadora, de alguna manera se encuentra aquí (pero evidentemente practicada, hoy día, a una escala mucho más vasta y operacional) la idea modernizada de Abou Rayhane Mohammed Ibn Birouni, sabio matemático, explorador, astrónomo, médico del Medievo musulmán, nacido en 973 y muerto en 1048, quien escribía: "Es en lengua árabe que las ciencias han sido transmitidas, *por medio de traducciones realizadas en todos los rincones del mundo*. Gracias a ella, las ciencias se han embellecido insinuándose en los corazones, y las bellezas del árabe han circulado con ellas (es decir, con las ciencias) en nuestros huesos y en nuestras venas". La lengua árabe, fue amada apasionadamente hace diez siglos, por uno de los sabios más completos de su tiempo, por uno de los grandes espíritus "universales y críticos", a quien sus biógrafos actuales en Europa comparan con Leonardo de Vinci y con Goethe a causa de la extensión y la diversidad de su saber, de sus investigaciones y descubrimientos en el terreno científico, al lado de otras actividades intelectuales también familiares a su genio. Pero Birouni era el producto de un medio ambiente cultural, de una disciplina de espíritu muy exigente y de una mentalidad diferente de la que hemos heredado a partir de la decadencia del mundo árabe-islámico entre el décimo quinto y el vigésimo siglo; medio ambiente, rigor y mentalidad todos ligados a un trabajo encarnizado sobre la lengua árabe, patrimonio científico de las

grandes civilizaciones de su siglo: ligados, también, a la racionalidad que el árabe vehiculizaba, entonces, en unión constante con los aportes de las culturas extranjeras de la época, los intercambios, los contactos, las traducciones, etc.

Es significativo que el amor de Birouni por la lengua árabe, en la cual escribió casi toda su inmensa obra aunque conocía también el persa y el griego procede ante todo de la vocación científica de esta lengua, que se volvió precisa, sobria y eficazmente expresiva, sin fiorituras ni énfasis, gracias a los esfuerzos de sabios arabófonos de primer orden, tales como Birouni y muchos otros. Y también a propósito de Birouni, uno de sus biógrafos habla de una "luminosidad de expresión" que "responde a las normas de la cultura moderna".

Por otra parte, otra constatación se nos impone, a través de la cual reencontramos el tema de la revolución pedagógica que nos ocupa. Que la cultura no es necesariamente la educación, cosa ya probada hasta la obvedad, y que va ligada a la precariedad de la lengua cuando ésta no ha sido trabajada para alcanzar este objetivo, pudiendo incluso retroceder como es el caso del árabe en relación con lenguas nuevas sin pasado notable en lo que se refiere a su función cultural o civilizatoria pero cuyo advenimiento y eficacia se imponen en el momento preciso a través de una audaz y radical transformación de la sustancia y de los métodos de la enseñanza. En efecto, por más prestigio que tenga, una lengua no es nunca infalible o permanente en su función nutricia de buena calidad, ni en su disponibilidad para jugar un papel civilizador conforme a los imperativos del siglo. Puede conocer graves rupturas y períodos de esterilidad cuando los suyos se alejan del curso útil de la historia y vegetan en el oscurantismo. Periclita en cuanto no es trabajada, remodelada, actualizada, y el subdesarrollo hace el resto. Puede desviarse de su trayectoria inicialmente científica para manejar conceptos religiosos accesorios fuera de su tradición espiritual y complacerse en un bajo juridicismo en decadencia, como fue el caso de la lengua árabe de fines

del siglo xv a fines del siglo xix, y no encuentra nuevamente, a menos que realice un esfuerzo esclarecido y perseverante o través de una especie de gracia divina o de antiguas cartas de nobleza, el poder racionalista y el instrumento preciso de análisis y de proyección crítica, del cual detentaba el monopolio casi universal en los tiempos en que la animaba un pensamiento rigurosamente elaborado en el doble plano de las ciencias y de las técnicas. En lo que concierne a nuestra lengua nacional, precisamente el proceso de evolución ascendente y descendente puede resumirse en unas cuantas etapas históricas simultáneas o sucesivas a partir del siglo séptimo: el esfuerzo gigantesco de filólogos, gramáticos, fonéticos, lexicógrafos y enciclopedistas; el de las ciencias exactas, de la filosofía, de la historia, de la geografía y de la literatura humanista; la vasta corriente de investigación, de legislación y de jurisprudencia suscitada por los grandes maestros de las cuatro principales escuelas sunitas de derecho musulmán; la producción prolija y mediocre de los numerosos pequeños juristas y teólogos de la decadencia; en fin, y a pesar de una renovación aplicada sobre todo a la fe religiosa por los reformadores dichos "modernistas", discípulos y sucesores de Djamal Eddine El Afghani que difícilmente lo igualaron, una fuerte tendencia a la intrusión del arte oratorio y de la retórica de tribuna y de prédica en una lengua de cultura aceptablemente trabada. No está de más repetirlo: esta última dimensión —la de la elocuencia— que naciera durante los siglos de declinación junto a una literatura de polígrafos, redundante y herida por una vana precocidad, por juegos de palabras y arcaísmos de salón, marcó también de manera indeleble, la lengua de la enseñanza. Es innecesario decir que en cada una de las etapas arriba evocadas, la lengua árabe se veía constreñida, para bien o para mal, a traducir el esfuerzo racional y el conformismo perezoso de las disciplinas mayores o menores de las cuales ella era, en su conjunto y en muy gran medida, el crisol y la expresión adecuada. Lamentablemente, lo que ha prevalecido al fin de cuentas, lejos



de cualquier trabajo de rectificación consciente y apropiada a las exigencias de la enseñanza es la tendencia al énfasis oratorio, al *tour de force* del "buen decir" de la improvisación verbal, en lugar de la necesidad de expresarse a sabiendas con un sentido agudo de las situaciones y el cuidado de forjar el instrumento pedagógico necesario, tendencia por la que han quedado lamentablemente resentidas la prosa y la escritura en general, incluso de los textos escolares.

En suma, el fenómeno en el que nunca se insistirá bastante consiste en el hecho de que el pensamiento racionalista del "kalám", durante sus grandes momentos de vigor y de profundidad en el siglo IV de la Hégira, y la investigación filológica a partir del siglo II, han sacado partido de una manera autónoma y segura de la filosofía dominante greco-árabe en sus corrientes mejor elaboradas. Su vocabulario nuevo, sus conceptos, su precisión, sin olvidar su tendencia crítica audaz y constructiva han sentido la influencia de ella y este es un servicio de alcance considerable que proporcionó a la lengua árabe y al espíritu renovador de sus sustentadores. Un gran filósofo como Ibn Rochd (Averroes), al abordar el estudio del derecho musulmán, en su *Bidayá* ¿no dio acaso, desde este punto de vista formal el modelo más conciso y satisfactorio para el espíritu de la exposición jurídica destinada a los profanos? Algunos siglos después del apogeo fulgurante de este florecimiento intelectual logrado gracias al trabajo creador y al sentido de la pedagogía, aparece un hombre aislado, Ibn Khaldoun, de quien hoy día se habla en muchos sentidos, excepto para evocar su papel capital en el plano de la formulación científica de los fenómenos sociales y de los sistemas económicos y de poder político: en suma, los problemas de base de la civilización y del Estado a través de sus etapas de crecimiento y de su declinación. Ahora bien, uno se queda perplejo por la calidad didáctica de su lengua, por ese último sobresalto de la expresión funcional, sobria en grado sumo, fruto de un esfuerzo inteligente y del sentido del análisis en un

sido históricamente menores, basta evocar el papel actual de lenguas mucho tiempo consideradas como secundarias pero cuya función educativa bien entendida, elaborada, enriquecida, constantemente puesta al día de acuerdo con los métodos de vanguardia, las ha elevado a un nivel superior originando al mismo tiempo, en su zona de difusión y fuera de ella, adquisiciones de valor internacional. Lenguas europeas de relativa importancia, derivadas del latín, del eslavo común, del trono germánico e incluso del úgrico, que no habían alcanzado mayor esplendor en el Medioevo ni en los principios de la Edad Moderna, se han visto literalmente revalorizadas, tonificadas y proyectadas hacia una dimensión regional y en ocasiones universal por las exigencias de la revolución educativa de hace más de un siglo y por su adhesión dinámica y sin concesiones a las normas a la vez severas y atractivas de la enseñanza moderna. Ejemplo típico en el cual la relación rutinaria de causa y efecto se encuentra invertida, en la medida en que no solamente no siempre es la cultura —y no importa qué cultura— la que crea la educación, sino que por el contrario es el instrumento mental renovador, aplicado a una cierta forma de pedagogía o de autopedagogía de búsqueda y perfeccionamiento, el que forja una lengua y la crea en su más activa plenitud.

Tal es la experiencia actual del mundo moderno, según la cual la enseñanza concebida y practicada con el máximo de rigor, de calidad y de apertura de espíritu, no se limita a transformar al sujeto escolarizado, sino que ejerce también su impacto sobre la lengua en la cual se le educa y sobre su medio ambiente global en el seno del cual comienzan a actuar mecanismos de transformación originados, si no por las cosas enseñadas, al menos por la necesidad de mejorar, uno a uno, todos los pormenores y particularidades de la educación escolar propiamente dicha.

Al contrario de lo sucedido en siglos precedentes, no fueron los hombres de cultura, según la acepción clásica del término, los que llevaron a cabo esta promoción hoy universal ni los que influyeron profundamente sobre su medio,

sino los educadores de una nueva especie, psicólogos, teóricos, maestros conscientes, cultivados, provistos de un oficio sólido, en contacto estrecho con las realidades del país, al acecho de las mínimas necesidades intelectuales y sociales que embargaban a su compatriotas, especialmente a los más jóvenes. En estos "laboratorios" y campos de ensayo que eran las escuelas, llevaron las posibilidades infinitesimales de estas lenguas y de estos conocimientos a su estadio práctico de aplicación y, preocupándose principalmente por la enseñanza de los niños largamente descuidada o "adultizada", consiguieron separar de la esterilidad oratoria, masiva y superflua, de sus falsos prestigios, de sus peligrosas aproximaciones, lo esencial de la expresión lingüística en tanto que instrumento bien experimentado, liberado de los impedimentos que le inhiben y de los obstáculos que surgen en la exposición escolar cuando ésta no se encuentra correctamente adaptada a la edad del alumno, a su sed de conocimiento al desarrollo progresivo y armonioso de sus facultades en alerta.

*Las tristes lecciones que nos enseña la realidad:  
¿Recuperación perezosa o revolución cultural?  
¿Competir o rechazar el esfuerzo? ¿La  
forma o el fondo? ¿La parte o el todo?*

Si tuviéramos que extraer una lección a partir de todo lo anterior para aplicarla a nuestro propio caso y al mundo al que pertenecemos culturalmente hablando, diríamos sin amargura, pero con un sentido agudo de la realidad y de la modestia, que para nosotros la empresa es de gran importancia. La recuperación ha sido llevado a cabo de una vez para siempre. Lo que puede denominarse como "restauración nacional", en lugar de una necesaria revolución orientada con autenticidad y en constante progreso, se ejecutó desordenadamente en diferentes sectores indistintamente confundidos: educación, cultura, erudición pseudohistórica, tradición religiosa, folklore, primeras impresiones sobre las ciencias y téc-

nicas, dominio cierto del saber al lado de un mar de prejuicios, malentendidos e ignorancias: fenómenos todos que ganarán al ser decantados, redefinidos, sometidos sin piedad a un reajuste. De lo contrario, nunca podrá ser disipada la escolástica oculta o notoria en que están sumergidos todos estos entremezclados valores, para permitir la emergencia de una racionalidad funcional y "deseable", única forma capaz de salvarnos de esta secular confusión. Hay un abismo entre el quisquilloso amor propio y la dignidad bien entendida. Si bien hay un problema de "arabización", existe también el otro, más general, de la enseñanza. Ni uno ni otro son ni serán nunca inconciliables entre sí, a condición de que ninguno de los dos sea sacrificado al otro en la escala de prioridades y de valores. El contenido de una lengua, su sensibilidad nacional, no puede ser transformado ni mejorado más que desde el interior con un total conocimiento de causa y sin malas pasiones.

Anteriormente decíamos que la presencia del francés creaba de entrada una situación restrictiva de competencia respecto del árabe; prueba estimulante de emulación en la cual estábamos más o menos seguros de salir vencedores por razones legítimas y de interés nacional, y porque debíamos, picados fuertemente en nuestro orgullo y ayudados por nuestros hermanos, superarnos trabajando en este sector preciso, con el fin de abandonar lo más pronto posible la enseñanza permanente de esta lengua extranjera que ocupaba entonces una importante posición, aunque estuviéramos dispuestos a guardarle, durante un cierto tiempo, un rango menor. Hoy, que hemos experimentado todos los medios de los recursos pedagógicos que nos ofrece una cooperación desigual (para no decir más) pero, por lo demás, de buena voluntad, podemos afirmar que la enseñanza de nuestra lengua sigue en un estado de arriesgada competitividad, cuando no de activa competencia, con *todas* las lenguas estructuradas, trabajadas, retrabajadas, modeladas, remodeladas, adaptadas, readaptadas a las nuevas necesidades de la educación escolar. Es decir que si la enseñanza organizada, a la cual el Estado arge-

lino siempre ha concedido fuertes medios materiales y la cuarta parte de su presupuesto anual, para no hablar de todos los otros medios —la formación acelerada de maestros y la cooperación técnica extranjera— se encuentra actualmente en un punto de la escala nunca antes alcanzado, es también porque esta dimensión *segrega* e impone, quiérase o no, su propia dialéctica de rigor y de calidad, a corto o largo plazo y según las normas requeridas.

Es decir que, por otra parte, si la *forma* (la arabización) debe ineluctablemente realizarse como una prioridad, como un imperativo más que como una elección, puesto que es ella la base misma y la razón de ser de la recuperación de nuestra cultura y de nuestra identidad nacional, no debería, en ningún momento y en interés de todos, constituir un sustituto susceptible de comprometer el *fondo* del problema, a saber: la enseñanza y el curso normal de su existencia evolutiva en tanto que institución moderna, en tanto que respuesta a lo que el país espera y en tanto que restricción también inevitable. Esta forma —a nivel de la educación estructurada y racional que no es, repitámoslo, la de una vaga cultura de casta o de adorno— está ciertamente en proceso de despojarse de sus escorias, de su alcance aproximativo y a veces nebuloso. A costa de esfuerzos gigantescos, propondrá, el día de mañana, el “lenguaje” a través del cual la infancia escolar reabsorberá, poco a poco, los traumatismos de la extrañeza y del aislamiento respecto de la materia enseñada y de su medio familiar, el cual habrá llevado a cabo, él mismo, su iniciación a una lengua árabe funcional cuyo conocimiento, más o menos suficiente en un primer tiempo, no lo extraviara y le dará, al contrario, el sentimiento de la responsabilidad compartida con sus educadores. En una palabra, esta forma trabajada, enriquecida con nuevos conceptos, con nociones precisas, desembarazada de sus restos oratorios y líricos, de su vocabulario bárbaro, de los mecanismos superficiales adoptados hoy día en la enseñanza de las ciencias (sobre todo de las matemáticas) y que hacen un llamado a la memoria más que al razona-

miento; esta forma arabizada, pues, desembocará en su verdadera finalidad, fuera de la cual actuará siempre en vano, es decir desembocará en la *expresión*. Entonces, la forma y el fondo se confundirán íntimamente en una armonía activa que será lo propio de una enseñanza arabizada digna de este nombre, valor sin complejos ni lagunas, dimensión argelina que responde a las voces seculares de la nación y a sus exigencias actuales en la materia.

Mientras tanto, y como sucedió durante el siglo pasado en todo el mundo evolucionado y viene sucediendo hasta nuestros días en las sociedades conscientes de la grandeza del desafío, nuestras escuelas se convertirán en campos de experimentación y de cambio cualitativo para reanudar el proceso de una revolución pedagógica que nos ha dejado insatisfechos a nosotros y al resto de los países árabes. Esta revolución a alcanzar implica —digámoslo con tanta modestia como realismo— un trastorno radical de nuestras mentalidades en lo que se refiere a la sincera evaluación de nuestras carencias y de los medios susceptibles de cubrirlas mediante el préstamo de contenidos científicos y métodos educativos destinados a ser acrecentados por nuestras antiguas y nuevas adquisiciones, y todo esto sin propósitos sectarios ni chauvinistas y con una actitud abierta a la creatividad, el intercambio, a las necesarias impugnaciones, con el fin de alcanzar, sin paradoja alguna, un objetivo auténticamente nacional. De lo contrario, no lo ocultemos, la arabización improvisada y sentimental al no llegar a dirigir la enseñanza ni a formar un único cuerpo con ella, correrá el riesgo de ser tarde o temprano objeto de un injusto desapego por parte de los suyos. No sólo está en juego el hecho de recuperar un patrimonio, por vulnerable que sea, sino devolver a la herencia perdida y recuperada su función pedagógica, su función sociocultural más adecuada a las necesidades de un pueblo comprometido en la vía del progreso, preocupado por dar a su infancia una enseñanza concreta, sustancial, sólida, antioscurantista, capaz de expresar nuestro universo argelino, árabe y africano y el mundo en general con

sus conquistas técnicas, sus descubrimientos, sus experiencias, conjunto de valores en cuya formación hemos participado en un lejano pasado mediante nuestro trabajo creador. En suma, es esto lo que el gran Birouni constataba positivamente hace más de diez siglos cuando hablaba de las "ciencias transmitidas a la lengua árabe por medio de traducciones realizadas en todos los rincones del mundo". No se puede negar, evocando una vez más a Birouni, que al final del recorrido, es decir, al cabo de esta abundante y diversificada transmisión, sometida al espíritu crítico de sus destinatarios atentos y sin complejos, se situaba, en definitiva el advenimiento de una ciencia árabe de impacto universal y caracterizada por su metodología propia: por su lado experimental y de aplicación que desembocaba en la teoría pura de los antiguos e instauraba una disciplina intelectual audaz para la época. ¿Qué queda de ellos? La indigencia de un saber convertido en su mayor parte en saber teológico, el chauvinismo perezoso que lo compensaba y que rechazaba todo aporte racional nuevo en nombre de una especificidad conservadora, la esclerosis de la sociedad y de su economía han reducido a la nada durante largo tiempo este movimiento de las ideas y los frutos de tales intercambios. Desde entonces y durante siglos nos íbamos a encontrar —y nos encontramos todavía— con el punto de vista de esta mentalidad patrioterica en lo que se refiere a las aportaciones extranjeras, bastante alejado de la actitud que existía en la Edad Media cuando ciertos califas abasidas, después de una victoria sobre los bizantinos, estipulaban, entre las condiciones de paz impuestas a los vencidos, la entrega de los manuscritos griegos que serían destinados a los traductores y sabios de Bagdad: cuando los obispos españoles de la Reconquista en el norte de su país, sin esperar el fin de su cruzada armada, se aplicaban a captar, a hacer traducir y a difundir el saber árabe más reciente, organizando incluso, a través del sur de Francia, de Italia y hasta en Inglaterra, la transmisión metódica de las ciencias exactas y de la filosofía elaboradas por sus enemigos. Hace una trein-

tena de años, justo después de la Segunda Guerra Mundial, un profesor de la Sorbona, Pierre Moreau, autor de importantes obras sobre Diderot y Stendhal, que había participado activamente en la Resistencia contra la ocupación nazi, exhortaba con insistencia a sus alumnos a aprender el alemán, puesto que, nos decía, todas las fuentes del romanticismo francés están escritas en esta lengua extranjera.

Quienes se obstinan en no ver en una lengua más que el reflejo de una sensibilidad histórica, que la expresión nacional de la parte más íntima del ser colectivo de un pueblo, no comprenderán por qué generaciones de hombres en el pasado y en el presente, y a pesar del dominio de su propia cultura, han recurrido y recurren constantemente al conocimiento profundo de lenguas extranjeras consideradas por ellos como otros medios de enriquecimiento y, en principio, como un instrumento funcional y neutro, susceptible de cargarse de un ideal y una motivación que no son los de los sostenedores tradicionales de la lengua escogida. Así ha sucedido en Argelia y en todo el Magreb donde el francés, lengua del ocupante extranjero, sirvió sin embargo a nuestros patriotas, a nuestros militantes, desde el nacimiento del nacionalismo y durante todo el transcurso de la lucha de liberación primero política y después armada, para expresar su lucha y su determinación de recuperar la independencia de nuestro país y la identidad nacional de nuestros pueblos. Es evidente que no había por parte de los magrebis, y que no la hay todavía, una adhesión sentimental alguna a esta lengua que utilizaban y utilizan como un órgano de expresión entre otros: como un instrumento completamente neutro y funcional.

Además, esa dimensión de las lenguas extranjeras en la era industrial y la necesidad de aprenderlas van mucho más lejos de lo que se cree y esto se debe a las exigencias de nuestra época. En lo que se refiere exclusivamente a la enseñanza, sobre todo superior, debemos decir que, actualmente la bibliografía y la información universitaria más diversificadas y *multilingües* constituyen, sin exageración al-



guna, la tercera parte de esta enseñanza; las otras dos se encuentran representadas por el curso del profesor y los trabajos prácticos —estos últimos estrechamente ligados con dichas fuentes de documentación elaboradas e incesantemente actualizadas. En el campo de la enseñanza superior de las letras, la historia y la filosofía, ¿podemos afirmar que nuestros estudiantes disponen hoy día de una bibliografía, de una información en constante renovación, de la ayuda de libros *recientes* sobre los temas inscritos en el programa de revistas especializadas, de ediciones provistas de un aparato adecuado de notas críticas, de textos revalorizados por nuevos enfoques y que tengan en cuenta todas las últimas proyecciones y descubrimientos en la materia? En este sistema de actualización permanente de los conocimientos, una obra de análisis literario o filosófico, por ejemplo, aparecida hace apenas una decena de años, es ya obsoleta si su contenido no es renovado varias veces, si nuevos trabajos no la completan o la prolongan. Ahora bien, en todas las disciplinas científicas y literarias enseñadas se da esta exigencia de un adelanto cuantitativo y, sobre todo, cualitativo, cuyo ritmo nos deja pensativos cuando sabemos que en las universidades europeas, americanas, chinas, japonesas, vietnamitas, cubanas, etc., para el programa anual de una materia, para un solo autor inscrito en este programa, existen decenas de obras o de estudios o de artículos de referencia en la lengua nacional y en diversas lenguas extranjeras de apoyo. Todo esto ha llegado a constituir las reglas del juego, sin las cuales no se puede explicar ni el desarrollo extraordinario de esta revolución de la enseñanza en el mundo moderno ni el progreso constante de las ciencias y técnicas a nivel de la escuela superior e incluso secundaria, debido a una logística institucionalizada, a un medio ambiente de intercambio y de puesta al día permanentes que proporciona ya sus primeras impresiones y una rigurosa preparación a los futuros investigadores, necesariamente bilingües o trilingües. Y qué decir de los países desarrollados y seguros del uso generalizado de su lengua nacional y de su importancia substan-

cial que cuentan, entre los millares de títulos que editan anualmente en todos los sectores del saber humano y en todos los géneros científicos y literarios, al menos con una tercera parte de traducciones de obras importantes conocidas en otros lados, escritas y editadas en el extranjero, y consideradas como un injerto necesario, destinado a integrarse en el contenido de su propia enseñanza de vanguardia y de su propia cultura abierta y, sin embargo, específica.

*Una elección, algunos dilemas y una apuesta sobre otro tipo de arabización: ¿La educación procede necesariamente de la cultura?*

Resulta penoso tener que recordar verdades que, podría decirse, están en boca de todo el mundo. Se ha visto en lo que precede —por medio de los contrastes—, la tarea que debemos llevar a cabo en Argelia no solamente para salir de retrasos seculares sino también para cambiar las mentalidades, para disipar graves prejuicios y malentendidos alimentados durante mucho tiempo en una perspectiva oscurantista por gente interesada en perpetuar el equívoco, al hacernos creer que la arabización, valor inmutable y sacrosanto según ellos, no debería tener otra finalidad ni justificación a los ojos de los suyos que su sola presencia, incluso inerte, incluso perjudicial para la escuela y la infancia escolarizada. Al hacer esto, desprecian sin saberlo su lengua nacional y la “defienden” de las lenguas extranjeras mediante un rechazo altanero y supersticioso de estas últimas; la abrazan celosamente para mejor asfixiarla en lugar de trabajarla, estimularla en el sentido de una emulación fecunda de las otras. Afortunadamente, no todos los que se han sucedido en las diversas esferas de decisión, no todos los que han estado en la cima o en la base de las responsabilidades educativas de la nación a partir de la independencia, han hecho caso a estos inconscientes sepultureros del árabe. El cuadro institucional de la enseñanza de nuestro idioma —ya que no los medios humanos calificados— ya está sen-

tado así como todas las estructuras escolares cuya utilización y finalidad, sin embargo, hay que remodelar al tiempo que mejoramos el objetivo para el que fueron creadas. La Carta Nacional delimita las opciones irreversibles de un proyecto histórico del cual nadie puede dudar que habrá de ser llevado a cabo. Si las personas de buena voluntad y los espíritus esclarecidos de nuestro país se movilizan para ejecutarlo, sabrán, sobre el terreno, a través del esfuerzo emprendido y a la luz de las experiencias radicales que transforman hoy en día la enseñanza y la cultura racional en el mundo entero, que no es suficiente heredar perezosamente una lengua con un pasado prestigioso para que ésta se convierta, por un voto piadoso, en instrumento de progreso y de avance socioeconómico. Si bien, como ya lo habíamos dicho, el contenido nacional y la sensibilidad de una lengua no pueden ser percibidos y afinados sino desde su interior, es con ayuda de experiencias concretas y modelos exitosos provenientes del exterior que esta lengua debe transformarse pedagógicamente y en el terreno científico si no ha sido trabajada desde esta doble perspectiva. De la misma manera, quizás pueda imponerse un cierto bilingüismo temporal, más por necesidad que por una elección deliberada, para lograr una acumulación de medios racionales y de hechos educativos que serán llamados a integrarse y "nacionalizarse". Tal vez corresponderá a Argelia, lejos de toda autosatisfacción y de todo miserabilismo —puesto que muchos de nuestros compatriotas que se pretenden "arabizados" parecen contentarse con los desechos, con el saber aproximativo, con los sustitutos y los signos exteriores de la modernidad en nombre de una recuperación más sentimental que concreta—, el honor de asignar al árabe el lugar que merece entre los grandes idiomas cultos de la época actual y, en primer lugar, de ponerla al servicio de sus propios niños. Puesto que la enseñanza impartida a los más pequeños debe ser nuestra preocupación constante y no es con las carencias mencionadas más arriba —el espíritu conservador, los graves malentendidos relativos a los conceptos y a las normas de la

educación escolar, los bloqueos inherentes a ese sistema actualmente mal concebido y a contracorriente de la pedagogía moderna— que inculcaremos a nuestros niños un gusto saludable y fructífero por su lengua nacional y por hábitos intelectuales que no sean mecánicos, como es el caso hoy día particularmente en el terreno de las ciencias.

La revolución, el socialismo, el sentimiento nacional y la dialéctica propia del cambio nos impiden asimilarnos en la práctica a esas "sociedades que no disponen más que de medios primitivos y sumarios, que se organizan en grupos cerrados y estáticos y se sienten satisfechas con una situación miserable que justifican haciendo de esta miseria un ideal, una filosofía o una religión". Este juicio de un riguroso teórico de la educación, Arnould Clause, ciertamente no se aplica a nosotros en su totalidad, pero bien pudiera ser que nuestro sistema de valores tradicionales (cuya enseñanza se resiente aún entre nosotros), si no se reforma totalmente, tenga las más trágicas repercusiones sobre el porvenir de la juventud argelina. Al hacer explícito su pensamiento, el educador que acabamos de citar agrega: "Todas las filosofías del renunciamiento, de la sumisión y de la abdicación del hombre frente a algo que lo domina; todas aquellas que temen la realidad contingente y relativa para refugiarse en el puerto absoluto de una permanencia fuera de cuestión; todas las que encierran al hombre, su pensamiento y su acción en una red institucional de reglas *a priori*, de normas inmutables, en suma, todas las que no quieren ni pueden confiar en el hombre son del tipo (de las sociedades) evocadas más arriba".

*La sociedad argelina, la infancia escolarizada y los imperativos de la enseñanza; visión crítica, certezas y nuevos puntos de partida que dejan de lado la autosatisfacción, los tabúes y los prejuicios*

Ahora bien, para conjurar los peligros de este estado de cosas, para cambiar el hombre, todo debe comenzar con la

educación del niño, con una formación escolar lo más honesta posible a partir de una edad temprana. El hombre, para nuestros propósitos educativos, es primeramente el niño. La aptitud más grande y más flexible del adulto — *a partir de la infancia*— la “de enfrentar nuevos problemas y resolverlos de una manera original” será el pivote de su destino futuro. “En consecuencia, escribe todavía Clause, es el cultivo de esta aptitud, es decir de la inteligencia, lo que es central en la educación. Y este cultivo (educativo) no puede realizarse sino mediante una práctica que coloque al niño en situaciones totales; que lo ponga frente a dificultades que surjan dentro de un cuadro de situaciones tan reales y tan completas como sea posible, es decir, en el cuadro de su medio. Este cultivo de la inteligencia hará de él un niño ‘mejor’, es decir, un niño que ganará en maestría, que adquirirá una experiencia mayor *una mayor riqueza de informaciones útiles* y una capacidad mayor para resolver problemas originales. Llegará a ser un adulto más feliz y más eficaz porque habrá aprendido a utilizar su inteligencia en el ajuste y reajuste constante de un medio ambiente en movimiento permanente”. El autor prosigue: “La escuela es, pues, negativa en cuanto bloquea los sentimientos del niño; en cuanto le niega la satisfacción de su curiosidad legítima y fecunda; en cuanto lo desprende brutalmente de sus propios problemas para encerrarlo en esquemas arbitrariamente limitados e imponerle problemas artificiales que no corresponden a su necesidad de vivir y de ver sus medios de acción y de comprensión; en cuanto le quita la ocasión de entrar en contacto directo con los hombres y las cosas”.

Con respecto a la escuela que desvía al niño de los problemas y fenómenos que lo rodean y que le son familiares gracias a su percepción progresiva y no prematura, conviene poner el dedo sobre una de las taras más desastrosas del sistema educativo árabe en general, que resulta una especie de narcótico debido a sus nociones y estructuras gramaticales abstractas inasequibles, rápidamente olvidadas o aprendidas de memoria, en vez de aprovechar gradualmente y en el mo-

mento oportuno la frescura de la infancia, su vivo interés por los objetos concretos y el descubrimiento del mundo ambiental. "Se puede decir —escribe todavía Arnold Clause— que la infancia no es una preparación a la vida, *sino una vida*. No se niega, por ello que el niño es un ser en devenir y que el objeto de la educación es hacer de él un adulto. Simplemente queremos decir que, al permitirle vivir su infancia tan plenamente como sea posible, al afrontar y resolver los problemas reales que le somete la vida en los diferentes niveles de su desarrollo, se le prepara mejor para la vida adulta". A. Clause concluye finalmente que: "Toda educación escolar que se preocupa ante todo de 'cursos' escogidos y elaborados sobre la base de una lógica adulta y que, en consecuencia, excluye la participación en una vida lo más plena posible, es una educación falsa y reaccionaria que deja un simple barniz en el espíritu del niño".

El resultado más claro de estos métodos denunciados por nosotros desde siempre y junto con el autor citado, es que el niño va acumulando, año con año, retrasos considerables debido al hecho de que apenas puede almacenar la mitad del vocabulario disparatado y de utilidad desigual con el que se le atraca. Mientras que se pretende hacer de él un adulto prematuro, seguramente sólo se está logrando que su facultad de expresión, así perturbada, se infantilice todavía más, más allá incluso de la escuela primaria. En efecto, el problema de la expresión, desde la base hasta la cúspide de la enseñanza, es hoy el problema número uno y el que con mayor urgencia importa remediar en Argelia y en todo el mundo de lengua árabe.

Sin embargo, si nuestras exigencias, quizás excesivas, nos llevan a considerar esta constatación desde un ángulo más bien sombrío, es indiscutible que hay muchas cosas que invitan al optimismo y que por naturaleza habrán de cambiar para bien. Necesitaremos para ello hombres y mujeres altamente motivados, que crean en lo que hacen y que se sientan al mismo nivel de la juventud y de las necesidades de esa edad. Las condiciones materiales, de alojamiento y de

formación de cuadros de la enseñanza, van a mejorar de una manera apreciable, así como también mejorará el medio ambiente inmediato en el que vive la infancia escolarizada, horarios, manuales e instrumentos educativos, transportes en las zonas rurales, cuidados médicos e higiene, estructuras de recepción y de esparcimientos culturales, deportes, etc.

El resto lo harán las familias y todos los ciudadanos y responsables que en el futuro se preocuparán ante todo de secundar el esfuerzo de los educadores. Muchas escuelas siguen cerradas en ciertas regiones desheredadas, en algunas ocasiones los locales ocupados por clases que funcionan normalmente son requisitados y transformados en oficinas administrativas; los nuevos edificios escolares, insuficientes pero previstos para una fecha determinada abren sus puertas con varios meses de retraso; el ausentismo injustificado de los maestros toma cada año proporciones catastróficas de las que los niños y sus padres son las primeras víctimas. La acción apropiada de nuestro ministerio y una nueva toma de conciencia a escala nacional van a disminuir estas dificultades ya crónicas y que por sí solas pueden explicar, aunque no excusar, la suerte injusta que le cupo a la enseñanza y, paradójicamente, el interés de las categorías sociales privilegiadas por los diplomas, en detrimento de la educación de los niños. En lo que se refiere a los problemas propiamente pedagógicos y de contenido, la magra reserva constituida por los viejos cuadros experimentados de la enseñanza se supera a sí misma y se agota en la tarea. Esperemos que el relevo se hará al menos en condiciones similares de calidad y de amor a la docencia. Entre los artesanos de este relevo, y en un futuro próximo, contamos en gran medida con los nuevos bachilleres, así como con aquellos que no han terminado su bachillerato pero cuya formación apropiada en los I.T.E. y su voluntad de servir a la niñez en edad escolar, los habrá de promover a los niveles de la enseñanza primaria y media proporcionándoles, junto con los salarios y demás ventajas previstas, el doble sentimiento de ser útiles en una gran tarea y de reorientarse hacia opcio-

nes a la medida de sus vocaciones quizás ignoradas por ellos mismos y que han de redundar en el bien del país. Desde luego, contamos con los diplomados para proporcionar a la enseñanza secundaria, que tanto lo requiere, sangre nueva y nuevos valores argelinos acordes con nuestra realidad, con nuestro pasado revolucionario de lucha y de voluntad de cambio, cosas todas ellas que el socialismo va concretando y que, cada vez más, habrá de consolidar en el sentido del trabajo creador, de la democracia, de una acción solidaria con las fuerzas del progreso.

Tal es el precio de la promoción de la enseñanza arabizada, incluso si, además de querer asegurarles un futuro a nuestros hijos a través del bienestar y la calidad del saber, queremos simplemente volvernos a reunir con nuestra propia ética, hecha de exigencia y de apertura tolerante a la vida y al mundo. Esta ética, estas virtudes olvidadas, esta mentalidad positiva, son más preciosas que todo lo que pudiéramos recuperar en materia de mitos idealizados, de tradiciones inertes. Es tiempo de ponerse a trabajar y para ello conviene disipar primero todos los malentendidos y prejuicios nocivos y hacer fracasar una demagogia de estadísticas y balances ventajosos que desnaturalizan el verdadero problema: el de la juventud y el de su rigurosa y sustancial escolarización.