

terminar el bachillerato mis alumnas no sepan traducir una sola frase sencilla, tengo la impresión de que les ha sido útil en su formación, y no sólo por la desacreditada gimnasia intelectual. A mí, personalmente, me basta comparar a mis antiguas alumnas con las de cultura general. Quizá me equivoque y el distinto grado de personalidad que encuentro entre unas y

otras no se deba precisamente al Latín; pero yo le confieso que me gusta asirme a esta creencia.

Dándole las gracias por su atención, queda de usted affma. s. s.

MARÍA ANTONIA BURGOS
Licenciada en Filosofía y Letras.

estudios

Bases biológicas de la educación

I

En los últimos tiempos se ha visto, por investigadores de diversas ciencias biológicas, lo artificioso de la barrera con que se había pretendido separar: a) factores hereditarios y factores ambientales; b) instinto e inteligencia, y c) facultades congénitas y aprendizaje. La primera base biológica de la educación está en la herencia. La gran disputa sobre cuáles son más importantes, si los factores genéticos que determinan el carácter y la inteligencia o las circunstancias ambientales, ha entrado en una fase de la investigación que, en cierto modo, vuelve inútiles clásicos antagonismos. En primer lugar, lo que se entiende por "inteligencia", por muchos tests que se empleen y mucha complicación estadística con que se les combine, es siempre una abstracción (ANASTASI). La palabra inteligencia, a fuerza de significar demasiadas cosas, no puede servir para valorar cuantitativamente unas experiencias biológicas. En cuanto a los estudios hechos en ratas por los genetistas para averiguar si los factores genéticos que determinan la conducta animal son uno o múltiples, tampoco tienen gran valor para el problema de la educación. Como dice muy bien ANASTASI, lo que se transmite por la herencia en estas ratas no es, en forma alguna, un "aprendizaje para moverse en el laberinto". Lo único que se demuestra con estos estudios es que la herencia influye en algo que las ratas hacen cuando se encuentran con un psicólogo experimental. Lo cual es, por supuesto, muy distinto de lo que suelen hacer las ratas cuando están en su mundo de ratas. Y a una crítica parecida podrían someterse experiencias—por otra parte minuciosas, laboriosas e ingeniosísimas—como las de GINSBURG y otros autores, pretendiendo, sobre la base de la herencia de la predisposición en ratas a las convulsiones audiogénicas, deducir la importancia de los factores genéticos en la conducta animal y, por tanto, en el aprendizaje.

Se ha pretendido resolver este gran problema de la participación respectiva, en la conducta humana, de la *Nature* (herencia) o de la *Nurture* (educación) estudiando el I.Q. o cociente intelectual (esto es, la relación entre la edad mental y la edad cronológica) en gemelos univitelinos. De estos estudios (FULLER) se desprende que, en efecto, los factores genotípicos tie-

nen gran importancia en el I.Q., pero si descartamos el papel que en ello desempeña la herencia de los "instrumentos" de la conducta intelectual, es decir, la herencia de una sana constitución del cerebro, de los órganos de los sentidos, de los efectores musculares, etcétera, queda un resto, en el cual no es posible descartar del todo las influencias ambientales. Así, llevando la argumentación al extremo, es evidente que una demencia fenil-pirúvica o una idiocia amaurotica, que se heredan según normas mendelianas estrictas, incapacitan para el aprendizaje. Pero, por otra parte, la identidad del cociente intelectual de dos gemelos univitelinos puede depender de la tendencia inconsciente de los padres a someter a ambos gemelos univitelinos a factores ambientales más homogéneos que a unos gemelos bivitelinos, etc.

Visto este problema desde el lado del instinto, adquiere aún más complicación. En la actualidad no se piensa de los genes, que sirvan tan sólo para fijar una forma biológica y un complejo de funciones, sobre los cuales van a actuar—antes y después del nacimiento—las influencias ambientales, sino que concebimos a los genes como el conjunto de factores que crean las condiciones en que estructura y función pueden ser influidos por las circunstancias exteriores. Es decir, el funcionamiento riguroso de los genes no crea una estructura funcionante, que después, una vez constituida, ha de ser modificada por el medio, sino que lo que crea es la posibilidad ininterrumpida de que esta estructura funcionante entre en correlación con el medio, con el cual, desde el primer momento, está en inextricable unidad. En cuanto al hombre, lo que la herencia determina es su aparición en el mundo en estado de invalidez extrema, de indigencia, de prematuridad (PORTMANN), es decir, en un grado de maleabilidad y conformación de su sistema nervioso por el medio externo y por sus progenitores de una cuantía desconocida totalmente en el resto del mundo animal.

Pero aun en el animal es falso considerar siempre como instinto lo que, en realidad, es aprendizaje. Los estudiosos de la conducta instintiva han destacado la importancia del llamado *flash-learning*, es decir, del aprendizaje que se hace de manera fulminante, en pocos minutos; por ejemplo, el aprender un cormorán a huir del hombre o, por el contrario, a considerarlo ya para toda su vida como un compañero inofensivo. Estos dos tipos de conducta dependen de un *aprendizaje relámpago*, que ocurre en el espacio de muy pocos minutos, en los primeros vuelos, según la indicación que con sus graznidos den las madres. Lo mismo ocurre con los cormoranes que han nacido en nidos alojados en la parte baja de los árboles: seguirán, al volverse adultos, haciendo sus nidos en esta región y no en las copas. BEACH pensó que la formación de nido

y la limpieza de las crías por las ratas era un proceso instintivo, porque, aislando estos animales, desde el momento del destete, en jaulas individuales, apareándolas luego sin ningún aprendizaje, esto no obstante, al tener estas ratas siempre aisladas a las crías a su vez, preparaban el nido y lamían y limpiaban a sus hijos. Pero un estudio más detenido le demostró que estaba equivocado. Si, una vez que se destetaba a las ratas, se las impedía limpiarse y lamerse el propio cuerpo, más tarde, cuando tenían crías, no sabían cuidar de su prole.

LORENZ, que no sólo fué un gran estudioso del instinto, sino también un magnífico divulgador, difundió por el mundo la expresión *Prägung*, o *acuñamiento*, o *modelamiento*, para designar el fenómeno que los zoólogos ingleses conocían como *imprinting*. PREYER, fundador de la psicología infantil, había comprobado este hecho ya en 1884. HECK disparó en una ocasión sobre una hembra de antilope a punto de dar a luz, y pudo conservar en vida a la cría. Esta, inmediatamente, comenzó a conducirse, con respecto al hombre, de manera exactamente igual a como hubiera hecho con su madre. El mismo fenómeno se ha observado en gansos (HEINROTH), en palomas (CRAIG) y, sobre todo, es frecuente verlo en los corderitos de pocos meses. Recordemos las estampas cándidas de MURILLO. La chova es un pájaro que se acomoda al hombre con gran facilidad; quizá por ello fué considerada por el inspirador del cuadro del bosco *El mileinium*, como su animal totémico.

El *imprinting* o modelaje de la conducta y el "aprendizaje relámpago" nos enseñan la importancia que tienen *para todo el resto de la vida* experiencias que ocurren en momentos cruciales, en los primeros instantes de tomar contacto el ser vivo con su mundo en torno. Al zoólogo holandés KORTLANDT corresponde el mérito de haber sido el primero en llamar la atención entre la íntima conexión que existe entre el fenómeno del "acuñamiento" y el descrito por FREUD como "selección de objeto" y, en la terminología psicoanalítica actual, como "relación de objeto".

El niño, nacido, como hemos dicho, en estado de máxima indigencia, sin poderse valer biológicamente, establece una *relación* de objeto con aquella realidad del mundo en torno que primariamente satisface sus necesidades instintivas: el pecho materno y, secundariamente, la madre. Es decir, esa energía abierta que es la libido infantil se dirige poderosamente hacia el objeto que la satisface, y que, por satisfacerla, le da una seguridad de la que, por su indigencia, carece en grado superlativo. Si no existiese esta estrecha unidad madre-niño, que, en cierto modo, prolonga la simbiosis biológica que existía entre el niño y su madre en el útero, la invalidez del infante recién nacido quedaría angustiosamente abierta a un mundo inexorable. El niño abandonado o perdido en la selva puede encontrar, igual que el antilopillo de HECK, un hombre, otro ser que le dé *imprinting*; por ejemplo: un lobo. Tal sucedió con los niños-lobos de Midnapore, estudiados por el reverendo P. SIGH en un documento impresionante y de gran valor antropológico. Pues en él se ve cómo estos niños recuperados de la selva sólo recobran las tres características del hombre: la marcha erecta, un esbozo de lenguaje y la capacidad para distinguir los objetos como tales, es decir, para *objetua-*

lizar el mundo que les rodea, gracias al amoroso afecto que les prodiga la mujer del misionero.

Los últimos desarrollos de algunas teorías psicoanalíticas, tales como las de MELANIE KLEIN y de FAIRBAIRN, han dado una gran importancia a la "relación de objeto" como base estructural de la personalidad. No vamos a seguirlos aquí con exactitud, pues su terminología es, con frecuencia, confusa y se prestaría a muchos errores en los lectores no familiarizados con estas corrientes extremas del psicoanálisis. En el niño, como en el animal, mundo exterior y mundo interior se confunden; el establecimiento de un mundo de objetos ha de hacerse por un proceso dual, de *internalización* de objetos exteriores, cargados para el niño por su importancia biológica de gran afectividad—de "libido"—y de *proyección*, es decir, de construcción del mundo a partir de las propias tendencias biológicas *externalizadas*. El mundo objetivo se va así constituyendo, con una gran lentitud, sobre la base de una primaria *fantasía*, que probablemente tiene muy poco que ver con lo que el adulto llama, unas veces con demasiado elogio, otras con demasiado menosprecio, fantasía. La *fantasía infantil* tiene, más bien, el sentido de un proceso biológico, modelador, algo parecido al que le damos a la palabra "fantasía", cuando hablamos de "fantasías de la naturaleza", al referirnos al brillante plumaje de un pájaro o al colorido vivo de un pez o de una flor.

Para los psicoanalistas de la escuela de KLEIN y de FAIRBAIRN, las relaciones del individuo con las personas del mundo exterior están determinadas por un "mundo interior de objetos", residuo a su vez de *las primarias relaciones que el individuo establece con aquellas personas de las que ha dependido para satisfacer sus primitivas necesidades en su fase de máxima indigencia*.

Tenemos, en efecto, un ser recién nacido en situación de máxima invalidez, pero preparado genéticamente para desarrollar un dispositivo: su cerebro, que le va a permitir, poco a poco, pasar de la situación de invalidez e indigencia a la *situación de seguridad*. Esta situación de seguridad proviene de que, según la expresión de ZUBIRI, es capaz de *hacerse cargo de la realidad en torno*, situación a la que le fuerza su propio proceso de tele-encefalización. He de advertir que, de igual manera que no quiero hacer responsable de mi exposición—muy personal—a KLEIN ni a FAIRBAIRN, cuyas ideas modifiqué, tampoco pretendo ser fiel en absoluto a las ideas de ZUBIRI, de gran rigor y profundidad, pero que deberán ser consultadas en la obra original.

En esta situación de invalidez y desarrollo paulatino del dispositivo de seguridad, el nuevo ser es troquelado profundamente por los gestos y actitudes de la madre, los cuales determinan ciertas "líneas de fuerza" o *campos de organización*, que son decisivos para toda la experiencia—muy importante para la vida ulterior del sujeto y para su personalidad—que en estos momentos cruciales se incorpora al infante. Estas líneas de fuerza o campos de organización podemos aprehenderlas en forma de "fantasías", es decir, como corpóreas—a veces monstruosas—concreciones de algo muy sutil, en imágenes que establecen un vínculo entre el *mundo del niño* y nuestro *mundo de adultos*. Es decir, estas fantasías—de succión, de internaliza-

ción, sexuales, digestivas, etc.—no son ni más ni menos sino una especie de lenguaje convencional, como el que empleara un europeo en un mundo de indígenas con el que no pudiera entenderse de otra manera. El lenguaje resultante no es, ni la lengua del europeo, ni la del indígena, sino una mezcla o producto arbitrario, intermedio entre ambos. Deducir que estas *fantasías* son, realmente, lo que ocurre en el niño es grave pecado de *adulomorfismo*. Sin embargo, en él incurrían muchos psicoanalistas actuales.

En la experiencia en animales—así como también en el mundo del arte y en el de los tests psicológicos llamados “proyectivos”—estas “líneas de fuerza” o “campos de organización” de la realidad se presentan con carácter *gesticular*, como un ademán o *gesto*. Así, por ejemplo, el chimpancé *Viki*, educado por HAYES exactamente igual que su hijo, ve, a los cuatro meses de edad, un inofensivo cable eléctrico, *serpenteante*, colgando delante de sus ojos. Antes había visto, sin miedo alguno, otros cordones eléctricos. Ahora es presa de súbito pánico ante el carácter *serpenteante* del cable y, a partir de este momento, sufre intenso terror cada vez que ve un cable ondulado. Es bien sabido que los chimpancés, igual que los ungulados, tienen un terror grande por las serpientes, el cual se creía que era *hereditario o congénito*. La experiencia de HAYES demuestra que lo hereditario—aparentemente, al menos—es el terror a *algo ondulado*, es decir, a una *configuración o gesto de ondulación*. Pues *Viki*, a diferencia de otros monos educados en la selva, *no tiene terror a las verdaderas serpientes* hasta que hace dos experiencias desagradables con estos reptiles.

El niño lleva, asimismo, en su interior un repertorio de gestos o actitudes defensivas y agresivas, de busca de amparo, de necesidad angustiosa de protección, de impulso de independencia, etc., todas ellas como *campos de organización* de toda futura experiencia, principalmente en lo que concierne a *la relación con las demás personas*. Es decir, la relación con el mundo exterior de objetos, pero sobre todo *de personas*, está determinada por la primaria experiencia realizada con los objetos—pecho, brazos, caricia, mirada, sonrisa, beso—que han satisfecho sus primeras necesidades de *ser protegido y amparado*, y sin las cuales *no hubiera podido subsistir*. En esto consiste la principal raíz biológica—generalmente ignorada en su inmensa trascendencia—de toda educación.

II

Lo que acabamos de exponer encuentra su confirmación en la *práctica diaria* del psicólogo que practica tests proyectivos—singularmente en uno de los más recientes: el de PHILLIPSON—del psicoanalista, en especial del *psiconalista infantil*, en la del psicólogo corrector de delincuentes y, también, en la del médico que hace medicina psicomática. Pero esta experiencia *sólo pueden realizarla* estas personas especializadas gracias a sus técnicas particulares y, por consiguiente, carecería de valor demostrativo, objetivable, válido para todos, si no hubiera sido confirmado por otros métodos de observación directa, de gran trascendencia como *base biológica de la educación*, y que constituyen ya, en este momento, un impresionante acúmulo de datos.

Estos se refieren a la importancia de la “privación emocional” para el desarrollo intelectual y para la salud mental del niño. BENDER define así la *privación emocional*: “La cuantía del aislamiento de un niño, generalmente menor de los tres años y, sobre todo, de menos de un año, pero pudiendo extenderse hasta los cinco o seis años, que le vuelve incapaz para el desarrollo de una personalidad normal, en virtud de su imposibilidad de identificarse con una figura maternal.”

En diversos lugares he denominado a este hecho, de importancia antropológica básica y de enorme trascendencia para la pedagogía, la psiquiatría, la medicina y la sociología, “urdimbre afectiva”. Los dispositivos intelectuales, únicos capaces de *dar seguridad al hombre*, permitiéndole hacerse cargo de la realidad en torno, se desarrollan sobre una urdimbre: la formada por las intensas líneas de fuerza afectivas que la libido infantil establece en su primaria relación de objeto. Podemos tener ante nosotros la personalidad más refinada y madura; un análisis profundo nos demostrará que *su estilo*, el estilo en que esta personalidad está construido (si se quiere, *su carácter*) denuncia inmediatamente en su dibujo los cuatro o cinco estratos fundamentales de su urdimbre afectiva. Por normal que parezca externamente, en esa estructura profunda se van a dibujar las perturbaciones emocionales que han conferido alguna irregularidad a su crecimiento.

La urdimbre sobre la que se teje la personalidad humana se tiende sobre un marco o bastidor, constituido por las figuras paternas. La mayor anomalía en esta urdimbre emocional es la ausencia de uno o de ambos progenitores; o bien, la enfermedad mental o física de uno de ellos, o la muerte prematura o el abandono. Después tenemos, en orden de importancia, las desavenencias entre los padres, las anomalías de carácter, etc. Todo ello hace que, al ser defectuoso el marco, la urdimbre sufra y la personalidad crezca mal en el desamparo afectivo.

En una importante monografía publicada por la Organización Mundial de la Salud, afirma BOWLBY: “Está ahora completamente demostrado que el cuidado maternal en la infancia y en la niñez es esencial para la salud mental...; a partir de este momento debe considerarse como innecesario, y una pérdida de tiempo es tratar de seguir demostrando la validez de los efectos adversos de la privación emocional.” En efecto, desde el punto de vista pedagógico tiene importancia cardinal que las observaciones primeras de BAKWIN y, sobre todo, de SPITZ acerca del llamado “hospitalismo”, es decir, la depauperación física de los niños criados en instituciones, sin amparo maternal, son también, en sentido lato, aplicables a todo niño que no ha recibido suficiente apoyo afectivo; por ejemplo, en los niños criados en instituciones benéficas. SPITZ ha demostrado cómo, a pesar de que los cuidados higiénicos en estas instituciones son muchas veces superiores a los que reciben de sus madres, la mortalidad infantil alcanza en ellas cifras muy elevadas, que sólo pueden explicarse por la repercusión en las funciones biológicas de *la falta de afecto maternal*. Los estudios de POWDERMAKER, LEVY, LOWRY, BENDER, RIBBLE, EDDLESTEIN, ROBINSON, BOWLBY, etc., han confirmado esta influencia deletérea de la privación

afectiva, esto es, de la patología de la urdimbre afectiva en el desarrollo intelectual y moral del hombre. La contraprueba de este fenómeno consiste en la impresionante mejoría de las facultades intelectuales y de las anomalías de carácter que se aprecia en los niños con carencia afectiva cuando se les presta, de manera auténtica, calor emocional materno.

GOLDFARB resume así los resultados más importantes de la carencia afectiva:

1) Los niños aprenden con dificultad versos, cuentos, cantos; no comprenden bien conceptos numerales, situaciones; no se orientan bien en el tiempo ni en el espacio, ni saben recordar adecuadamente el pasado para orientar su futuro.

2) Faltan en ellos los mecanismos habituales de la inhibición. Son hiperactivos y desorganizados, enuréticos y sujetos a crisis coléricas. Muestran excesiva curiosidad por su mundo, pero son incapaces de comprender su significación y están constantemente insatisfechos.

3) Hambre de afecto traducida por una insaciable e indiscriminada demanda constante de cariño. Nunca "tienen bastante".

4) Superficialidad de las relaciones afectivas. Respuestas interpersonales sin profundidad ni consistencia.

5) Ausencia de las reacciones normales de tensión y ansiedad a consecuencia de actos hostiles de crueldad o de agresiones no provocadas. El fracaso en la escuela es aceptado con complacencia.

6) Regresión social. Tienen una madurez social inferior a los chicos sin privación afectiva.

Desde el punto de vista psicométrico, los niños criados en institución tienen un cociente intelectual (I. Q.) mucho más bajo (68,1) que los del grupo control. Uno de los aspectos más importantes, social y pedagógicamente, de la "carencia afectiva" es su influencia, decisiva e innegable, en la patogenia de las "conductas anormales" y de la llamada "pequeña delincuencia". MENUT, comparando 839 niños con conducta normal con 70.000 niños de las escuelas de París, encuentra que el 66 por 100 de los niños "difíciles" procedían de hogares disociados, en tanto que la proporción de estos hogares para los niños sin trastornos de la conducta no pasaba del 12 por 100. Un estudio más detenido en 100 niños difíciles demostró que la proporción de "hogares disociados" era más elevada: del 84 por 100. Un estudio de STOTT en 102 delincuentes infantiles recidivantes de quince a dieciocho años, alumnos de una escuela inglesa de reeducación, pone de relieve que la causa de la conducta antisocial radica en la ansiedad determinada por "lazos afectivos insatisfactorios en la primera infancia", es decir, por *anomalías en urdimbre afectiva*. No es posible subrayar aquí en la debida forma la enorme trascendencia que tienen estos estudios para lo que podríamos denominar *articulación afectiva entre las generaciones*, y cuyas perturbaciones, hoy bien patentes en todo el mundo, repercuten no sólo en la salud mental, sino también en las vicisitudes históricas de la Humanidad.

III

Desde el punto de vista genético, cada ser individual es un mero episodio transitorio, encargado de

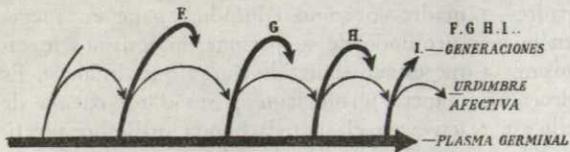
transmitir a sus descendientes una preciosa sustancia imperecedera: el plasma germinal. Para este fin, expresado el proceso con crudeza biológica, tenemos el instinto sexual, que garantiza que este plasma germinal no se pierda y se transmita de generación en generación. Pero existe, junto a esta transmisión biológica, otra de tipo cultural, cuyo mecanismo biológico ahora entrevemos: siempre que un hombre—y en especial una mujer—actúa como eslabón en la articulación afectiva entre generaciones, es decir, actúa como padre—o madre—o como educador, pone en juego, en lo más profundo de su persona, los mismos mecanismos a que estuvo sometido durante su infancia. Es decir, de manera inconsciente y sin darse cuenta de ello, se reactiva en él su más honda urdimbre afectiva. A su vez, el educando, lo mismo que el enfermo, ávidos de seguridad, establecen con todo aquel que les educa, incluso en edades ya no infantiles, en la adolescencia, relaciones de supeditación y afecto—y la natural reacción de dependencia y defensa frente a esta supeditación y este afecto—, que calcan y repiten las relaciones primarias de afecto y supeditación que se han puesto en juego en la urdimbre afectiva de los primeros meses y años de la vida.

Así, pues, en su más hondo sustrato, la educación se desarrolla siempre sobre un proceso similar al que ha descubierto el psicoanálisis como de importancia radical en los procesos curativos de toda índole, y que se denomina, cuando no es demasiado profundo, relación médico-enfermo, y cuando es muy hondo, *transferencia afectiva*. Por normal y maduro que sea un hombre—pero con mucho mayor motivo cuando no lo es—, siempre trata de tender de nuevo su urdimbre afectiva entre el firme sostén de un marco o telar: la persona superior que puede protegerle o ayudarle. Sobre esa trama afectiva *de fondo*, primigenia, es sobre la que se realiza todo acto educativo, al igual que toda pintura tiene que hacerse, forzosamente, sobre algo, lienzo o muro previamente preparado.

Por consiguiente, todo individuo tiene, desde este punto de vista psicobiológico, una triple estructura: *primero*, su propia persona, con su personalidad exterior y sus capas profundas; *segundo*, los caracteres genéticos que alberga y que *jamás pondrá de manifiesto en su existencia*. Tan sólo pueden éstos aparecer—por ejemplo, una hemofilia o una enfermedad nerviosa o el genio musical—*en su descendencia*. Son caracteres de los que es, simplemente, *portador*, pero que *no usufructúa*. En *tercer término*, todos nosotros somos también portadores, en una capa muy profunda de nuestro ser, de *algo que se transmite* de generación en generación, y que, en cierto modo, es *casi* tan inexorable como herencia. Son las pautas más primarias de educación: la forma de amamantar al niño, de educar sus esfínteres, de fomentar o limitar su motilidad, de sonreír, de cohibir, de estimular. Querámoslo o no, en el momento de educar estas pautas, con las que hemos sido educados, *se reactivan* y vuelven a entrar en juego. En el esquema adjunto hemos tratado de representar esta *forma de transmisión* psicobiológica, que constituye, por decirlo así, *la base física de toda transmisión cultural*.

Reparemos que en el fondo de todo esto está, como pieza clave, la indigencia con la que el hombre nace, y en virtud de la cual el ser humano *tiene angustia*

o *ansiedad* si no le protegen. Es decir, la angustia es el gran regulador de la necesidad de amparo afectivo, y, por consiguiente, quien vuelve obligada la transmisión, primero de pautas afectivas fundamentales: cariño, caricias, sonrisa; después, de consignas protectoras, que incorporan al individuo a la comunidad y, al incorporarle, le protegen. Los psicoanalistas llaman a estas consignas, que constituyen también, por decirlo así, la base física de las normas éticas,



pero que en forma alguna se deben confundir con ellas (ODIER). El ser humano despliega su vida forzado a la libertad (ZUBIRI) abriéndose al mundo de los valores, para lo cual es preciso que la educación le libere de encadenamientos subconscientes. La urdimbre afectiva es clave de su libertad; pero muchas veces, en su patología, es tumba o prisión de esta misma libertad. La educación, desde este punto de vista, tiene como misión suprema hacer que el hombre se haga, libremente, cargo de la realidad, de toda la realidad. La experiencia psicoanalítica es, en este sentido, enormemente instructiva. Las actitudes más profundas hacia la vida (por ejemplo, el sentimiento vital de euforia o de tristeza), más que condicionadas genéticamente, nos parecen hoy día que dependen de la forma en que se ha establecido esta urdimbre afectiva de los pri-

meros años, es decir, de si el niño ha sido, en realidad, amado o no por sus progenitores, ya que la experiencia psicossomática nos demuestra que la apariencia de amor al niño es, muchísimas veces, encubridora de reacciones profundas de desapego, indiferencia o hasta de odio, por inverosímil que esto pueda parecer al profano.

Pero también de esta urdimbre afectiva y de su buena trabazón depende que el hombre sea, al fin y a la postre, capaz de hacerse cargo de sus realidades últimas: la inexorabilidad de la muerte o la realidad de Dios. Muchos ateísmos o escepticismos profundos, cuando se analizan en su entraña emocional, permiten descubrir como causa no—como cree quien los profesa—una inteligencia crítica o hiperaguda, sino todo lo contrario: una raíz irracional, que tiene su base en una carencia afectiva primaria. La resistencia que presentan muchas personas a querer madurar, es decir, a continuar su camino en la vida, manteniéndose a toda costa en una ilusoria y perenne infancia, nace también, en el fondo, de una carencia de afecto, esto es, de una urdimbre afectiva anómala. En último término, vemos, pues, que el problema de la urdimbre afectiva, de importancia trascendental para la educación, está vinculado al problema de la angustia y de la seguridad humanas. “Lo que en último término nos protege—dijo RILKE—es nuestro propio desamparo.” Y, por tanto, ambos, urdimbre y educación, también van ligados, en su más remota entraña, al problema del tiempo y al de la sucesión y articulación en el mismo de las generaciones.

JUAN ROF CARBALLO

Sobre la relación educativa

En el comienzo es la relación... Al comienzo es la relación como categoría del ser, y una disposición de acogida, un continente, pauta para el alma; es el *a priori* de la relación, el *Tú* innato...

De una manera maravillosa surge, de vez en vez, una presencia exclusiva. Entonces puedo ayudar, curar, educar, elevar, liberar.

MARTÍN BUBER: *El Yo y el Tú*.

No creo que sea inútil que los educadores, en cualquier acepción de la palabra, nos dediquemos, de cuando en cuando, a justificar ante nosotros mismos nuestro quehacer y, especialmente, a reflexionar sobre las exigencias que formula.

Es probable que este tiempo nuestro, demasiado ganado por idolatrías instrumentales, ya sean didácticas, ya administrativas, aplique poco esfuerzo y escasa atención a los problemas centrales de la cultura, entre los cuales el de la educación adquiere relieve indiscutible, ya que incide sobre su continuidad y su propagación. Puede ocurrir que los numerosos árboles de la metodología nos impidan contemplar el bosque de la educación, en el que las yedras del formalismo rutinario proliferan como velos encubridores.

En cualquier caso, las consideraciones que siguen,

excesivamente urgidas para que tengan otro propósito que el de servir de estímulo e incitación a otras más certeras, apuntan a los territorios en que remansa su verdad el fenómeno educativo, poco estudiado entre nosotros, a no ser en sus menudas y, en ocasiones, accesorias concreciones. Creemos que no puede existir una Metodología sin una Pedagogía que la sustente, así como no hay Pedagogía sin una Filosofía que le sirva de fuente y de cimiento al par.

HECHO EDUCATIVO Y RELACIÓN EDUCATIVA

Spranger ha escrito una vez: “Toda creación cultural produce automáticamente una voluntad de educación. Se puede decir: donde hay tres reunidos, hay también un estilo de vida que quiere propagarse” (1).

Este breve texto se presta a múltiples reflexiones. La “creación cultural” a que alude el primer párrafo podría interpretarse como un conjunto de teorías y saberes que, al formar cuerpo de doctrina, dan lugar a una voluntad de propagación, origen del hecho educativo. Pero la frase siguiente viene a corregir tal óptica, al afirmar que, donde se reúnen varias personas,

(1) EDUARDO SPRANGER: *Cultura y educación*. Parte temática. Espasa-Calpe Argentina. Buenos Aires, 1948, pág. 14.