

# Ambitos y tipos de educación

ADOLFO MAILLO

## EL CONCEPTO DE EDUCACION

Es curioso observar que el trabajo científico, en vez de esclarecer y delimitar cuidadosamente el significado de las palabras, contribuye, en algunas ocasiones, a velarlo y confundirlo. Eso ha ocurrido con el término *educación*. Durante una larga centuria, la doctrina pedagógica se ha afanado en distinguir del concepto vulgar su acepción científica. Así, mientras aquél incidía sobre las «maneras», llamando educado al hombre que manejaba diestramente los alfabetos convencionales de los usos sociales distinguidos, ésta recaía sobre el crecimiento interior de la persona, en una expansión íntima de sus posibilidades, inspirada en el desarrollo de los seres vegetales y animales (intususcepción) y opuesta al mero incremento cuantitativo del mundo mineral (yuxtaposición).

Pero en la entraña etimológica de la palabra *educación* luchaban dos significaciones distintas y, hasta cierto punto, antitéticas, derivadas de dos raíces diferentes. Una de ellas, la más generalizada, concebía la educación (del verbo latino *educare*), como alimentación o nutrición. Educar al niño equivalía, según esta dirección del pensamiento pedagógico a «instruir y corregir, enseñar y disciplinar» (1).

Cuando, con Rousseau, gallo tempranero del romanticismo pedagógico, amanece otro concepto del hecho educativo, la doctrina evoca un verbo latino más antiguo, *educere*, que significaba liberar, desenvolver, quitar obstáculos para que algo latente se manifieste. Podemos decir que, a partir de entonces, los pedagogos se dividen en dos grupos: el de los que toman como divisa la primera etimología, para los cuales educar es proporcionar conocimientos y normas de conducta, y el de los que adoptan la segunda y ven en la educación un proceso de desarrollo y liberación.

Resulta adocrinador advertir que, mientras la mayoría de los teóricos se inclinaba hacia la «educación liberadora», las instituciones docentes, así como la política escolar que las inspira-

ba y dirigía, obedecían a la concepción tradicional, que identificaba la educación con la «alimentación del espíritu», a cuyo fin había que proporcionarle abundante pasto intelectual, en forma de conocimientos y reglas de comportamiento. El desarrollo que durante los últimos lustros han experimentado la investigación científica y las aplicaciones técnicas ha hinchado las velas de esta dirección, que puede observarse hasta en los más pequeños detalles del funcionamiento de los centros de enseñanza, desde la escuela de párvulos a la universidad.

Finalmente, la teoría sociológica, paladina o veladamente, ha contribuido de un modo paralelo, en el tiempo y en la intensidad, a reforzar la acepción mencionada, al entender la educación como *adaptación*, esto es, como ajuste de los individuos recién llegados a las pautas y el estilo vital de las generaciones anteriores.

A consecuencia de todo ello se ha producido un deslizamiento semántico del término *educación*, a virtud del cual prácticamente se ha identificado con *enseñanza*, fenómeno ilícito que, por otra parte, se presta a reflexiones provechosas en orden a la vigencia lexicológica de los «usos sociales», entendidos en un sentido amplio. Cuando tal deslizamiento alcanza su cima, se opera una distorsión en el significado de las palabras que puede conducir a equívocos perjudiciales. Y tal es, acaso ya, lo que empieza a ocurrir con la voz y el hecho educativos.

Sin espacio para justificar una opción que exigiría largos desenvolvimientos, diremos que cada día se hace más necesario actualizar la vieja distinción entre educación e instrucción, información y formación, «alimentación» y «liberación», aumento del caudal de conocimientos y troquelado íntimo de actitudes, incremento de noticias y ciencia y forja de la personalidad y del carácter (2).

Cada día consideramos más urgente evitar la confusión que actualmente se da entre enseñan-

(1) ADOLFO MAILLO: «Nociones de Pedagogía». *El Magisterio Español*. Madrid, 1935; pág. 33.

(2) En la época, ya lejana, en que nosotros nos poníamos en contacto, por vez primera, con la doctrina pedagógica, ésta acentuaba tal distinción, hasta el punto de convertirla en un tópico académico. Hoy, en cambio, no se la menciona, cuando su confusión causa estragos, en la teoría y en la vida de las sociedades.

za e instrucción, por una parte, y educación y personalización, por otra, a fin de salvar la enorme distancia existente entre enseñar y educar, formular planes docentes y realizar obra de educación, añadir o quitar asignaturas en los cursos de escuelas, institutos o universidades y proporcionar horizonte y caminos al propósito de formar hombres. Juzgamos indispensable y apremiante una labor de esclarecimiento que ponga coto al desatentado intelectualismo escondido tras esta errónea identificación de conceptos, cada día más invasora y prepotente a medida que la ciencia, especialmente la matemática y las ciencias de la naturaleza, van ganando predicamento en las conciencias de todos a impulsos de las «conquistas» que su cultivo proporciona.

### AMBITOS EDUCATIVOS

Denominamos ámbitos de educación los «espacios socio-culturales», en cuyo seno se lleva a cabo de una manera más eficiente y característica la tarea educativa. En realidad, la educación es obra social por excelencia, y, por consiguiente, está a cargo de la sociedad entera. Todo contacto humano es un hecho educativo, inconsciente o deliberado, y por ello ha podido decirse que «todos somos deudores de todos» en cuanto nuestra formación es faena común, en la que toman parte cuantos han tenido con nosotros relación a lo largo de la vida. «Somos los autores de los demás; responsables, en forma secreta e inextricable, del rostro que nos muestran; no de sus disposiciones, pero sí del rendimiento de estas disposiciones», ha dicho el poeta alemán Max Frisch (3). Y Spranger veía en toda conversación un acto educativo cuando afirmaba: «Se puede decir que donde hay tres reunidos hay también un estilo de vida que quiere propagarse» (4).

No obstante, en un sentido más restringido, los ámbitos educativos coinciden con aquellos espacios socio-culturales que más directamente influyen en la formación de nuestra personalidad. Así, pues, frente a la «educación difusa», discontinua e insistemática, que llevan a cabo las que podríamos denominar *agencias informales de educación* (la literatura, el teatro, el deporte, las fiestas, los diversos usos sociales, etc.), conviene distinguir una «educación intencional» que llevan a cabo las *agencias educativas formales* o instituciones que intervienen con mayor relieve en la educación de las nuevas generaciones (la familia, la escuela, la profesión, la Iglesia y el conjunto de la sociedad política representada por el Estado). Dentro de ellas, acotaremos las tres que convienen a nuestro actual propósito: la familia, la escuela y la que Georges Gurvitch llamó la «sociedad global».

(3) Cit. por ROF CARBALLO: *Violencia y ternura*. Prensa Española, 1967; pág. 240.

(4) E. SPRANGER: *Cultura y educación*. Parte temática. Espasa-Calpe, 1948; pág. 14.

### LA EDUCACION FAMILIAR

No vamos a realizar un estudio exhaustivo de cada uno de estos ámbitos de educación. Nuestro propósito se limita a destacar las líneas maestras de la acción de cada una de las agencias mencionadas, así como la índole y los resultados de las relaciones que mantienen entre sí (5).

La familia ha sido objeto de un permanente canto de loores desde que Cicerón la consideró como «semillero de la república» y Santo Tomás dijo que el niño se encuentra en ella *sub quam spirituali utero*. No siempre han coincidido estos elogios con el papel real que la familia desempeña ni han contribuido a explicar los cambios que las condiciones de la vida moderna han operado en ella. Tanto ditrambo, por otra parte, acaso contribuya a enturbiar afectivamente el campo de observación de los hechos sociales, en vez de aclararlo y facilitar su comprensión, haciendo posible, por otra parte, la cristalización en posiciones mentales y pasionales adecuadas hace cien o doscientos años, pero anacrónicas hoy y, por consiguiente, perjudiciales.

Ello no supone, en modo alguno, rebajar la dignidad de la institución familiar, «que no es una convención, es una realidad natural», como ha dicho el cardenal Suhard (6), mucho más que una simple institución reconocida y sancionada por el Derecho, ya que es, al decir de Gabriel Marcer, «una *fundación* porque está hecha para durar» (7), que tiene su cimiento «en el diálogo total entre los esposos, cuya esencia fundamental es un *mysterium caritatis* de entrega y creación» (8).

Sin renunciar a un ápice del carácter esencial que el papel educativo de la familia tiene, sostenemos, con Rof Carballo, que es imprescindible desentrañar, esclarecer, «desmitificar» la institución familiar, de manera que, saliendo del campo de los tópicos, que son, como él dice, «barreras trivializadoras» (9), evitemos considerarla como algo intangible y «sacrosanto», reino de sombras en cuyo seno muchas veces, en vez de las luminarias que sueñan los panegiristas, campean a sus anchas los más torcidos y lamentables «demonios», a los que se refirió la mente vaticinadora de Charles Peguy, no «familiares» por habituales, sino porque tienen su sede preferencial en la

(5) Por lo que se refiere a la familia, remitimos al lector a nuestro estudio *La familia y la educación*, aportación al I Congreso de la Familia Española, Madrid, 1959, reproducido en *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*, 1.ª edición, CEDODEP, Madrid, 1961, páginas 174-206. (En prensa, la 2.ª edición, *Escuela española*, Madrid.) Allí desarrollamos con algún pormenor la misión educativa de la familia.

(6) Cardenal EMMANUEL SUHARD: *La familia en el mundo moderno*. Ediciones del Atlántico. Buenos Aires, 1957; pág. 8.

(7) GABRIEL MARCEL: *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*. Editorial Nova. Buenos Aires, 1954; página 92.

(8) ADOLFO MAÍLLO, ob. cit., pág. 182.

(9) J. ROF CARBALLO: *Niño, familia y sociedad*. Ediciones del Congreso de la Familia Española. Madrid, 1960; página 12.

familia a causa, precisamente, de la fuerza que en ella adquieren los impulsos, los afectos y las pasiones.

Si hubiéramos de llevar a cabo una tarea de esclarecimiento crítico de la problemática familiar en el orden educativo, lo primero que deberíamos hacer es impugnar el carácter intocable y monolítico que la institución familiar tiene en el pensamiento ultraconservador. El padre Tusquets reconoce que la familia ha experimentado una evolución en los tiempos modernos, a causa, principalmente, de las modificaciones sociales y culturales aportadas por la revolución industrial. Tales modificaciones las enuncia en forma de «leyes», a las que denomina, respectivamente, «ley de la contracción de la familia», a virtud de la cual se ha retringido tanto en su volumen como en sus funciones (de la familia patriarcal amplia, a la familia nuclear o conyugal moderna); «ley de la desintegración», que produce una especialización progresiva, con pérdida de las funciones económica, jurídica y, en gran parte, educativa, que tenía la familia tradicional, y, finalmente, la «ley de desorganización», reconocible porque «hasta las funciones que la desintegración había reservado a la familia se consideran carga insostenible y se ejecutan con descuido, intermitencias y discrepancias» (10), como puede verse en las familias sin hijos, los divorcios frecuentes, etc.

Es para él equivocado que sociólogos como Mac Iver y R. König defiendan esta evolución; el primero aduciendo que «a medida que la familia pierde función tras función va hallando la función que le es propia», y el segundo al afirmar que se está transformando en «grupo íntimo», lo que le dará mayor estabilidad y eficacia. En cambio, el padre Tusquets pasa de largo sobre las mutaciones de otra índole, más significativas y valiosas, que la familia ha sufrido. Acaso podríamos resumirlas en otra «ley», que sería lícito denominar de *la democratización* (dicho sea abstractando del término sus perturbadores «armónicos políticos»). Desde la costumbre de ciertas tribus africanas «que tienen por norma engullir a los padres, bien condimentados, una vez que han llegado a la senectud» (11), pasando por otros muchos pueblos primitivos que les daban muerte cuando se hacían viejos por inservibles para la caza o la guerra, así como por el derecho de vida o muerte sobre sus hijos del *paterfamilias* romano y germánico—el célebre *mundium*, análogo, pero más fuerte, que la *manus latina*—, ha pasado mucha agua bajo los puentes históricos de la familia para hablar de ella como de una institución invariable.

En virtud de la democratización progresiva de la familia, cada uno de sus miembros ha adquirido consideración moral y jurídica plena, lo que

constituye un enorme progreso; pero, por otra parte, la evolución, muy marcada en los últimos tiempos, desde la *monarquía* paterna al *diumvirato* (binomio de poder padre-madre) y recientemente hacia la *comunidad padres-hijos*, señala un avance cuyas consecuencias finales no podemos aún prever.

Tal movimiento indica un proceso de *liberación*, que puede tener efectos gravemente perturbadores si la familia no toma plena conciencia de su papel, especialmente del sentido general de su acción y de la necesidad de marcarse unos límites definidos, a fin de contrapesar las viejas tendencias al adiestramiento y la dominación. Porque, en efecto, es frecuente confundir educación y domesticación, sobre todo en pueblos donde la inclinación al sometimiento de los demás obtiene su fuerza y clava sus raíces en los sentimientos de frustración que una formación familiar errónea sembró profusamente en el alma de los niños.

No podemos hacer más que apuntar un tema que exigiría desarrollos amplísimos. A nuestro juicio, el par psicológico frustración-agresión es responsable de gravísimas perturbaciones tanto en la vida individual como en la existencia social de los pueblos por la práctica de un tipo de educación familiar opuesto a las exigencias de la naturaleza humana.

## EDUCACION Y PERSONALIZACION

Probablemente una de las etapas decisivas en la comprensión del hecho educativo se ha franqueado cuando, merced al influjo de la psicología, se ha estudiado la educación como un proceso dinámico integrado por *relaciones*, en vez de como un resultado estático conseguido a fuerza de *presiones*. Rof arremete contra el antiguo símil que consideraba al niño como «blanda cera» o bien cual «tierno arbolito», que adopta la dirección que el tutor le señala. Pese a su carácter venerable (la comparación se remonta, por lo menos, hasta Quintiliano), se trata de conceptos erróneos.

Para su formación, el niño se sirve de «modelos», a los que imita, pero, sobre todo, es «marcado» merced al intercambio psíquico con quienes le rodean. Así como hay un metabolismo químico, que la ciencia ha estudiado con detenimiento, existe también un *metabolismo psíquico*, no por invisible menos real y eficaz. Los psicólogos sociales, y de modo especial George H. Mead (12), han propuesto una génesis de la persona distinta de la tradicional. Mientras ésta subrayaba los aspectos jurídicos y éticos (imputabilidad, responsabilidad, carácter *sui juris*), concebidos como

(10) JUAN TUSQUETS: *Revisión de la pedagogía familiar*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto «San José de Calasanz». Madrid, 1958; pág. 30.

(11) J. ROF CARBALLO, ob. cit., pág. 13.

(12) Véase GEORGE H. MEAD: *Mind, Self and Society*. Traducción al español: *Espíritu, persona y sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1953; págs. 176-180 y 216-221, y *passim*.

si residiesen, «por naturaleza» en la intimidad de cada ser humano, aquéllos ponen de relieve su génesis atribuyéndola a los intercambios con las personas adultas del contorno, a las interacciones humanas del pequeño, que dan lugar a líneas de comprensión, opción y decisión de cuyo entrecruce en el «yo responsable» resulta la persona.

Los psiquiatras infantiles (Spitz, Golfarb, Bowlby, madame Aubry, etc.) han destacado en los últimos treinta años el papel relevante que, en la construcción del yo, tiene el afecto, especialmente el afecto de la madre. Entre nosotros ha sido Rof Carballo quien ha divulgado ampliamente estas investigaciones, poniendo el acento en lo que él denomina la *urdimbre* primaria o constitutiva, especie de troquelado esencial, que se especifica luego en una *urdimbre de orden* (normas sociales de «entendimiento» del mundo, valores, criterios morales etc.) y una *urdimbre de identidad* (confrontación de la imagen de sí mismo con la que los otros tienen de él, especialmente activa en la pubertad) (13).

Para Rof es esencial la indole *transaccional* del troquelado primario que el efecto materno opera en el niño pequeño, primero en forma de «símbolos», mitad fisiológica, mitad psicológica, después mediante las funciones diversas (ordenadora, vinculadora, estructuradora, integradora, etcétera) que la *urdimbre* desempeña. Pero no concede la debida importancia, a nuestro entender, el conjunto de acciones-relaciones que tienen por efecto la función capital que es, en nuestra opinión, la función personalizadora.

Para comprenderla hay que partir de la concepción de George H. Mead, pero añadiéndole otras consideraciones. La más importante se refiere a la progresiva toma de conciencia de sí mismo, no sólo en cuanto individualidad físicamente delimitada, sino, sobre todo, como «yo responsable» que el niño debe ir haciendo al «darse cuenta» de sus posibilidades y de las consecuencias múltiples que derivan de sus opciones y sus actos. A tal fin, medular en el proceso educativo, la madre, que modeló inconscientemente sus «imágenes» primeras, y el padre, que sirvió luego para retocar aquéllas con rasgos procedentes del mundo del trabajo, han de ir eliminándose progresivamente, dejando al niño el cuidado de sus determinaciones, en una marcha que pudiera adoptar como divisa aquella del Evangelio: «Conviene que él crezca y que yo disminuya», una divisa de muy difícil realización práctica cuando se tiene de la relación humana, y especialmente de la relación educativa familiar, un cliché fraguado en el par «primitivo» *dominio-sumisión*, que desemboca siempre no en la educación, sino en el amaestramiento.

El camino seguido por la familia como insti-

tución, desde la autocracia ancestral del padre, señor y tirano, hasta la diarquía moderna padre-madre y la comunidad de última hora, prepara el paso de la domesticación a la personalización, siempre que modelos relacionales (o, como diría Rof, «transaccionales») no perturben tal ascensión laboriosa mediante la norma inconsciente de la «doble verdad»: una que se proclama y otra que se actúa, cada día más frecuente allí donde las «ideas de cabeza» no se superponen con las «verdades de los impulsos», y ello ocurre cuando ha sido deficiente el proceso de personalización.

## LA «EDUCACION» ESCOLAR

Veamos ahora, brevemente, lo que ocurre cuando el niño sale del hogar y franquea los umbrales de la escuela (14).

Como antes indicamos, el relieve adquirido por la «enseñanza» eclipsa en ella la misión educadora, hasta el punto de que cuando se llevan a cabo reformas, aconsejadas de consuno por la doctrina pedagógica y la política escolar, se tienen en cuenta solamente datos relacionados con cuestionarios, «asignaturas» y métodos de comunicación de los conocimientos, en tanto la didáctica se recluye en el recinto de las preocupaciones «docentes», como si la *formación* careciese de relevancia y no pudiera desembocar en una metodología harto más eficiente, aunque más difícil, que la relativa a la asimilación de las nociones. Por otra parte, la atención de doctos y legos coincide en las modalidades de realización y la validez legal de los exámenes, en los cuales no existe prueba alguna encaminada a demostrar la suficiencia en la *formación*, sino solamente la abundancia y solidez de la *información*.

Cierto que la doctrina pedagógica habla, profusamente, de adquisición de hábitos, incorporación de ideales y vivencia de valores; pero en obediencia a la doble verdad, antes mencionada, se trata de materia apta para el lucimiento en disertaciones de pedagogía académica, mas no traducida nunca en sustancia de realidad escolar.

Es evidente que las relaciones existentes entre maestro y alumnos son actuaciones educativas; pero si observamos su cariz radical veremos que obedece al principio tradicional dominio-sumisión, en vez de responder gradualmente al postulado personalizador y responsabilizador: «conviene que él crezca y que yo disminuya». Si necesitásemos alguna confirmación de este aserto bastaría que nos fijásemos en la existencia de dos «sociedades escolares»: una, la oficial, regida por los reglamentos administrativos y las prescripciones de la

(13) De Rof, pueden verse: *Cerebro interno y mundo emocional*. Labor, Barcelona, 1952; págs. 201-216; *Urdimbre afectiva y enfermedad*. Labor, Barcelona, 1961, *passim*, y las ya citadas en notas anteriores.

(14) Entendemos por «escuela» aquí el conjunto de las instituciones de enseñanza, aunque pongamos el acento sobre la escuela primaria, en atención a su importancia educativa.

pedagogía consuetudinaria; otra, la integrada por los niños en cuanto salen de la escuela y entran en el patio de recreo. Las relaciones verticales y unidireccionales del aula son sustituidas entonces por relaciones horizontales y multidireccionales, que otorgan a cada niño, alternativamente, papeles de protagonista y comparsa, emisor y receptor de mensajes, cooperador y antagonista; en suma, toda la gama riquísima de funciones y relaciones capaces de personalizarlo mediante el «concurso» múltiple de diversas y muy diferentemente matizadas relaciones humanas. Así se contrapesa fecundamente la deformación funcional que padece el niño en la escuela, donde no puede representar otro papel que el de *objeto discente*, destinatario pasivo de acciones que lo enriquecen, pero no de un modo intencional y querido, no a favor de un movimiento interno de planificación, sino a consecuencia de una serie de presiones e imposiciones. Un poco a la manera en que crecen los minerales o, cuando mucho, los animales, pues no hay crecimiento personalizador, sino cuando obedece a actos intencionales de la propia persona.

Tal adiestramiento nocional incrementa poderosamente la frustración que el niño padecía ya en el ambiente familiar. El «orden y mando» a que responde, en la inmensa mayoría de los casos, el ejercicio de la «autoridad» de los padres (o bien su descuido, que conduce a los mismos resultados por falta de polarización en torno a un modelo personalizador) es repetido en la escuela, donde el niño se limita a obedecer, en una inmovilidad, muscular y mental, opuesta a sus necesidades de movimiento, iniciativa y decisión. Así se suma a la frustración familiar la frustración escolar, de donde nace una fuerte tendencia a la agresión.

Como ha dicho Laurette Bender, del centro médico de Bellevue, en la Universidad de Nueva York, especialista en niños asociales, «la agresión u hostilidad del niño es un complejo de síntomas que se produce como consecuencia de privaciones causadas por discrepancias en el desarrollo de la estructura total de la personalidad, de tal manera que los impulsos constructivos del niño hacia la acción no hallan medios adecuados de satisfacción, y se produce una amplificación o desorganización de los impulsos que desemboca en una agresión hostil o destructura. El niño actúa como si sus necesidades fuesen conocidas y, por tanto, espera que sean satisfechas. Toda insatisfacción es una privación y conduce a la frustración y a reacciones agresivas» (15).

(15) LAURETTE BENDER: «The Genesis of Hostility in Children», en *American Journal of Psychiatry*, vol. 105, 1948; págs. 241-245. Citado por ASHLEY MONTAGU: *La dirección del desarrollo humano*, Editorial Tecnos, Madrid, 1961; págs. 172-173.

## VALORES, ACTITUDES Y SOCIEDAD GLOBAL

Se ha repetido con frecuencia que «el niño es el padre del hombre», frase que expresa una verdad a medias, género peligroso de verdades. Si se alude mediante ella a la precedencia cronológica y biológica del niño respecto del adulto, evidentemente se trata de una afirmación exacta. También lo es en el sentido de que las actitudes, sentimientos y tipos básicos de preferencia, opción y reacción se adquieren durante la infancia y perduran a lo largo de la vida entera.

Es inexacta, sin embargo, cuando se involucra en ella, como es uso, la idea de que bastará con reformar la «educación» escolar para transformar la faz de los pueblos. La psicología moderna ha relativizado mucho este supuesto al destacar el papel fundamental de los primeros años de la vida en el modelado radical de la personalidad. Pero es quimérico también, en gran parte, pensar que modificando la formación que el niño recibe en la familia se cambiarían las sociedades.

Esta solución, que apela a la eficacia de una *pedagogía familiar* de nuevo cuño, ciertamente necesaria, no tiene en cuenta el carácter implícito de los hechos sociales y culturales. Pensemos que la educación es, ante todo, una toma de posición del individuo en relación con los valores. Mediante ella intentamos no que el niño y el adolescente *sepan* más o menos (ese es otro cantar), sino que mantengan determinadas actitudes y, por consiguiente, realicen determinados tipos de acciones en orden a la percepción, asimilación, vivencia y realización, personal e histórica, de los valores. Ahora bien, los valores no son ideas cuya memorización baste para la forja de la personalidad, aunque sirvan para «referirnos» a ellos: son, antes que nada, realidades sociales, queremos decir entidades cuya existencia y perduración sólo es posible en y por la sociedad. Y no de sociedades particulares o restringidas, tales como una sociedad anónima, la familia o la escuela, sino de la sociedad global, de las comunidades culturales dotadas de personalidad histórica.

Las formas actuales de tales comunidades son las sociedades nacionales o, como las denomina Znaniecki, «sociedades de cultura nacional» (16). Es un error muy difundido creer que los valores son solamente los grandes rótulos axiológicos en que la manía de abstracciones —a veces muy relacionada con la manía de grandezas— cifra generalizaciones demasiado lejanas para poder traducir el aliento modesto de lo factible y cotidiano. La religiosidad, la honestidad, el honor, la dignidad personal, etc., son valores cimeros necesitados de concreción y especificación a nivel de las posibilidades y las coyunturas habituales

(16) Véase FLORIÁN ZNANIECKI: *Las sociedades de cultura nacional y sus relaciones*. El Colegio de México, 1944, *passim*.

de la vida humana. Un afán de «grandeza» y de «grandezas» puede alimentarse sólo de tales enunciaciones «imponentes», que en no pocas ocasiones son no más que sombras de sueños. Es en la carne concreta y humilde de cada acto humano donde los valores ponen a prueba su sinceridad y su eficacia.

Ahora bien, las encarnaciones concretas de los valores que nutren la atmósfera ética y desiderativa de los distintos círculos sociales no son sino acomodaciones de los modos con que los valores esenciales son entendidos y vividos por la sociedad global. Un ejemplo notorio lo proporciona la relación dominio-sumisión, antes aludida. Es fácil advertir que cuando la relación educativa familiar y escolar traducen tal par psicosociológico (cifrado en los refranes decideros: «La letra con sangre entra» y «Manda quien manda y cartucho en el cañón») ambas se corresponden exactamente con un modelo usual de organización social y política que toma como paradigma la citada relación. ¿Ello se debe a la extensión a la sociedad de los modelos organizativos de la familia, como tenderían a pensar los partidarios del postulado «el niño es el padre del hombre»?

En oposición a tal supuesto se eleva la visión sociológica y antropológico-cultural, según la cual cada cultura posee un reducido número de paradigmas o modelos que presiden las relaciones humanas. Estos modelos son a manera de troqueles subconscientes que los individuos adoptan por vía de imitación y contagio, acuñando con arreglo a ellos los pliegues más íntimos de sus disposiciones reaccionales (17). Sus líneas de fuerza marcan los rumbos decisivos a que obedecen las acciones y reacciones de los individuos, los cuales, por otra parte, para *concordar* con el sesgo fundamental de las instituciones, deben constituir «aparatos» resonadores de las directrices esenciales del *Establishment* de la sociedad global. Quienes no concuerdan con ellas son marginales rechazados al *ghetto* de los perseguidos,

(17) En la actualidad, son objeto predilecto de estudio de los psicólogos sociales las actitudes, predisposiciones reactivas, de carácter inconsciente, que señalan las directrices esenciales de las predilecciones, los prejuicios y las reacciones. A nuestro juicio, su origen hay que buscarlo, más que en los efectos de la *libido* freudiana, en los arqueopsiquismos de origen social, de acuerdo con las doctrinas de Jung.

con tanta mayor saña cuanto más se alejen en sus estimaciones y valoraciones de los criterios generales.

## EDUCACION POPULAR

Para remediar las deficiencias de la educación familiar; para que concuerde con ella, en la medida de lo posible, la educación escolar, tomada en bloque; para, en suma, intentar seriamente la transformación de un pueblo, es necesario actuar reformadora o revolucionariamente sobre el crisol axiológico de los paradigmas que inspiran la convivencia en la sociedad global. Una tarea tan ambiciosa y tan difícil no puede llevarse a cabo mediante los recursos paupérrimos que consisten en multiplicar el número de establecimientos docentes, reajustar los planes de enseñanza para que su contenido responda a las necesidades de mano de obra, manual e intelectual, y poner y quitar asignaturas en este o el otro grado de la docencia nacional. Tampoco basta, con ser algo, actualizar la formación de los profesionales de la enseñanza para hacer que coincida con los problemas y las exigencias de nuestra hora.

Una meta tan difícil reclama un tipo nuevo de educación que, por referirse al *pueblo*, entendido a la manera del Rey Sablo (18), debe denominarse en justicia *educación popular* (19). Ella tendrá como supuesto previo una crítica lúcida de la vivencia real de los valores en la sociedad nacional de que se trate, para llegar, después, a la puesta al día de los valores generales y una implicación recíproca y coordinada de las lealtades (familiar, local, nacional, humana), eliminando las disfunciones entre lo que pensamos y lo que hacemos, lo que sabemos y lo que somos, lo que decimos amar y aquello que, real y verdaderamente, amamos, pues, como dijo quien tenía motivos para saberlo, «allí donde está el tesoro, allí está nuestro corazón» (20).

(18) «Ayuntamiento de todos comunalmente es, a saber, de los mayores, et de los menores, et de los medianos.» *Partida 2.ª*, título X, ley 1.ª

(19) Véase ADOLFO MAÍLLO: *Cultura y educación popular*. En prensa en la Editora Nacional, Madrid.

(20) «La integración de los valores constituye la base de la integración de la personalidad» (A. MONTAGU, obra citada, pág. 301), pero sólo integra los valores el amor, el amor de Dios, que pasa necesariamente por el amor a los hombres.