

nerales —la facilidad de comprender a los demás, la facilidad de adaptarse a situaciones diferentes de las que se está acostumbrando, la facilidad de anudar relaciones sociales— revisten así un valor económico excepcional. El humanismo —en el amplio sentido de la palabra— se vuelve una técnica indispensable en la vida profesional. Digo bien: en el sentido más amplio de la palabra, puesto que humanismo no es forzosamente sinónimo de Cicerón. El humanismo puede ser los estudios clásicos, pero puede ser también la sociología, el derecho, la economía y muchas otras cosas, aun como la buena camaradería, la cortesía, por ejemplo. Generalmente el humanismo es la ciencia y el arte de las relaciones humanas.

Ciertas profesiones modernas, y entre ellas, la más importante de todas, la de director de empresa (lo que James Burnham llama el "manager"), están basadas sobre la técnica de las relaciones humanas. Los Estados Unidos han abierto el camino, y en 1950 80 establecimientos de enseñanza superior entregaban ya diplomas de administración de empresas (22). Francia, desde 1955, ha creado en varias universidades "Institutos de Ciencias humanas aplicadas", que presentará una salida nueva a los hombres de letras que no desdeñan la economía.

Pero no es solamente el director de empresa quien necesita estudiar las relaciones humanas. Un médico, un abogado, un ingeniero están sumidos hoy en día en el mundo de las relaciones humanas y su éxito dependerá frecuentemente tanto más de su sentido de lo humano que de su capacidad como especialista. Y un obrero de fábrica, un vendedor de un gran al-

(22) L. Urwick: *Management Education*, en "American Business". A. M. A. 1954.

## Tipos y orientaciones de Educación popular (\*)

### NUESTRAS "CLASES DE ADULTOS"

Cuando comparáramos estas realizaciones con la existencia lánguida, inactual de nuestras "clases de adultos", echamos de menos una organización de las mismas que apele a motivos y propósitos semejantes, sin perjuicio de impartir conocimiento, cuando sea necesario.

Nuestras clases de adultos, que surgen en la Ley de 1857, obedeciendo a una necesidad de impulso de la cultura elemental, mantienen hoy sus añejos perfiles, absolutamente desfasados respecto de las necesidades del momento (1). Leer en los mismos li-

(\*) La primera parte de este trabajo de nuestro Consejero de Redacción y Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, don Adolfo Maílló, apareció en nuestro número anterior (104, 1.ª quincena de noviembre de 1959, págs. 61-6).

(1) En el artículo 106 de la Ley mencionada se prescribía que el Gobierno "fomentará el establecimiento de secciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o quieran adelantar

macén, un empleado de banco, un empleado de la administración pública no tienen menos necesidad para hacer bien su oficio, y para tener éxito en él, de esta "inteligencia de la sociedad" que hace más de treinta años Dewey señalaba ya como materia esencial en la educación actual.

Se me dirá quizá que el sentido de las relaciones humanas se vuelve aquí un poco vago y que no se trata ya de humanismo, sino simplemente de equilibrio del carácter y de buena adaptación al medio ambiente. Es probable; ¿pero no es ésta la definición última del humanismo: *saber vivir entre los hombres*? La sociabilización, lo repetimos una vez más, y este aspecto individual de la sociabilización que es la formación del carácter, constituyen, bajo el punto de vista estrictamente profesional, los aspectos más importantes de la educación. La educación profesional no puede ser, pues, demasiado general.

Pero educación general no es necesariamente Historia de la literatura, Latín, Algebra o alguna otra de las materias que confundimos con la cultura general. El mayor pecado de la educación que, frente a la educación técnica, presume de ser "general", es, precisamente, no ser bastante general y perderse en ramas demasiado especializadas de la cultura. La cultura general de la Historia de la literatura, del Latín, etc., es, en cierta manera, demasiado técnica. Si la educación media (hablo siempre de la educación media porque, para la mayoría de los jóvenes, constituye o debería constituir la preparación para la vida profesional) fuese una verdadera educación general, sería perfectamente satisfactoria bajo el punto de vista económico.

JACQUES BOUSQUET.

bro que manejas los niños durante el día, donde se habla de que "Pepito juega con el aro" y "Lolita da de comer a su muñeca"; escribir idénticos trozos de dictado, iguales ejercicios de ortografía, análogos problemas de Matemáticas, para descansar de tan poco apetitosas tareas recordando a Viriato o a Leovigildo, convengamos que es un "currículum" antijuevenil, que no responde a ninguna necesidad sentida por el muchacho, el cual no es ya un pequeño inestable, sino un hombrecito lleno de impulsos y deseos, a los que tiene que responder la enseñanza.

¿Cuán lejos esta actividad puerilizadora, que repele profundamente a los jóvenes, de la formación del sentido de la libertad y de la responsabilidad, del cultivo de los motivos inmediatos y vivos de la existencia local, usuales en otros países!

Frente a la metodología libresca de nuestras clases nocturnas, en los Clubs se utilizan los métodos activos. "Se realizan numerosas demostraciones y se

en sus estudios". Nacen, pues, como clases de repaso de la cultura primaria, reducida entonces al Noble Arte de Leer, Escribir y Contar.

El Decreto de 4 de octubre de 1906, que las declaró obligatorias en todas las escuelas, insistía en que "las clases nocturnas de adultos tienen por objeto ampliar y perfeccionar la educación dada en las escuelas primarias diurnas".

organizan concursos con motivo de las ferias y exposiciones agrícolas. En muchos clubs, cada afiliado se encarga de un "proyecto", lo cual en un principio significaba ocuparse de algo "que vive y se desarrolla"; pero después se ha ampliado ese concepto hasta abarcar la electrificación de la agricultura, los "clubs" de usuarios de tractores y la confección de ropas. Muchas organizaciones nacionales han editado publicaciones en las que describen la forma de realizar un proyecto determinado; por ejemplo, varias Asociaciones provinciales de los Clubs de las 4-H del Canadá, publican cada año una serie de folletos en los que dan indicaciones sobre la manera de organizar clubs de horticultura, de avicultura, de cría de ganado de cerda y de otras actividades similares" (2).

Como complemento necesario en la formación del sentido de la responsabilidad, base del autogobierno, que explica tantas cosas, los clubs, en cuanto órganos de la educación de las juventudes rurales, cultivan todos los aspectos que interesan a los jóvenes, incluso la organización de "clases" regulares en función de necesidades reales a las que se procura dar satisfacción. "Los programas de las organizaciones de la juventud rural, en materia de servicios a la comunidad, son análogos a los de otras agrupaciones de la juventud: visitas a hospitales, donación de sangre, participación en colectas de fondos para fines que benefician a la comunidad, etc. Muchas agrupaciones rurales del Canadá y Australia prestan servicios especiales, como organizar clases de idiomas, facilitar mano de obra para los trabajos agrícolas, o bien ayudar a los nuevos inmigrantes. Los programas de conservación de los recursos naturales también ocupan un lugar importante en algunos programas de la juventud rural, como se indica en *Le 4-H au service de son patelin*, de Quebec" (3).

Nada tan urgente como la reforma de las anodinas "clases de adultos", tan poco frecuentadas como es de esperar por unas juventudes que viven en mundos psicológicos astronómicamente alejados de su anacrónica concepción (4). Esta necesidad sube de punto cuando pensamos que la organización actual abandona la disciplina de los primeros brotes de la personalidad que apuntan en el adolescente de catorce a dieciocho años a los influjos casuales del grupo de amigos y a la acción, pocas veces laudable, del cine, la taberna o el bar. Parece ignorarse que éste es el tramo decisivo de la formación humana, del que toda la educación infantil es simple laboreo preparatorio, vivido por el niño un poco sonambúlicamente. Si lo que la escuela siempre como posibilidades, como promesas de cosecha futura, no recibe en la adolescencia cultivo afanoso y bien orientado, la mayor parte de las energías económicas y personales dedicadas a la

enseñanza primaria *resultarán baldías en el aspecto educativo*.

La educación postescolar o de adultos, que dirige sus miras a la formación de los adolescentes durante esa tempestad psicológica de la hombría, es tarea de todo punto necesaria, acaso más urgente que la propia "escolarización" infantil.

La lima y pulimento del individualismo español para verter las virtualidades de una raza impetuosa y magnífica en moldes de fecunda colaboración, capaces de cambiar el signo de nuestra convivencia, corresponden a esa *educación de adultos* que espera la juventud española.

#### EDUCACIÓN PARA LA COMUNIDAD.

Yerran, no obstante, quienes, incidiendo en la monomanía intelectualista, creen que la terapéutica de la insolidaridad consiste simplemente en el "estudio" de la convivencia y en la apología teórica de la colaboración. Uno de los mayores descubrimientos de la sicopedagogía en los últimos treinta años ha consistido en ver que la componente intelectual es una entre muchas y que sólo la actuación sobre el conjunto decide el sesgo de un cambio tan difícil como el que persigue la educación. Asimismo es capital la conclusión de que la formación de actitudes y hábitos sociales de convivencia y cooperación sólo se logra poniendo al alumno en *situaciones sociales*.

Las doctrinas sicosociológicas del comportamiento, las actitudes y la motivación, han derrocado por completo la vieja idea que creía en la virtualidad del mero "saber" para producir una mutación individual o social. Junto a él deben actuar modificaciones ambientales, no ya sólo del contexto ecológico, sino, sobre todo, del contexto sicosocial. La acción pedagógica, es decir, el esfuerzo docente y educativo, no ha de actuar aisladamente, desentendido del conjunto sociológico en el que aquél es sólo *una componente, y no la casualmente decisiva, considerada en sí misma*; si ha de ser eficaz atemperará la totalidad de su influjo (momento, métodos, ritmo, intensidad, etcétera) al diapason impuesto por el *estado total* del conjunto humano de que se trate.

He aquí por qué razones, tanto la educación de adultos de tipo formal, como la extensión cultural y la alfabetización, no suelen plantear con rigor los problemas que intentan resolver. Hijas de una edad intelectualista e individualista que fiaba el conocimiento y los cambios humanos a la acción de *ciencias parciales* y al simple "aprendizaje de nociones", ya se tratase de clases regulares, ya de manifestaciones artísticas o del aprendizaje de los símbolos alfabéticos, no sabían que el hombre es sujeto simultáneo de múltiples relaciones y atribuciones, que sólo cuando es solicitado coordinadamente por estímulos implicados entre sí mediante vínculos sistemáticos, puede cambiar sus actitudes profundas.

Cada tipo de acción debe conservar su peculiaridad; pero no habrá resultados fecundos sino cuando la íntima trabazón de estudios y de actuaciones permita afectar al *hombre entero*; tal como es, no al modo que lo concebían espectrales disciplinas inoperantes, "desencarnadas". La acción educativa, como la asistencial o la económica, tiene que considera

(2) Unesco: *La educación de la juventud rural*, pág. 6.

(3) Unesco: *La educación en la juventud rural*, pág. 7.

(4) A la exigencia de tareas que le impliquen por entero y le exijan esfuerzos intensos y despliegue de iniciativas, característica de la adolescencia y la juventud, oponen nuestras clases de adultos la quietud del pupitre y la "cuenta de dividir" o la copia de un trozo insípido, cuando no la memorización de textos que sólo en el recinto escolar tienen utilización y sentido... Entre tanto, la educación para la cooperación, la convivencia, el trabajo y la responsabilidad del adulto, está abandonada al instinto y a la casualidad, mediocres maestros.

al "hombre en situación", esto es, en cuanto ente social, sujeto a mil y una sollicitaciones, matizaciones y condicionamientos. Si un enfoque académico de la cultura no los tiene en cuenta y pretende actuar sobre él como sobre un ente abstracto y desarraigado, se condena a la ineficacia, cuando no obra perturbadoramente.

Las afirmaciones anteriores suponen la condena en bloque de toda la Pedagogía individualista y de la Psicología que le sirve de sustento, así como de las realizaciones educativas a que daba lugar. Crear escuelas precisa de un conocimiento suficiente del "status" global del núcleo humano sobre el que va a actuar el maestro, para determinar así los enfoques, puntos de arranque y aplicación del esfuerzo, métodos y objetivos que convienen a cada momento y a cada circunstancia. Construir escuelas y dotarlas de equipos "standard" de material y personal, cortados todos ellos por un patrón, con desconocimiento de la "circunstancia social" en la que va a ser un factor capital de elevación y transformación, es un disparate que sólo cabía en las mentes individualistas de nuestros abuelos.

#### ESCUELA Y COMUNIDADES HUMANAS.

Una institución nueva —la escuela, por ejemplo, que se instala en una aldea— altera el equilibrio sociológico de un grupo humano radicado en un ambiente. Y no porque opere sólo con niños (otra limitación inexplicable de una época miope) deja de transformar la situación. Para que se "incorpore" al grupo como entidad no "forastera", necesita su piloto —el maestro— de una preparación sicosociológica, merced a la cual su acción no sólo no perjudique aquel equilibrio, sino que lo reconstituya orgánicamente a un nivel humano más alto. No otra es su misión.

Ello exige, por una parte, que la escuela se convierta en institución *de y para todos*, dedicada a la promoción total del conjunto humano en que actúa. En una palabra: la educación escolar ha de ser *educación de la comunidad, para la comunidad*, operando sobre los hijos y sobre los padres, con actuaciones acomodadas en cada caso a los correspondientes objetivos.

Tal exigencia se convierte en menester inaplazable allí donde la escuela es agente único de promoción humana en el orden cultural, que comparte con la iglesia la misión de mantener en alto los valores que dan sentido a la vida. Ese es el problema clave de la escuela rural, al lado del cual todos los demás —falta de locales adecuados, material didáctico insuficiente, difíciles comunicaciones, necesidad de partir del estudio y tratamiento didáctico del ambiente próximo, especialización agrícola-ganadera de los maestros, etc.—, con ser atendibles, constituyen preocupaciones secundarias, ya que antes y por encima de la especialización agropecuaria está lo que Freyer llama la "caracterización estructural" de la comunidad en que está inserta la escuela, sin la cual el maestro actuará sin ninguna garantía de acierto y no podrá cumplir su deber de promotor en la elevación y humanización de aquélla (5). Esto es tanto más

necesario cuanto más retrasada sea dicha comunidad; por tanto, cuanto más responsabilidad tenga la escuela y el maestro en su integral mejoramiento.

Las consecuencias de lo que acabamos de decir son inmensas, pues que suponen un replanteamiento a fondo de la misión de la escuela primaria y de la formación y actuación de los maestros. Hacemos nuestras estas claras palabras del doctor Howes: "Personalmente estimo que, más que alfabetizar, de dar una educación básica, de adultos, profesional o de extensión, se trata de resolver el gran problema de mejorar en su conjunto la vida en el campo y en las ciudades; es decir, la vida de toda la población. Con ese enfoque y con esos objetivos, hay que establecer un programa, y para llevarlo a cabo, utilizar las mejores técnicas y un personal competente" (6).

#### ESCUELA RURAL, CULTURA Y COMUNIDAD.

Este personal necesita una formación muy cuidada cuando las escuelas radican en comarcas rurales de modesto nivel de vida y de cultura. Entonces, tanto el maestro como, especialmente, el inspector y el director escolar, han de ser, al mismo tiempo que pedagogos, "trabajadores sociales", en el sentido científico de la palabra. Si desde el punto de vista económico la misión de la escuela en estas regiones, como ha dicho T. R. Batten, "consiste en ayudar a la comunidad para que ésta se adapte al cambio tecnológico" (7), no hay que olvidar, de acuerdo con la opinión de Brunner, que "la educación en esos países insuficientemente desarrollados... no es una simple transmisión de una nueva técnica: es la implantación de una actitud general radicalmente distinta en las mentes y en los corazones" (8).

Con niños y con adultos, la escuela rural, especialmente, ha de constituir un plantel de formación y para la comunidad. Para ello no bastan programas y libros, como pensaría un concepto de la cultura cada día más desacreditado por los hechos. Como ha dicho Joffer Dumazedier, "ni la Literatura, ni la Ciencia, ni el Derecho definen una cultura viva. Estas disciplinas revelan tan sólo un aspecto de las cosas y son propias de los especialistas y de "los que han cursado estudios". La cultura viva se basa, ante todo, en la vida del individuo, en la vida de la sociedad, en la vida del mundo. La ciencia, la filosofía o el arte, nos abren perspectivas; dan amplitud y profundidad a la vida más humilde. Esta cultura no es algo que se añade a la vida diaria, es la vida diaria misma en todas sus dimensiones. Sus principios y sus valores unen el saber a la acción. Esta unidad es esencial. Tan sólo ella distingue el saber de la cultura" (9).

(6) Dr. H. W. Howes: *Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe*. Unesco, París, 1955, página 62.

(7) Unesco: *La formación de especialistas en educación fundamental*. Revista Analítica de Educación, París, octubre 1955, pág. 3.

(8) Unesco: *La formación*, etc., pág. 3.

(9) Joffer Dumazedier: *Les éducation des adultes. Tendances et réalisations*, pág. 45. Cit. por H. W. Howes: *Educación fundamental*, etc., pág. 14. Véase de J. Dumazedier: *Televisión y educación popular*. Unesco, París, 1956, donde pueden leerse atinadas reflexiones sobre la cultura popular.

(5) Véase Hans Freyer: *Teoría de la época actual*. Fondo de Cultura Económica. México, 1958, pág. 12.

Confiar en que "el niño sea el educador y "padre" del adulto", limitando la acción escolar a la infancia, equivale a amputar la acción educativa confinándola en un segmento de edad. Enfoque sociológicamente inaceptable; pero eso es lo que la escuela ha hecho hasta ahora cegándose para la realidad que la penetra y circunscribe. "No puede procederse sucesivamente, generación tras generación, para inculcar las ideas elementales de comunidad e iniciativa personal... La escuela debe ser una preparación para la vida en la comunidad y se enriquecerá ella misma en la medida en que constituya una comunidad en pequeña escala" (10). Mas no basta que la escuela sea una comunidad, como problema de Sociometría; es preciso que convierta en comunidad coherente al conjunto de grupos que integran la aldea o el pueblo, al nivel de las exigencias actuales. "Para establecer un centro comunal—dice Howes—deberán celebrarse entrevistas con las familias y los vecinos, para ir suscitando gradualmente un espíritu de comunidad. El Centro no deberá considerarse únicamente como un lugar de recreo, sino como un lugar en el que los miembros de la comunidad pueden hacer un provechoso intercambio de opiniones y trazar planes para resolver problemas prácticos con arreglo a las posibilidades de cada cual. En el Centro podrán organizarse diversas actividades educativas, de carácter individual o colectivo, y se ofrecerán los medios necesarios de sano esparcimiento y trato social... Si reúne las condiciones necesarias, conviene utilizar la escuela pública de la aldea como Centro comunal" (11).

El objetivo general consiste, como dice la exposición de motivos de la ley portorriqueña de 14 de mayo de 1949, que inspiró prácticamente toda la educación de aquel país en los principios que venimos exponiendo, en "dar a las comunidades el deseo, la tendencia y las maneras de utilizar sus propias aptitudes para resolver muchos de sus problemas de salud, educación, cooperación, vida social, por la acción de la comunidad misma" (12).

La *práctica* de los postulados de autoayuda y la colaboración es esencial en este tipo de actuación educativa. "Si una comunidad realiza ciertas actividades que modifican la vida o el ambiente que rodea a una persona sin que ésta haya tomado parte en esas actividades, puede ocurrir que se muestre satisfecha o agradecida, pero su motivación se expresará en forma de peticiones o exigencias. Por el contrario, si la persona participa en las actividades, su motivación se orientará hacia la acción, aunque sea la comunidad quien lleve a cabo en su mayor parte las actividades modificadoras" (13).

La educación para la comunidad exige que la escuela, además de enseñar a los niños, impulse en los adultos las fuerzas que conducen a intensificar la cohesión social; pero este objetivo ambicioso no se consigue dando conferencias ni exhibiendo documen-

tales, sino *haciendo vivir a las gentes experiencias comunitarias*.

#### EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

La "educación para la comunidad" es la fórmula americana—norteamericana, para ser más exactos—en materia de promoción humana, especialmente en las comunidades rurales. La Unesco ha puesto en circulación un concepto afín, que se disputa en aquélla la supremacía en los medios pedagógicos mundiales. Es la llamada educación fundamental.

Las ideas tienen muchos caminos, no todos ellos patentes a la primera mirada. He aquí por qué nunca, que sepamos, se ha señalado el papel decisivo que en la forja del concepto de educación fundamental tuvieron las Misiones Culturales mejicanas. Justo es decir, no obstante, que para nosotros la iniciativa de Roberto Medellín en 1923 produciría veintitrés años más tarde, sin que aquél pudiera sospecharlo, un concepto muy amplio, que no hace más que explicar y especificar el propósito de la primera misión mejicana, de la que fue alma Rafael Ramírez (14).

De acuerdo con esta genealogía, la educación fundamental o "educación de base", según la versión francesa, aspira a elevar simultáneamente el nivel de vida y la cultura de los núcleos humanos subdesarrollados, a cuyo fin se imparte mediante la acción de equipos mixtos constituidos por agrónomos, sanitarios, maestros para la alfabetización y la cultura elemental, maestras para la formación femenina, expertos en medios audiovisuales, en juegos y recreos y en actividades sociales (cooperativas, sindicatos, reuniones), etc.

La educación fundamental ha sido pensada más bien para la actuación en ambientes primitivos, donde el nivel inferior del desarrollo económico y cultural impone técnicas especiales con el acento sobre las preocupaciones de transformación del medio. La educación para la comunidad, por el contrario, insiste de modo peculiar sobre los aspectos sociológicos, por lo que confía, sobre todo, en los métodos que ponen a nuestra disposición la Sicosociología para lograr la elevación de los núcleos humanos rezagados.

¿Cuál de estas dos concepciones, por otra parte muy íntimamente relacionadas entre sí, triunfará? Como hemos podido apreciar en los ensayos de educación fundamental llevados a cabo en España en los últimos años, con el propósito de rebasar el marco estricto y rutinario de la simple alfabetización (15),

(14) Lloyd H. Hughes: Op. cit., págs. 11-12.

(15) "La alfabetización debe ayudar al individuo a satisfacer sus necesidades como tal individuo, como miembro de una comunidad local y como ciudadano de su país. Sin embargo, la cuestión de capital interno es si basta la posibilidad de saber leer y escribir para lograr esos objetivos. Sin vacilar, nuestra contestación es negativa" (H. W. Howes: Op. cit., pág. 16). La nuestra, también.

Sobre las realizaciones españolas en materia de educación fundamental, pueden verse las siguientes publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo: *Cuestionario e Instrucciones para el estudio de comarcas culturalmente retrasadas*. Madrid, 1956. *Cuestionario e instrucciones para el estudio de suburbios*. Madrid, 1956. *Dos ensayos de educación fundamental*. Madrid, 1957. *Actividades de educación fundamental en Tenerife y Lugo*. Madrid 1959. Se encuentra en prensa otra obra: *Actividades de educación fundamental*.

(10) H. W. Howes: Op. cit., pág. 74.

(11) H. W. Howes: Op. cit., págs. 72-73.

(12) Unesco: *La investigación sociológica en un programa de educación de la comunidad*. "Estudios y documentos de educación". Centro de Intercambios de Educación. París, 1954, pág. 5.

(13) Unesco: *La investigación sociológica*, etc., página 13.

la actuación de equipos mixtos de técnicos entusiasmados, que conozcan y amen las dificultades y sacrificios que encierran las Misiones de educación fundamental en comarcas subdesarrolladas, es digna de todo encomio, pero necesita de una formación y unas perspectivas que han de proceder del campo conceptual de la educación para la comunidad. Estamos seguros de que acabará imponiéndose el matiz sicosociológico de este último concepto; mas se impone ahondarlo y completarlo con una visión más rigurosa y comprensiva, derivada de la Antropología (16).

#### EDUCACIÓN DE ENFOQUE ANTROPOLÓGICO-CULTURAL.

No nos referimos a la Antropología física, hija del positivismo, que estudia los cráneos y los índices métricos de los segmentos del cuerpo, sino a la que los ingleses denominan *Antropología Social* y los americanos *Antropología Cultural*.

La Sociología es importante en cuanto esclarece la estructura de la sociedad, los grupos que la integran, las actitudes que sirven de punto de referencia a cada uno. Pero la estructura social, aisladamente considerada, no es un reino en sí mismo, sino consecuencia, por una parte, del diálogo permanente que el hombre sostiene con el medio, con alternativas de victoria y de sumisión, de rebeldía y de concordia; pero la estructura social depende del modo de afrontar el mundo como totalidad, la vida como empresa y los prójimos como rivales o colaboradores.

De las actitudes básicas que sirven de sustrato a tal enfrentamiento se deducen, así la estructura social, reflejo, en cierto modo, de lo que Kardiner llama el "sistema proyectivo", como ese par de realidades complejas, mezcla de ecología y sicología, que se llaman "mentalidad" y "género de vida", más vinculado aquél a las actitudes primarias, más relacionado éste con el medio y sus condicionamientos. Todo ello constituye la cultura, menester y afán del hombre.

Pero la cultura es algo más amplio de lo que suele considerarse como tal. Tan cultura como la ciencia y la filosofía son las realizaciones de la Técnica, lo mismo de la que sigue a la especulación teórica, que la engendrada por la respuesta a las más urgentes necesidades del hombre. Hechos de cultura son la casa y el vestido, el arte de navegar y el de convivir, el arado y el ánfora, la estatua y la receta de cocina, la herramienta y la sinfonía, la teoría filosófica y la máquina, el poema y el yugo, el cohete teledirigido y la plegaria, pues la cultura no es ninguna hipótesis barata, objetivada mediante ilícitas sustantivaciones, que nublan tantas veces, a fuerza de idealismo fácil y de intentos de segregación social, la visión de

su esencia, consistente en la serie de respuestas que el hombre da a su total circunstancia y a las resonancias íntimas que le producen sus propias reacciones.

La cultura surge en ciertos "hogares" étnicos y psicológicos y se expande, en virtud de una tendencia incontenible a la difusión y la comunicación, contaminando a otros pueblos; pero, en ocasiones, por diversos azares, se obstina en permanecer inalterable, afincada, como una planta —lo que no quiere decir que coincidamos con la teoría de Spengler—, en los ámbitos en que nació, y aún ofrece en algunos casos una resistencia tenaz a dejarse influir por formas culturales ajenas, que avanzan como navíos cuyas velas hinchadas los alisios de la historia. Hasta a veces rechaza los influjos procedentes del propio ámbito cultural, empecinada en proseguir formas de vida que agotaron hace tiempo su vigencia y su sentido. Entonces se dan los fenómenos de estancamiento y subdesarrollo, estados complejos en los que cultura y economía aparecen trabadas en un complejo estático y retrasado, sin que pueda decirse el desfase de una de ellas es causa del rezago de la otra porque nos encontramos aquí en un campo regido por una "dialéctica vital", hecha de vaivenes recíprocos, complementariedades y circularidades. Tal es el caso de algunas zonas de los países civilizados donde persistente estructuras económicas y actitudes síquicas originadas por un tipo de mentalidad anterior a la revolución industrial. (El problema de los pueblos "primitivos" es diferente, ya que en ellos no ha comenzado aún la acción civilizadora.)

Para actuar en esos lugares, tanto y más que el dominio por cada "equipier" que intervenga en las campañas de las técnicas correspondientes, se precisa en cada uno de ellos, y con motivo mayor en el director de la Misión, de un conocimiento suficiente del "status" antropológico peculiar del área deprimida, único modo de actuar en ella lúcidamente.

Ese enfoque antropológico será el que mañana oriente todas las actividades de la educación, sustituyendo al de educación fundamental, si no en el nombre, al menos en la perspectiva y en los propósitos. Ya se trate de la enseñanza en el campo o en las ciudades, en los suburbios, producidos por aluviones demográficos nuevos o por la secular acción de la segregación "marginal"; en las fronteras, donde se adensan y encrespan las esencias de la cultura nacional o en los puertos cosmopolitas, abiertos a todos los influjos y a todas las contaminaciones, el docente tiene que poseer una seria formación antropológica y sicosociológica para que pueda insertar la palabra que es su acción en el contexto vivo de una *situación cultural*, de la que él ha de ser impulsor en unos casos, rectificador en otros, siempre "trabajador social" que se sabe portador y vehículo de un mensaje que sólo se justifica cuando *promociona* a los individuos y a las sociedades, conduciéndolos a nuevas y más altas formas de vida.

#### ACCIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN.

La concepción de la educación como una modalidad de la acción social y del educador como un "trabajador social" se funda en la estructura orgánica

(16) La labor y aun la misma concepción de la educación fundamental que inspira al Centro Regional de Pátzcuaro (Méjico) ha sido objeto de algunas críticas, que tienden a añadir a sus actividades una faceta antropológica. Véase, en especial, el artículo del Dr. Gonzalo Rubio Orbe: *La supervisión en la educación fundamental*, en "Revista Ecuatoriana de Educación", núm. 45, enero-marzo 1957, págs. 26-51. En él defiende la conveniencia de *sumar* a la educación fundamental el aspecto antropológico, con loable intención. Pero lo que importa es que tal faceta no sea *una más*, sino que debe proporcionar enfoque y punto de partida a dicha educación, con lo que se asemejaría al concepto de educación de la comunidad.

de las comunidades, en las que las partes están recíprocamente referidas y cualquier actuación sobre una provoca alteraciones en las restantes. Si la educación se propone, ante todo, influir sobre los individuos para conseguir que sus actitudes y conducta obedezcan a los dictados de niveles humanos más elevados, no hay intervención social más trascendental, ni puede abstraérsela de las actividades encaminadas a modificar otros aspectos del "status" del grupo humano de que se trate. Como ha dicho muy bien Dodson, de la Universidad de Nueva York, "hoy no realizamos esa dicotomía entre acción social y educación" (17).

Ello supone y exige que el educador ha de recibir una formación antropológico-cultural y que la educación debe ser una parte orgánica en todo *Plan de acción transformadora de un grupo humano*. Ni el progreso económico, ni la construcción de viviendas, ni el ejercicio de la caridad social y la actuación de una pastoral eficaz pueden planearse aisladamente, si deseamos la eficacia. Todos han de formar parte de un *Plan único*, en el que la educación ha de figurar por derecho propio. Sólo así la acción social será una *heterogeneidad orquestada*, análoga a la que el Plan intenta conducir a más altos niveles humanos. Ello impone una revolución pedagógica, porque "es absurdo apoyarse en una sola disciplina de la infancia como clave mágica para todo el tono de una cultura. Ningún cambio en los métodos de educación infantil, arbitrario y divorciado de los asuntos generales de la cultura, cambiará repentinamente las personalidades adultas en una dirección deseada" (18). Dura y saludable verdad, que los pedagogos individualistas y retrasados tendrán que asimilar si quieren salir del limbo mental en que los han encerrado, primero el romanticismo liberal, después el experimentalismo, dos campanas neumáticas.

Pero también los no pedagogos deberían aprender que no puede haber planes sociales adecuados a la complejidad de lo real que prescindan de las instituciones y actividades educativas, sobre todo si las entendemos en el sentido expuesto antes. El estudio del hombre y la acción sobre él pertenecen hoy a ciencias *aplicadas*, por su carácter, e *implicadas*, por sus relaciones mutuas. Desconocerlo es ir directamente al fracaso.

Esto equivale a decir que lo mismo el análisis de la realidad social que la actuación sobre ella con un propósito superador, reclaman la acción conjunta de *equipos mixtos*, a los que el educador-sociólogo tiene que aportar su contribución insustituible: en el triple sentido de su estudio, la previsión de sus tenden-

(17) Dan W. Dodson: *Social Action and Education*, en "Reading in Sociology", edited by Alfred H. Lee, Barnes & Noble, Inc. New York, third printing, 1957, pág. 312.

(18) C. Kluckhohn: *Antropología*. Fondo de Cultura Económica, México, 1949, pág. 245.

cias para formular planes eficaces, y la actuación coordinada, origen de modificaciones en cuyo perfil difícil la resultante obedece a la conjugación del esfuerzo social dirigido, junto al procedente de las fuerzas sociales espontáneas e inconscientes, vivas siempre en cualquier núcleo humano y con tanto mayor poder de inercia cuanto más viejos son sus hábitos, estructuras y raíces.

No se nos oculta el largo camino que nuestro particularismo, individual y corporativo, hará recorrer a este propósito integrador; la eficacia de la "acción social" (tan urgente porque uno de los hechos relevantes de la época actual consiste en la necesidad de reconducir los procesos individuales y sociales del plano subconsciente y automático al plano lúcido y voluntario, hecho de un alcance incalculable) reclama, no obstante, que "quememos las etapas", para una generalización amplísima del "espíritu de equipo".

Por exigencias de su propia naturaleza, la cultura tiende a devenir mundial, en un proceso que cada día aceleran la progresiva rapidez de las comunicaciones y el incremento de los contactos internacionales; pero se remansa todavía —y no sabemos durante cuántos siglos— en "hogares nacionales", que por una serie de exigencias derivadas principalmente de cierta tendencia a la autoconservación, que la política recoge y potencia, más se inclinan a la guarda de lo conseguido que a la incorporación al movimiento mundial unificador.

Ello puede dividir a los países en dos grupos, según se hayan unido o no al movimiento mencionado, todavía no bien comprendido en algunos parajes. En tales casos, quizá la primera etapa deba consistir en dotar a la cultura que se ha momificado en *hábitus* opuestos al equilibrio dinámico que es su propia esencia, de la capacidad de movimiento interior, sin la cual no puede esperarse que participe en el ritmo universal. Habría entonces que flexibilizarla, "inquietándola".

En cualquier caso, todo educador debe conocer a fondo la difícil ontología de la cultura, para lo cual son insuficientes las viejas categorías aristotélicas, surgidas en un mundo mental donde el pensamiento de cada esencia, estática y "plena", permanecía ajeno a la acción de los incontables valores energéticos cuyo entrecruce origina en ocasiones un espejismo que los toma por "sustancias" y "naturalezas". ¿Así la cultura?

Pero no habrá que evitar menos la manía "objetivadora" del idealismo hegeliano... Y la "superstición" literaria.

ADOLFO MAILLO.

Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.