

La educación desde la perspectiva sociológica (1)

ADOLFO MAILLO

SOCIOLOGÍA DESCRIPTIVA, PSICOLOGÍA SOCIAL, MICROSOCIOLOGÍA

La Sociología descriptiva surgió de la necesidad de abandonar el terreno de las generalidades sobre la sociedad para estudiar las agrupaciones de mediano y pequeño formato. Si se aplica al análisis de las formaciones sociales más restringidas—familia, grupos de amistad, ídem profesionales, escuelas, etc.—, recibe el nombre de *Microsociología*, aplicado por vez primera por Georges Gurvitch hacia 1934 (2).

Al otro lado del Atlántico, la investigación sociológica ha alcanzado un auge extraordinario durante los últimos treinta años. Siguiendo la línea de su mentalidad pragmática, los autores norteamericanos, aunque interesados en el estudio de las "formas de la sociabilidad", tienden, sobre todo, a la investigación de las actitudes adoptadas por los diversos grupos humanos y a la determinación de los estados intermentales que resultan de las acciones y reacciones a que están sometidos los miembros de los grupos sociales.

De ahí que su Sociología sea más bien *Psicología social* o *Psicosociología*, realizada con una "voluntad práctica" en cuanto tiende a esclarecer los procesos psicológicos de índole social para deducir aplicaciones a la vida del trabajo, a la Administración pública, al Ejército, etc. (3).

LA SOCIOMETRÍA

En la Sociometría la necesidad de aplicación utilitaria se une al propósito experimental. Por vez primera, abandonando el terreno de la elucubración teórica, único cultivado por la Sociología europea, y particularmente por la alemana, se quería aplicar la medida a los hechos sociales.

Su fundador, el doctor en Medicina J. L. Moreno,

(1) Publicamos, por estimarlo de interés para cuantos se ocupan en problemas educativos, un extracto del trabajo leído por el autor en el curso sobre "Problemas de Educación y Pedagogía", organizado y desarrollado en agosto último por la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo".

(2) Véase "Microsociologie et Sociométrie", por Georges Gurvitch, en *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. 3, 1947, págs. 24 y sigs.

(3) Para un conocimiento suficiente de las investigaciones psicosociales americanas, véase: "Attitudes collectives et relations humaines", por Roger Girard, en *Presses Universitaires de France*. París, 1953; 346 págs.

nacido en Bucarest en 1892, estudió Psiquiatría en Viena con Freud. En 1925, tras sufrir una intensa crisis religiosa, marchó a los Estados Unidos, donde ha creado una escuela no poco influyente. Su filosofía está integrada por influencias de Bergson, de Freud y de Heidegger, convertidas en unidad, a la que presta atractivo una personalidad muy poderosa.

El llama a su teoría "interpersonal", porque parte de la idea de que la realidad social está formada, en muy amplia medida, por las relaciones que ligan entre sí a los individuos, integrándoles en entes colectivos. Sin embargo, no cree en la realidad sustancial de tales entes. "El grupo—dice—no es más que una metáfora, y no existe por sí mismo; su contenido real son las personas interdependientes que lo componen, no como individuos particulares, sino como representantes de la misma cultura" (4). Ya sabemos que Gurvitch le ha reprochado el que no se haya atrevido a dar el paso definitivo, reconociendo la sustancialidad de lo social.

Pero tampoco es un individualista, pues para él el elemento primero de la sociedad es el *átomo social*, constituido por "las relaciones de una persona con todos los individuos con los cuales tiene relaciones de orden emotivo, o que tienen con él relaciones del mismo tipo" (5). El átomo social es "un esquema de las relaciones interpersonales que constituye el elemento más reducido del mundo social".

He aquí cómo describe Moreno la textura de lo social. Cada átomo social recibe designaciones electivas de varios individuos que con él entran en relación, y él, a su vez, hace objeto de preferencias a uno o varios de aquéllos; cada elemento de un átomo social se conjuga con individuos correspondientes a otros, de donde surgen los "núcleos sociales" por sucesivas complicaciones de los átomos citados. Lo mismo que hay designaciones positivas, hay rechazos, y del número relativo de unas y otros se deduce la cohesión o la debilidad del núcleo social considerado. Los individuos preferidos por elementos pertenecientes a diversos átomos sociales son los "líderes"; los no elegidos por nadie, o sólo por muy pocos, son los "rechazados". La forma de liderazgo, así como la condición de los conductores, es función de las actividades a realizar por el núcleo en cuestión, y casi nunca está en concordancia con los niveles y pronósticos ob-

(4) J. L. Moreno: *Psychodrama*, 1946. Cit. por G. Gurvitch, loc. cit., pág. 45.

(5) J. L. Moreno: *Psychodrama*. Cit. por G. Gurvitch, loc. cit., pág. 43.

tenidos mediante los *tests* psicométricos, de donde las observaciones formuladas por los psicólogos sobre el valor diagnóstico y pronóstico de aquéllos (6).

Moreno ha ideado el *test sociométrico*, el *psicodrama* y el *sociodrama*. El primero es un método que permite observar, describir y medir el grado de cohesión de un núcleo social. Los dos últimos son, primordialmente, técnicas de psicoterapia individual y colectiva, respectivamente, aunque, según su autor, proporcionan valiosas indicaciones sobre la índole y obstáculos que encuentran en su ejercicio las interacciones sociales, al poner lo social *in status nascentis* (7).

El *test sociométrico* es muy sencillo. La comparación del número de designaciones positivas y negativas, que se obtienen preguntando, por ejemplo, a los alumnos de una clase o un Centro docente, con qué compañeros les gustaría más convivir, ir de excursión, tener amistad, etc., con las obtenidas por el azar, aplicando el cálculo de probabilidades, proporciona el *test de configuración social*, que es algo así como el "retrato sociológico" del grupo estudiado. Si la desviación observada da para las selecciones positivas y recíprocas un coeficiente superior al previsto por la aplicación del cálculo de probabilidades, se trata de una configuración social que tiende a la cohesión. Si, por el contrario, esta desviación se manifiesta por coeficientes inferiores a los que el cálculo de probabilidades indica, se trata de una configuración social que tiende hacia la desintegración.

Pese a las críticas que hace Gurvitch al *test sociométrico* de Moreno, en el sentido de imputarle una visión parcial de lo social, al no valorar en la génesis de las relaciones interindividuales más que la componente afectiva (8), no puede negarse la enorme importancia del mismo, que resulta particularmente adecuado a la investigación de las formas sociales nacientes en el seno de pequeños núcleos.

LA EDUCACIÓN, HECHO SOCIAL

La educación es un hecho social. La acción en que fundamentalmente consiste es una "acción social", en el sentido exigido por Weber (9), y su contenido, tanto en su estructura como en su perfil, viene determinado por exigencias sociales.

La escuela misma, cualquiera que sean su grado y atmósfera, es una institución social, dispuesta por los grupos humanos organizados para preparar a las

jóvenes generaciones en las ideas, valores y sentido de la vida anejos a la sociedad a que pertenecen. Dentro de ella, los niños se integran en grupos que son verdaderos *grupos sociales*, todo lo transitorios que se quiera, todo lo artificiales y coercitivos que se quiera, pero grupo sociales porque en ellos se dan una convivencia y una coactuación en vista de fines únicos. El conjunto de símbolos en que la cultura del grupo humano se condensa, utilizado como alfabeto, da a la escuela su fisonomía de institución-puente entre la vida infantil y la vida adulta.

Pero ese sistema de símbolos no es invariable, aunque pueda serlo su radical sentido. El tiempo somete a las sociedades humanas al cambio histórico, y nuevas circunstancias requieren tratamientos didácticos nuevos. Cuando las condiciones sociales varían, se acusa la necesidad de "reformas de la educación". Si se suceden demasiado a menudo, es que la pedagogía no ha acertado a cristalizar en normas los requerimientos innovadores del tiempo o que la política, caminando en divorcio respecto de ella, no sabe disponer la armazón legal que dé satisfacción a la inquietud de la época. Puede ocurrir también que la sustancia sociológica sea tan inasible, tan amorfa y tan flúida que los cambios se sucedan con una rapidez superior a todas las previsiones estructurales.

En cualquier caso, es evidente la conexión que existe entre educación y sociedad, y exponente de ella es la importancia creciente que la política concede a las cuestiones educativas. Sólo en aquellos países donde, por razones históricas, lo político y lo social se han escindido en dos reinos, no ya diferentes, sino recelosos, cuando no hostiles, entre sí, los problemas educativos permanecen alejados de la política, demasiado entregados al libre juego de las fuerzas sociales. Con lo que la "indisciplina" educativa delata la falta de una verdadera integración social.

CRISIS SOCIOLOGICA Y REFORMA EDUCATIVA

No podemos detenernos a analizar el plexo de fuerzas que concurren en cada momento a frenar o acelerar el proceso de concordancia que se da entre sociedad y educación. El porvenirismo pedagógico sirve de estímulo, a veces demasiado vivo, al afán de reforma, mientras la inercia histórico-social tiende a perpetuar estructuras caducas. En ocasiones, modalidades resultantes de la combinación de tales factores abocan a soluciones que mudan lo antiguo sin añadir ninguno de los beneficios que se esperaban de lo nuevo. Acumulación de errores, por otra parte, nada extraordinaria en el proceder humano.

Citemos tres fenómenos docentes en los que resalta la falta de adecuación entre *escuela-educación* y *sociedad-vida*. Los dos primeros se refieren a la Enseñanza Media. No hace falta subrayar el hecho de que este tipo de enseñanza está en crisis en todos los países, con diferencias de grado. Baste citar la constante sucesión de reformas que no aciertan a interpretar las necesidades de los tiempos. Probablemente se trata, en el fondo, de una crisis de la enseñanza humanística en un doble sentido: porque ella se opone al pragmatismo exigido por nuestro tiempo

(6) Para estas críticas, véanse particularmente: P. Mauco, "Psychologie des mouvements sociaux", en *Presses Universitaires de France*, París, 1950, págs. 122-123, y Gustavo Santoro, "La critica sociologica e il problema didattico", en *Nuova Rivista Pedagogica*, Roma, núm. 2, *passim*.

(7) Sobre el Psicodrama y el Sociodrama véase G. Gurvitch, loc. cit., y, en particular, S. Lebovici, "Utilisation du Psychodrama pour le diagnostic en Psychiatrie infantile", en *Sauvegarde de l'Enfance*, juin-juillet-août, 1954, págs. 624-629.

(8) Claro que hay en lo social algo más que lo afectivo; pero los factores afectivos son los decisivos en la forja de los conjuntos sociales, pues es el *affectus* lo que nos liga a los otros. Véase, a este respecto, J. Rof Carballo, *Cerebro interno y mundo emocional*, Barcelona, Labor, 1952, págs. 194-219, y *passim*.

(9) Max Weber: *Economía y Sociedad*. México, 1944. Tomo I, págs. 20-65.

y porque, aunque otra cosa quieran decirnos profesores bienintencionados, el mundo simbólico de la cultura humanista—Mitología, Literatura e Historia griega y latina—nada nos dice ya, urgidos por tareas muy otras y, lo que es más importante, mentalmente orientados por construcciones y módulos de gálibo muy distinto (10).

Otro caso de inadecuación, al menos entre nosotros, se da en los primeros cursos del bachillerato, donde la acumulación de materias y, más aún, su tratamiento didáctico, remedos de las maneras correspondientes a la Enseñanza Superior, oponen obstáculos considerables a la adecuada formación de los niños.

Carece de todo sentido pedagógico que un estudiante de once o doce años curse nueve o diez asignaturas distintas, sobre todo si, como entre nosotros ocurre, cada una de ellas es desempeñada por un profesor diferente, lo que provoca en los niños, tanto por los traumatismos psíquicos a que los expone un paso tan brusco de la Primera a la Segunda Enseñanza, como por las dificultades de adecuación y fijación afectiva a numerosos maestros, inadaptaciones que implican cuantiosas pérdidas de energía, tanteos laboriosos y, a veces, aborrecimiento de los estudios. Casi siempre, embrollo mental.

Este número de profesores está justificado en los tramos superiores de la docencia, en que la profundización de los estudios requiere la especialización. Mas cuando se trata de la iniciación a un grado de enseñanza que, queramos o no, actúa todavía sobre niños, la multiplicidad de profesores y su especialización intensa antes constituyen rémora que ventaja para la formación de los pequeños.

Otro fenómeno social-cultural de nuestros días es la invasión de lo profesional en la Enseñanza Primaria. Este fenómeno, consecuencia del auge conjunto de la Economía y de la Técnica, obliga a restringir la cultura básica común, tal como la entendió y la practicó la etapa liberal, en aras de una especialización que parece prematura, pero a la que no podrá sustraerse la educación, porque es exigida por necesidades sociales (11).

EL GRUPO DE ALUMNOS COMO GRUPO SOCIOLÓGICO

La educación que practicamos es puramente individualista, pero con tentativas de colectivización. Acaso fuera más acertado decir que, desde el punto de vista sociológico, es caótica; con toda probabilidad, perniciosa, y, a la larga, antisocial, y, por ende, antipatriótica, pese a gritos y soflamas.

Gurvitch distingue entre masa, comunidad y comunión, según el grado de integración social de un grupo humano. Nuestra escuela no es comunidad ni comunión, pero tampoco es simple masa en la que libremente las preferencias individuales fragüen "átomos sociales" robustos, en el sentido de Moreno. La

(10) Sin duda, lo mismo cuando se habla de la desintegración del átomo que de las relaciones entre los dioses del Olimpo, se trata de símbolos. Pero ¡cuán diferentes! Está por hacer una Semiótica general, postulada por Saussure.

(11) Véase Fernando Azevedo: *Sociología de la Educación*. Fondo de Cultura Económica, México, 1946; pág. 287.

disciplina, en cuanto agrupa a los niños y somete a normas su convivencia, impide o hace abortar tales relaciones, que quedan relegadas al campo de recreo, como realidades clandestinas. Por otra parte, las sanciones que acompañan al cumplimiento del trabajo destacan en los puestos de preferencia a los alumnos "mejores", separándolos, casi con un abismo de consideración y mimo, de los otros, los "malos". Si a esta *separación interna*, afectiva, se sobreañade, como en muchos casos ocurre, una *efectiva segregación por motivaciones económicasociales*, comprenderemos que los resultados sociológicos de una educación así concebida sean literalmente desastrosos, ya que, en vez de la cooperación, la convivencia, la interayuda y la caridad, disponemos la educación de modo que florecen la envidia, el resentimiento, el individualismo, el egoísmo y los complejos de inferioridad.

Se habla mucho de la necesidad de estimular el "espíritu de equipo", de provocar la solidaridad social y la unidad entre los hombres de España; nada más urgente. Pero lo que no se sospecha es que, mientras proclamamos tal necesidad, todas nuestras Instituciones docentes (y estamos por afirmar que todas las instituciones sociales españolas, comenzando por la familia), fomentan el individualismo, la vanidad de unos y el resentimiento de los otros, la indisciplina, el afán de sobresalir y la incapacidad para el trabajo cooperativo.

Una enseñanza mandarinesca, donde los exámenes lo deciden todo, pero en la que no se determina más que el *rendimiento individual*, y ello con arreglo a criterios memoristas y rutinarios, es una enseñanza individualista, antisocial y antipatriótica..., si por patria ha de entenderse, como es debido, aquella comunidad de sentimiento y de propósito que otorga densidad, sentido y valor a un grupo humano dotado de categoría histórica.

El estudio sociométrico de las clases nos proporcionará datos para corregir tales desvaríos, verdaderos disparates sociológicos, pues cuando la circunstancia universal reclama la colaboración de todos los pueblos, en áreas cada día más amplias y decisivas, nosotros perpetuamos el tremendo anacronismo de llevar a cabo una educación de índole feudal (12).

PERSONA Y SOCIEDAD

En un valioso estudio presentado por Luigi Stefani al Congreso de Pedagogía de Palermo, hace dos años, ponía en guardia a filósofos y pedagogos sobre los peligros de una concepción que subordine totalmente la persona a la sociedad. El llama "personalizadora" a la sociedad que respete la genuinidad y libertad interna del individuo, que sólo así deviene centro de actos humanos, es decir, persona.

Estamos completamente de acuerdo con él. Pero el temor de que un Estado tiránico utilice la fuerza coactiva para aniquilar la posibilidad de ejercicio de aquella libertad interna que es el fundamento óntico de la persona, no puede servirnos para encubrir, con espe-

(12) Radica aquí el más grave y hondo de los problemas que tiene planteada la educación española, reflejo de la estructura económico-social.

ciosas razones, el deseo de sustraernos a la disciplina política que el Estado ejerce a virtud de ser el depositario y gerente del bien común. Esa postura es la de un individualismo exacerbado que desemboca en el anarquismo. Y es claro que por ningún camino se llega menos a una sociedad coherente que por éste.

Es cierto que, como dijo Santo Tomás, "la persona no está ordenada a la sociedad con todo su ser"; pero no lo es menos que debe ser orientada hacia la comunidad aquella porción de su ser que a ella esté ordenada. Y sólo de eso se trata al enfocar sociológicamente la educación. La frase tomista debe ser completada con esta otra: *sólo la sociedad personaliza*. Es en y mediante la sociedad como surge la persona..., aunque pueda ser en y mediante ella como se aniquila. Pero lo importante es destacar la improcedencia radical de una antinomia individuo-sociedad, que operaba a base de la anterioridad del primero respecto de la segunda.

Las recientes investigaciones destacan la importancia que tienen los afectos familiares en el surgimiento de la conciencia, tanto psicológica como ética. Las vinculaciones familiares proporcionan la atmósfera o clima dentro del cual surge el "yo", como han demostrado los estudios de Spitz, Bowlby y otros. Pero, además, como dice G. H. Mead, la "introyección" de los papeles desempeñados por los padres y los compañeros de juego y la consiguiente "proyección" de los mismos, es lo que hace nacer en el niño pequeño, junto al *mí*, al *tú* y al *ellos*, al *nosotros* y a *los otros* —a los que Mead llama el "yo generalizado" (13)—el yo como centro de sentimiento, referencia y acción, de libertad y responsabilidad. Y esto es la *persona*.

La interiorización de los "papeles", es decir, de las funciones que cada cual desempeña en lo que Calderón llamó el "gran teatro del mundo", es la clave psicológica del "ponerse en el lugar de los demás", base de la autoconciencia, y confirma sorprendentemente, una vez más, el acierto intuitivo de la etimología, pues, como se sabe, la palabra "persona" procede de una latina que significaba "máscara", aludiendo a la careta que usaban los actores del teatro clásico para intensificar la voz en espacios abiertos o bien, como piensan otros, para aumentar el efecto de "terror", primordial en la producción de la catarsis o purificación, que originaba la tragedia según Aristóteles.

El gran sociólogo francés Marcel Mauss, por otra parte, en un trabajo magnífico (14), demostró que las etapas seguidas por la noción de "persona" fueron las siguientes: máscara del personaje mágico-teatral-personaje social-persona jurídica-persona moral. Un proceso doble de interiorización y personalización progresivas sólo es posible como un adensamiento sutil de cada hombre, que tiene lugar cuando la circunstancia total del ambiente constituye clima apropiado para el crecimiento de los más finos valores.

(13) Véase J. Bowlby: *Soins maternels et santé mentale*. Organisation Mondiale de la Santé. Genève, 1951, y *passim*. G. H. Mead: *Espíritu, persona y sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1953; págs. 225 y sigs., y *passim*.

(14) Marcel Mauss: "Sociologie et Anthropologie". *Presses Universitaires de France*, 1950. Véase *Une catégorie de l'esprit humain: la notion de personne, celle de "moi"*, págs. 333-362.

He aquí por qué la "persona moral" fué hechura del Cristianismo (15).

TAREAS A REALIZAR

Viniendo ya a los trabajos concretos que deben emprenderse para dar a la dirección sociológica de la educación el impulso que espera entre nosotros, señalemos las tareas de mayor urgencia y volumen (16).

1. Es inaplazable impulsar los estudios sociológicos aplicados a la educación en España, entendiendo por tales la Sociología pedagógica, la Psicología y la Sociometría, mediante

1. La creación de cátedras de estas disciplinas—que acaso conviniese englobar bajo el epígrafe comprensivo: *Sociología descriptiva*—en las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras, o bien comunes para todas las ramas de Filosofía, aunque, en este caso, acentuando las exigencias para los pedagogos.

2. Introducción de estas materias, en su etapa de iniciación, en los planes de estudios de las Escuelas del Magisterio.

3. Conceder en el Centro de Orientación Didáctica, anejo a la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", gran importancia a estos estudios, para conseguir:

a) Su extensión a núcleos cada día más amplios de personas interesadas en ellos.

b) Poner en relación a cuantos en España sientan curiosidad hacia estos temas.

4. Celebración de *Cursillos de divulgación*, dedicados a inspectores de Enseñanza Primaria, profesores de escuelas del Magisterio y catedráticos de Institutos de Enseñanza Media, tanto para estimular su preparación en la materia como para convertirlos en colaboradores en las investigaciones de Psicología y Sociometría que se emprendan.

5. Iniciación de pesquisas sociométricas en Universidades, Institutos, Escuelas del Magisterio, Grupos escolares y Centros de trabajo, al principio sobre objetivos muy concretos. (Del sociograma de una clase al de un Centro.)

6. Dirección y estímulo para la redacción de monografías de Sociografía funcional relativas a

a) Grandes urbes (Madrid, Barcelona).

b) Núcleos rurales muy definidos y característicos.

c) Comarcas fuertemente unitarias.

d) Zonas retrasadas económica, social y culturalmente (Las Hurdes, La Cabrera leonesa, la co-

(15) Mauss lo subraya en su notable estudio. Corroborando la tesis de Mead de que sólo la sociedad hace posible la persona, citeamos el caso de niños que se han desarrollado fuera del contacto humano, como los niños-lobos de Midnapore y la niña que durante tres años estuvo inmovilizada por su madre en un granero en los Estados Unidos. No ya la persona moral, sino aun los más simples supuestos de la "humanidad", estaban ausentes de estos desgraciados niños: así el lenguaje articulado, la conciencia de objeto, aun la misma posición erecta. Véase, a este respecto, Rof Carballo, loc. cit., y Richard Williams: *La Psicología social aux Etats Unis*. Cahiers Internationaux de Sociologie. Vol. III, 1947, pág. 76.

(16) La más trascendental y difícil de todas consiste en determinar las causas históricas, sociales y educativas del individualismo español para exterminarlas sin piedad. Nos va en ello el futuro.

marca de Santiago de la Espada, en la provincia de Jaén), para determinar la correlación entre *status* social y cultural.

7. Realización de grandes encuestas y sondeos de la opinión sobre cuestiones educativas, dirigidas a grupos profesionales muy especializados, primero (médicos, abogados, ingenieros, etc.); después, a sectores más amplios, con fines estadísticos y de educación de la opinión.

II. Aparte los medios antes indicados, desde el punto de vista intraescolar, urge:

1. Estimular y fomentar todo lo posible la colaboración y cooperación de los alumnos, mediante:

- a) El trabajo "por equipos", permitiendo, en la constitución de los mismos, el juego de las afinidades naturales de los niños.
- b) Ensayar la agrupación de los alumnos para la convivencia escolar, tomando en consideración sus afinidades naturales.
- c) Introducir en la escuela, al margen del programa y como fase de aplicación de los conocimientos adquiridos, tareas de tipo activo y constructivo que permitan la colaboración de los niños, observando la correlación existente entre "líderes" y "buenos alumnos" y "segregados" y "alumnos pésimos", así como la existente entre *rendimiento individual y grupal*, y entre asimilación del programa e integración social-escolar de cada niño.

2. Conseguir, por todos los medios, que en la mente de profesores y maestros impere la idea de que tan importante, por lo menos, como enseñar es *integrar socialmente a los alumnos*, a lo que se opone, entre otros muchos factores, la discriminación entre "buenos" y "malos", con el consiguiente estímulo de aquéllos y el resentido descorazonamiento de éstos. Hay que ir a la "escuela a la medida" de cada niño; pero la medida de todos será la que dimane del perfil sociológico del grupo educativo, hogar de sentimientos sociales.

3. Conducir la conciencia del "nosotros" en las clases de manera que, del grupito o capillita de los "elegidos" o "preferidos", vaya a la clase entera, y de ésta a la institución total, de tal modo que se perciban como propios los éxitos o fracasos de la misma. Una técnica delicada de lo sociológico se impone.

4. Fomentar intensamente cuanto tienda a estructurar a los alumnos, así de Enseñanza Primaria como de Enseñanza Media, en grupos de convivencia diferentes y más amplios y vivaces que las "clases". En este aspecto tienen una importancia formativa fundamental, en el orden sociológico, las instituciones circun- y post-escolares, que deben multiplicarse de manera que exista, al menos, una polivalente junto a cada Centro. Los viajes y excursiones colectivos y por pequeños grupos de alumnos, las representaciones teatrales, las rondallas y grupos artísticos en general y la realización de fiestas escolares, son realidades de enorme importancia sociológica que no deben faltar en ningún Instituto de Enseñanza Media o Grupo escolar.

5. La integración social del niño depende de la fusión o coordinación de dos planos: el familiar y el infantil, en un tercero, síntesis de ambos, el escolar. Por ello se hace imprescindible la colaboración

de la familia a la obra de la escuela, colaboración que no debe reducirse a la firma del "enterado" en las calificaciones mensuales o semanales del "Libro de escolaridad". La escuela sólo podrá "socializar", es decir, integrar socialmente al niño, si ella, a su vez, se integra en su ambiente social. Para lograrlo, tiene que conocer la constelación familiar de cada niño, su problemática económico-sanitario-moral, sus aspiraciones y sus necesidades, estén integradas en aquélla o no. No será posible esto si en torno a Institutos de Enseñanza Media y grandes Grupos escolares no llevamos *Asistentes sociales* que, con una preparación compleja y adecuada, puedan dedicarse a conocer a fondo la circunstancia sociológica familiar, además de secundar la triple acción—del médico, del sacerdote y del educador—llevando a los padres consejos, socorros y ayudas, de manera que contribuyesen eficazmente al descubrimiento de enfermedades físicas y morales y al combate de los focos en que el mal encuentra en los fondos suburbiales su caldo de cultivo. Se trata de una institución ya extendida en el extranjero y de todo punto necesaria en España.

III. La integración social de la escuela—y lo mismo debe decirse de los Centros de Enseñanza Media, particularmente hasta los quince años del alumno—tiene dos grados: uno, comarcal; otro, nacional. Se trata de hechos de Ecología educativa todavía no estudiados en España. Armonizar las exigencias de ambos es, sin duda, difícil, mucho más entre nosotros, donde un "localismo" casi tribal opone todavía serias barreras a la lucidez de un patriotismo digno de tal nombre (17). Hay que conseguirlo, lo mismo en la esfera del contenido instructivo—programas—que en aquella otra de la que apenas se habla, pero mucho más decisiva, relacionada con las "maneras educativas profundas"—disciplina, convivencia, tablas de valores que rigen la escuela y la vida.

1. Dejando para la investigación pedagógica—¡ay, tan débil, la pobre, entre nosotros!—el segundo de los aspectos citados, y sin descuidar el carácter fundamentalmente nacionalizador que los programas escolares deben tener, cabe ir admitiendo especificaciones, a partir de determinados niveles, relativas a

- a) La ciudad.
- b) La gran urbe.
- c) El campo, distinguiendo entre zonas rurales normales y retrasadas.
- d) La costa.

2. La discriminación de los niños por motivos económicos o psicológicos es siempre nociva, y no la admitimos más que cuando se refiere a casos de anomalía mental o caracterológica acusada.

IV. Si pudiera estudiarse sociométricamente España entera, es más que probable que los coeficientes de cohesión e integración fuesen muy bajos. Si, como sospechamos, el *test de configuración social nacional* señalase una intensa tendencia a la centrifugación y a la dispersión, con muchos "aislados" y muchas "repulsas", habría que ponerse a fomentar la cohesión,

(17) En conexión con el problema expuesto levemente en la nota anterior, se encuentra este otro. Cuando los vientos de la Historia imponen colaboraciones de tipo supranacional, nosotros todavía no hemos alcanzado la etapa de la integración nacional, *por debilidad de nuestra educación popular*.

pensando en una sociedad más firmemente integrada.

De todas maneras, ¿no os parece conveniente y saludable, amigos, que comencemos a trabajar con denuedo, desde ahora mismo, como si, aplicado el *test*, hubiera resultado que España es un país de átomos insolidarios, reacios siempre a la integración en

comunidades que "limitan" porque "enriquecen", exigiendo la subordinación justa del "yo" al "nosotros"?

Creemos que con esa actitud peligran mucho el entendimiento, la procura y el disfrute del "bien común". Es decir, corre riesgo de destrucción real esa cosa noble, pero exigente, que se llama España.