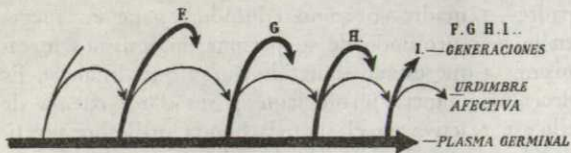


o *ansiedad* si no le protegen. Es decir, la angustia es el gran regulador de la necesidad de amparo afectivo, y, por consiguiente, quien vuelve obligada la transmisión, primero de pautas afectivas fundamentales: cariño, caricias, sonrisa; después, de consignas protectoras, que incorporan al individuo 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.

para conversar simplemente, nace un "estilo de vida" que necesita ser propagado mediante la educación.

Si observamos que tres hombres no pueden acuñar un "estilo de vida", deducimos que Spranger ha ido demasiado lejos, extremando hiperbólicamente su tesis.

Sólo hay educación, en efecto, allí donde busca difusión una "manera de vida", que es algo más complejo que un simple conjunto de saberes, pues junto a ellos se dan valoraciones, ideales, actitudes, etc. Pero ¿cómo se lleva a cabo esa voluntad de propagación? No nos referimos ahora, aunque el tema es tentador y reclama ser atendido, a los modos concretos de comunicación de una verdad o un sistema de verdades; menos aún, al mecanismo que, en los pueblos civilizados, hace que la elaboración cultural se concentre y condense en "círculos culturales", de cuya dialéctica surge el "índice social" de su cultura, sino al modo general que un estilo vital tiene de "incorporarse" a otros individuos.

Esto ocurre sólo mediante el contacto directo de quienes poseen la forma de vida que quiere difundirse—maestros—con otros hombres o niños—discípulos—que carecen de ella. A ese contacto lo llamamos relación educativa.

RELACIONES HUMANAS

Cuando se dice que nuestra época está signada por "lo social", acaso no se sospecha la medida en que ello es exacto. La aplicación moderna de la categoría de "relación" en el pensamiento filosófico es buen exponente de la hondura con que el nuevo tiempo encara la dimensión social del hombre. En tanto los pensamientos griego y medieval concibieron y emplearon este predicable principalmente como medio para establecer conexiones entre los conceptos, la Ontología actual lo aplica, de una manera mucho más radical, a las vinculaciones existenciales que ligan al ser humano. Ya no se trata de "contemplar" en abstracto el juego intrincado de las esencias, sino de determinar las modalidades que toman al entramarse en la realidad humana.

Y no solamente en el plano cognoscitivo, faena de Brentano al declarar el carácter intencional del conocimiento, puesto que, con Husserl, no ya el conocer, sino el "vivir", suponen un "frente a frente" entre sujeto y objeto, es decir, una referencia constante del sujeto a todo lo que no es él. Lo intencional se ha convertido en relacional, particularmente en Heidegger, y el "no-yo" del idealismo pasa a ser el "otro", en un intercambio que funda la vida individual y social.

La interrogación primigenia de la existencia humana, que para Heidegger y Sartre tiene un carácter originario y constitutivo, es un hecho cierto, mas no porque, como ellos dicen, se trate de una pregunta que inicialmente busca el porqué del "ser arrojado a la existencia", que no puede contestarse sino con la muerte y la nada, sino en cuanto el hombre es constitutivamente menesteroso, indigente, necesitado de la ayuda y el complemento que le proporcionan sus prójimos, sin cuyos solícitos cuidados comenzaría por pere-

cer en los primeros meses de su vida, por el estado de desamparo en que viene al mundo (2).

En el campo estrictamente lingüístico, Karcewsky veía en el diálogo la forma primera del lenguaje humano, y el sistema de "señales" que para Carlos Bühler es el idioma, sería inconcebible sin un lecho y un destino social. A idénticas conclusiones, pero partiendo de supuestos metafísicos, llegan Martín Buber y von Balthasar (3).

Desde la perspectiva de la psicología social, no sólo se ha confirmado la indigencia ordinaria y medular del hombre, sino que George H. Mead ha llegado a decir que la persona no es algo dado, ni que surja a merced de un proceso de desarrollo inmanente, sino que es un producto de los contactos sociales del niño, a tal punto que el "yo" es posterior al "tú", que resulta del complejo de resonancias que en aquél producen las actitudes y reacciones de los demás respecto de él (4).

LA PRIMERA RELACIÓN

Psicólogos y antropólogos estudian ahora afanosamente la estructura y consecuencias de las primeras relaciones del niño pequeño, el sesgo y resultados del diálogo sin palabras que traba el lactante con su complemento biopsíquico y *partenaire*: la madre. Es la primera percepción del "otro", en una brumosa conciencia de sí mismo; la primera respuesta al diálogo esencial en que consiste la existencia humana.

Las relaciones del hombre con sus semejantes comienzan con la sonrisa que el niño dirige a su madre entre los dos y los cuatro meses. "El niño nos enseña con su sonrisa que sólo la tranquilidad abierta, inestable, la actitud *relativamente* independiente, que no está fijada *en sí*, que no está completamente determinada con relación al mundo ni a la existencia propia; que es, por tanto, insuficiente, incumplida, indigente, constituye la condición previa para todo posible "encuentro" (5).

En un diálogo mudo, semejante al que Spengler creía que habían empleado los hombres durante milenios, antes de conocer el lenguaje de palabras, en remotas épocas sin historia, el lactante da su primera respuesta a otro ser humano, expresando con ella su radical apertura, efecto de su *incompletude*, su indigencia y su incontenible necesidad de comunicación y complementación. Frente a la persona, en cuanto entidad incomunicable (Boecio), a la mónada, cerrada en sí misma (Leibniz), y al "ser-para-sí" (Sartre), la existencia del niño se revela como una realidad enlazada

(2) Sobre el crecimiento en la inseguridad del niño pequeño, véase J. ROF CARBALLO: *Cerebro interno y mundo emocional*. Barcelona, 1952, *passim*.

(3) M. BUBER: *El Yo y el Tú*. Buenos Aires, 1956. BALTHASAR: *La esencia de la verdad*. Buenos Aires, 1955, especialmente páginas 188 y 189.

(4) GEORGE H. MEAD: *Esprit, persona, sociedad*. Buenos Aires, 1953, *passim*.

(5) F. J. J. BUYTENDIJK: *Phénoménologie de la rencontre*. Desclée de Brouwer, París, 1952, pág. 31. En esta pequeña obra maestra se resumen las investigaciones recientes de la Psicología y la Antropología filosófica sobre la significación de los contactos humanos.

a otras semejantes, como un "ser-hacia" y un "ser-con" otros.

TIPOS DE RELACIONES HUMANAS

A partir del momento en que la conciencia nace como "darse cuenta" de un *ser-con* (tanto más real si pensamos en la simbiosis madre-niño, que dura todo el primer año de la vida de éste), el número y las modalidades que adoptan las relaciones humanas aumentan sin cesar, a medida que crece el área psicológica de inserción social. La percepción de su propio cuerpo vendrá luego a darle noticia de sus fronteras fácticas, cuyo perfil influye tanto en el cariz de las reacciones de los demás respecto de él y en la idea que de sí mismo se forje (Wallon).

Un análisis total de las relaciones humanas implicaría el estudio de la vida entera del hombre, en cuanto centro de referencias intersubjetivas. Menester tanto más difícil cuanto que no se trata en él de calibrar los quilates de la "cultura objetiva", esto es, condensada en teorías y sistemas (dirección unilateral del pensamiento occidental hasta hace unos años, que ha

impedido, entre otras muchas cosas, distinguir entre "erudición", "cultura" y "educación", así como ignorar los medios de hacer viva y operante en los otros la cultura), sino de *comprender integrando*, mediante un tipo de *pensamiento unitivo* que combine discurso e intuición, los múltiples factores recíprocamente entrelazados que constituyen la red de influjos en que consiste, intersubjetivamente, la realidad cultural. Aquí ancla el *nuevo humanismo*, que sospecho no va a tener mucho que ver con el renacentista, tan individualista, tan "exquisito", tan estetizante, tan arqueológico...

Dada la inmensa dificultad de la cuestión, no se espere que demos, en estas rápidas notas, un panorama ni siquiera aproximado de las relaciones humanas. Nos basta, por el momento, con ofrecer un esquema provisional de sus principales tipos. El criterio adoptado para establecerlos se funda en el carácter respectivo de la relación, según su objeto y, por consiguiente, la específica intencionalidad que persigue, consciente o inconscientemente. He aquí una clasificación que, por lo menos, puede suscitar otras más afortunadas (6):

RELACIONES HUMANAS

TIPOS	PERSPECTIVAS	OBJETIVOS Y MEDIOS	FORMAS
<i>De conocimiento.</i>	Principalmente, el "otro" como "ello".	Aprehensión y orientación.	Percepción. Pensamiento.
<i>De convivencia.</i>	Del "otro" como instrumento, al "otro" como <i>socius</i> , y, finalmente, como "tú".	Comunicación, trabajo, cooperación.	Económicas. Políticas. Jurídicas. Sociales (en sentido amplio).
<i>De lucha.</i>	El "otro" como competidor y adversario.	Defensa, agresión, eliminación.	Emulación. Celos. Envidia. Rivalidad. Hostilidad.
<i>De amor.</i>	El "yo" y el "tú". El "nosotros".	Comunidad y comunión.	Reciprocidad. } Familiares. Amistosas. Veneración. } Religiosas. Misericordia y } De donación. generosidad.

Nuestro esquema no intenta ser más que una primera aproximación a la riquísima fenomenología de las relaciones humanas. Ya el propósito de clasificarlas es, en sí mismo, problemático, pues cada grupo se imbrica con muchos otros y no puede tomarse sino como una modalidad, en la que predomina determinada relación.

Partimos del supuesto de que lo primero es la percepción de "lo otro". En la masa borrosa e indiferenciada de las primeras sensaciones van destacándose poco a poco, en armonía con las conclusiones de la psicología de la forma, algunos "centros de referencia", que toman la fisonomía inicial de "figu-

ras sobre un fondo". Tales "figuras" están caracterizadas no sólo por el movimiento (como pensaba la

(6) Toda clasificación traiciona su propio objetivo, porque en ella adquiere relieve acusado la inevitable tendencia del entendimiento a la división de la realidad, como Bergson vió. Por exigencias de nuestra mente, tenemos que entender fragmentando, es decir, matando la unidad de lo real. "Comprender" debe ser la operación inversa: abarcar, unificar, integrar, resucitar; todo ello mediante una "asimilación", esto es, una "incorporación" al que escucha o lee. Si explicar es separar, la comprensión debe "implicar" y "complicar" para *unir* la verdad o verdades entre sí y al entendimiento del discente, según una pre-disposición, que es esencial en toda Didáctica.

Con estas reservas debe tomarse el esquema precedente.

vieja psicología), sino, sobre todo, por la expresión, por un "decir algo" o, si se prefiere, por un hacer que implica un "manifestar". La "figura" de la madre no como realidad visual, sino más bien en cuanto "campo de expresión", es la primera que surge ante el niño, viviéndola como *partenaire* en un conjunto de actos que se ligan entre sí en la dinámica del juego, tan bien estudiada por Buytendijk. La expresión se funde indisolublemente con la comunicación, ya que es inconcebible un acto expresivo carente de destinatario; hasta las emociones adoptan un "lenguaje" que se modela, como todas las vivencias, según el alfabeto social de las reacciones contempladas.

Es el campo de la percepción, que comienza siendo percepción de "centros personales", con los que se entabla "diálogo" (el "frente a frente", de que hablaba Husserl). De ahí la importancia capital del estudio de la percepción, al que ha dedicado Merleau-Ponty un libro voluminoso. Es que percibir no es, simplemente, "ver" las cosas, sino asimilar conscientemente *situaciones*, en las que el percipiente es centro de referencias que refleja y adentra campos de estímulos y acciones procedentes de otros centros personales, de acuerdo con las conclusiones de Lewin. Por encima de la percepción, pero con raíz en ella, se alzaría luego el mundo complejo de las construcciones mentales de toda índole, a las que hemos designado con el nombre genérico de "pensamiento", todo él teñido, aún en los casos en que intente ser más "objetivo", de la coloración afectiva, es decir, de la modalidad reaccional que la intimidad tomó en sus primeros contactos con el mundo inter-personal. (La ciencia es siempre "con-ciencia", con-saber; pero lo consabido empieza siendo "con-sentido"; esto es, está coloreado por las reacciones iniciales, cuyo sentido decidió el contorno social de la primera infancia, y en el campo total, el giro propio de la "cultura" a que se pertenece, hecha mucho más de "usos" que de "teorías" (7).

Si desde los primeros días de la vida humana, la existencia es co-existencia, el orbe de las relaciones convivenciales es literalmente inmenso y crece a medida que el joven entra en el ámbito de los intereses y enfoques de la sociedad adulta. Realmente, convivencia es la totalidad de las relaciones humanas, que surgen de ella y por ella; pero denominamos así al segundo grupo fijándonos en aquellas relaciones que corresponden a lo que podríamos denominar, con una vieja palabra llena de sentido, el "comercio social". Con un criterio lógico, las ordenamos en una gradación que va desde la consideración del "otro" como instrumento, pasando por sus *papeles* (vocablo que la psicología ha retomado, llenándolo de contenido nuevo de lo que, descriptivamente, llamaríamos el "gran teatro del mundo", donde hay que distinguir cuidadosamente entre el "personaje" que se representa y la "persona" que se es y, muchas veces,

que sólo *se tiende a ser*) en las diversas estructuras políticas, jurídicas y sociales, hasta la consideración del otro como "tú", formas que limitan ya con las relaciones humanas nacidas del amor, a través de la perspectiva del otro como conterráneo, vecino, camarada, correligionario, etc., etc.

En los contactos y fricciones a que da lugar la coexistencia social, los instintos y tendencias de índole egoísta—poder, predominio, orgullo, afán de placeres y preeminencias, etc.—eclipsan la visión del otro como complemento, como interlocutor y "compañero", para presentarlo como un "tú" que se opone a nuestros deseos. Surgen así las relaciones de lucha, en las que el otro es el "enemigo", cuya gama se extiende desde la emulación (forma atenuada, que el individualismo ha presentado como resorte educativo fundamental) hasta la guerra franca. El clima que corresponde a la génesis de estas relaciones en la desconfianza, por un lado, y, por otro, la rebeldía, engendrada por la relación instrumental "amo-esclavo", inhumana en sí misma porque suprime la consideración de "fin en sí" (no "para sí") que el hombre tiene, como ya dijo Kant y el cristianismo había proclamado.

La relación a la complementación mediante el otro es la base de las formas iniciales del amor, que encuentran en el matrimonio su expresión más perfecta. Cosa distinta, desde el punto de vista de las relaciones, es la familia, que nace del matrimonio, pero tiene una misión fundamental en la formación humana, porque en ella se dan, en miniatura, todos los posibles tipos de relación, particularmente cuando se trata de familias cultas. La amistad es ejemplo cabal de amor de benevolencia, en el que la prestación afectiva, exenta de todo propósito bastardo, es correspondida con una contraprestación idéntica. La rareza de la amistad pura demuestra hasta qué punto son poderosos en el hombre los móviles egoístas, que impiden ver en el "tú" simplemente el destinatario de nuestra desinteresada afección.

El "nosotros" que resulta de las relaciones de amor difiere mucho del que suele nacer como consecuencia de la unión de socios o camaradas en conjuntos que regulan el derecho o la costumbre. En tanto aquél es a manera de conciencia interpersonal, éste suele tomar como motivo la multiplicación de esfuerzos para conseguir determinada finalidad práctica (profesional, política, etc.). Frecuentemente hace presa en ellos el afán de lucha ("la unión hace la fuerza"), y unos a otros se oponen entonces los "nosotros", como individuos agrandados que ejercitan todas las modalidades de la hostilidad, a veces con riesgo de las estructuras sociales basadas en el amor, que se debilitan o bastardean por las conmociones de esta pugna. Por el contrario, en los "nosotros" auténticos se realiza el principio "la comunión es la obra del amor".

(7) Aquí, las actuales doctrinas pedagógicas y ontológicas rozan el clásico concepto de "naturaleza humana". No podemos hacer otra cosa que remitir al lector, para este asunto, entre otros, a dos libros: MARGARET MEAD: *Educación y cultura*. Buenos Aires, 1948, y MAURICE NÉDONCELLE: *La réciprocité des consciences*. Aubier, París, 1942, *passim* y especialmente pág. 57.

LA RELACIÓN EDUCATIVA

La relación de índole religiosa, fundamentada por el amor de veneración, que aflora en el hombre como efecto del conocimiento de su poquedad suplicante, en dependencia del *ens a se*, creador y redentor, to-

taliza las formas más puras y hondas del amor humano. La humildad y la gratitud nos parecen ser sus raíces, como son la adoración y la súplica sus primordiales efectos; pero no se agotan en aquéllas ni en éstos sus manifestaciones, que engloban la totalidad del ser.

Una rama de ellas está constituida, a nuestro entender, por las que llamamos relaciones de donación, y que lo mismo podrían denominarse relaciones de caridad. Se trata, en efecto, de las proyecciones del amor de Dios sobre el prójimo, que mueven al hombre a entregarse a los demás con propósito de entrega pura. Si las relaciones del amor conyugal son complementan, y generalmente la dirección del amor es en ellas doble y recíproca, cuando nos damos en una relación de amor caritativo, en toda su plenitud, no hay posible contraprestación, ya que el "tú" es visto en su insuficiencia y menesterosidad, que nuestro amor intenta remediar y satisfacer. Su carácter primordial es, pues, la gratuidad, de donde su genuina elevación, su incomparable nobleza.

La complementaridad humana es contemplada aquí solamente en su vertiente de ofrecimiento y de promesa, como una voluntad de amor desinteresado que quiere remediar los desfallecimientos de la criatura para contribuir de algún modo al esplendor y plenitud de la creación. He aquí el grupo más importante de acciones a que da lugar este amor de donación:

Defender.	Consolar.
Amparar.	Liberar.
Criar.	Perdonar.
Cuidar.	Educar.
Servir.	Sacrificarse.

El análisis de estas diversas maneras de entrega a otro nos llevaría muy lejos. Baste decir que, para nosotros, la relación educativa se encuadra en las motivadas por la generosidad y la caridad. Educa, en la verdadera acepción de la palabra, el hombre que, convencido de la humanidad en germen del niño, llena de deficiencias y peligros, se entrega, paciente y confiado, a la tarea de mostrarle los caminos de la verdad, la santidad, la belleza y el bien, para hacer de él una persona que cumpla del modo más pleno posible su propia vocación, es decir, la llamada intransferible que Dios le hace para que haga oír su voz en el concierto de las vidas y de las almas.

Labor dura, en verdad, a la que se oponen mil obstáculos y fronteras, desde la inercia fundamental de la Naturaleza, las tendencias del instinto y los descuentos de la herencia, hasta las fallas del ambiente y las derivadas de la condición de esencia encarnada que el maestro tiene. Sólo el amor de caridad puede sobreponerse a tales contratiempos y limitaciones, con el gozo de darse al discípulo en Dios y por Dios.

NOTAS PRINCIPALES

a) En la relación educativa se acusa con especial relieve y plena conciencia la disponibilidad, la apertura del "yo" al "tú". Por parte de éste, a manera de aceptación y deseo; por parte de aquél, como re-

galo y entrega de sí. Mas no oscura, instintiva, elementalmente, sino en un amor iluminado por todas las granjerías y adehalas del conocimiento más exigente. El sentimiento de la deficiencia radical del discípulo ha de complementarse con la determinación de sus puntos vulnerables, y ello en un doble sentido: para apoyar sobre ellos la penetración de los valores en el alma del "tú" y para remediar su propia y esencial vulnerabilidad con los viáticos de la fortaleza intelectual y moral.

b) Toda relación auténtica, y mucho más si es relación de amor, se funda en una viva "presencia". En la relación educativa, esta presencia requiere, suplica, pide: es una *presencia exigente*, a la que responde el educador con la entrega y la fidelidad. Fidelidad no al niño, que aún no es sino promesa y germen, sino al hombre que va a ser, que nosotros estamos obligados a hacer real, sacándolo de entre las latencias mejores que apuntan en su alma. Es, pues, una *presencia presentida, adivinada casi*, que especifica por modo único este tipo de relación.

c) ¿Será, entonces, la educativa una relación personal? Toda relación humana verdadera lo es, pues sólo entre personas puede surgir la vinculación "yo-tú", ajena al contacto del hombre con las cosas. Pero, por lo dicho antes, el niño es una persona en devenir, una *persona que va siendo*, por lo que más bien diríamos que es una relación personalizadora.

Ahora bien: esto la convierte en una de las más delicadas y comprometidas. Primeramente, porque todo declive hacia cualquier tipo, por leve que sea, de relación instrumental la desvirtúa y adultera radicalmente, haciendo de ella caricatura de sí misma. Después, porque la rutina tiende a ver en el niño un "estado", con arreglo al cual se adoptan metodologías y reacciones, cuando es una *realidad que va siendo*, lo que obliga a un trato lleno de suavidad y de conciencia del futuro. Casi un funambulismo permanente. (De ahí, también, el riesgo de utopía que amenaza siempre al educador y a la educación.)

d) Con esto se relacionan dos notas esenciales que han de acompañar a toda acción educativa: el respeto y la confianza, claves de la disciplina, es decir, del régimen de conducción del niño o del joven. No es la conciencia del niño lo que es necesario respetar, puesto que de lo que se trata es de formarla, sino su personalidad en trance de maduración, su posible mañana, que sólo crece y se logra en una atmósfera de consideración hacia sus reacciones. Se habla mucho por la psicología actual del peligro que para el futuro del niño tienen las experiencias de frustración a que le somete una educación rigorista y anacrónica. Y nada más acertado; pero lo que importa es que el educador extraiga sus acciones y reacciones de aquel hontanar de caridad, que reclama para el niño tanto más respeto cuanto más inerte y desvalido está ante nosotros.

Con el respeto, la confianza. Quien desconfía de otro siembra en éste la desconfianza en sí mismo. Mucho más en niños y jóvenes, que modelan sus actitudes profundas sobre las valoraciones de los demás, particularmente sobre las de sus padres y maestros. Toda relación humana genuina "promociona", completa al interlocutor. Esa promoción es la esencia

misma y razón de ser de la obra educativa; pero nadie crece espiritualmente sino en un clima de confianza y libertad interiores.

e) Confianza y respeto son partes importantes de la disciplina. Fundar en la coacción, como sistema, el régimen de conducción de los alumnos es rebajar automáticamente el nivel de la relación educativa hasta aquella zona bastarda en que el "amo" concibe al "esclavo" como puro instrumento. Y no es raro, por desgracia, encontrar educadores que realizan su tarea como un menester de "sumisión servil", con lo que degradan y desnaturalizan la relación educativa, liberadora por excelencia.

La educación quiere incorporar al muchacho los valores que dan sentido a la vida; pero la violencia, como ha dicho Paul Ricoeur, "es el signo de una deshumanización de los valores, que gravitan ya como pesos muertos sobre la conciencia; el llamamiento, la atracción, es el signo de una creación, de una "historificación" viviente de los valores por hombres vivientes ellos mismos" (8).

f) La sabiduría tradicional ha visto en el ejemplo la flor de la educación. Pero el ejemplo actúa como una faceta de aquella riqueza interior que el educador debe poseer, a virtud de la cual el niño y el joven hallan en él "modelos de sí mismos" que obran contagiando, despertando, ennobleciendo. Fuera de toda constricción esclavizadora, la mirada del discípulo debe encontrar en el maestro valores vivos, que incorpore "naturalmente" a su espíritu, en la que Ricoeur ha llamado "poética de la libertad".

g) La relación educativa es tan compleja y exigente, que recapitula todas las modalidades de la donación y la caridad. El educador, en efecto, defiende, ampara, cuida (cuida para evitar el "cuidado"), consuela, perdona, libera, se sacrifica. Esta simple observación nos pone en camino para tener en cuenta la riqueza excepcional del alma del maestro, que ha de poseer una personalidad superior si quiere llenar las exigencias no de su "función", sino de su "misión".

COLORARIOS Y APORÍAS

Solamente unas breves indicaciones para cuestiones que exigirían un grueso volumen:

1. En primer lugar, surge la pregunta: ¿quién tiene derecho a educar? No hacen falta mayores esclarecimientos para convenir en que *sólo puede educar quien ama*. Y como, por ley natural, el amor a los hijos es una consecuencia de la paternidad, corresponde al padre y a la madre la misión educativa, secuencia de la reproducción, como decía Santo Tomás.

La complejidad de las sociedades modernas y el agobio progresivo de los padres ante la general "economización" de la vida, plantea un problema de delegaciones, independientemente del derecho divino de la Iglesia a la educación. El Estado viene a suplir las deficiencias familiares, cada día mayores en este campo fundamental de su acción. Pero ello nos pone

ante una dificultad que es casi una antinomia. La índole misma, reguladora y, para decirlo en una sola palabra de amplio contenido, "administrativa" de la acción del Estado, ¿no pugna radicalmente con las exigencias de la educación, al convertirla en "función", que vale tanto como despersonalizarla, aduvertarla y bastardearla? ¿Cómo paliar esos peligros ciertos, asegurándose de que los educadores oficiales, además de dominar las técnicas correspondientes, están animados de aquel amor de caridad, que justificaría su tarea convirtiéndola en "misión"?

2. La segunda dificultad se refiere a la legitimidad de identificar la "comunicación del saber" con la educación, identificación sobre la cual se fundan, conscientemente o no, muchos edificios legales y numerosas actuaciones cotidianas. El problema es sobre manera arduo, ya que su simple planteamiento nos llevaría a discutir la naturaleza de la verdad, las posibilidades de su comunicación y, además, a la cuestión central, relacionada con las conexiones existentes entre saber o cultura y educación. Sin entrar en problemas tan difíciles—en los que el postulado marceliano de la "encarnación" está introduciendo concepciones alejadas de las que elaboró el pensamiento griego—, digamos que la sobrevaloración de la cultura, en cuanto conjunto de saberes, aunque se trate de los más generales y estimados, con olvido del acervo de hábitos, vivencias y valoraciones, en que cristaliza un "estilo de vida", es ilegítima. Cultura no equivale a educación; ni, en ningún caso, el aprendizaje de un cúmulo de teorías, por selecto y amplio que sea, garantiza una conducta informada por el "vivir los valores", ni, sobre todo, la entrega a los otros con amor de caridad.

El saber es una parte, ciertamente importante, de la formación; pero al lado de ella, antes y por encima de ella, está la vivencia en convivencia de la "cultura". Extremo que sale corrientemente del marco en que el Estado opera en el campo educativo, con olvido de que hasta la pubertad, por lo menos, el niño necesita entregarse a un vivir que es, radicalmente, "con-vivir", mediante el cual las relaciones entre el maestro y el niño fraguan los caminos ocultos de una conducta "humana".

3. Si los modos episódicos, intelectuales y administrativos del contacto habitual entre maestros y discípulos dificultan notablemente la existencia de auténticas relaciones educativas, el número de alumnos suele convertir dichas relaciones en lejanas, indirectas, impersonales; es decir, no educadoras. Por otra parte, una preocupación estrictamente docente, atenta sólo a la cantidad de saber que se recuerda en un momento dado, origina un sistema de calificaciones que desarrolla una atmósfera de competición y rivalidad, semilla de las relaciones de lucha en que abundará la vida luego.

La enseñanza a una masa, además, desvirtúa la misma enseñanza, haciendo imposible cualquier intento de educación. La "nota", como sanción, discernida en ocasiones con la prisa a que obliga el número, en manera alguna estimula a las personalidades más vigorosas, que no son, necesariamente, las más dóciles.

4. Un régimen semejante invita a trocar las re-

(8) PAUL RICOEUR: *Philosophie de la volonté*. Aubier, París, 1949, pág. 121.

laciones de amor en simples relaciones de poder. La masa, por un lado, fuerza a una disciplina despersonalizada, en la que las solicitudes del amor, que tienen en cuenta, de manera exquisita, las refracciones que ideas y normas sufren en cada individualidad, son sustituidas por las prescripciones abstractas de un reglamento. La ignorancia de las posibilidades, obstáculos y problemas de cada alumno, somete a todos a la norma igualitaria y formal de niveles genéricos, que originan numerosas frustraciones y ese sabor acre que muchos jóvenes guardan de su paso por las Instituciones docentes.

La rebeldía, entonces, es sofocada mediante castigos de uno o de otro carácter—entre el “cero” y el consejo de disciplina—, lo que exacerba la derivación hacia el cuadrante del poder, que vicia en su raíz la relación educativa. De ahí las barreras entre maestros y alumnos: desde las barbacanas de la vanidad, que se “aleja”, hasta el *timor hominis principum sapientiae*, musa de tantos olimpismos. Todo ello se encuentra a cien leguas de la relación educadora.

5. Para resolver una parte de estos problemas, es algo el conocimiento de la metodología de la asignatura; es algo, pero bien poco. Habría que ir a conceptos y maneras nuevos de realizaciones educativas. Comenzando por un punto muy concreto de didáctica: evitar la explicación doctoral, con alumnos de menos de dieciséis años, para adoptar *siempre* el diálogo heurístico. Si la educación nace y crece en

la relación “yo-tú”, directa, personal, amorosa, elevadora, gratuita, el diálogo debe ser su vehículo insustituible... hasta cuando se explique la filosofía de Platón, vehiculada en el diálogo. Para von Balthasar, “el criterio de la verdad habita en parte en el yo y en parte en el tú, y como criterio total, sólo en el movimiento del diálogo” (9). La verdad es *diológica*.

¿No deberá ser, pues, el diálogo la forma didáctica insoslayable? El saber no se da ni se toma, se sugiere, se suscita su sed y se facilitan—mediante el diálogo—puntos de inserción susceptibles de asimilarlo.

6. Varias consideraciones aconsejarían introducir formas de convivencia entre maestros y alumnos, aprovechando, entre otros márgenes utilizables, los ocios de los escolares. Y para que el “profesor” diese paso al “hombre” (en unas vacaciones al “personaje” para que aflore la “persona”, única que modela y educa), toda una serie de actos obligatorios, fuera de la hora en que se ejerce la “función”, harían posible que cada Centro docente fuera una *unidad educativa*, sin que las aulas fuesen castillos roqueros al abrigo de la “libertad de cátedra”.

Pero yo no quería proponer, sino solamente anotar y sugerir.

ADOLFO MAÍLLO

(9) HANS URS VON BALTHASAR: *loc. cit.*

crónica

Discurso del ministro de Educación Nacional ante el Consejo Nacional de Educación *

Las reuniones plenarias que, con arreglo al artículo 3.º de su Ley Orgánica, celebra anualmente el Consejo Nacional de Educación, han venido ofreciendo ocasión a mis antecesores para exponer las directrices generales de su gestión más reciente y de las tareas en curso. No quisiera yo romper con esta norma tradicional, que suscita y favorece el diálogo con el más alto cuerpo consultivo de nuestra organización educativa y, a través de sus miembros, con los sectores por ellos representados. Y más en esta ocasión, en que un Consejo—si no totalmente nuevo, sí esencialmente renovado—invita a resumir lo llevado a cabo durante los meses últimos y, sobre todo, a dibujar, aunque sólo sea en grandes líneas, los planes y proyectos cuya realización se prevé para los meses próximos. Aunque,

* Este discurso fué pronunciado por el ministro de Educación Nacional en la Reunión Plenaria del Consejo Nacional de Educación, celebrada el día 30 de marzo pasado.

como digo, únicamente voy a referirme al tronco de los problemas, los aspectos no son pocos, y pido a ustedes de antemano perdón si mis palabras no son tan cortas como tengo por gusto y costumbre.

ESCALONAMIENTO DE TAREAS

Ante todo, me permito exponer—y someter—a ustedes mi criterio decididamente favorable a una distribución y escalonamiento de tareas. La eficacia—quizá lo que pudiéramos llamar la “economía de la política”—aconseja, por de pronto, concentrar los esfuerzos y los medios en algunos puntos muy concretos; lo cual no implica en absoluto desatención a los restantes ni supone el establecimiento entre ellos de jerarquizaciones abstractas y permanentes. Nos movemos en un orden rigurosamente práctico y no en un orden de principios. Por eso, el subrayar que aquí y ahora, en nuestra España y en la sazón histórica que atravesamos, deben realizarse los aspectos sociales y técnicos de la Educación Nacional, no oculta ningún menosprecio por los aspectos minoritarios e inútiles. Antes bien: no se olvida en absoluto que entre unos y otros existe una polaridad necesaria, y que renunciar a ella—esto es, renunciar a la conciencia explícita de ella y a las obligaciones, miramientos y cautelas que ella impone—valdría tanto como renunciar al éxito.

Hecha esta salvedad, sobre la que habré de volver a propósito de algunos temas específicos, y entrando en la perspectiva de los caminos seguidos hasta ahora y de los que ante nosotros se abren, no debo ocultar