

que los terrenos del centro. En ellos viven unas 20 o 30 personas por cada kilómetros cuadrados.

En el somontano pirenaico se encuentra Huesca (21.000 habitantes), capital de una provincia de Aragón, y Barbastro (9.400 habitantes). Este somontano, aparte de ser más lluvioso que el Ibérico, tiene, además, la ventaja de que los ríos que descienden de los Pirineos están bien alimentados con las lluvias de esta cordillera y con las aguas procedentes de la fusión de las nieves y de los hielos de las altas cumbres pirenaicas en la primavera.

En el somontano ibérico se halla Tarazona (12.000 habitantes).

Las vegas bien pobladas de las orillas del Ebro constituyen la "Ribera del Ebro". En ellas se en-

cuentran Logroño (52.000 habitantes), capital de la Provincia, Tudela (13.800 habitantes) y Zaragoza (266.000 habitantes), que es la única gran ciudad del Valle del Ebro.

Más al Este, en los llanos de Urgel, está la importante ciudad de Lérida (52.800 habitantes), capital de una provincia de Cataluña.

En conjunto, la Depresión del Ebro, que con sus 86.000 kilómetros cuadrados constituye casi la cuarta parte del territorio español, tiene tan sólo 2.100.000 habitantes, es decir, menos de la doceava parte de la población española. Está, pues, poco poblada.

PEDRO PLANS.

Profesor de Geografía. Colegio "Gaztelueta".

Transformación impersonal y educación

EL PUNTO DE PARTIDA DE LA PEDAGOGÍA COMO ACCESO AL TEMA.

La pedagogía tiene por objeto uno de los fenómenos humanos fundamentales. El ser del hombre es, ante todo, un álbum de posibilidades. La imaginación crea, anticipa o elige modelos de conducta. La voluntad ejecuta esos proyectos. Ya en estas dos fuerzas originarias se manifiestan los primeros obstáculos que la vida de cada individuo encuentra para su realización. Hay vidas malogradas por falta de imaginación, existencias paralizadas por una incurable astenia, hombres cuya auténtica biografía no pudo superar una lasitud sin esperanza que la diluyó en el ensueño. Pero aunque supongamos un óptimo ejercicio de esas dos potencias fundamentales, nuestras pretensiones no se realizan sin lucha. Nos preocupa sobre todo el combate con nosotros mismos; esa porfiada lid con el hábito inveterado, la ignorancia tenaz, tal vez contra la rígida incapacidad o la pasión obstinada. Al ideal, que nosotros damos forma o que nos es exigido por los demás, se oponen obstáculos, dificultades, límites. La respuesta teórica a ese problema es la pedagogía, la solución práctica la educación.

Esos obstáculos que nos disparan el problema pedagógico lo son en un doble sentido. Cuantitativamente consisten en la *desproporción* entre lo que se quiere y lo que en principio se puede. En lo cualitativo, límite es la oposición de dos tendencias contrarias: la pretensión de encarnar una figura ideal y las antagonicas realidades que se alzan en nosotros y nos resisten.

En ambos casos se trata siempre de un hecho, de un fenómeno que encontramos en los demás o en nuestra propia persona. Un hecho oscuro y confuso que al mismo tiempo sugiere su esencia y la oculta. Como en todo auténtico problema no nos es indiferente su solución. Nos acercamos a él, nos esforza-

mos en conocerlo porque nos inquieta no saber el qué y el cómo de un problema humano constitutivo en el que, como hombres, tenemos ineludiblemente que ocuparnos. Pero precisamente por tratarse de un hecho humano fundamental hemos de estudiarlo allí donde lo humano se manifiesta, donde se verifica y se origina. La vida humana, el horizonte de la vida humana en su doble dimensión histórica y social, ha de ser, pues, el punto de partida de la pedagogía.

Lo que encontramos en ese horizonte no es simplemente el conjunto de ideales y de límites que se les oponen. Hay también el perpetuo movimiento de aproximación y separación, es decir, la serie de *cambios* que superan, eliminan o intensifican las limitaciones. Constituyen una parte considerable del conjunto de todos los cambios que en el hombre acontecen. Ante este problema de los cambios humanos el estudioso de la pedagogía se pregunta en primer lugar a cuántas clases pertenecen, es decir, en qué coinciden todos ellos y en qué consisten sus diferencias.

Las diferencias entre los distintos cambios estriban principalmente en su signo, la zona de su procedencia y, sobre todo, su agente. Al nombrar el agente se abre ante nosotros una serie de interrogaciones. Porque en todo individuo hay cambios; pero ¿se deben a su intención y actividades?; ¿se deben sólo a ellas?; ¿son ellas las más importantes? Aun caben otras cuestiones más radicales. ¿Qué y quiénes son capaces de cambiar al hombre, qué es lo que puede hacerle pasar de un estado a otro?; ¿cuáles son las fuentes de sus cambios?; ¿de qué dispone para cambiar? La contestación a estas preguntas constituye uno de los capítulos esenciales de la pedagogía.

Desde el punto de vista de su procedencia, los cambios o mudanzas que ocurren en el hombre pertenecen a cuatro grupos. Los dos primeros están integrados por aquellas conversiones que se verifican en el interior del propio sujeto. Unas espontáneas —primer grupo—, que proceden de nuestra circunstancia más próxima —cuerpo y psique—, pero que sentimos como ajenas a nuestro "yo". A ellas pertenecen el crecimiento, la maduración cualitativa y el desenvolvimiento o despliegue. Otras proceden directamente de lo más íntimo del sujeto, del mismo núcleo

de la voluntad. Las otras dos clases de cambios tienen su origen en el exterior. Hay cambios inequívocamente determinados por ser efectos de acciones que ejercen personas que se manifiestan con el propósito explícito de convertir, de remover los obstáculos en el camino hacia la figura ideal de vida. El tercero de los grupos que estudiamos incluye, pues, las actuaciones de padres, profesionales, educadores, maestros, sacerdotes y políticos.

Hay autores que terminan aquí el inventario de los cambios humanos. No puede olvidarse, sin embargo, un enorme volumen de mutaciones que, teniendo un origen externo al sujeto, no pertenecen a ninguno de los grupos que hemos señalado hasta ahora.

Cuando se examina el enorme volumen de la literatura pedagógica con el fin de encontrar algunas precisiones en torno al tema, sorprenden dos cosas. El número de autores que se refieren de algún modo a este grupo de cambios de origen externo y no estrictamente personal es escaso. Por otra parte, un amplio sector de ellos apenas si hace otra cosa que señalar esa zona de fenómenos pedagógicos y darle nombre. No suele precisarse el sentido de las palabras con que se roza su definición y en algunos casos se procede como con algo enojoso que sería más cómodo eludir. Se actúa entonces como en aquellas "Imago mundi" donde para el océano tenebroso e ignoto no había más que un nombre y los adjetivos que subrayaban su inmensidad, su peligro y la esperanza de sus posibles fortunas.

Quienes se han enfrentado de una manera adecuada y rigurosa con el problema pedagógico se hacen cargo de la existencia de estos cambios externos de imprecisa procedencia y declaran su importantísimo papel en el conjunto de todas las modificaciones del hombre. Willmann, por ejemplo, se expresa así:

"En los pueblos de inferior grado de desarrollo donde las influencias intencionales sobre la juventud son todavía muy escasas, no deja de suceder por ello que los jóvenes, al crecer, se asemejen a los adultos, adquiriendo la forma de pensar y el modo de ser de éstos, y creciendo en su lengua y costumbres y dentro del círculo de sus recuerdos e intereses, exclusivamente gracias a esta asimilación no intencionada, producida por el intercambio y la vida en común. Pero también en culturas adelantadas, donde ya actúan influencias intencionales y sistemáticas, persisten aquellas influencias espontáneas, preparando, acompañando y sosteniendo con éxito a estas influencias intencionada (también contrariándolas y paralizándolas con demasiada frecuencia) y constituye lo que, como se suele decir, matiza o distingue a la juventud, descendiendo sobre ella como el precipitado invisible de una atmósfera circundante para formar como el primer cimiento, amplio e insustituible, de toda doctrina y de toda dirección" (1).

Existe una variedad de denominaciones para este grupo de cambios. Se habla de "pedagogía difusa" de "pedagogía episódica" y de "educación ambiental". Ya Ribot se refería a "influencias muettes".

Otros autores emplean expresiones como "influencias espontáneas", "influidos" indirectos", asimilación no intencionada", "efectos indirectos" y "estar indirecto del fenómeno educativo". Herbart utilizó dos palabras de extraordinaria difusión posterior: "Erfahrung" —"experimental"—, dentro de los intereses del conocimiento, y "Umgang" —"trato"—, en el círculo de los intereses de la simpatía.

Se trata en general de expresiones de dos palabras. Una de ellas se utiliza para nombrar la mudanza —"pedagogía, educación, influencia, influjo, asimilación, efecto, experiencia, trato"— y otra para caracterizarla de un modo diferencial como algo que *no se advierte* —"inconsciente, profundo, potencial, latente, invisible, mudo"—, que *no está sujeto a voluntad alguna* —"espontáneo, no intencionado, involuntario"—, que *no se puede localizar* de un modo preciso —"difuso"—, que *no posee un lugar determinado en el tiempo* ni es previsible —"episódico, incidental, incidente, esporádico, asistemático, azaroso, intermitente"—, radicado de un modo general *en el contorno* o circunstancia —"ambiental"— y *mediato* —"indirecto"—.

Como puede observarse, estas denominaciones son de desigual precisión, pero en general insuficientes para caracterizar el fenómeno. Unas veces —las más— es inadecuado el sustantivo; otras el epíteto que, aunque toca notas o caracteres reales, lo hace de un modo parcial o externo dejando intacto en algunos casos lo más esencial del proceso. Existe unanimidad, sin embargo, en un punto de interés: no se nombra el agente o sujeto del cambio.

UN PROBLEMA CONCEPTUAL.

Si, como acabamos de hacer, contemplamos lo pedagógico brotando de su problema originario en el horizonte de la vida humana, tenemos ya resuelta de antemano una dificultad que ha surgido con frecuencia cuando ante los hechos se ha tomado una postura inadecuada. Se trata de una "enfermedad de aprensión" que de un obstáculo real. Es un problema que surge por un exceso de psicacia, por una creencia infundada, cuyo origen está en haber adoptado ante los hechos una actitud arbitraria. Si se comienza por definir "a priori" y de un modo un tanto caprichoso el orden de los temas que ha de tratar la pedagogía y sus límites sin esperar que la realidad misma los señale, no es ilógico que se produzcan conflictos al tratar luego de imprimir ese esquema en las situaciones reales. Pero la realidad exige sus derechos y la exigencia es tan auténtica que aun aquellos investigadores que han acotado previamente su campo de estudio *no pueden* dejar de referirse a ese conjunto de fenómenos que han situado fuera de su parcela. Un amplio panorama pedagógico se ofrece sugestivo ante sus ojos. Frente a él sufren como impotentes espectadores presos en sus propios conceptos.

Como no se parte del problema originario de la pedagogía —el hombre limitado frente a su ideal y todo cuanto le aproxima o aleja del mismo— se incurrir en el error de creer que lo que no es estrictamente educativo no es objeto de esa ciencia. Pero lo

(1) O. Willmann: *Didaktik als Bildungslehre*, Druck u. Verlag von Fr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig, 1882, Intr., I, 4. En la traducción española se halla en la página 41 del tomo I.

educativo no es más que una parte de lo pedagógico: la reacción técnica del hombre ante el problema.

El conflicto que produce la incongruencia entre el concepto de pedagogía y su verdadero objeto ofrece dos matices distintos según la extensión que se otorgue al término "educación. Cuando se toma un concepto de educación muy limitado, se desemboca en la vacilación; si se le hace muy extenso, en la confusión.

Una idea muy comprensiva de "educación" deja fuera la mayor parte de los cambios que experimenta el sujeto humano en relación con sus fines. Esto ocurre, por ejemplo, si se insiste en el carácter intencionado o voluntario de las actividades educativas. No cabe duda que la educación, por ser una acción humana, es motivada, voluntaria e intencionada, pero la colisión se produce al pretender hacer sólo de ella el objeto de la pedagogía. El problema originario de la ciencia se impone por sí mismo y se resiste con indócil tenacidad a la exclusión. No queda entonces más remedio que recurrir a un doble artificio. Unas veces se duplica el significado de la palabra "educación", se la toma en dos acepciones que, unidas al especial significado que ya tiene frente a "instrucción", aumentan su equivocidad. Un ejemplo expresivo es esta definición de Stuart Mill:

Educación es "todo lo que hacemos por nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros, con objeto de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia comprende también los efectos indirectos producidos sobre el carácter y la facultades del hombre por las cosas cuyo objetivo es totalmente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, por las artes industriales, y hasta por los hechos físicos independientes de la voluntad del hombre, como el clima, el suelo y la posición local" (2).

Otras veces el artificio es distinto. Ya que el concepto no se adapta a la realidad, se intenta forzar los hechos introduciendo en ellos las notas de la definición. Se pretende ver voluntad e intención en todo.

Con el propóscito de poseer un concepto que no deje fuera los interesantes fenómenos de la transformación no personal, se ha adoptado en algunos casos una idea de educación muy extensas. He aquí, por ejemplo, cómo la define Louis Dugas:

"Toutes les influences qui s'exercent sur l'enfant et non pas seulement de celles que l'éducateur a en vue de produire, lesquelles, quels que soient son zèle et sa science, resteront toujours les moindres" (3).

Pero tal instrumento lógico es ineficaz por su poca precisión para captar fenómenos de diferente estructura y funciones, como son los distintos cambios pedagógicos. Hay que acudir entonces a diferenciaciones de esa noción tan amplia. Algunos autores —Kriek— distinguen grados de educación. Uno, estaría constituido por las influencias inconscientes que, recíprocamente, ejercen unos hombres sobre otros en el ámbito social. Formarían el segundo grado las influencias colectivas del arte, derecho, etc. Por último, las influencias conscientes e intencionadas. Así

se ha hablado en ocasiones de una pedagogía profunda cuyo objeto lo constituirían los grados inconscientes de lo educativo.

El mismo Dugas establece dos clases de influencias cuando, poco después del párrafo citado, añade:

"L'éducation ainsi définie quant à son objet se compose de deux sortes d'influences: l'une immédiate, directe, visible, qui est superficielle: c'est l'action volontaire de l'éducation; l'autre indirecte, lointaine, qui reste latente, dont on ne peut mesurer les effets, dont on sait seulement qu'elle est toujours profonde."

Pero con esta diferenciación de lo educativo en "tipos" no se hace más que aumentar la equivocidad del término y, como consecuencia, inutilizarlo como órgano de precisión.

TRANSFORMACIÓN Y EDUCACIÓN.

Durante varios siglos se repitió un importante aforismo pedagógico: "El que sabe hacer distinciones, enseñará bien". El mismo principio es válido para el aprendizaje y la investigación. El conocimiento descansa en distinciones reales. Pero distinguir significa tanto mostrar lo diferencial como señalar el área conceptual común, porque muchas veces se corre el peligro de atender exclusivamente a las notas distintas sin advertir el núcleo idéntico de los objetos estudiados. Como es sabido, en muchos idiomas primitivos existen nombres para las diferentes especies zoológicas o botánicas, pero no quizá para sus géneros. Ni siquiera se cuenta con conceptos tan extensos y generales como "pez" o "árbol". Para llegar a una cierta claridad en nuestro tema necesitamos partir de algunas distinciones.

Los cambios que venimos estudiando poseen un eje común. En todos ellos se trata de movimientos cuantitativos y cualitativos, unas veces provocados y otras de carácter espontáneo. Existe, pues, una primera separación en dos grupos: el de las modificaciones autónomas consistentes en movimientos autorregulados y el de aquellos cambios provocados por agentes externos (4). Pudiéramos denominar a estos últimos "transformación humana".

La transformación humana comprende tres especies distintas, tantas como clases de agentes, pues la naturaleza del sujeto del cambio es quien imprime su matiz especial a cada uno de esos tipos de alteraciones. Como la esencia de tales agentes puede ser *natural* —en el sentido de lo que posee identidad y, por ello, puede ser expresado en su actuación mediante leyes universales y necesarias—, *humana* o con el carácter especial de lo que participa de ambas categorías ontológicas, las transformaciones del hombre se manifiestan en tres estados:

1) *Estado natural*.

2) *Estado interindividual o humano*. A los cambios de este grupo corresponde concretamente el nombre de "educación".

3) *Estado impersonal*.

No se hallan en el mismo plano los tres estados. El primero es previo a los otros dos, quienes lo incluyen y lo superan.

(2) Citada por E. Durkheim: *Education et sociologie*, 2.ª ed., París, Alcan, 1926.

(3) "Revue pédagogique", 2.º sem. 1925.

(4) Aunque sean puestos en juego por el mismo sujeto del cambio.

ENERGÍAS TRANSFORMADORAS.

Pero antes de seguir adelante es necesario que contestemos una pregunta. ¿Qué es lo que transforma al hombre? Porque el poder de esos agentes se ejerce poniendo en juego algo que encontramos en todos ellos.

Cuando contemplamos el horizonte pedagógico, descubrimos la existencia, el dato elemental, de las "energías transformadoras". Son fuerzas definidas por su capacidad para producir un cambio cualitativo o cuantitativo en el hombre; energías con potencia de cambio, con poder de alteración. Son algo consistente en su facultad de hacer pasar al ser humano de un estado a otro dentro de la línea que va del límite al ideal.

Dejando a un lado el problema filosófico de si trata de una entidad universal que se manifiesta en diferentes formas o es simplemente un concepto instrumental para referirse a caracteres comunes de una pluralidad real de vectores modificativos, vamos a intentar algunas precisiones en torno a estas energías.

Energía transformadora es, por ejemplo, la percepción de un objeto adecuado a nuestros fines, la reiteración o repetición de actos, el efecto agradable o desagradable de alguna cosa, el esfuerzo, la inercia, la imitación, la oposición, la simpatía, el amor, la sugestión y, en general, todo aquello que por su simple presencia, por su solo contacto, altera las dimensiones o las cualidades de lo humano.

En todos los casos estos factores mutagénicos se manifiestan en la vida del hombre. Son siempre de carácter *psíquico* y metafísicamente incluidos en la categoría de lo *natural*, de lo idéntico en todo lugar y tiempo. Por eso puede formularse su actuación en leyes. Por otra parte, poseen un carácter *formal*, lo que los hace independientes, en cuanto a su estructura, del contenido concreto de las realidades en que se hallan alojados.

Como consecuencia lógida de todos sus caracteres, son independientes en su actuación de la voluntad del hombre. Existen allí donde hay vida humana, como en la Naturaleza la lluvia, el viento, el torrente y el mar.

Debemos considerar en las energías transformadoras algunos aspectos de la mayor importancia para nuestro tema: su forma, su grado de eficacia, sus efectos y sus condiciones de existencia.

Su polimorfismo nos permite distinguirlos en clases. Hay energías predominantemente subjetivas, como la reiteración de actos o el esfuerzo; otras, en las que el acento se carga en lo objetivo.

No todas poseen el mismo grado de eficacia. Su jerarquización desde este punto de vista es de la mayor importancia para una técnica educativa económica.

Los efectos que producen son de distintos géneros. Unas aumentan nuestros conocimientos, otras establecen hábitos, dilatan nuestras capacidades o nos disponen en determinada actitud.

Con mayor detalle deben ser estudiadas las condiciones de existencia a que están sujetas. De ellas dependen también su eficacia y su forma. Algunas residen en nuestro yo. Así nuestras más íntimas necesidades, por ejemplo, condicionan el "interés" de los

objetos que aparecen en nuestro mundo. Determinadas características de las cosas potencian o desvirtúan las energías de que son portadoras. Entre las condiciones de este tipo podemos señalar la adecuación o no de la estructura de lo que nos rodea a nuestras exigencias y todo lo que es llamativo por su contraste, novedad, valor o autenticidad.

Las condiciones sociales tienen para nosotros aún mayor importancia. El esfuerzo o la inercia pueden estar determinados por un estado de seguridad o inseguridad. Con frecuencia se ha expresado la necesidad de lo incierto y peligroso como condición de actividad creadora mediante diversos imperativos, de los que es ejemplo el famoso mandato "Lebe gefährlich!". Las diferencias de nivel que existen siempre entre los diversos miembros de la vida social pueden ser asimismo condiciones para un esfuerzo de superación. El grado de ejemplaridad, sugestión o simpatía depende muchas veces del prestigio, autoridad, ascendiente o mando de las personas, que son valores cuya existencia tiene también como base lo social.

AGENTES TRANSFORMADORES.

Los tres estados en que se manifiestan las transformaciones del hombre dependen de un modo esencial de la naturaleza de sus agentes.

Entendemos por agente toda entidad cargada de energías transformadoras que, a causa de ellas, altera la personalidad de un sujeto. Como las realidades en que residen los vectores de mutación pueden pertenecer a esferas ontológicas distintas que los modifican en su sentido, tenemos otras tantas clases de agentes.

Tenemos en primer lugar los entes "naturales": los objetos del mundo corpóreo, incluso el hombre mismo considerado como entidad física o como organismo psíquico universal, y todo lo que posee una consistencia ajena a las variaciones de lugar y tiempo. La actuación conjunta de todos estos factores constituye un perpetuo movimiento de alteraciones humanas ajenas a los propósitos y finalidades del hombre. Es una actuación *mecánica*, automática, constante y universal. Se verifica siempre y en todas partes, del mismo modo que la abrasión del mar aguja el filo de la costa o como la corriente fluvial labra el surco de su propio cauce. El círculo de estos agentes es lo que denominamos "estado natural" de las transformaciones humanas. En él obran las energías transformadoras con máxima independencia, únicamente en él las encontramos en forma "nativa". Pero, en contra de su extensión y enorme volumen, en este estado alcanzan proporcionalmente su mínima eficacia.

Hay otro sector de agentes que es el más obvio. Está integrado por personas en cuanto tales. Seres que "viven", que "hacen", seres que, a diferencia del mero actuar de lo natural, obran movidos por fines que su imaginación anticipa y en vista de los problemas con que les asalta el contorno.

El proceso de transformación exige siempre dos sujetos, aunque a veces —autoeducación— coincidan ambos en la misma persona. Pero aquí el agente es

un individuo humano que se dirige a otro individuo. La relación es, pues, "interindividual" (5); un lazo que une sus existencias personalísimas, concretas. El área de tales transformaciones nos presenta el "estado interindividual" de los cambios pedagógicos. Ellos son quienes reciben con propiedad el nombre de "educación"

Históricamente aparece realizada la educación en un reducido repertorio de tipos de relación individual con características peculiares. Ante todo, la *relación paterno-filial*, las acciones que el padre y la madre ejercen sobre su hijo para que llegue a ser lo que conciben como figura ideal. Relación diferente es la de *sacerdote-fiel*. Otro vínculo educativo es el que une *maestro y aprendiz*, como miembros de una cooperación cuyo fin es la adquisición de una capacidad profesional. En otro terreno encontramos la relación asimiladora entre *político y partidario*. Existen, por último, los dos tipos de relaciones específicamente educativas: *educador-discipulo* y *profesor-alumno*. Cabe desde luego la posibilidad de otras formas de relación educativa, pero las que acabamos de señalar encierran las variaciones de la educación hasta hoy. Adviértase que hablamos de educación en el sentido actual de la palabra, pues, aunque no siempre haya sido tenido en cuenta por los historiadores de la pedagogía, no podemos olvidar que no sólo ha cambiado históricamente la educación, sino también su concepto. Cada nivel histórico ha entendido por educación cosas con frecuencia diferentes. Es notorio, por ejemplo, cómo los griegos no incluían en ella la formación profesional.

El tercer estado en que se manifiestan las metamorfosis humanas es el "impersonal", objeto de nuestro estudio. El autor del cambio es en este caso "la gente". La transformación viene definida ahora por los caracteres propios de lo estrictamente social (6).

Un conocimiento más detallado del tema exige alguna precisiones sobre la situación de cada uno de estos estados en el espacio y en el tiempo y sobre su independencia relativa, su volumen y su alcance.

En la existencia actual no se presentan los tres estados en forma aislada, sino formando un complejo en el que cada elemento integrante se halla en contante acción y reacción con los demás. La necesidad de separarlos es de índole exclusivamente metodológica y didáctica.

En el orden filogenético aparece primero el estado natural y luego, sucesivamente, el impersonal e interindividual.

Suele presentarse a veces el problema de tal modo que se produce la falsa impresión de lo educativo como el fenómeno primario y fundamental que luego degeneraría para hacerse inconsciente e involuntario y revestir los otros estados. Pero sucede más bien lo contrario. La inconsciencia y el carácter de involuntario son consecuencias de un estado "natural" y, por ello, *mecánico*, sin otra exigencia para actuar que el simple contacto. No tiene sentido hablar de un proceso educativo y deficiente, ya que se trata de algo distinto de la educación y anterior a ella. El máximo grado de independencia —el mínimo número de

condiciones— lo ostenta, pues, el estado natural. Sobre lo natural se inserta lo humano en la forma deshumanizada de lo impersonal. Sobre lo impersonal, la interindividual. Aparece cuando el hombre, de un modo consciente, aprovecha y canaliza las energías transformadoras y los dos estados anteriores poniéndolos a su servicio.

El volumen que en el conjunto de las transformaciones ocupan estos tres haces cardinales es desigual. El mayor corresponde al impersonal seguido del de las acciones educativas. Lo contrario ocurre con su alcance. Si nos referimos al influjo *absoluto*, el primer puesto corresponde a los factores impersonales. Pero es la educación quien, en proporción a su volumen, alcanza la mayor eficacia. Quienes niegan la eficacia de la educación no han advertido su inmenso rendimiento si tenemos en cuenta la exigua dosis en que se administra. Lo impersonal actúa siempre, la educación sólo de un modo breve y aislado. Este es uno de sus límites. Por eso pedía Pestalozzi que el proceso de la formación fuese "constante y sin solución de continuidad". Cuando se califican de "episódicos" los influjos de lo impersonal y lo natural, se comete un error de observación. Desde el punto de vista del sujeto que padece los cambios, lo verdadero es lo inverso; sólo la educación es episódica. Frente a las pocas horas en que el hombre se educa se alza la incoercible constancia de lo impersonal.

AGENTES IMPERSONALES DE TRANSFORMACIÓN.

Suele tenerse de los factores no interindividuales, de los influjos no estrictamente educadores, un concepto unitario y negativo. Se los unifica al encerrarlos dentro del mismo círculo de exclusión. A veces leemos la expresión "educación ambiental". Si por ambiente entendemos el conjunto de los fenómenos que actúan sobre el individuo desde fuera, no cabe duda que toda transformación es ambiental, lo mismo la de los factores impersonales que la del padre, el maestro, el profesional, el sacerdote, el político y todas las personas con quienes nos relacionamos con un propósito formativo. Lo mismo pudiéramos decir de las rúbricas "educación del medio", "educación del medio ambiente" y "educación de las circunstancias". Dentro de lo ambiental existen fenómenos distintos que es preciso diferenciar.

Hemos hablado, frente a la "educación interindividual", de "transformación natural" y "transformación impersonal". Pero no pueden colocarse estas dos últimas en un plano de igualdad. No sólo son distintas, sino de desigual importancia. La "transformación natural" es insignificante comparada con la impersonal. Ante todo porque el hombre aparece siempre inmerso en lo social de tal manera que es casi imposible hablar de un influjo puro de los factores naturales. Cuando se ha querido estudiar su papel, ni siquiera pudo acudir a la observación de la vida más primitiva, que aparece ya en configuración social. Tampoco a los casos reales de solitarios, porque éstos llevaban siempre a sus espaldas un pasado social —motivo muchas veces de su decisión o su estado de soledad—. Ni la tradición egipcia del piloto que salvó su vida en una isla desierta cerca de la cosata

(5) Véase J. Ortega y Gasset: *El hombre y la gente*. Obras inéditas. Madrid, "Rev. de Oc.", 1957, V.

(6) Véase Ortega: Op. cit., VIII-X.

de To-Nutri, ni el histórico informe del capitán Wood Roger sobre Alexander Selkirk (7), origen del "Robinson" de Defoe, sirven para este propósito. Ha sido necesario acudir a hipótesis fabulosas. No hay ejemplo mejor que el de la obra de Ibn Tufayl (8). Pero nos sorprende su lectura porque apenas si encontramos en ella transformación natural y muy poco del pretendido autodidactismo. Si no se tiene en cuenta la distinción entre vida espontánea, creación y aprendizaje, se corre el riesgo de llamar autodidactismo y autoeducación a procesos que están muy lejos de serlo. Aprendizaje es *adquisición* de una forma de ocupación con el contorno, es decir, de ideas que ya están ahí o de hábitos o actitudes cuyos modelos se nos ofrecen. Pero una cosa es adquirir lo que ya existe y otra crear o elaborar lo que no tiene precedente. Tampoco es aprendizaje la simple percepción de un objeto o la ejecución de un acto si no suponen el vencimiento previo de alguna dificultad.

En la obra de Ibn Tufayl la actividad del protagonista es casi totalmente de creación. Por eso obró justamente el autor al titular su libro simplemente "Epístola de Hady ibn Yaqzan". La equivocación fué del traductor de la obra al latín, al inglés Pockocke, cuando le substituyó el nombre. Un título exacto hubiera sido "El filósofo". Porque lo inadecuado fué el adjetivo "autodidacto". Si por autodidactismo entendió Pockocke la elaboración personal de una concepción del mundo coherente, total y autónoma, todo filósofo auténtico sería autodidacto, pues el que se limita a repetir el pensamiento de otro no puede merecer ese título. El silvestre Havy es, por tanto, nada más "el filósofo", aunque un filósofo originario, primigenio, sin historia; el protofilósofo. Al lado de lo que crea, es mínimo lo que la Naturaleza le enseña.

Cuando decimos que la transformación natural tiene un papel sorprendentemente pequeño en la vida humana, nos referimos a la transformación natural pura, sin intervención de lo impersonal o lo personal. Porque lo natural, al ser el fondo de donde emergen las otras transformaciones, se halla incluido en ellas, como dificultad o como instrumento. Del mismo modo, la transformación impersonal va dentro de la interindividual.

El contraste con las reducidas y episódicas relaciones educativas sufre el hombre un constante aluvión de influjos impersonales. Los ojos y oídos se ven obligados a un constante ejercicio. Involuntaria o voluntariamente asistimos en todo momento a una multicolor procesión de acontecimientos en la casa, en la calle, en el espectáculo y en las instituciones de todos los tipos. Unas veces lo impersonal nos envía sus influencias a través de la conversación, del disco gramofónico, del receptor de radio, del murmullo callejero; otras, nos llega con la lectura del prospecto, del periódico, de la revista, de la ilustración, del libro. Con mayor frecuencia lo percibimos de una manera plástica en las escenas de la calle, en el cartel anunciador, en el escaparate, el desfile y la pro-

cesión. Se nos ofrece en la imagen cinematográfica y en la pantalla del televisor.

Todo nos propone un modelo. Nos vemos acosados por las ideas ajenas, las frases que corren de boca en boca, el refrán, la canción, el chiste, el "slogan" comercial o político, el juego, la ceremonia pública, la liturgia, la moda, la cortesía, el arte, la ley y cuantos moldes existen para configurar la sustancia de la vida. Tampoco somos ajenos al acto singularísimo e insólito que se nos graba con fuerza por su contraste con lo habitual.

Este reducido muestrario nos ha permitido advertir dentro de los influjos impersonales cuatro aspectos, el contenido, la forma, su vehículo y su localización.

Pero el producto impersonal y el agente que lo crea revisten especial importancia. Transformación impersonal es el cambio, cuantitativo o cualitativo, que en la personalidad de su sujeto originan por sí mismos los *productos sociales* creados por "la gente" (9). Todos los objetivos que, como vimos al principio, se han propuesto para caracterizar este tipo de influencias no son más que una consecuencia. Lo estrictamente social es, a la vez, humano —por su origen principalmente— e inhumano —por sus propiedades y actuación, puramente mecánicas. Precisamente por tratarse de influencias mecánicas, sus efectos son inconscientes, involuntarios, ciegos y mudos.

En la transformación impersonal debemos observar:

- 1) Determinados productos estrictamente sociales —ideas, costumbres, etc.— con su *contenido* variable y su *forma* relativamente constante.
- 2) Las energías transformadoras de que va cargado.
- 3) "La gente", el sujeto *impersonal* de la transformación.
- 4) El vehículo, transmisor o ejecutor a través del cual llega a nosotros, y que es una persona, su gesto o su palabra.

¿A qué llamamos "producto social"? Productos sociales son las ideas y modelos de conducta independientes en su duración y extensión de la voluntad de individuos determinados. Una buena definición pudiera ser la de Simmel (10). "El conjunto de lo que ha sido expresado y hecho, de lo que tiene existencia ideal y eficacia real". Es una idea que casi equivale a lo que él llama "cultura objetiva de una época".

Lo impersonal nos llega a través de lo individual —la conversación de este individuo, la indumentaria o el gesto de aquel actor, la película de determinado director—. Pero la persona no es aquí más que el instrumento de un producto colectivo que actúa por sí mismo.

El hecho de que una persona concreta realice o diga algo no puede ser criterio de distinción para calificarlo de individual. Un acto personal puede ser natural —puro efecto mecánico de algo dirigido a otro fin—, impersonal —cuando el sujeto que se halla ante nosotros es mero ejecutor del acto en sí mismo

(7) Howell: *The Life and adventures of Alexander Selkirk*. Londres, 1828.

(8) *Hady ben Yaqzan, roman philosophique d'Ibn Thofail, publié d'après un nouveau manuscrit, avec les variantes des anciens textes, et traduction française par Léon Gauthier*. Alger, 1900. Hay dos traducciones españolas de la obra de Ibn Tufayl.

(9) Véase Ortega: Op. cit., VIII.

(10) Georg Simmel: *Cultura femenina*, trad. esp., 2.ª edición, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1939, pág. 7.

colectivo— o interindividual —original, en cuanto tal acto motivado, por quien nos lo ofrece.

Ese sujeto personal a través del cual suele llegar-nos lo impersonal es de importancia secundaria, puesto que la eficacia de su actuación está condicionada socialmente. Incluso ante el ejemplo de individualidades poderosas no podemos olvidar que la autoridad de que vienen revestidas es consecuencia muchas veces del “prestigio”, cuya esencia es totalmente social.

En la mayor parte de los casos el sujeto ejecutor es olvidado o, aun más, ni se le advierte ni se le tiene en cuenta. Con frecuencia no basta la actuación de uno de ellos. Se necesita la insensible sedimentación de repetidos influjos del mismo género. Los transmisores obran entonces como si fueran los indeterminables puntos de la línea de transformación, los imperceptibles átomos del educador colectivo. El cambio se verifica por una inconsciente cooperación de trans-

misores anónimos o por una síntesis subjetiva de sus influencias aisladas, individualmente ineficaces. Sólo después de producirse el efecto puede advertirse la influencia y cuando entonces queremos determinar su agente nos encontramos con la imposibilidad de hacerlo. Sólo sabemos que fué *alguien*, la gente, los demás, la calle, el cine...

Sería sin embargo el mayor de los errores creer que esa necesaria repetición de influjos es obra del azar. Todo lo contrario; la repetición es consecuencia de la *coacción* que caracteriza a lo colectivo. La coacción de la gente es lo que nos obliga a poner en práctica repetidamente los usos. Ya lo advirtió Durkheim. Y Ortega nos dice que, probablemente, “algo no es uso *porque* es frecuente, sino que más bien lo hacemos con frecuencia porque es uso” (11).

ANTONIO ALCOBA.

(11) Op. cit., pág. 234.

crónica

La educación de los niños zurdos

Afortunadamente el problema educativo que plantean los niños zurdos es más de orden social y moral que educativo, pero por su natural idiosincrasia no debemos descuidarlo, dado el carácter de anomalía con que se quiere presentar esta particularidad, bastante frecuente, aunque no elevada, dentro del mundo infantil.

Es necesario forjarnos la idea, por lo demás bien demostrada, de que biológicamente el problema de la zurdez obedece a causas bien concretas que nada tienen de defectuosas. Las modernas y más recientes investigaciones dentro del campo de la fisiología y de la psicología, han venido a demostrar, sin lugar a dudas, el gran error sufrido por parte de psicólogos y educadores al considerar como anormal una función que de manera natural y espontánea se manifiesta en algunos seres, anormalidad que se ha pretendido encauzar y vencer con la imposición de hábitos de orden mecánico al querer, por ejemplo, acostumbrar al niño a superar este “vicio” obligándole a servirse de la mano derecha en todas las actividades de su vida.

No se ha sabido ver ni interpretar, hasta fechas muy recientes que el problema es de orden más profundo y que la educación que queremos imponer a tales niños es antinatural, creando así el educador verdaderos problemas pedagógicos, tanto en el orden intelectual como en el moral, cuando una simple información y un estudio científico de tal dificultad facilitarían al niño y al educador el camino y las normas para encauzar la educación de tales niños al discurrir

por los mismos cauces que la pedagogía prevé para los demás niños en general.

Por consiguiente, se impone una gran labor divulgadora, tanto entre los educadores como entre los padres y familiares del niño, a fin de situar el problema dentro de sus verdaderos límites, facilitando la labor de unos y devolviendo la tranquilidad a los otros, ganando para el niño respeto y comprensión sobre una simple alteración en su constitución fisiológica de la que no es responsable y de la que, por nuestro excesivo celo en querer rectificar las leyes de la naturaleza, nos exponemos a provocar alteraciones psíquicas de enormes consecuencias.

Los problemas que la zurdez plantea, con relación al niño, pueden sintetizarse en tres, afectando cada uno de ellos situaciones bien definidas y convergentes al mismo objetivo educativo:

a) Las particularidades de orden fisiológico. b) Las consecuencias de orden intelectual, y c) Las características de orden moral y social.

a) PARTICULARIDADES DE ORDEN FISIOLÓGICO.

Las recientes investigaciones en el campo de la psicología han confirmado, de manera clara, las numerosas sugerencias expuestas en diferentes asambleas y congresos médicos internacionales durante los últimos veinticinco años, sobre la relación y coordinación efectiva de la actividad motriz de las manos del hombre y el desarrollo del centro lingüístico en el cerebro.

En efecto, según opiniones autorizadas, los nervios que afectan al aparato fonético del hombre son: el laringeo inferior, que se deriva del pneumogástrico, y el nervio espinal. El fenómeno de la fonación depende de la médula oblonga, y la facultad del lenguaje articulado reside en el cerebro, en la tercera circunvolución frontal izquierda.

Por tanto, el lenguaje es un movimiento físico-psíquico que, como dice Janet, sirve de expresión no