

UNIVERSALIDAD Y PLURALIDAD EN LA ENSEÑANZA

POR

ESTANISLAO CANTERO.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN: A) *Universalidad*; B) *¿Diversificación o igualitarismo?*; C) *¿Cultura de masas o desmasificación?*—II. IMPORTANCIA PRIMORDIAL DEL AMBIENTE FAMILIAR Y LOCAL.—III. DIVERSOS GRADOS Y TIPOS DE ENSEÑANZA: A) *La enseñanza elemental*; B) *Los oficios como educadores*: 1. La educación de los valores de la persona: a) Educación del pensamiento; b) Oficio y cultura; c) Oficio y personalidad; 2. Educación de los valores sociales: a) La responsabilidad personal; b) La continuidad y el equilibrio de la vida social; c) La promoción de las autoridades sociales; C) *Las enseñanzas medias*; D) *La enseñanza universitaria y las enseñanzas superiores*.

I. INTRODUCCIÓN.

A) *Universalidad*.

Se afirma frecuentemente que el hombre tiene derecho a una educación. Lo que es cierto parcialmente, debiendo ser matizada, pues tal afirmación no significa nada por sí sola (es una ampulosa declaración de derecho, abstracta, que nada significa por sí misma), mientras no se concrete a qué grado de educación y cultura tiene derecho el hombre como ser concreto; es decir, cada hombre.

Las tendencias del «mundo moderno», apelando al «dogma» de la democratización de la enseñanza y de la cultura, basada en la errónea identificación de la justicia con la igualdad, y haciendo de ésta la norma suprema reguladora de la conducta humana, pretenden hacer la cultura accesible a todos los hombres en un mismo grado, para lo cual se postula una educación sistemáticamente igualitaria en un

período que, cuando menos, alcanza hasta los catorce años, cuando no a los dieciséis, a los dieciocho e, incluso, proclamando el «derecho» a que todos tengan enseñanza universitaria, como si fuera un verdadero derecho.

Ello es un modo suficientemente adecuado para destruir la civilización y acabar con la cultura, porque ésta necesariamente se diluye, ya que sólo eliminando toda profundidad en el saber y degradando su contenido es posible hacerla accesible en un mismo grado a todos los hombres. Con lo que los perjuicios alcanzarán tanto a cada uno de los hombres de ese modo «culturizados» como a toda la sociedad, pues se destruye la civilización.

Cultura y civilización no suponen igualitarismo; antes al contrario, diversificación. Lo que no quiere decir una especialización tal que, fuera del reducido campo de la misma, el hombre ignore cualquier otra realidad.

Vallet de Goytisolo (1) lo ha puesto de relieve al señalar: «Una civilización presupone una cultura global, aunque diversificada. No se trata de que todos sepan todo, ni de que el saber sea uniforme, sino de que cada cual sepa lo que necesita saber según su función y de que todos tengan el conocimiento de la realidad básica y educados la mente y el buen sentido moral, social y estético, necesarios para no ser víctimas de alucinaciones y de degradación».

La civilización y la cultura suponen lo que hasta hace poco se había (mejor o peor) practicado, porque eran condiciones de la misma: universalidad y pluralidad de la enseñanza. Educación y enseñanza para todos, pero con diferentes grados y tipos de enseñanza; porque es consecuencia del orden social natural y condición para que el mismo se logre.

(1) Juan Vallet de Goytisolo: *Algo sobre temas de hoy*, Speiro, Madrid, 1972, pág. 269. O como dice en otro lugar: «Universalidad, pero pluralidad de enseñanza. A cada cual la que le facilite una mejor formación más adaptada a su medio geográfico, histórico y social, y a sus posibilidades; la que mejor le forme para su cometido profesional, para realizar su función, para ejercer su oficio, para darse cuenta de su situación en este mundo, de paso —que se debe procurar sea fructífero— hacia el otro». En *Sociedad de masas y derecho*, Taurus, Madrid, 1969, pág. 646.

Pensar que la cultura, la educación y la enseñanza han sido, hasta la aparición de la democratización y el igualitarismo, coto cerrado a unos pocos e inaccesible para el resto de los hombres, es desconocer la historia o falsearla. Sobre todo, cuando precisamente es en nuestra época cuando la degradación de la cultura es un hecho real que anuncia (y es posible observarlo ya) el ocaso de la civilización.

En el pasado, donde no existió la pretensión de que todos pudieran tener el mismo grado de cultura de un modo uniforme, que ni siquiera se pensaba en que todos accedieran a ese igualitarismo, sino que la enseñanza y la educación eran universales, pero sumamente diversificadas y plurales, la cultura era de todos, participando todo el pueblo de ella. Vallet lo recuerda, señalando que «en Grecia *La Odisea* y *La Iliada* fueron obras populares. En la Edad Media las catedrales eran algo del pueblo y las canciones populares desprendían gracia y nobleza» (2).

El Imperio romano cayó por el poder absoluto del Estado, que originó lo que para Rostovtzeff (3) fue «el fenómeno principal del proceso de decadencia», «la absorción gradual de las clases cultas por las masas».

Sobre los valores de las civilizaciones de Grecia y Roma se edificó por la Iglesia la más perfecta civilización, y ello con una enseñanza y una educación universal, pero diversificada.

La verdadera cultura no fue patrimonio de unos pocos. Pensemos, por ejemplo, en nuestra Patria, no sólo en el arte, sino también en el teatro y la poesía —acaso un Lope o un Calderón no fueron populares?— e incluso en las disputas de Báñez y Molina, seguidas con atención por el pueblo, sobre un tema del que hoy muy pocos podrían siquiera recordar en qué consistió tal polémica, y cuyo contenido se les escapa a gran parte de nuestros contemporáneos. Y es que ser culto, ser educado, no consiste en saber leer o escribir o en tener un conocimiento enciclopédico, pero carente de profundidad.

(2) Juan Vallet de Goytisolo: *Algo sobre temas de hoy*, págs. 269-270. Cfr. *Sociedad de masas y derecho*, págs. 612-613.

(3) M. Rostovtzeff: *Historia social y económica del Imperio romano*, Espasa-Calpe, 2.ª ed., Madrid, 1962, tomo II, pág. 489.

Pensar que la civilización y la cultura suponen uniformismo e igualitarismo para todos los hombres es desconocer el proceso histórico de civilización. Esta se formó con diversificación, y cuando esto dejó de ser así, la civilización y la cultura se degradaron y retrocedieron (piénsese en la masificación del Bajo Imperio romano, por ejemplo).

B) *¿Diversificación o igualitarismo?*

La universalidad —esto es, una cultura global por la que «cada cual sepa lo que necesita saber según su función» y «todos tengan el conocimiento de la realidad básica y educados la mente y el buen sentido moral social y estético, necesarios para no ser víctimas de alucinaciones y degradación»— y la diversificación —diferentes y múltiples grados y tipos de enseñanza— son consecuencia del orden social natural y no de una construcción mental que luego se quiere sobreponer a la realidad y a la naturaleza organizando la sociedad según esa concepción racionalista y, por eso mismo, garantía del orden social natural.

El orden social que se desprende de la misma naturaleza, y que para conocerlo hay que observar aquélla, se caracteriza por la pluralidad de partes que lo forman; pluralidad que es sumamente variada y cuya diversidad requiere una armonía para que en la concurrencia de todas esas pluralidades diversas se logre la finalidad de todas y cada una de ellas, así como la del conjunto.

Solamente identificando la cultura, la justicia, etc., con el igualitarismo; solamente haciendo del igualitarismo el norte que ha de regular la actividad humana, es posible negar la realidad de que la cultura supone diversificación. Porque es precisamente la naturaleza quien nos dice que no es cierto que todos los hombres tengan derecho a la misma educación y a una enseñanza idéntica. Y no olvidemos que, por otra parte, no se puede identificar la cultura con la enseñanza en las aulas, ni la educación tampoco.

Porque el igualitarismo (4), que es la base en que se sustenta,

(4) Eugenio Vegas Latapie: «El mito del igualitarismo», en *Verbo*,

es totalmente opuesto a la realidad y a la naturaleza. De tal modo que, incluso en donde se ha pretendido implantarlo, ha surgido una «nueva clase» (5) que desmiente en los hechos las propagandas y la utopías, y demuestra que el igualitarismo es imposible.

Porque si bien existe, es cierto, una igualdad esencial del género humano, esta igualdad no exige, ni siquiera considera conveniente, la igualdad de enseñanza. Requiere tan sólo una educación suficiente para que el hombre alcance su fin último y supremo. Y según la naturaleza, una cultura en armonía con su función en la sociedad. Y es aquí donde se encuentra la base y la razón de esa universalidad de la enseñanza que todos deben tener.

Pero al lado de esta igualdad esencial se encuentra una amplísima gama de diferencias de toda índole, totalmente naturales, que, salvo en aquella igualdad esencial, en todo lo demás indican la desigualdad humana: desigualdades físicas, intelectuales, ambientales, familiares, etc.

Desigualdades que caracterizan el orden social y que implican necesaria y naturalmente una diversificación en la enseñanza. Solamente negando la riqueza de esta diversificación del orden social, que hace posible la civilización y la convivencia, es posible afirmar que todos los hombres tienen derecho a la misma educación y enseñanza. Derecho falso, para cuyo establecimiento se establece el «deber» del Estado de proporcionarlo, de hacerlo eficaz, con las espantosas consecuencias que trae, estatizando la enseñanza, monopolizándola el Estado, uniendo el poder político al poder cultural y acabando en la esclavitud del hombre, perdiendo éste incluso su libertad de reflexión.

Y no se diga que esas desigualdades naturales no implican diversidad de enseñanza. Esas desigualdades, por las que es incompatible el igualitarismo y el orden social, no pueden ser destruidas sin menos-

cúm. 75-76, mayo-junio-julio 1969, págs. 377 y sigs. *Consideraciones sobre la democracia*, Afrodísio Aguado, Madrid, 1965; Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y derecho*, en especial el capítulo V de la I parte. Taurus, Madrid, 1969.

(5) Cfr. Milovan Djilas: *La nueva clase*, Suramericana, Buenos Aires, 1961.

cabo de éste; en el fondo de la concepción uniformista de la enseñanza late la concepción de la injusticia de tales desigualdades, por lo que se intentan destruir precisamente con la enseñanza uniforme y uniformista. Por otra parte, se afirma que tales desigualdades no pueden dar lugar a desigualdades en la enseñanza; se olvida con ello al hombre concreto y se coloca en su lugar al hombre abstracto, que no existe en la realidad. Con ello se superpone la idea, idea forjada erróneamente al prescindir de la realidad, a ésta. Ya no se tratará de enseñar de acuerdo con la naturaleza, sino de actuar al margen de ésta, queriendo prescindir de ella y haciendo prevalecer la utopía, los sueños y la abstracción sobre la naturaleza.

La uniformidad de la enseñanza no es buena, ni siquiera posible.

No es posible porque, limitándonos tan sólo al plano intelectual, a pesar de degradarla en un intento de hacerla igual para todos, de hacerla accesible a todos en un mismo grado, siempre los más dotados intelectualmente aventajarán a los menos dotados de modo natural e inevitable.

No es bueno porque, aparte otras consideraciones que se irán viendo, el uniformismo reduce la enseñanza, necesariamente, a un campo estrechísimo, del que quedan fuera muchos conocimientos diversos que son necesarios para que los hombres (diferentes y concretos) ejerzan en la sociedad funciones y tareas distintas, sin lo que la sociedad no es posible y sin lo cual se destruye la base de la misma cultura y civilización.

Por otra parte, esa diversificación, esa pluralidad de la enseñanza, no impide la universalidad de la misma. Al contrario, es la condición de que tal universalidad sea un hecho. Solamente con la pluralidad de la enseñanza es posible que todos los hombres adquieran una enseñanza acorde con la naturaleza de cada uno de ellos y con la función que también cada uno de ellos desempeña o va a desempeñar. Es decir, una enseñanza adecuada a cada hombre como ser concreto, con una personalidad determinada y en una situación de tiempo y lugar dada.

Y ello porque la enseñanza debe ser acorde con la persona que la va a recibir. De las diferencias de las personas se deriva la

diferencia del tipo y grado de enseñanza. Pero de las personas concretas, no de la persona en cuanto abstracción.

De esas diferencias y desigualdades entre los hombres las hay primordiales, que son las familiares y las locales, es decir, el ambiente más próximo que rodea al niño, a la persona. Con la creciente masificación, cada día se olvida más y más la importancia que tiene en la educación y la enseñanza el ambiente familiar y local. Es sobre todo este ambiente el que más influirá y el que más tiene que influir, porque es el más natural, en todo el desarrollo de la personalidad, en su crecimiento, en la adquisición de hábitos que le lleven a obrar con rectitud.

Y ello precisamente debido a que es este ambiente el que le proporcionará creencias y sentimientos duraderos, lazos que le ligarán a Dios, a la familia, a sus semejantes, a la tierra, a la patria, a sus gobernantes, a las cosas, a la realidad y a la misma naturaleza. En definitiva, le proporcionarán el arraigo, cuya falta es la enfermedad más perniciosa en el hombre de hoy, como ha notado Simone Weil (6). Ahí aprenderá lo que Saint-Exupéry denomina «apprivoiser», porque sin «apprivoisement» el hombre andará perdido; sin la «domesticación», es decir, «el acto por el que las cosas se tornan sustancia misma del sujeto y éste se hace responsable de ellas para siempre», como escribe Rafael Gamba (7) al explicar los que Antoine de Saint-Exupéry expresó con la palabra «apprivoisement», el hombre carecerá de toda raíz. Y se evitará, pues es el más eficaz valladar, la masificación, esa amenaza hoy realidad que va camino de aniquilar al hombre y que, como ha puesto de relieve Vallet de Goytisolo (8), se acerca más y más a cada instante.

(6) Simone Weil: *L'ennracinement*, Gallimard, 1973, pág. 62.

(7) Rafael Gamba: *El silencio de Dios*, Prensa Española, Madrid, 1968, pág. 52.

(8) Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y derecho*.

C) *¿Cultura de masas o desmasificación?*

La cultura de masas, en lo que viene a parar el igualitarismo en la enseñanza y la educación, es imposible. Porque cultura y masas son términos contrapuestos.

Es conocido, aunque no suficientemente meditado, el interrogante con que Rostovtzeff concluye su *Historia social y económica del Imperio romano*: «¿Es posible extender a las clases inferiores una civilización superior sin degradar el contenido de la misma y diluir su calidad hasta desvanecerla por completo? ¿No estará condenada toda civilización a decaer apenas comienza a penetrar entre las masas?» (9).

El problema no se encuentra en hacer cultas a las masas, lo que es imposible, sino precisamente en evitar la decadencia de la civilización, impidiendo la masificación. La civilización decae cuando se masifica, y no es posible intentar hacer penetrar en ellas la cultura. No ha habido, ni hay, ni habrá jamás, masas cultas.

Los hechos muestran que el interrogante de Rostovtzeff es cierto en cuanto se persiga y se pretenda el igualitarismo, es decir, que todos tengan la misma cultura; y en cuanto se pretenda conciliar las masas con la cultura, sin una previa desmasificación, por la que dejen de ser masas.

Y, sin embargo, el mismo Rostovtzeff señala que «nuestra civilización no perdurará sino a condición de no ser la civilización de una clase, sino la civilización de las masas» (10).

Ello nos lleva a la distinción señalada por Pío XII (11) en *Benignitas et humanitas*, entre «pueblo» y «masa»: «El pueblo vive y se mueve por su vida propia; la masa es de por sí inerte y sólo puede ser movida desde fuera. El pueblo vive de la plenitud de vida de los hombres que lo componen, cada uno de los cuales — en su propio puesto y según su manera propia — es una persona cons-

(9) M. Rostovtzeff: *op. cit.*, pág. 489.

(10) M. Rostovtzeff: *op. cit.*, pág. 489.

(11) Pío XII: *Benignitas et humanitas*, 16, Doctrina Pontificia, Documentos Políticos, B.A.C., Madrid, 1958, págs. 875-876.

ciente de su propia responsabilidad y de sus propias convicciones. La masa, por el contrario, espera el impulso del exterior, fácil juguete en manos de cualquiera que explote sus instintos o sus impresiones, presta a seguir sucesivamente hoy esta bandera, mañana otra distinta».

Es entonces cuando la afirmación de Rostovtzeff es cierta, si se tiene en cuenta que la civilización, como lo fue en la Cristiandad medieval, como lo fue en España hasta mucho más tarde, ha de ser la civilización del pueblo entero. Es decir, de los hombres que lo componen, con la diversificación necesaria fruto de la diversidad de los hombres concretos.

Señalamos anteriormente (12) las razones por las que corresponde a los padres la educación de sus hijos; sin embargo, queremos ahora destacar la importancia del ambiente familiar y local en cuanto es la base de toda educación y toda enseñanza, mostrando al mismo tiempo su importancia, porque a través de ella se logra una universalidad de la enseñanza y porque es el fundamento, en parte, de la diversificación de la enseñanza en grados y tipos, así como por su primordial importancia para toda la organización social.

II. IMPORTANCIA PRIMORDIAL DEL AMBIENTE FAMILIAR Y LOCAL.

Que la educación y la enseñanza no puede ser uniforme, igualitaria, sino que ha de ser sumamente diversificada y plural, se desprende, en primer lugar y fundamentalmente, del ambiente más próximo al niño, es decir, el ambiente familiar y local, que rodean a la persona.

Los niños, lo hemos señalado anteriormente, son de la familia; por otra parte, el ambiente más próximo tras la familia que rodea al niño va íntimamente ligado a aquélla. No es lo mismo un ambiente rural que el ambiente de la ciudad, ni el campesino al industrial.

«La formación del hombre —escribe Rafael Gamba (13) es,

(12) Cfr. Estanislao Cantero: «A quién corresponde educar y enseñar», *Verbo*, núm. 159-160.

(13) Rafael Gamba: «Foro sobre enseñanza», en *Verbo*, núm. 52, pág. 161.

ante todo, familiar y ambiental. Las primeras convicciones y las primeras emociones y sentidos los recibe el niño de su medio, sobre todo familiar».

Si al niño le falta la formación familiar, se produce, con frecuencia, que crezca espiritualmente tarado. Es en las familias donde aparece en primer lugar la diversidad de educación y de enseñanza.

Diversidad completamente natural y sana, porque se fundamenta en el mismo orden de la naturaleza. No supone esa diversidad que no se alcancen los fines de la educación y de la enseñanza. Al contrario, la educación familiar, peculiar y con caracteres propios en cada familia, como peculiar es cada una de ellas y los miembros que la componen, alcanza en ellas plenamente la finalidad de la educación, tal como la consideramos anteriormente (14). Porque el fin que la educación persigue no se alcanza con unos medios determinados, para todos iguales, sino a través de medios que varían y dependen de las necesidades y características de los hombres concretos.

Así, a un niño con gran sensibilidad habrá que tratarle de modo diverso a quien no la tenga tan acusada, o carezca casi de ella; a uno muy cerebral, distintamente que a otro que lo sea menos, etc. Y ello supone trato diferente, que sólo en las familias se puede dar.

Por otra parte, los primeros conocimientos que el niño adquiere los obtiene a través del medio en que vive, familiar y local. Quien pertenezca a una familia campesina, adquirirá desde pequeño un sentido de la realidad y de la naturaleza que no tendrá quien no haya vivido en contacto con ella. De ahí surge la diversidad de educación y de enseñanza, que, por consiguiente, no hay que suprimir porque otros no sepan o no puedan adquirir esos conocimientos, ese sentido de la realidad.

Ambiente familiar y local, que hace que el niño se sienta parte de un medio, de un ambiente donde es conocido y querido, y del que, por formar parte, se siente solidario y aprende a estimarlo y a amarlo. Arraigo necesario a personas, instituciones y cosas, característico de la naturaleza humana, por más que hoy se procure su desaparición.

(14) Cfr. Estanislao Cantero: «La finalidad de la educación», en *Verbo*, núm. 158.

Sentido de la responsabilidad, que se desarrolla al ir conociendo los problemas del ambiente en que vive y a los que buscará solución con cariño, porque forman parte de su vida, porque son problemas «suyos».

Los fines de la educación se consiguen con la educación familiar y ambiental, no pese a las diferencias de ambiente que rodean al niño, sino, por el contrario, gracias a esas diferencias, porque la familia, el ambiente más próximo al niño, es su mejor educador, a quien naturalmente compete tal labor.

Naturalmente, esas diferencias ambientales dan también lugar a diferencias en la enseñanza que se recibe en las aulas, de lo que luego hablaremos. Por eso, al hacer abstracción del hombre concreto y cifrarlo todo en la igualdad, se considera que la enseñanza ha de ser la misma para todos, porque lo contrario es «injusto»; de ahí que se pretenda eliminar la familia como institución educadora, en nombre del igualitarismo, arrancando a los niños de su medio familiar y local.

No se puede hacer tabla rasa del orden de la naturaleza eliminando la educación familiar y ambiental sin ocasionar gravísimos perjuicios, no sólo para el propio educando, la familia y el ambiente más próximo en que naturalmente el niño vive, sino a toda la sociedad y al propio Estado. Lo que resulta evidente: si se piensa que el orden social es fruto de la armonía entre sus diferentes partes —partes por naturaleza diferentes— y no fruto de la razón separada de la realidad, y que, por tanto, cuanto mejor cumpla su cometido cada parte, mayor será esa armonía y el orden social.

Marcel de Corte (15) lo señalaba al hablar de la importancia que tiene la educación familiar en la educación política, considerando ésta en sentido amplio:

«¿Acaso no es en ella (la familia) donde aprendemos, sin saberlo, "este arte de vivir los unos con los otros", sin el cual no hay sociedad política posible? "En el seno de nuestras familias es donde empiezan nuestros afectos políticos", anotaba Burke, y Augusto

(15) Marcel de Corte: «La educación política», en *Verbo*, núm. 59, páginas 637-639.

Compte añadió que "la eficacia moral de la vida doméstica consiste en formar la única transición natural que puede habitualmente librar-nos de la pura personalidad para elevarnos gradualmente hasta la verdadera sociabilidad".

»En esta banal afirmación se encuentra un tesoro inagotable.

»En efecto: ¿Qué es lo que nos enseña a vivir los unos con los otros si no es el recibir una educación política bajo sus formas más diversas? Educación de la amistad, de la obediencia, de la confianza; educación de la colaboración, de la abnegación, de la responsabilidad; educación de la justicia, de la generosidad, del espíritu de economía, del respeto de la piedad hacia las tradiciones, de la inteligencia y de la voluntad; educación de la continuidad temporal por el recuerdo del pasado, por la ocupación del presente, por la preocupación del porvenir; educación en el espacio social por las relaciones con los próximos, los colaterales, los consanguíneos, los uterinos, los allegados, los emparentados, etc. No acabaríamos de enumerar la facetas de la educación con resonancia política que la familia dispensa, con inagotable prodigalidad, sin el menor plan preconcebido, en función de las necesidades siempre cambiantes de la vida, con una capacidad creadora y un poder de invención que surge improvisadamente, que confunden al observador bajo la imperiosa presión de la "naturaleza social misma del hombre", actuando en cada miembro de la comunidad familiar, y de "la naturaleza de los seres, de las cosas y de los acontecimientos", con los cuales cada uno de ellos se halla confrontado.

»Nada es menos estático que la familia: todo está en ella moviéndose, iniciativa, actividad, novedad. Nada en ella responde a un plan preconcebido: todo está, por así decir, librado a la improvisación. Y, sin embargo, la educación que irradia obedece a una "idea directriz" vivida: la consolidación del ser y del ser mejor del grupo y de cada uno de sus miembros. La persona no se desarrolla aquí más que en sus relaciones con un "bien común" que la sobrepasa y la constituye.

»Toda la educación que recibe consiste en el hábito de los sentimientos sociales en su nivel más natural, menos artificial; nadie puede disimular su egoísmo eventual bajo una máscara en una agrupación donde queda perpetuamente controlado. ¡Ningún fingimiento

es aquí posible ni duradero! El animal social, comprometido en la disciplina de la vida en sociedad, en la mejoría de las relaciones con los demás, en la subordinación de sus instintos, emociones y pasiones a la razón y a la voluntad, aparece al desnudo, en el estado auténtico, tal como es realmente sin el maquillaje de los sistemas y las ideologías.

»En la familia aprendemos con tanta facilidad como respiramos el aire del ambiente que el "ser social y el deber social coinciden". El imperativo social no se impone aquí a mis actos desde fuera, surge desde el interior de "mi mismo ser". La vida de familia inclina al hombre a reconocer, por lo menos en sus actos, que la obligación social se identifica con la espontaneidad de su mismo ser: "Debes porque eres".

»El hombre acepta aquí, bajo el efecto de la educación "climática" en la que está bañado, su naturaleza social y sus deberes sociales hacia los suyos, como se acepta a sí mismo. No está obligado a escoger entre varias familias. Sólo tiene una. No le toca escoger a los que le rodean: le son dados. Así aprende a consentir a las sociedades mayores en las que se integra y especialmente a su patria, que no es para él objeto de elección y que constituye la pena de la sociedad política de la que es miembro.

»¿Cómo comprender la tierra de los padres sin referencia a la familia? ¿Cómo sustraerse a la obligación de amarla, que se inicia en la familia, sin conmovir por ello los fundamentos de la comunidad política?

»Pero el papel educador de la familia en materia política no se limita a esto. La familia nos enseña a suscribir sin reservas lo que es el alma misma de toda sociedad organizada: "La jerarquía definida por los servicios que presta".

»La igualdad que fascina a nuestros contemporáneos es la definición de la muerte social. ¿Qué intercambios habría en una asociación de iguales, fuera de los de un comercio verbal, falaz y vano? El intercambio exige la diferenciación, y la diferenciación a su vez exige la jerarquía en la cumbre, de la cual el intercambio se convierte en don. Nunca será excesivamente subrayado que la comunidad familiar es aquella en la que los padres dan siempre, sin nunca recibir de sus hijos, a cambio, cosa alguna fuera de las señales de afecto. Los ser-

vicios y bienes que los padres proporcionan no tienen reciprocidad por parte de sus hijos. Sólo más tarde, cuando ellos mismos hayan fundado un hogar, los hijos se volverán donantes. La reciprocidad del "quid pro quo" se extiende en la sucesión.

»Ahí está la esencia misma de la jerarquía: "el verdadero jefe es aquel que da sin recibir a cambio o aquel cuya liberalidad es sin medida común con lo que recibe", pues ordena en el doble sentido de ordenamiento y de mandato, sin lo cual toda sociedad se desmorona, y él es el único que puede hacerlo.»

Esos beneficios innumerables que recibe la sociedad a través de la educación familiar no pueden sustituirse por otro tipo de educación donde la familia no ocupe el lugar que naturalmente le corresponde.

La falta de educación familiar produce males sin cuento, como el desarraigo, la inadaptación, la rebelión, taras psicológicas, delincuencia, masificación, etc., porque sin esa educación falta todo lo que señala Marcel de Corte.

Y es que sólo se puede amar lo que se conoce. Si se separa al niño de su ambiente familiar y local, no podrá amar realmente nada, pues a través de aquéllos, por medio del arraigo, es como podrá ascender hacia otras esferas o campos sociales.

III. DIVERSOS GRADOS Y TIPOS DE ENSEÑANZA.

La universalidad de la enseñanza, por lo tanto, no está reñida con la pluralidad de la misma; antes al contrario, ésta es condición de aquélla, y solamente de ese modo es posible que la cultura llegue a todo el pueblo y que la civilización no desaparezca.

A la diversidad de ambiente en que el niño vive, entendido en su aspecto más próximo, familiar y local, corresponde, por lo mismo, una enseñanza diversa, en relación con el propio ambiente en que vive.

A) *La enseñanza elemental.*

La enseñanza elemental no puede separar al niño de su ambiente familiar y local. Y ello porque el fin de la educación priva sobre el

de la instrucción y porque, al mismo tiempo, la instrucción ha de ser educadora, y no solamente instructiva, en el sentido de limitarse a aportar una serie de datos o conocimientos, haciendo abstracción de su aspecto y valoración moral. Como observa Rafael Gamba (16), «suponer que la enseñanza y la cultura son algo que se realiza exclusivamente en la aulas, cursando mediante libros y explicaciones determinados contenidos y programas, es una restricción de conceptos inspirada en la mentalidad racionalista». «En los casos normales, estos elementos que el hombre recibe del medio familiar, ambiental y vital serán —en el conjunto de su cultura— mucho más profundos y decisivos que cuanto pueda recibir después de libros y centros de enseñanza».

La escuela es prolongación de la familia, no es la familia supletoria de la escuela, sino al contrario. La primacía no corresponde a la escuela, sino a la familia, de la que recibe, por delegación de los padres, la facultad para educar y enseñar que a aquéllos por naturaleza corresponde, por lo que no puede perseguir una finalidad distinta o contraria a la que le asignan la familia y, en otro plano, la Iglesia (17). La escuela es complementaria de la familia, por ello no se puede pretender hacer valer derechos por encima de la familia.

Y ello porque, en el orden de los fines, unos son superiores a otros y unos están subordinados a otros. Por ello, el bien que se pretende conseguir con la enseñanza en la escuela, si implica el alejamiento permanente o considerable de la vida familiar, si es opuesta a los deseos y sentimientos de los padres, queda anulado por el mal que ello produce, y sus consecuencias son mucho más perjudiciales que los hipotéticos beneficios que se consiguen con la enseñanza en la escuela.

Pero si la enseñanza ha de ser no meramente instructiva, sino también y en la medida en que ello es posible en los centros de enseñanza, educadora, colaboradora del fin primero constituido por la educación, ¿qué es lo que se ha de enseñar?

(16) Rafael Gamba: «El tema de la enseñanza y la revolución cultural», en *Verbo*, núm. 89, noviembre 1970, pág. 890.

(17) Cfr. Estanislao Cantero: «A quién corresponde educar y enseñar», en *Verbo*, núm. 159-160.

Henri Charlier (18) señala que «la meta de la enseñanza no consiste en hacer retener a los niños las más cosas posibles, sino en enseñarles a pensar. Que la memoria esté llena de innumerables conocimientos amasados por las generaciones humanas es completamente inútil si el espíritu no sabe unirlos en ideas y clasificarlos»... «Es sobre hechos muy simples con los que los niños aprenden a pensar. Hace falta enseñarles a observar los hechos en lugar de atiborrarles la memoria; simplificar la enseñanza, no complicarla».

Es cierto que la enseñanza tiene dos utilidades distintas, que consisten, como señala Henri Charlier (19), en que «debe formar el espíritu y enseñar a los niños muchas cosas prácticas que les es necesario saber. Debe preparar la razón a la exactitud; la inteligencia, a bien observar, y, por otra parte, abrir a los niños las carreras con las que ganarán su vida».

Pero no deben olvidarse ninguna de ellas, sino coordinarlas perfectamente, porque «la utilidad práctica de la enseñanza, por así decirlo, es anulada si el espíritu razona mal y si la inteligencia es ciega» (20).

Por eso, la enseñanza debe estar en contacto con el mundo real, con la naturaleza y no enclaustrarse en abstracciones intelectuales o pseudointelectuales, que incapacitan para toda realización práctica que no lleve al fracaso. Lo que sí es importante en toda la enseñanza, especialmente lo es en la elemental, por ser en ésta donde el niño adquirirá o no los elementos primeros necesarios para su normal desarrollo. Por eso ha de ser «una verdadera ciencia práctica o un arte verdaderamente práctico» (21), pero nunca «una especie de teoría abstracta de la práctica, o un manejo científico de la cantidad que se cree práctico, pero que aleja tanto de la vida y de los oficios como la pura teoría intelectual» (22).

Ahora bien, si la enseñanza debe enseñar a pensar, «pensar no

(18) Henri Charlier: *Culture, école, métier*, Nouvelles éditions latines, París, 1959, pág. 25.

(19) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 25.

(20) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 26.

(21) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 26.

(22) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 26.

es crear, ni recrear el mundo; es penetrar profundamente en la naturaleza de las cosas, y ver las relaciones que han escapado a los ojos, relacionar entre sí los hechos observados» (23).

Y este conocimiento de las cosas sólo puede realizarse sobre el terreno, por eso la enseñanza no debe apartar, sobre todo la enseñanza elemental y aquella que no es propia de futuros estudios superiores, al niño de su medio ambiental.

La enseñanza elemental debe ser, en primer lugar, enseñanza religiosa. Ha de enseñar también el lenguaje y su uso, pues por él nos comunicamos y entendemos, aunque en el grado necesario a su elementalidad. A ello debe ir unida la historia, poniendo al alcance de los niños el conocimiento de su patria y de su pueblo, para que junto con la educación familiar aprenda a conocerlo y a amarlo. En fin, las cuatro operaciones fundamentales y la regla de tres, pero sin conceder a la aritmética la primacía, porque, como nota acertadamente Henri Charlier (24), «las matemáticas no son... un medio de formación tan universal como las letras. Razonar con rigor y exactitud sobre las cantidades no es una buena formación intelectual para juzgar de las cualidades, que es nuestra principal ocupación en la vida cualidad del hombre, de las sensaciones, de los hechos y de los acontecimientos».

Por otra parte, la enseñanza elemental ha de ser tal que puedan recibirla todos los niños. Lo que no significa la obligación de tener que recibirla, puesto que, en el terreno de los hechos, a una enseñanza corruptora corresponde la obligación de no acudir, y en el terreno del derecho, un derecho no puede transformarse en obligación jurídica impuesta por el Estado o por la sociedad.

Para que todos los niños puedan recibir la enseñanza elemental, es necesario que allí donde haya niños estén las escuelas. Por tanto, materialmente, la enseñanza elemental ha de estar completamente extendida a todos los pueblos —por pequeños que sean—, puesto que, como hemos señalado, no ha de separar a los alumnos de su ambiente, sino colaborar de acuerdo con éste.

(23) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 40.

(24) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 31.

B) *Los oficios como educadores.*

Señalábamos que la enseñanza no puede separar del ambiente y que ha de estar en contacto con la realidad. Lo que significa que no puede separar de los oficios; ha de ir unida, ser paralela al contacto del niño con las cosas en los talleres, en los campos, en el mar..., con todo aquello que es un oficio.

El campesino, ¿dónde ha aprendido a observar el cielo que le prevendrá contra el pedrisco o la tormenta? El carpintero, el ebanista, ¿dónde han aprendido a cortar la madera, a ensamblar las piezas? ¿Cómo saber cuando hay que sembrar? ¿Cómo saber si una madera está seca o verde y si sirve para hacer un mueble o, por lo contrario, habrá que esperar o desecharla? Son, éstos, conocimientos que se aprenden sobre el terreno, de la mano frecuentemente del padre o familiar que se dedica a ello. Son conocimientos que es imposible aprender en las escuelas, en los libros o en clases teóricas, por muchos años que se acuda a ellas.

La enseñanza de los oficios no puede darse en las aulas. Y ello no constituye «clasismo», ni olvidar o renunciar al fin de la educación.

Es consecuencia natural de la vida. De ese modo se conocerá el oficio desde niño, se estará familiarizado con él y se aprenderá a estimarlo y a amarlo, y lo obtendrán del modo más natural los hombres que se dedicarán a ello. Lo que no significa que obligatoriamente se tenga que seguir el oficio del padre o del ambiente en que se está en contacto. Si tiene aptitudes y si quiere, podrá dedicarse a «estudiar» y a prepararse para una carrera universitaria o de nivel medio o para cualquier otra actividad si tiene facultades para ello.

1) *La educación de los valores de la persona.*

Por otra parte, como ha resaltado recientemente Michel de Penfentenyo (25), los oficios son también educadores en un doble aspecto:

(25) Michel de Penfentenyo: «La formación de los hombres por los

educadores de los valores propios de la persona y educadores de los valores sociales.

a) *Educación del pensamiento.*

En el primer aspecto, en primer lugar, el aprender un oficio supone al mismo tiempo aprender a pensar.

Henri Charlier (26) lo señalaba al escribir: «Los filósofos y los profesores que se creen especialistas de lo universal serán probablemente los últimos en meterse en la cabeza que al aprender seriamente un oficio se forma el espíritu para distinguir las ideas, abstraer y generalizar. Esos ebanistas de pueblo de los siglos XVII y XVIII, que nos han dejado tantos muebles admirables, que todavía se encuentran en el mismo sitio donde fueron hechos, no siempre sabían leer. Y, sin embargo, ¡qué calidad de civilización hay en sus obras! Comprar un tronco de árbol para hacer con él un armario, llevar a buen término ese trabajo, eso es sin duda lo que se llama conocer el oficio... Pero hay un plan del armario, hay una lógica de las operaciones, un orden de generalidad que debe ser captado, en lo abstracto. Sobre trozos de madera hipotéticos que el carpintero no ve más que en su imaginación, y que compara a un plan que es la idea del armario, su espíritu aprende a abstraer y a generalizar tan seriamente como sobre estos ejemplos venerables: "Pedro es hombre", o "un caballo raro es caro"».

«Aprender un oficio —señala Michel de Penfentenyo (27)— es, pues, aprender a pensar, pero a pensar dentro de lo concreto y dentro de la vida misma..., lo cual implica numerosas disciplinas del espíritu y de la voluntad, de las que no se ocupan los libros.

»Esto lo comprobamos cada día cuando admiramos en el hombre de oficio "ese pensamiento orgánico, alimentado de todas las riquezas de lo real y bien atado a su centro, que es Dios" (Thibon).

oficios y las profesiones», en *Verbo*, núm. 119-120, noviembre-diciembre 1973. Los epígrafes están tomados de este trabajo.

(26) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 34.

(27) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 995.

»Un pensamiento de ese tipo es evidentemente más fecundo, por estar impregnado de la vida misma de las cosas, que el pensamiento elaborado en la inteligencia que no recibe las lecciones de la vida sino a través de la expresión mediata del escrito o de la imagen. Por esto, la vida de los oficios y de las profesiones es ciertamente, juntamente con la vida de las familias, el más fecundo medio orgánico para la educación integral de los hombres. Por eso mismo puede ser un antídoto muy eficaz de numerosos desarreglos del pensamiento moderno».

b) *Oficio y cultura.*

En cuanto a la relación oficio-cultura, Charlier escribía: «Todo verdadero oficio implica, por sí mismo, una verdadera cultura» (28).

Lo que posiblemente hará llevarse las manos a la cabeza a todos aquellos que consideran como cultura el uniformismo al que con anterioridad hemos criticado. «Cultura» uniforme que Simone Weil no dudó en calificar de «instrumento manejado por profesores para fabricar profesores que a su vez fabricarán profesores» (29). Cultura uniforme, volvemos a repetir, que extingue la verdadera cultura, pues ésta es diversificada y plural, tanto como la vida misma lo es para los diversos hombres concretos.

Como escribe Penfentenyo (30): «Ciertamente, la cultura artística no es la cultura técnica, ni la cultura médica es la cultura militar ni la científica».

«Con ello nos referimos a los grados ínfimos de las inteligencias aplicadas, y no a las cumbres de la vida metafísica. Pero no es menos cierto que para la mayoría de los humanos, que no son ni Platón, ni Santo Tomás de Aquino, ni Miguel Ángel, las grandes intuiciones estéticas o metafísicas no serían jamás posibles sin que la razón haya pasado de alguna manera por las humildes disciplinas de las verda-

(28) Henri Charlier: cit. por Penfentenyo, *op. cit.*, pág. 997.

(29) Simone Weil: *op. cit.*, pág. 92.

(30) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 997.

des y de las bellezas más elementales; la sabiduría popular que hallamos entre tantos buenos obreros o campesinos muestra lo mucho que esos humildes grados de la cultura bien encarnada abren camino para una sabiduría muy superior y que va infinitamente más lejos que los solos conocimientos técnicos; me gusta bastante la bella fórmula de nuestro amigo B. Champon en el último cuaderno del CERC (31): "Los tesoros de arte, ya sean iglesias o viejas mansiones, que existen en el más pequeño pueblo de nuestras viejas cristiandades, son otros tantos testimonios de la riqueza cultura de esos pueblos iletrados".»

c) *Oficio y personalidad.*

«El oficio —escribe el mismo Penfentenyo (32)— es también crisol de la personalidad moral y social. A partir del momento en que un hombre adquiere una cierta clase, una irradiación, una autoridad social es porque se encuentra que está formado por su oficio. Marino, profesor, carnicero, notario, oficial relojero, son otras tantas personalidades, y, por tanto, autoridades naturales. La vida social se enriquece y jerarquiza en proporción a la variedad de esas personalidades humanas contrastadas.

»No se espera del oficial que sea primero y ante todo diplomático, sino hombre de mando; no se le pide al notario que tenga principalmente espíritu aventurero, sino que sea el custodio de las reglas y formas jurídicas, a la vez que debe ser el consejo jurídico de las familias. Tampoco se le pide al artista que se preocupe de la productividad, pero sí que dé nuevas expresiones a la belleza.

«De esta manera se podría dibujar la galería de los retratos psicológicos de los hombres de oficio, que de hecho será la galería de las personalidades más características y al mismo tiempo la galería de las virtudes sociales específicas que constituyen en conjunto la riqueza multiforme de una sociedad».

(31) Centre d'Etudes et de Recherches des Cadres.

(32) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 999.

2) Educación de los valores sociales.

Los oficios son también educadores de los valores sociales en tres aspectos fundamentales, como el repetidamente citado Penfentenyo señala (33): la responsabilidad personal, la continuidad y el equilibrio de la vida social, la promoción de las autoridades sociales.

«Tres capítulos de la educación —escribe (34)— que nos sitúan en las antípodas del espíritu moderno, del espíritu igualitario y colectivista...; de ese espíritu que deseduca al hombre en la medida en que se le trata como a un ser perpetuamente necesitado de asistencia, irresponsable crónico y socialmente aislado, que debe ser programado, vigilado, asegurado, como lo está por una Administración que insiste a todo trance en ser para él, en una sola pieza, familia, nodriza, maestro de escuela, suministrador, médico, asegurador, y, por supuesto, al fin de sus días, sepulturero gratuito y obligatorio».

a) *La responsabilidad personal.*

«El sentido de la responsabilidad es uno de los principales criterios de educación moral y social. Los desarraigados, los incapaces, las víctimas de la masificación social, no tienen más que un sentido muy débil de su responsabilidad, porque le faltan esos lazos de dependencia respecto de las cosas o de las personas que constituyen la responsabilidad» (35).

Sentido de la responsabilidad de los oficios proporcionan en cuanto que proporcionan arraigo y conocimientos y sentido común.

«Uno es responsable de su mujer y de sus hijos en la medida en que verdaderamente está ligado a ellos. Igualmente se es responsable de un trabajo o de un oficio en la medida en que se está en cierto modo desposado con ese trabajo, en la medida en que se está incorpo-

(33) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 1001.

(34) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 1001.

(35) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, págs. 1002-1003.

rado a ese oficio; el sentido de las responsabilidades no puede educarse sin un mínimo de encarnación concreta. Por ello, cuanto más nos pone un oficio en colaboración con las leyes de la vida, más ese oficio educa el sentido de las responsabilidades.

»Si un aprendiz comete una torpeza, si un agricultor malogra su sementera, si un piloto de línea comete un error de navegación, si un comerciante multiplica sus errores de gestión..., los interesados se dan cuenta de forma muy directa y personal; el aprendiz, el piloto o el agricultor son inmediata y personalmente sancionados, porque hay una naturaleza de las cosas que se niega a los arreglos.

»Un hombre de oficio que multiplica sus torpezas es eliminado. La selección natural juega de lleno (incluso resulta eliminado físicamente si se trata de un marino o un aviador). Y si no es eliminado por el mismo juego de su propio interés, corre gran riesgo de serlo por la acción de la clientela o de sus compañeros de trabajo, porque las microsolidaridades de las gentes de oficio son tales que el que no respeta el juego sufre por de pronto el desprecio y, eventualmente, después, la evicción.

»Así, las comunidades de trabajo desarrollan, como se ve, simultáneamente el sentido de las responsabilidades y el sentido de las solidaridades o, si se prefiere, el sentido de las solidaridades responsables; lo cual es muy importante en los tiempos que corren, en los que se ve a las masas inorgánicas dejarse engañar tan fácilmente por los propagandistas de la solidaridad, pero de una solidaridad que rechaza toda idea de responsabilidad. Hay, pues, que estar muy atento a esos mecanismos del binomio solidaridad-responsabilidad. El binomio juega con toda naturalidad en la vida profesional, porque la solidaridad del hombre con su medio, del hombre con su función, del hombre con sus compañeros o sus superiores aparece como una necesidad vital».

b) *La continuidad y el equilibrio de la vida social.*

Los oficios, por la vinculación y proximidad al ambiente natural, evitan la masificación y los efectos perniciosos del gigantismo. Al

mismo tiempo, logran el arraigo natural del hombre a su ambiente e imposibilitan el aislamiento en que el hombre vive con frecuencia en la sociedad masificada; fomenta las solidaridades humanas concretas. Por eso, son eficaz valladar a los movimientos de masa, y a los totalitarismos (36).

c) *La promoción de las autoridades sociales.*

La naturalidad de los oficios y profesiones origina la promoción de las autoridades sociales. Las élites naturales son consecuencia de su dinamismo interno y de su arraigo. Surgen del seno de tales organizaciones, de modo natural, no impuesto ni provocado desde el exterior, porque tienen vida propia; de ahí que los hombres entablen relaciones profesionales realmente humanas y reconozcan tales autoridades que surgen de su interior.

Como explica el mismo Penfentenyo (37), «la autoridad que se ejerce en ellos aparece a los ojos de sus subordinados como ligada a una existencia bastante dura, una superioridad profesional evidente, y deberes y sacrificios que la sitúan por encima de los privilegios, suficientemente para que los que hayan de acceder a ocuparlos se eduquen menos por ambición que por natural promoción social».

«La autoridad de los jefes se encuentra en ella tan evidentemente ligada al destino de la comunidad de trabajo, que se encuentra en cierto modo inmunizada previamente por sí misma contra los riesgos ordinarios de degradación de sus funciones; defendida contra sus propios abusos y su propia degeneración, no puede faltar a la justicia, a la verdad y al bien de las gentes más que perjudicándose a sí misma; no puede destruir nada si no es destruyéndose a sí misma a más o menos largo plazo».

«Los intereses de los jefes —hablo de los que forman cuerpo

(36) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, págs. 1004-1005.

(37) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, págs. 1007-1008.

con la vida misma de los que mandan— se indentifican de tal manera con los intereses del pueblo, que los enemigos de los unos son los enemigos de los otros...»

C) *Las enseñanzas medias.*

Al hablar de la enseñanza elemental vimos que ésta debe estar lo más generalizada posible, para no separar al niño de su medio vital, familiar y local.

Pero ¿debe continuarse dicha enseñanza en la enseñanza media? ¿Debe ésta ser general? ¿Debe hacerse extensiva a todos?

Por otra parte, ¿la enseñanza media es o debe ser única? o, por el contrario, ¿hay diversidad de enseñanzas medias? ¿El bachillerato es la única enseñanza media?

Como observa Rafael Gamba (38):

«Más allá de esta enseñanza general básica existe otra que es propia de quienes van a dedicar su vida a la investigación, a profesiones letradas o a aquellas otras técnicas que requieren un fuerte caudal de conocimientos especulativos. Esta enseñanza no es ya general —ni resulta deseable que lo sea—, puesto que constituye una dedicación en la vida, y son los menos, por ley natural, los que habrán de ejercerla. Impulsar a todo el mundo a cursar este nivel de estudios constituiría una inmensa pérdida de energías y daría lugar a que la gran mayoría de las funciones de la vida social se vieran realizadas por vía de fracaso en las profesiones letradas o científicas».

«Concluir —señala en otro lugar (39)— que la enseñanza media —concebida como bachillerato— debe extenderse a la totalidad de los ciudadanos, constituye ese sofisma que los lógicos definen como "tomar la especie por el género". Porque, como se sabe, el bachillerato no es la enseñanza media, sino una de las enseñanzas medias,

(38) Rafael Gamba: «El tema de la enseñanza y la revolución cultural», en *Verbo*, núm. 89, pág. 892.

(39) Rafael Gamba: «La democratización de la enseñanza media», en *Verbo*, núm. 26-27, págs. 402-403.

junto a otras enseñanzas igualmente medias (peritajes, magisterio, etcétera). Precisando, es la clase de enseñanza media que deben cursar aquellos alumnos que encaminan su vida hacia los estudios superiores, principalmente a los universitarios. De aquí que en ella se cursen, incluso en su fase elemental, materias como el latín por las que difícilmente pueden interesarse quienes no van a tener un destino universitario; de aquí que sus estudios posean (o deban poseer) desde su origen un sentido intelectualmente desinteresado, contemplativo, que no pueden coincidir, ni aun deseablemente, con el contenido informativo e instrumental que para el hombre no universitario deben cumplir sus estudios medios» (40).

Hoy se piensa que quien no ha pasado largos años en las aulas —con frecuencia perdidos— no está «formado», «preparado», pero, como señalaba Mario Laserna (41) para Colombia, lo que puede hacerse extensivo en general a casi todos los países, «la escuela primaria de cuatro años que existía hasta hace poco en los países más adelantados ha formado alumnos que escribían sin faltas de ortografía, conocían el análisis gramatical y lógico y realizaban rápidamente y sin errores las cuatro operaciones, desarrollaban una facultad de

(40) Siendo rector de la Universidad de los Andes en Colombia, Mario Laserna señalaba que «si se quiere extender a todos o a la mayoría el beneficio de la educación postprimaria, como es sin duda loable hacerlo, convendría diversificar la secundaria. Se respondería de este modo a las necesidades del país y a las aspiraciones de muchos jóvenes sin desbordar la universidad. La fórmula parece poco democrática; sin embargo, ella da muchas más probabilidades a los sectores más modestos que un sistema único en el que están derrotados de antemano». En *Planteamiento y reforma de la enseñanza universitaria*, en la revista «Universitas» (Buenos Aires), núm. 4, marzo 1968, pág. 14.

Solución análoga propone para Portugal Guilherme Braga da Cruz: *Reforma do ensino superior. Dois anteprojectos de parecer para a Junta Nacional de Educação*, Cidadela, Coimbra, 1973; cfr. recensión en *Verbo*, núms. 117-118, agosto-octubre 1973, págs. 845 y sigs. En el mismo sentido, puede verse en *Verbo*, núm. 74, el informe del claustro de profesores de un instituto de Madrid, sumándose en lo fundamental al redactado por la Asociación Provincial de Catedráticos de Enseñanza Media de Madrid.

(41) Mario Laserna: *op. cit.*, pág. 14.

abstracción que muchos bachilleres de hoy podrían envidiarles y manifestaban durante toda su vida un genuino deseo de aprender». ¿Puede decirse lo mismo, hoy, no sólo de bachilleres, sino incluso de universitarios?

Y es que, en verdad, como señalaba Balmes (42), «si deseamos pensar bien, hemos de procurar conocer la verdad, la realidad de las cosas. ¿De qué sirve discurrir con sutileza, o con profundidad aparente, si el pensamiento no está conforme con la realidad? Un sencillo labrador, un modesto artesano, que conocen bien los objetos de su profesión, piensan y hablan mejor sobre ellos que un presuntuoso filósofo que con encumbrados conceptos y altisonantes palabras quiere darles lecciones sobre lo que no entiende».

D) *La enseñanza universitaria y las enseñanzas superiores.*

En lo que respecta a la enseñanza universitaria, muy brevemente, debe estar al alcance de todos, lo que es bien distinto de que todos acudan a la universidad. Estar al alcance de todos significa que todo aquel que tenga espíritu o vocación de universitario, y capacidad suficiente para ello, pueda, si ése es su deseo, acudir a la universidad.

Hoy la universidad se ha convertido, con frecuencia, en una fábrica de títulos, condición necesaria para poder ejercer una profesión. Sin embargo, ése no es el fin de la universidad. Multitud de títulos universitarios de hoy no responden a lo que la universidad es o, mejor dicho, debiera ser. Después de haber obtenido el título, después de haber pasado por las aulas, muchas veces, y respecto a gran número de estudios, considerados hoy universitarios, no se ha conseguido, de ningún modo, ser universitario. Se es tan poco universitario como antes, por mucha cualificación técnica que se haya adquirido.

Pero, en cualquier sentido que se considere a la enseñanza universitaria, sea como universalidad de saber, sea como titulación es-

(42) Jaime Balmes: *El Criterio*, cap. I, núm. 1, pág. 488, en la edición de la B.A.C.

pecífica de una profesión, no se puede pretender ponerla al alcance de todos, ni de los más, sino tan sólo al alcance de aquellos que están capacitados para cursar con provecho dichos estudios, sin que descienda el alto nivel necesario para que no se degrade el saber.

La universalidad y pluralidad anteriormente señalada exige que la enseñanza superior, la enseñanza universitaria, sea tan sólo para la formación de auténticas élites del saber. De ahí que, junto a una auténtica enseñanza universitaria, existan otras enseñanzas superiores, imprescindibles para ejercer múltiples profesiones, pero que no requieren, y que nunca llegan a tenerlo, el carácter de universitarias, aunque así se las denomine.

Así, es posible que se consigan los fines de múltiples enseñanzas superiores, sin que por ello pierdan su carácter específico, y al mismo tiempo exista una auténtica enseñanza universitaria, que no es solamente una enseñanza superior, sino algo verdaderamente universitario.