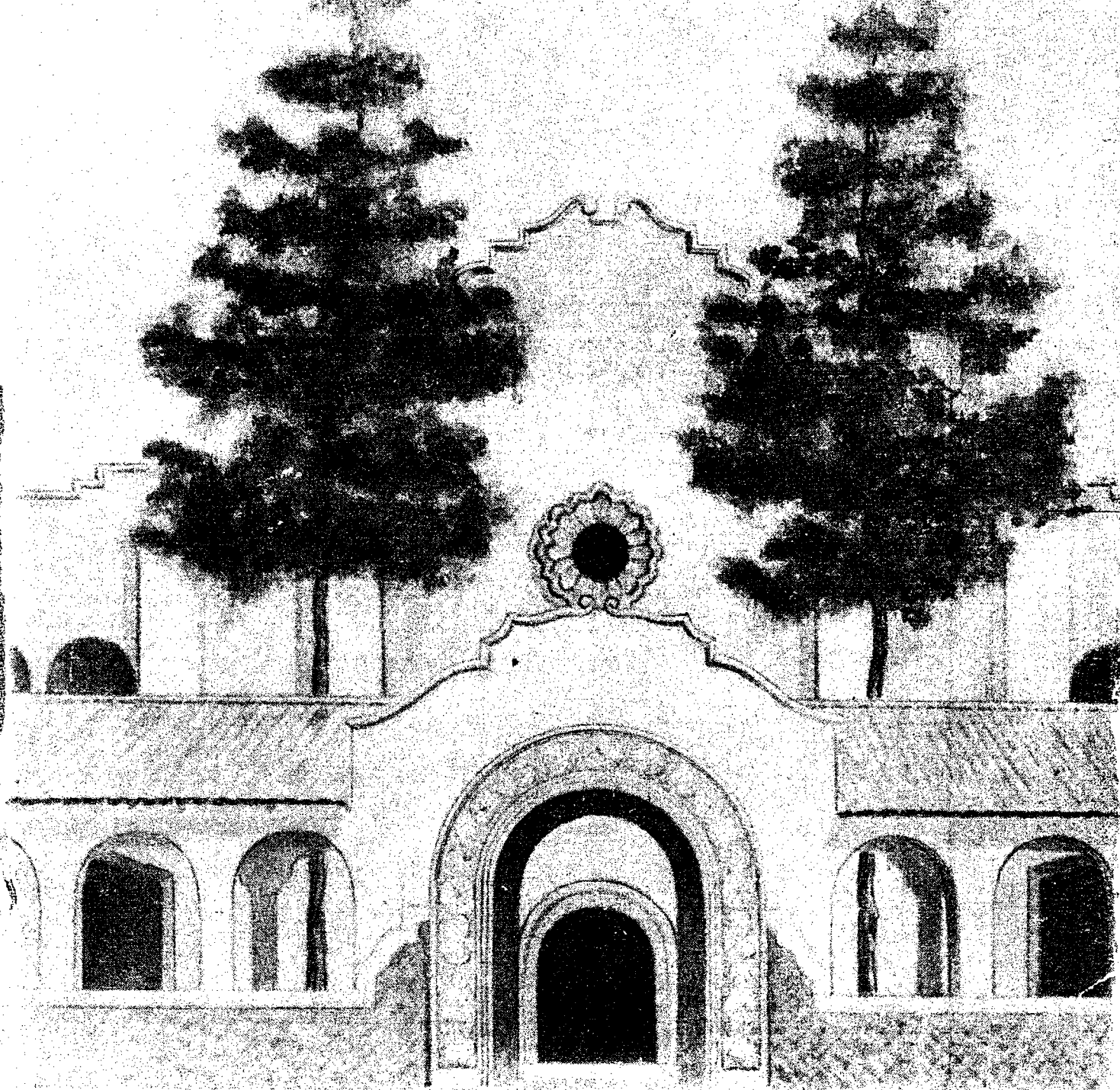


JOSE VASCONCELOS

DE ROBINSON A ODISEO



*Pragmatismo o Clasicismo
en la escuela Hispanoamericana*

JOSÉ VASCONCELOS

De Robinsón a Odiseo

Pedagogía estructuralista

EDITORIAL CONSTANCIA, S. A.

Placoquemecatl No. 67

MEXICO, D. F.

Esta edición de 3,000
ejemplares, se terminó
de imprimir el día 15
de Mayo de 1952, en
los Talleres de la Edi-
torial Constanca, S.A.
Tlacoquemecatl, 73
México, D. F.

DE ROBINSON A ODISEO

CAPITULO PRIMERO

GENERALIDADES SOBRE EDUCACIÓN

A partir de Rousseau, los educadores se preocupan de quitar a la enseñanza el carácter de regla impuesta a la conciencia desde el exterior. Y se complacen imaginando que el niño en libertad, a semejanza del hombre natural hipotético, desenvolverá los más recónditos tesoros de su particular idiosincrasia. De paso, acusan a la escuela de no hacer otra cosa que sofocar el ímpetu de la semilla maravillosa del crecimiento. Se asienta de esta manera la *escuela nueva* en el mito del niño que emerge puro del plasma virginal de la especie. El niño inocente y el criminal irresponsable, la sociedad verdugo, ni cristianos sinceros, como Tolstoi, escapan a la tesis vagamente generosa, pero inexacta. El creyente que hubo en Tolstoi se hubiese sorprendido si descubre que, al glosar en su literatura las doctrinas naturalistas de su época, se ponía en contradicción con la tesis cristiana del pecado original. Según esta profunda visión cósmica, cada hombre nace con el estigma de su caída, y, por lo tanto, ha menester cada quién del correctivo y de la redención. El supuesto del niño prodigioso deformado por los sistemas educativos gana, por lo mismo, adeptos entre todos los que se proponen destruir el punto de vista religioso de la cultura, sin que hasta ahora—que yo sepa—haya sido confrontada la tesis seudonaturalista con las conclusiones de la ciencia de nuestro tiempo, y no obstante el supuesto apego a la ciencia de los continuadores del roussoísmo.

Y eso que, desde hace tiempo, la ciencia es oficialmente evolucionista, y el evolucionismo, en la penúltima de sus versiones, nos dice por boca de Jung que el niño no es otra cosa que desarrollo de un embrión, y éste consiste de una porción organizada del plasma general de la especie. En el núcleo de esta porción de plasma hay un subconsciente, donde perviven latentes todas las experiencias de los antepasados remotos: la astucia del mono y también la ferocidad del tigre, los resplandores del instinto y las corrupciones del bruto; en suma, toda la zoología como sedimento de nuestra impura y confusa humanidad. Esto dice la ciencia en oposición clamorosa de las vaguedades y los sentimentalismos de la pedagogía derivada de Rousseau. La ciencia experimental contradice la tesis de la perfección original, implícita en la pedagogía moderna, desde Rousseau, que la improvisara, hasta Dewey, que no profundiza, pero sí dogmatiza. Conviene tener presente este divorcio radical de la pedagogía *nueva*, derivada del roussoísmo, y la ciencia positivista, que desde un principio nos asimila a la bestia, y ya, con Freud, nos había declarado *impuros*, con más variadas formas de impureza que las derivadas de la maldición de la Escritura.

* * *

Considerando enseguida el problema de la educación, ya no conforme al criterio de la última versión del laboratorio—la duración de estas versiones suele abarcar una sola mañana de la ciencia—, sino de acuerdo con un criterio general de cultura y de experiencia humana a través de los tiempos, descubrimos que el *desarrollo natural*, propio de la naturaleza, se convierte en una negación de la tarea humana y de sus posibilidades de superación desde el momento en que opera en el hombre o en las cosas acondicionadas por el hombre para su aprovechamiento. Desde el jardín que, abandonado asimismo, torna a ser un hierbal, hasta la conciencia del hombre que, falto de la luz del saber ajeno, cae en la bestialidad, no hay un solo caso en

que la cultura no represente un esfuerzo de reorientación de lo natural y de intervención en su desarrollo. Desde el grano de trigo hasta la conciencia del hombre, los caracteres que distinguen lo humano de lo simplemente natural se producen mediante intervenciones de la iniciativa consciente en el proceso natural, y a menudo también, modificando tal proceso.

Lo natural se puede concebir como subsistente sin nosotros, pero sólo como hipótesis; en realidad, todo lo que conocemos es la liga irrompible de nuestra actuación sobre el mundo. Y lo importante de cada cosa es la relación en que se coloca con respecto a los fines esenciales de nuestra propia naturaleza. En rigor, no conocemos lo natural, sino su apariencia, humanizada desde los orígenes de nuestro conocimiento. Para nosotros no existe lo natural, sino lo humano, y por eso no es lo mismo lo natural para el perro o la planta que lo natural para el hombre. Por eso, digámoslo de paso, resultan absurdas ciertas pedagogías a lo Spencer, derivadas de un naturalismo de regla animal, cuando debieran buscarse más bien leyes de humanismo, puesto que se trata de hombres. Propiamente, ni siquiera existe para nosotros lo natural, porque vivimos en lo humano y sólo tenemos comprensión para lo humano. En vano investigaremos lo que piensa la célula o lo que siente el mineral; nos conformamos con prestarles una sensibilidad de analogía humana. Juzgamos la naturaleza conforme a normas que emergen de nuestra sensibilidad, y bien pudieran no condicionarla, pero condicionan el complejo provisional sujeto-objeto. Y mientras más humanas son y menos naturales, más adecuadamente preparan la superación del dualismo objeto-sujeto. en la unidad de una conciencia liberada y profunda. Tal unitaria conciencia rebasa el simple humanismo y lo coloca en la posición subalterna en que lo humano dejó a lo simplemente natural. No entraremos en el desarrollo de esta tesis, que me ocupa en otros libros; pero sí es menester tomarla en cuenta para juzgar los temas educativos que examinaremos.

Comprobando la afirmación de que lo natural se torna

humano desde que lo toca el ímpetu del hombre, observamos al cultivador. Una paciente intervención prolongada durante siglos le ha permitido hacer de una gramínea ordinaria el trigo que nos alimenta. En el antiguo Egipto, entre toda la verdura del campo, logró el hortelano el prodigio de la lechuga. Si en un orden como el botánico, tan distante del maestro, la intención del hombre produce resultados tan notables, ¿acaso no resultaría monstruoso que el desarrollo humano se privase de tan valioso concurso? Según se estudia la naturaleza, nos convencemos de que el libre desarrollo conduce a desviaciones y degradaciones y no a novedades plausibles, acaso porque la naturaleza no es libre, sino subordinada al espíritu. En general, no se da producto precioso sin seleccionamiento atinado, así como no hay alegría sin disciplina ni triunfo sin dolorosa superación.

En agricultura, la doctrina de Rousseau diría: "No escardes el campo, no elijas semilla, no deformes el desarrollo." Precisamente la deformación suele ser en el cultivo la condición misma de la calidad. Una rosa de jardín es una rosa silvestre deformada; pero, desde el punto de vista humano, mejorada. No es, pues, malo el cultivo. Puede ser mala una regla, pero es peor no tener ninguna.

Y no es sino reglamentación *ad absurdum* decirle al maestro: "Reniega de toda disciplina, crúzate de brazos y observa al niño; anota sus reflejos, venera sus caprichos." Cuando algún ingenuo pone en práctica consejos tales, el niño acaba pegando al maestro. Y éste se lo merece. Recientemente, según la Prensa, ocurrió así en cierto colegio privado de Inglaterra: los maestros, un matrimonio *experimentalista*, observan y amonestan; los chicos retozan, se insubordinan. Uno de los mayores pega al profesor; soporta éste la injuria y pide al ofensor que se avergüenze de su conducta; el jovenzuelo, ensoberbecido, vuelve a faltarle; la escuela no pudo seguir adelante; le hizo falta un maestro. La acción de una *pareja* tiene que haber resultado también nefasta; la escuela no está hecha para la exhibición de ternuras o disputas matrimoniales; en ella, el maestro, hombre o mujer, tiene que funcionar asexualmente, como

sacerdote de la sabiduría. Vemos, de todas maneras, en casos semejantes, el contraefecto de "la letra, con sangre entra", de nuestros mayores. Entre ambos resultados, la vía media del Buda sigue siendo la regla de oro de la práctica. Ninguno de los extremos merece rehabilitación. Rousseau está derrotado por la ciencia y por la práctica, y es hora de enterrarlo con todo y Emilio, aunque no para resucitar excesos que, fatalmente, originaron la reacción perniciosa del naturalismo.

* * *

El criterio del cultivador. ¿Se ha pensado ya en lo que podría darnos para base de una educación nueva? Comencemos por no llamarla nueva: llamémosla eficaz. Nuevo, nada quiere decir en materia de calidad; nuevo fué el siglo VIII para quienes lo vivieron; nuevo es cada momento del mundo para quien lo ve asomar. Y la conciencia ilustrada juzga por encima del tiempo; ni vieja ni nueva; permanente y total; presente siempre. Pues también es falaz el supuesto de que se brega por el futuro. Detrás de nosotros vienen generaciones celosas del derecho, de su novedad, y lo mismo que las anteriores y que la nuestra, disputarán su momento de ilusoria invención. ¡Y nos barrerán para hacer más completo su engaño!

Señoreando, pues, nuestro presente, examinemos hasta qué punto la labor del maestro ha de ser parecida a la del hortelano. Hay en cada niño un germen precioso y único, que debe ser cuidado con precaución exquisita. Quien siembra, labra primero su tierra y la riega y cuida de que el germen quede intacto. El alma del niño es semilla que requiere trato de unción. Pero tanto el maestro como el hortelano tendrán que utilizar los recursos de su ciencia, de su experiencia. El terreno ha sido previamente acondicionado; enseguida, tan pronto como aparece el tallo, hay que defenderlo de las alimañas, escardarlo de hierbas. No se le abandona para ver cómo sale la planta por sí sola, porque una larga experiencia, nunca contradicha, demuestra

que abandonado a sí mismo, el ejemplar degenera. Si cesa la intervención del hombre, la planta vuelve a lo suyo. Pero ¿cuál es eso suyo? ¿Adónde podría regresar el niño, abandonado a sus impulsos natos? En vano buscaríamos una humanidad silvestre, equivalente al medio natural de la planta que se aparta del cultivo. El niño, entregado a sí mismo, no tiene nada suyo adonde volver: su medio es el humano y no está hecho para vivir en otro. Si se le priva de la adaptación al medio superbiológico, propiamente humano por lo mismo que está lleno de prejuicios y de luces, no encontrará sitio alguno de acomodo y se convertirá en el monstruo, ni salvaje ni fiera, que nos pinta Kipling (*) en su fantasía de Monglí.

Por eso, el maestro, a semejanza del hortelano, interviene con serena energía. En realidad, así ocurre en todos los órdenes. La sanidad se impone en escuelas y hogares al primer amago de epidemia. Y cada maestro deforma la fantasía del alumno cuando le enseña las pruebas matemáticas de que es la tierra la que gira alrededor del sol, pues le contradice su experiencia milagrosa de los ocasos y las alboradas. Sin embargo, tanto el médico sanitario como el profesor de matemáticas proceden en nombre de la ciencia, y la ciencia es el mito moderno que nadie discute. Su rito, la asepsia, es otro convencionalismo inatacable. Cada era posee sus prejuicios, junto con ciertas verdades parciales. Así, la ideología de cada época se impone al niño, pese a su libre desarrollo, y aun cuando estemos convencidos de su temporalidad. Y es que, en rigor, no hay deformación, sino enderezamiento y orientación indispensables. En cierto sentido, cada pedagogía es una coacción, lo mismo que cada ciencia, pues no es libre nuestra naturaleza, sino condicionada a la ley de la totalidad que nos circunda. Y por lo mismo, ni el más *nuevo* de los educadores prescinde de los supuestos de una teoría que necesariamente se hará sentir en el desarrollo particular del alumno.

Con el mismo derecho con que hoy se protege al niño de

(*) «The Jungle Book», Kipling.

las enfermedades contagiosas, en todas las épocas, el educador también ha creído necesario apartar a la infancia de las doctrinas que juzga nocivas y fortalecerla con otras que considera ventajosas. Y en rigor, lo que siempre ha originado disputas es el tipo de enseñanza moral que ha de prevalecer en la educación. Ni la escuela más libre llegaría al despropósito de pretender que sea el niño, por sí solo, quien deba descubrir el bien y el mal. En todo caso, la escuela tiene una moral que aspira a imponer, y eso basta para que sea ficticia la imparcialidad del educador y falso el supuesto del respeto de la conciencia infantil. Con más o menos franqueza, cada uno de los que dirigen escuelas procura ganar para su partido las reservas de poderío contenidas en las jóvenes generaciones. Pregonan su neutralidad las escuelas que no hablan al niño de Dios; pero, en cambio, lo ponen de pie frente a la bandera nacional, o lo doblegan los que están más allá de la patria, frente a la momia de Lenin. Lo cierto es que no prescindimos de nuestra ideología cuando educamos, ni convendría al niño que pudiésemos prescindir de toda metafísica, puesto que toda su vida va a desarrollarse en sociedad, dentro del conflicto de las ideologías y los métodos. Y no cabe duda que el ideal sería, antes que la escuela más *imparcial*, la escuela *más próxima a la verdad más alta* que conoce el hombre. De todas maneras, y volviendo al punto que por ahora nos interesa, es forzoso concluir que, inevitablemente, la escuela conforma el desarrollo del niño, y vale más que así se reconozca y no que nos engañemos con neutralidades frías o ingenuas. De lo contrario, caeremos en un fariseísmo que, no por llamarse nuevo, resulta menos parecido al fariseísmo tradicional.

Retorne, pues, nuestro buen maestro, y hasta donde se lo permita el programa que le impone su escuela, a la consideración del ejemplo sano del cultivador. Cuide primero de que en su grano, el germen esté intacto y procure no malograrlo. En cada hombre hay esta semilla irremplazable, que cada doctrina ha de ganar por persuasión, nunca por coacción. Lo que hace falta es fortalecer al germen;

para eso se abona la tierra, se dan luz y calor. Por eso el maestro adiestra, tonifica el alma, para que a la hora en que le canten todos los credos sepa elegir la más noble y hermosa canción. Obsérvese de cerca al cultivador; todo es limpio en agricultura, así como todo es turbio en la zootecnia. El ejemplo de la botánica purifica y aclara tanto como embrolla y contamina la zoología.

Con la botánica escapamos al reino de lo sucio para entrar en lo limpio. Permítasenos el paréntesis. El sentido del asco está poco explorado por los fisiólogos; reflejo defensivo de las vísceras contra toda posibilidad de intoxicación, parecería que no va más allá de una función eliminante. Con todo, aplicando al juicio algo del criterio selectivo e instintivamente aristocrático que se deriva del asco, podríamos imaginar una jerarquía trinitaria que abarca las cosas como sigue: lo sucio, lo limpio y lo radiante. O más bien, para acomodarnos al orden natural: lo limpio, lo sucio y lo radiante. Limpios son los minerales; crecen por cristalización, depurando en el crecimiento la regularidad de su estructura, el contenido de su substancia. En la planta, la estructuración se hace compleja, se resuelve en lo orgánico. Por el interior de la planta circulan jugos y savias; se engendra el elemento viscoso, que suele dar esencias de aromas. Pero nace el animal, y peor si es de nuestra especie y aparecen las glándulas con su séquito de secreciones repugnantes. Nuestra materia de desecho es ponzoña y vivimos rodeados de un aura mefítica. Existe así, según la percepción penetrante del asco, una suerte de maldición más remota que la de Adán y que acompaña a la célula zoológica desde el momento en que se aparta del polipario; desde que, arrancada al coral sólido, hurga entre las aguas en busca de alimento. Pues toda nutrición va acompañada de deyección, y no puede haber perfecciones, ni siquiera aseo, en lo que se nutre para sobrevivir. En el hombre, el mecanismo secretivo deyectivo llega al oprobio, y en ello está nuestro pecado original y el no poder amarnos tal como somos. El alma, encerrada en estos vasos impuros, se pasa una existencia amando lo que

deberíamos ser y en repugnancia de cómo estamos. En su afán de escapar, el alma crea la imagen: sustituto mejorado de la realidad; merced a ella pensamos, y en la imagen ungimos de adoración nuestra realidad, la redimimos amándola. Y así, por construcción imaginaria, que es una manera de construcción divina, salimos de nuestra zoología y nos recreamos en espiritualidad ajena al asco. Vivimos entonces por instantes, sin la avidez del corpúsculo, necesitado de materias que le den sustento y poseídos de energía radiante. El ser se basta a sí mismo; ya no refleja la luz exterior, como lo hace el diamante, sino que ilumina. Y se apagaría enseguida la conciencia, abandonada a sí misma, pero lentamente, descubre el arte de abrir las ventanas por donde entra el raudal de la energía infinita. Poder espiritual; con él construimos el andamiaje de la cultura; el mundo de ilusión que precisamos, tal y como el pez necesita el agua y el ave el viento. Y este poder de crear ilusión, de construir valores inmateriales, es lo que nos singulariza en el Cosmos. Gracias a él superamos al mineral, que no sabe sino elevar al cubo su esencia. Nosotros trasmutamos nuestra esencia. El poder radiante nos la vuelve imagen. Así nos superamos. Y si en el orden fisiológico no podemos escapar a la ley de lo sucio, al proceso de la secreción y la deyección, en cambio, por el lado del alma vivimos el orden nuevo de lo radiante, más allá de la luz que arde, en la luz que no se consume.

El educador ha de tener en cuenta entonces que, tras de ciertos cuidados como de planta y tomando en cuenta las precauciones a que obliga su naturaleza animal, el niño ha de ser manejado como una porción de la sustancia radiante del espíritu. Por lo tanto, como una posibilidad de maravillosas e inesperadas fulguraciones. He aquí una versión sumaria y provisional de la metafísica que ha de guiarnos.

Toda pedagogía, según se sabe, es la puesta en acción de alguna metafísica.

Por carecer del fondo ideológico de una concepción cabal del mundo, la pedagogía contemporánea, suspendida del

hilo de la experiencia particular, desgeneralizada, va de aquí para allá en tanteos y análisis de pequeños resultados. La única manera de levantar la enseñanza es identificándola con un sistema filosófico. Mal puede lograr esto quien se apoya en Rousseau. Por razón natural, sus secua- ces han ido cayendo en el particularismo y la confusión. Los métodos pedagógicos que se esbozan en el presente libro tienen, por lo menos, el mérito de que responden a un concepto organizado del papel del hombre en el mundo.

Adaptar la enseñanza a un concepto dado de vida es el objeto de la pedagogía. Y a esta definición no escapan los llamados pedagogos nuevos, puesto que ya implica una tesis, por cierto inexacta, suponer que el niño es plasma inocente o tabla rasa en que por sí mismo ha de escribir cada quien su propia definición.

CAPITULO II

EXAMEN DE ALGUNAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS.—EL PELIGRO DEWEY

“All learning by doing”, exclama Dewey, creyendo que así realiza su ideal, la acomodación del niño a su ambiente, lo que, por sí solas y sin escuelas ni proclamas, realizan todas las especies zoológicas que sobreviven. Pero cualquiera sabe que, más allá de *agere*, está el *inteligere*, o sea el animal racional, que, desde Aristóteles, quedó catalogado aparte de la familia irracional...

No sé por qué, Dewey me trae a la memoria las ventajas de las reglas y reglamentos de comunidades y colegios, que al darnos ya prescritas las obligaciones diarias, los pormenores de la conducta corporal, nos ahorran el esfuerzo de pensar en menesteres comunes, triviales, y nos reservan de esta suerte la atención para los problemas superiores del pensamiento. Y es porque Dewey, a lo que parece, quisiera aniquilarnos la atención de lo grande para ponernos a *inventar* cada día la manera de anudar la corbata, la forma de asear la alcoba.

De todas maneras, la atención personal del detalle, la afición de resolver pequeños casos usuales, produce el tipo medio que tan felizmente captó Sinclair Lewis en su *Babbit*, y, naturalmente, me rebelo ante la idea de que todo un continente de cultura fina, de disposición ágil conforme al espíritu, como es el nuestro, llegase a adoptar el *babbitismo* pedagógico, ya que no el psicológico, pues mala y todo nuestra savia, no va su decaimiento por los caminos de la

vulgaridad en la conciencia. En los mismos Estados Unidos, todas las personas inteligentes se oponen al tipo medio que, cual mala vegetación, está produciendo el maquinismo. Y es en autores yanquis donde aprendemos a compadecer al individuo, acostumbrado desde niño al uso exclusivamente pragmático de sus energías, ocupadas las manos; pero luego, a la hora del ocio, inepto para usar la voluntad. No sabe estarse sentado a la sombra del árbol, disfrutando las bendiciones de la soledad. Perdido el don del juego, tampoco acierta a meditar. Quebrantado por la educación, desintegrado interiormente por la misma técnica que le ocupa las horas, representa el modelo contrario de lo que debe producir la escuela. Lo contrario de un discípulo de Sócrates, aquel educador supremo, que dos mil años antes del aficionado Rousseau, ya practicaba un método que no respeta el icono del alma natural incontaminada de cada sujeto, sino que pule y aviva la pequeña chispa de luz que en cada uno de nosotros habita. Así, en los términos socráticos, la tarea del educador consiste en despertar la conciencia del educando y aun en *creársela*, si no la tiene despejada. En todo caso, en suscitarle el desarrollo hasta que se produzca aquel parto del alma, finalidad suprema de la educación.

Al contrario, la excesiva preocupación contemporánea de llevar al niño a resolver por sí mismo los pequeños problemas del exterior, disminuye la vida subjetiva en todo lo que no se refiere al objeto, y aplaza, cuando no impide del todo, el parto del alma a las claridades de lo invisible. Poner el alma misma a la técnica, semejante monstruosidad no había aparecido en ningún sistema de educación. Sin embargo, tal es la conclusión del confusionismo de Dewey, hoy tan en boga en las naciones iberoamericanas y coloniales, sedientas de ídolos que les acojan la pleitesía.

En un pueblo pragmático, vasto hormiguero de experiencias, encaminadas todas a la utilización del ambiente, la escuela Dewey es término de un desarrollo lógico y no por eso menos nefasto. De sus consecuencias, sin embargo, sabrá librarse a su tiempo aquella nación llena de vitalidad.

Pero la importación del sistema Dewey entre nosotros es un caso aberrante, de consecuencias más graves que el reparto de opio y de alcohol practicado con otros coloniales.

Con el pretexto de que busca despertar la curiosidad del alumno en relación con el mundo que lo rodea, el sistema Dewey gasta la atención de la clase en el detalle. Y la iniciativa que pretende desarrollar la malogra, empleándola en adaptarse al ambiente maquinizado, que es su fin último. En cambio, la espontaneidad interior queda ignorada, si no anulada. Con apariencia de libertad entonces, lo que en realidad se obtiene es producto de millones de ejemplares humanos aptos para el aprovechamiento de ciertos aspectos del medio externo, ciegos para lo desinteresado, fieles al rebaño y sin otra finalidad que el *record*, lo mismo en el trabajo, que en la diversión y el goce. De esta suerte, la iniciativa libre y responsable se resuelve en soluciones aparentemente fragmentarias, pero que todas concurren al engrandecimiento del Moloch de la industria. O sea la libertad al servicio de la esclavitud; la iniciativa, subordinada al crecimiento de una organización que endiosa el objeto acumulado en proporciones que abruman. Dentro de esta doctrina puede cambiar el sistema sin que se modifique la finalidad. Un mismo *trust* puede apartarse del servicio capitalista y convertirse en instrumento de la economía de un Estado soviético. De todas maneras, subsiste el propósito capital de semejantes doctrinas: acumulación del provecho y subordinación de la calidad a la cantidad. Caliban victorioso, lo mismo en Wall Street que en Moscú. Así se explica la aceptación reverente de que Dewey disfruta entre los educadores de la Rusia bolchevista y en las escuelas de nuestras pobres factorías iberoamericanas, impacientes de imitar al poderoso según la materia, justamente porque han perdido la confianza y la fe de sus hados.

De tanto mirar el objeto, se acaba por buscar en el objeto la ley de la conducta. De allí el materialismo histórico marxista. O bien la otra variante pragmática, el instinto social de Dewey, que puede producir una escuela adapta-

da, pero no una escuela libre o libertadora. Sin embargo, el ideal debe ser una escuela que, en vez de apéndice social, logre manifestarse como conductora de la sociedad. La sumisión cabal de la doctrina pragmática al medio que le da vida, engendra, al contrario, este curioso tipo de rebelde que suele ser el maestro *nuevo*, insurgido contra todos los preceptos generales de la sabiduría, pero sumiso al mito social; rebelde ante una tradición ya abstracta, pero diestro para adaptarse al ambiente, olvidado de que, maestro y adelantado suelen ser sinónimos y de que no basta adaptarse, porque el deber de la conciencia es superarse.

Al prurito de desentenderse de las experiencias antiguas se acompaña, en la mayor parte de los educadores llamados nuevos, cierto infantilismo de la actitud, que acaso sea consecuencia de la inicial denegación del pasado, pero que los coloca en posición desfavorable. En efecto, hace ya más de dos siglos que Rousseau dijo: "No se conoce a los niños y se les enseña lo que apenas podrían conocer los hombres"; pero los continuadores de Rousseau siguen experimentando como si fuese de ayer la frase. Se sigue queriendo escuelas en que el maestro ensaya sobre el niño, conejo de Indias del laboratorio pedagógico. Y hay razón de preguntarse: ¿hasta cuándo va a estar la infancia a merced de estos anotadores, registradores de minucias? Y pensamos que es ya tiempo de que aparezca el maestro, no experimentador, sino experimentado, capaz de llevar adelante un plan preciso, aunque con la flexibilidad y la inspiración propios del que domina su tarea y crece al cumplirla.

"Tratad de enseñar a un niño lo que es útil para él, como niño", aconseja Dewey, a la vez que sostiene la tesis de la instrucción *como objeto de necesidad*. Pero si ha de sujetarse la instrucción nada más que a la necesidad, la escuela se convertirá en reducción, casi caricatura de la vida real. Hasta ahora, la escuela de artes y oficios ha sido una reducción y una imitación del taller: por eso fracasa. En la escuela ordinaria ha puesto la humanidad refinamientos y tesoros, que a menudo rebasan, mejoran la mezquindad del ambiente; por ejemplo, una buena urbanidad en medio

de poblaciones de maneras rudas, suburbios abandonados o campiñas incultas. Conocido es el efecto de una maestra de modales finos, de costumbres pulcras, en una región descuidada y áspera. Y ¿se puede decir que esta maestra, con su ejemplo, está adaptando al niño a su ambiente? Indudablemente que lo que hace es fijar un modelo que, de ser imitado y lograr propagarse, dará el resultado de crear un ambiente nuevo. No es, por lo mismo, la necesidad, el interés fundamental de la educación: la mueve asimismo el don individual de sobreponerse al ambiente y a la necesidad.

Enseñarnos a vencer la realidad en todos los órdenes, es más importante que enseñarnos la sumisión a la realidad. Y no cabe duda que, cotejando la escuela dogmática, cuyos defectos todos reconocemos, pero que somete el alma a preceptos, y la escuela seudolibre del pensador americano, que erige en disciplina suprema *la realidad de la acción social*, resulta opresora la primera, pero la segunda resulta vil.

Tres mil años antes de Rousseau y de Dewey, los educadores de la escuela vedanta de la India enseñaban la lección que más tarde recogieron los socráticos, y es que la educación es un proceso de expansión, adiestramiento y realización de la conciencia. De suerte que la realidad ambiente se enriquece con el alma educada, precisamente porque ésta reforma y burla en aspectos importantes la necesidad y desarrolla el prodigio de una conciencia libre por sabia.

Toda la buena tradición inglesa en materia de fábulas infantiles con ilustraciones fantásticas; toda la sabiduría árabe que escribió la maravilla de *Las mil y una noches*; todo el influjo insustituible de la literatura sobre el corazón infantil, parece quedar fuera de la regla de Dewey: "Despertar el interés por obra de la necesidad".

Acaso la más importante lección de la escuela consista en enseñarnos a conocer un mundo que escapa a la necesidad y se desenvuelve según las reglas de la moral o del arte. Y quien podría aquilatar lo que representa para el desarrollo consciente del niño, el fabulista y el cirquero, el

polichinela y el clown, pedagogos libres, que desenvuelven su enseñanza en el dominio sin riberas de la fantasía y a mil leguas de todo realismo, y por encima de la dictadura contemporánea, la necesidad. ¿No os parece, pedagogos sinceros y libres de prejuicios, que, periódicamente, la escuela debería invitar a la "troupe" de los titiriteros para dar exhibiciones en la sala de fiestas o en el patio ante todos los niños reunidos y en beneficio especial de aquéllos, que toman demasiado en serio preceptos y normas? Y bien, al hacerlo queda rota la regla de la *curiosidad que se alia con la necesidad*; pero se impide que el alma del niño degenerare hacia el mecanismo. ¡Unos instantes, por lo menos, de diversión loca! ¿Qué sería, sin ellos, de la infancia, condenada por vida a la cárcel de la necesidad? Y nada digo de la gran literatura, que desde la infancia ya nos despierta el anhelo de los valores sobrehumanos del mundo.

Cuando tanto se pregona la necesidad de un desarrollo, integral y armónico de las distintas facultades del niño, ¿no parece, por ejemplo, absurdo que en el taller se le adiestre para el trabajo, lo que le asegura una serie de reflejos encaminados al empleo útil de su cuerpo; pero en cambio, al proscribirse, los ejercicios de retención por la memoria de trozos literarios o poéticos, se le priva de la aptitud para la técnica espiritual, única que puede facilitarle el aprovechamiento de la cultura que interesa al espíritu? Apto de las manos y torpe en los ejercicios del saber: Lanzar así al niño a la vida, ¿no implica una responsabilidad, por lo menos, tan grave como la de la escuela antigua, que enseñaba a manejar los textos y descuidaba las herramientas?

Toda la razón está de parte de los educadores, que insisten en que el niño ha de darse cuenta de los mecanismos que aprende a manejar, y ha de procederse como si en cada caso el niño fuese el descubridor del proceso utilizado; pero no se olvide que, al mismo tiempo, ha de estar pendiente el maestro del instante en que el ánimo del alumno salta de lo ya conocido a lo ignorado. El maestro ha de crear estos casos, si no los descubre el alumno. En todo momento ha de tenerse presente que el papel del maestro

es el de guía más bien que de ayudante de laboratorio, reducido a registrar los pequeños reflejos del niño, fetiche de la pedagogía. Uno que ha recorrido antes los mismos caminos, no hay mejor sugestión que ésta para la puesta en sitio, para la ubicación del maestro frente al alumno. El ejemplo más excelso es el de Virgilio en el poema del Dante. A cada paso, Virgilio se adelanta, porque sabe la ruta, y lo sigue el discípulo, porque confía en su maestro. Al mismo tiempo, ya que están ambos frente al prodigio, es el Dante quien habla y expresa el estupor, el pensamiento de la nueva experiencia. De esta manera el discípulo añade el valor de su sorpresa a la aventura común, y el saber de ambos se ensancha. No se advierte oposición, ni siquiera interés divergente en las dos almas; cada una se auxilia según su grado en la empresa del saber, y en vez de rivalidad, nace entre ambos amor, que les aumenta la fuerza. ¿Por qué no se le ha ocurrido a nadie derivar una pedagogía del Dante y, en cambio, se escriben libros y se ensayan métodos alrededor de ocurrencias de pensadores secundarios como Rousseau y como el mismo Spencer? De Pestalozzi nada digamos, porque no pasa de la categoría de experimentador. Pero ¿cuánto más fecunda hubiese sido su acción si escoge mejor sus modelos? Sería cuestión de averiguar hasta qué punto influye el supuesto de Rousseau, de que el niño no entiende lo que el hombre entiende en esta especie de conjuración de la escuela profesional, que aleja al niño, y aun al maestro, del contacto directo con las cumbres del espíritu humano y da la cultura en el envase de las mentes subalternas que toman los *tests* y escriben pedagogías. ¿Por qué entre tanto experimento no se hace el de poner al niño, luego de aprendidas las primeras letras, en contacto con las obras de Platón o de Homero y Esquilo, del Dante o de Calderón y Shakespeare? Un buen oficio cualquiera y muchas lecturas clásicas, ¿no es en el fondo esto mismo el sistema Oxford, sustituyendo el oficio con los deportes, con la diferencia que se aplica a los adolescentes? En resumen, lo que trato de hacer ver es que estamos muy lejos de haber dicho la última palabra en materia de educación, y lo

están tanto los nuevos como los antiguos. Y en estas condiciones, el interés del niño aconseja prudencia en la adopción de las pequeñas novedades y decisión para exigirle a la escuela un arraigo sólido en las disciplinas permanentes de la sabiduría.

El mayor peligro de la escuela consiste en la reducción que suele hacernos de los mensajes del genio, ya con el pretexto de que no entiende el infante ya por el temor de que entienda demasiado. Se nos reemplaza así en la escuela, y por dictado de una falsa pedagogía, la verdad poderosa con la opinión mediatizada, el trabajo fecundo con el simulacro manual y la alegría del espíritu con el recreo reglamentario higiénico-mecánico.

El propósito esencial de la educación, dice Dewey (*La escuela de mañana*), "es descubrir el modo de adquirir conocimientos cuando es necesario"; al contrario del método tradicional, que nos da información exacta sobre su topografía, pero no el medio de hallar por nuestra cuenta el saber. En otros términos: la escuela nueva pretende enseñar a *descubrir*. Hay en esta insistencia una buena dosis de ingenuidad, propia, por otra parte, del simple letrado que imagina cómo se produce el descubrimiento científico, pero desconoce el *modus operandi* de lo que pudiéramos llamar la facultad descubridora. En su *Cheminement de la Pensée*, Meyerson ha estudiado este problema, y llega a la conclusión de que no existe *disciplina propia* del descubridor. Sería, por lo mismo, un necio quien pretendiera enseñar a descubrir, enseñar a inventar. En la práctica pedagógica de algunas escuelas se juega al descubrimiento cuando se procura que el niño ejecute por primera vez experiencias ya reconocidas como científicas; pero el verdadero descubrimiento en el campo de la investigación científica constituye siempre una "excepción feliz", imprevista e imposible de ser renovada. Después del descubrimiento no queda sino la repetición del suceso nuevo, y así hasta que otra ocasión feliz indica, por algún resultado fecundo, una nueva conquista de la experiencia. En consecuencia, lo que nos enseña la crítica filosófica no es el modo de descubrir en general, sino los me-

dios de que se ha valido cada descubridor particular para el logro del descubrimiento ya consumado. Y es regla conocida que ninguno de esos medios permite asegurar siquiera un caso adicional de éxito, porque cada novedad aparece ligada al proceso también nuevo que la trajo a luz.

No es desdeñable, desde luego, el precepto que enseña a investigar por cuenta propia; pero tampoco es legítimo convertirlo en el ejercicio supremo de la educación. Más importante que descubrir las maneras y relaciones del objeto es conocer las esencias y distinguir los valores que enriquecen el ambiente que rodea al alumno. Esto explica por qué ni la mejor escuela reemplaza a la influencia de ciertos medios para determinar las enseñanzas. Chicago y Leipzig, para la industria; Roma o París, para la pintura. Y es deber obvio del educador aprovechar el contenido íntegro del medio, incluso la tradición que lo permea. Toda la enorme función de la cultura ambiente en la enseñanza peligra con las exageraciones de un roussoísmo que imagina educar como si estuviésemos en el primer día de la creación o en la isla de Juan Fernández (*).

Lejos de esto, la escuela ha de ser resumen de la experiencia general de la humanidad, expresada hasta donde es posible en el lenguaje del niño, que es sencillo, pero no trivial. Considerando que tanto fatiga y aburre la exposición de doctrinas abstractas o convencionales como la repetición de lo simple y la rutina de una supuesta ingenuidad, tan malo es dar al niño una regla gramatical que no se explica como obligarlo a insistir en soluciones elementales. El estar descubriendo lo obvio también cansa y acaba por matar la espontaneidad. El fin final de la educación no es tanto descubrir como saber, y saber no tanto para poder como para ser o llegar al ser.

Supongamos que la escuela Dewey llegara a plasmar de verdad en nuestro medio. La escuela Dewey tipo es la que se estableció en Gary para el servicio de los hijos de los

(*) Isla chilena del Océano Pacífico, donde se supone estuvo Robinsón.

emigrantes destinados a operarios de las grandes usinas del *trust* del acero. Imponer el método de estas escuelas resulta entre nosotros imposible, porque no existe el anexo que les da vida, el poderío industrial de la región chicagüense. Pero no pudiendo copiar el método, seguramente les copiaríamos la ética, y la ética de estas escuelas, *adaptar el alumno al medio en que va a vivir*, se traduciría entre nosotros en el sentido de formar una población sumisa a las conveniencias de las grandes empresas extranjeras que explotan nuestro suelo. Una educación para habitantes de factoría que ciegamente renuncian a las ventajas ~~de~~ una cultura libre, dotada de miras superiores a los ejercicios de la esclavitud. Si esta equivocación se prolongase, pronto no quedarían entre nosotros ni siquiera conciencias aisladas capaces de darse cuenta de que el sistema Dewey Gary es un método que en el país de su origen se aplica a la porción inasimilada de la población. En cambio, la ciudadanía se educa allá en el Kindergarten, anexo a las Normales, y en las primarias de tipo racionalista, a la vez que práctico, y en secundarias y Universidades, en las que toda una aristocracia, a semejanza de la inglesa, se educa para mandar. Y aprende a dirigir hombres en la historia de Roma, que enseña la disciplina de los amos, el trabajo de los muchos para beneficio de los menos.

Salta entonces a la vista que la escuela Dewey responde a una situación especial y se aplica, en los Estados Unidos, a cierto sector de la población, y sería suicida en pueblos como los nuestros, que ambicionan una autonomía fundada en su cultura.

LA CABEZA LATINA

La mayor parte de las acusaciones que se formulan contra los métodos escolares usuales se funda en los daños que se asegura causan en el alumno extraordinario. Pero el alumno verdaderamente extraordinario casi no necesita maestro, y la enseñanza, con razón, se organiza en benefi-

cio del promedio del alumnado. Y la mayoría necesita que le den hecho casi todo el saber. De otra manera no llegaría a enterarse, dado que tiene poco tiempo que dedicarle y urgencia de emplearse en algunas de las especialidades que aseguran el sustento. Hallar caminos por cuenta propia no sólo es privilegio de la aptitud, también de la especialidad. Y si no voy a dedicarme a la historia, me rehusaré a que me pongan a investigar puntos nuevos, pues sólo necesito que uno que sabe más me recomiende el mejor resumen. Esto mismo ocurre en cada una de las ramas de la ciencia que no vamos a dominar como especialistas. La escuela nos da, de esta suerte, una selección informativa adecuada y referida a cierta doctrina general, a cierta filosofía que la escuela debe profesar expresamente, más bien que simular imposibles neutralidades.

Ensayar cada una de las experiencias típicas de cada ciencia; calcular en física el peso del agua que desaloja un cuerpo; obtener una sal en química; medir una corriente eléctrica; asomarse a la preparación botánica de un microscopio; observar un reflejo en psicología: cada una de estas experiencias nos revela el método peculiar de cada ciencia, y cada experiencia debe ser recorrida personalmente por cada alumno; pero ya se comprende que, en tan vasto escenario de experimentación no es posible que el alumno "ejercite su iniciativa". Este ejercicio le vendrá a cada cual a la hora en que se encierre en lo suyo. No debe convertirse en método general. Bien sé que en los Estados Unidos aún la Universidad está regida por este concepto de que no deben darse normas, sino colocarse al alumno *en condiciones de que por sí solo se haga su enseñanza y su método*. Aparte lo que hay de convencional en tal sistema, debe decirse que, si por acaso obtiene éxito en la Universidad, donde la esencialización se acentúa, con la necesidad de profundizar, en la escuela primaria no puede ocurrir lo propio, a menos de que se limite extremadamente la extensión del programa.

Además, nos encontramos en este caso frente a una cuestión temperamental. El método de la improvisación ocasio-

nal se acomoda mejor al temperamento empírico de los anglosajones; tradicionalmente, su filosofía es inductiva, y su ciencia es acumulativa más bien que generalizante. El hombre latino, en cambio, más avanzado en desarrollo espiritual, procede siempre de lo general a lo particular; su lógica es deductiva y su ciencia, un sistema que ha de abarcar al menor de los detalles o derrumbarse.

A mí no me cabe duda que es para nosotros, en la América española, un singular privilegio la herencia de este segundo tipo de mente. Pero aunque mañana se demostrase que es mejor el temperamento inductivo, no nos lo vamos a crear por gusto, y siempre será mejor que nos cultivemos dentro de la ley de nuestro desarrollo natural. En consecuencia, el método particularista que viene implícito en toda esta pedagogía inspirada por Dewey tiene que producir los frutos calamitosos de toda "missalliance", de toda adaptación. Equivale a ponerle graduación de miope a los ojos del niño présbita, de mirada que abarca los vastos espacios de la generalización. En la misma doctrina de los que así proceden, *por traducción impremeditada*, está el precepto de que la escuela ha de ser una experiencia viva, y esto obliga a *contar con la idiosincrasia del personal*. En todos los órdenes, imponerle a una raza patrones que no le acomodan es condenarla a inferioridad en el resultado, cuando no a un fracaso, agravado con el ridículo. La noción del sistema, que es inseparable de la cabeza latina y de toda verdadera cultura, exige que nos precavamos contra ciertos modos de iniciativa personal, que no son sino primitivismo. Si cada uno ~~de~~ se atuviese a lo que su iniciativa le ha mostrado, la experiencia de la especie quedaría reducida a la de Juan y Pedro. De allí proceden, en efecto, las culturas de Juan y Pedro, o sea una especie de protestantismo de la sabiduría, que rebaja enormemente el contenido general de la cultura.

LA MODA DECROLY

En el sistema Decroly encontramos nombres nuevos para cosas viejas, y también algunos arreglos originales. La antigua lección de cosas ha de llamarse ahora observación; la geografía y la historia se comprenden bajo el nombre de "asociación en el tiempo". Se nos asegura que estas ordenaciones corresponden a la psicología del niño, a *una teoría sobre la psicología*, digamos bien. Y lamentemos que no corresponda semejante plan al orden científico de las ciencias que, más tarde, la misma escuela, en sus grados superiores, dará a la enseñanza, pues no hay nada más nocivo que la diversidad de los arreglos, la duplicidad de los métodos.

El peor enemigo de la escuela es el papeleo. Informes, registros, anotaciones, por ser obligatorios, toman lo mejor de la atención del maestro y, naturalmente, le distraen de lo que debiera ser su función primordial: atender a los alumnos y enseñarles. Imagínese la tarea del que tiene que atender la clasificación Decroly, además de enterarse del desarrollo normal de cada ciencia.

Mientras tanto, el niño víctima, el niño *libre* de la *escuela nueva*, no tiene recurso alguno contra la vivisección espiritual de que se le hace objeto. A su vez, el maestro padece bajo los reglamentos. Antiguamente, cuando el maestro abusaba de la palmeta, el niño chillaba, y al fin hallaba defensa en su propio escándalo. La infancia de hoy, sometida a la tortura silenciosa de los análisis y pruebas de su capacidad, no halla cómo exteriorizar su protesta. Una tiranía escolar, que constantemente varía de sistema, le tiene cogido en sus interminables experimentos. Se le educa conforme a hipótesis, que cambian con cada experimentador, y a menudo, en el ensayo respectivo, se pierde el contacto humano directo de maestro y alumno, acaso lo más fecundo de la relación de la enseñanza. El exceso de la metodología convierte al maestro en autómatas y rompe ese hilo de magia por el cual transmite su mensaje el que sabe

al que no sabe. La ansiedad con que el niño normal aguarda a que el maestro le comunique ^{el} saber es algo que parecen olvidar los teorizantes, y creen llenarla aconsejando al alumno que busque por su cuenta. En la antigua sabiduría vedántica, el maestro se reserva para la última lección el consejo que hoy parece ser norma de la primera. Y aun así, el filósofo hindú exclamaba: "Busca *en ti mismo*, más bien que busca por ti mismo." Porque el trabajo de la investigación es un menester común, y no puede, ni el más bien dotado de los hombres, improvisar por sí y ante sí la sabiduría. En todo caso, la indagación personal se reserva para las cuestiones desconocidas y nuevas, para los casos profundos y arduos, y no se malgasta en lo conocido y lo obvio. En rigor, el maestro se remite a la conciencia del alumno, cuando no puede responderle; pero en ningún caso ha de privarle de la totalidad de su propia experiencia. En los casos corrientes no hay en realidad indagación de la verdad, sino corroboración, por parte de alumno y maestro, de experiencias y casos reconocidos. Conviene, pues, adoptar el método más sencillo para poner el alumno en contacto con la verdad ya adquirida, eludiendo hasta donde es posible el tecnicismo profesional, que no hace sino recargar inútilmente el acervo científico y volverlo pedante. En materia metodológica es bueno tener presente el conocido caso del que enseña a nadar con manuales, pero no se echa al agua, y la ventaja de enseñar a nadar nadando; pero eso no absuelve de la obligación de conocer y de enseñar las reglas y secretos del nado.

Cuando el método se convierte en una ciencia más, agregada al conocimiento concreto, llega un instante en que se hace necesario prescindir de toda metodología, a fin de adoptar el método natural de la ciencia misma que se estudia. Y el defecto del método decrolyano es que lleva a la escuela un tecnicismo que no es el mismo que se deriva del desarrollo natural del saber científico; una técnica que no corresponde a la realidad que se investiga. El orden propio de la ciencia a estudiar será siempre el mejor de los métodos, y si este orden es de tal calidad pedagógica

o antipedagógica que el niño no lo comprende, será mejor esperar a que el niño desarrolle su criterio, para enseguida adiestrarlo en la ciencia especial, según la disciplina que le es propia. De otra manera resulta que, aun sin quererlo, se crea una ciencia de carácter escolar, convencional e inútil, al lado de la ciencia verdadera que estudian el adulto y el hombre. El mejor método es el que sigue la realidad del saber en su desenvolvimiento natural e histórico. Si encima de este método introducimos ordenaciones derivadas de hipótesis psicológicas, sujetas a constante rectificación, no habremos conseguido otra cosa que aumentar la confusión en la escuela y en la inteligencia de los educandos.

La tesis drecolyana separa observación y asociación. Hasta qué punto tal separación es arbitraria, es problema que discutirán inacabablemente los sociólogos; pero, por lo pronto, la escuela drecolyana se organiza como si ya se tratase de un principio incuestionable. Y el niño educado a la Decroly tendrá que traducir su saber al lenguaje común tan pronto como salga del ambiente escolar.

EL CAOS PEDAGÓGICO

Contemplado en su conjunto, el desarrollo pedagógico de los últimos treinta años, nos demuestra un carácter común de ensayo pequeño y de investigación por análisis, que corresponde exactamente a la era de liquidación en que estos sistemas se han producido. Por eso mismo, creemos que la escuela de mañana ha de tener caracteres completamente distintos. En la época de reconstrucción que se inicia harán falta sistemas organizados y visiones de síntesis. En vez de reducirle los hechos al tecnicismo especial escolar, el maestro enfrentará al alumno con la realidad misma en toda su trágica grandeza; le enseñará a abordarla en las distintas maneras como nos interesan las cosas: no únicamente para aprovecharlas, sino también para contemplarlas y buscar en ellas el vestigio de la sobrehumana realidad absoluta.

Con sólo pensar despejadamente y en grande, nos damos cuenta de la mezquindad del psicologismo y sus arbitrarias clasificaciones, tan inferiores a la vieja concepción herbartiana, mucho más comprensiva que todos los distingos analíticopsicológicos al uso del día. El Hombre y la Naturaleza; según estas dos categorías esenciales y evidentes, fundamentó Herbart su plan racional de enseñanza. Incompleto, sin duda, pero superior al criterio pragmático que se dice ante la cosa: ¿cómo puedo aprovecharla? Una civilización cabal no puede acallar en los labios del niño la otra pregunta vieja que inquiere: ¿cuál es el ser de la cosa? Caída en su propio descrédito la presente época de pragmatistas y utilitarios, es llegado el momento de jubilar a toda esta generación de jóvenes viejos y de viejos que se creen jóvenes porque nunca llegaron a madurez. La pedagogía del presente deberá rebasar los linderos que han querido marcarle los teóricos de la utilidad y volverá a asentarse en los valores eternos. La ciencia ha de ser enseñada como lo que es: una prolongación de la artesanía, una última etapa del instinto que permite al salvaje construirse instrumentos y útiles. Pero la educación, más allá de la técnica, reanudará la labor de los siglos, que consiste en despertar en el hombre los dones sobrenaturales de su conciencia. La escuela nueva está condenada, porque confunde el adiestramiento, que es propio de la artesanía, con el raciocinio, que abarca el conocer concreto, pero lo supera en la abstracción. El método que es bueno para las manos no puede seguir siendo el método eficaz para la conciencia. Corresponde a cada actividad una disciplina que le da término, y cada enseñanza trae la suya; pero es deber propio del maestro otorgar a la enseñanza la unidad. Y ella se obtiene volviendo una y otra vez al núcleo del pensamiento consciente, allí donde palpita, en el anhelo de cada hombre, la ambición de convertirse a la totalidad del Universo. La misión del pedagogo es despertar lo que hay del hombre total en el propio especialista. Y recordarnos que la verdad es grande; no es asunto de cenáculo ni se aprende en escuelitas de ayer o de anteayer; porque, a través de los tiempos, los hombres

de eternidad se dan la mano y se transmiten la sabiduría, para que cada cual la disfrute según la amplitud y elección de su idiosincrasia, única y comúnmente maravillosa.

El afán de descubrir algo por sí mismo en el orden técnico, preocupación característica de la pedagogía de Dewey, parece un eco de la epopeya de los "pioners". Por vivir de la sola realidad, fueron lentos incluso para extraerle las normas. Y al estudiar hoy las reflexiones del pedagogo pragmático, evocamos la actualidad del campamento. Hay uno que se va por el bosque y grita de júbilo cuando descubre el tronco grueso y alto que servirá de pilastra; otro ha ido en busca de agua y otro a cazar la liebre que asegura el almuerzo; cada uno ha contribuido con un descubrimiento, y el "settlement" evoluciona en la ciudad a base de una acumulación de pequeños hallazgos en el desierto. El trabajo de explorador, en tales situaciones, sobrepasa al del sabio. Pero se vive en ellas dentro de un régimen de excepción que no puede dar la norma de una sociedad ya cimentada. Asimismo, nuestra actividad cambia totalmente de táctica cuando la dedicamos al estudio de la teoría de nuestro ser y del ambiente en que nos movemos. Por ejemplo, la ciencia de los números es teórica, por mucho que en cada caso podamos insertar sus leyes en el cuerpo de la realidad. Sabido es que la alta matemática ya no puede encarnar en objetos físicos, y se vuelve relación de entes ficticios, pero no vanos. Y esta teoría matemática y la teoría del lenguaje, y, en general, las teorías todas de la ciencia, son objeto de la investigación del escolar. Forman, además, parte del medio en que bregará y vivirá; ejercitan en ese medio una influencia tan efectiva como la de los objetos. En este mundo teórico de nuestra realidad, el método de nuestra adaptación ya no se parece al método que el "pioner" estableció en la selva. Es infantil suponer que el niño descubre cómo se hace una suma. Ni es tan rigurosa la distinción que establece Dewey de actividad académica del espíritu y actividad manual o de manipulación. En los dos casos, el sujeto del juicio es el mismo. Cambian los datos, y según el dato, varía el método. Pero el sujeto es una uni-

dad teóricoactiva. A veces, tenemos delante objetos, otras veces reflexionamos sobre representaciones de objetos. Y si aplicamos a la representación el mismo método del objeto, la misma actividad espiritual manipulante de la técnica, obtendremos como fruto de la escuela el tipo Babbit, fruto medio de la educación norteamericana pragmática. Sin embargo, lo académico que al criterio de Babbit parece extraño y remoto, confuso, es para muchos una realidad superior y más firme que la realidad que se puede someter a molde o a talla mediante el trabajo de nuestras manos.

La escuela libresca es deficiente; pero una escuela que reemplaza el libro con el útil, condena a la mayoría de la especie a no conocer jamás el mundo de las ideas. La vida, al fin y al cabo, obliga a la mayoría a usar las manos y enseña a usarlas; pero el uso de los libros únicamente la escuela puede darlo. De donde se infiere que es menos nociva, menos imperfecta una escuela nada más libresca que una escuela nada más técnica. En la vida hay, al fin y al cabo, pasiones y casos que despiertan el alma; en cambio, una escuela sin enseñanza desinteresada, independiente de la inmediata adaptación a la práctica, sería una escuela destinada a consumir el degüello del alma. La escuela toma fuerza cuando comparte el entusiasmo de impulsos gregarios como la fe en el progreso y el patriotismo; pero también ha de reservarse un momento de autocrítica para advertir, con el Eclesiastés, la vanidad de todo conocimiento. Gana a menudo la escuela resistiendo la confusión de los impulsos gregarios. En la escuela concurren las fuerzas jóvenes y la corriente ancestral de la historia, no sólo el presente. Vida y sabiduría buscan en la escuela equilibrio, y no ha de tolerarse que la sabiduría se convierta en apéndice de los afanes perecederos, ni que el presente se vuelva parodia del ayer. La magia del educador consiste en juntar, en síntesis viva, la tradición y el impulso.

En los libros vedánticos, el maestro habla de igual a igual con los reyes; su comunicación con el alumno está también libre de todo compromiso con el Estado. El maestro de la democracia industrial, ya lo dice Dewey, no se

DE

prec

tro

imp

cied

tado

En

tiem

tro,

de la

cont

vas

Bu

no se

tan

ción:

cos r

exhib

bien

dores

logra

vidan

cuela

que a

cativa

porqu

chos

desilu

favor

serio,

recho

compr

nores

cionac

dad, l

ritu, l

no po

naria,

logran

preocupa de la responsabilidad eterna y humana del maestro frente a un alma intacta. Lo que busca es *adaptar los impulsos del niño a las exigencias y propósitos de la sociedad*. Por donde se ve de paso a qué monstruoso resultado llega una escuela que comenzó proclamándose libre. En cambio, la escuela de sólo sentido común, en todos los tiempos, procura salvar, aprovechar las ventajas del maestro, acaso no muy *adaptado* a la hora social, pero agente de la sabiduría, y el niño que renueva con sus anhelos el contenido de la humanidad. El error de tantas escuelas nuevas es creer que es posible la eliminación del maestro.

Buena parte de estos propagandistas de novedades vagas no son en realidad maestros, y a menudo, ni siquiera cuentan con el requisito que justifica, que legaliza una invención: el título de expertos reconocidos en su oficio. No pocos maestros *nuevos* proceden por desconocimiento cuando exhiben como novedades doctrinas y prácticas ya en uso o bien rechazadas por ineficaces. ¡Cuántos de estos innovadores resultan propugnando lo seudonuevo sólo porque no lograron hacer el curso completo en su Normal! Y se olvidan de que en los programas de cualquiera buena escuela están ya catalogados y juzgados multitud de ensayos que al lego parecen la última palabra de la práctica educativa. “Aquí todo el mundo inventa o hace que inventa, porque nadie se toma la pena de leer”, me decía hace muchos años un condiscípulo de Derecho. En verdad, ¡cómo desilusiona el estudio a todos los que nos hemos creído favorecidos por la originalidad! Pues bien: un educador serio, lo mismo que un profesional cualquiera, no tiene derecho a la ignorancia, y únicamente tras de una larga y comprobada preparación teórica, podrá reclamar los honores de la innovación. Desconfiemos del innovador aficionado. Apenas se le obliga a precisar, y cae en la vaguedad, la confusión. El uso y abuso de las palabras espíritu, libertad, vida, acción, expresión, forma la trama de no pocos métodos o sistemitas *rebeldes* a la escuela ordinaria, opuestos al sistema oficial, por supuesto, mientras logran imponer sus propias reglas, y aun minucias, por me-

dio de la acción del oficialismo. La mayor parte de estos insurrectos de la ciencia usual desconocen la ciencia, como Rousseau desconoció la filosofía. La literatura seudofilosófica de Rousseau contagia a los impreparados y los arrastra por el camino fácil de la improvisación. Sus remordimientos de padre que abandona sus hijos a la inclusa desarrollaron en Rousseau la preocupación pedagógica, pero, es claro, que desviada y encaminada a buscar justificaciones de su propia aberración. Lo curioso es que durante tantos años lo haya tomado en serio la pedagogía. El resultado es que la ha desgraciado. La influencia de Rousseau ha mantenido al pedagogo separado de las grandes corrientes mentales de todos los tiempos. Y lo que todavía hace falta es restablecer la comunicación con los valores altos y definitivos de la cultura. Fundamentar la pedagogía en Rousseau equivaldría al intento de organizar la filosofía en torno a Voltaire. Cuando así se desplazan las categorías, es natural que se caiga en la más dolorosa confusión.

Si al maestro le falta la autoridad moral en el grado en que le hacía falta a Rousseau, el problema del criterio se torna confuso; si al maestro le falta la autoridad científica de una carrera profesional regular, entonces el problema de la jerarquía se vuelve agudo. Buena parte de la rebelión escolar contemporánea depende de la poca estima social que se otorga al magisterio. Su opinión no pesa, porque su condición económica es ínfima. Cuando el criterio de la consideración social era el estoico de la virtud cumplida, el más humilde maestro de aldea podía presentarse a los alumnos como fuente de autoridad y modelo a seguir. Cuando el criterio de la estimación pública se define con la frase de Dewey: *adaptarse a su ambiente*—criterio behaviorista norteamericano—, cualquier felón gana autoridad si dispone del dinero que maneja los resortes sociales; entonces el maestro resulta un infeliz de quien los alumnos hacen burla o, a lo sumo, le dispensarán piedad. Colocado el maestro al margen de la consideración pública, los valores sociales quedan a merced del

primer rufián encumbrado. Y a la influencia del educador sucede la del aventurero afortunado. He aquí entonces el interés social de otorgar a la escuela todos los requisitos de ciencia, conciencia y conducta que son necesarios para restablecerle su autoridad.

Negada la autoridad de la sabiduría, se desenvuelve sin freno el capricho y aparecen las escuelas en que "el maestro observa" y dicta informes, en tanto que los alumnos organizan comités. En la misma Rusia soviética, que quiso tomar de maestro a Dewey, se marca ya una reacción contra la incoherencia (véase el libro reciente de Fisher). Juzgando con el mismo criterio pragmático de nuestros reformadores contemporáneos, es y a tiempo de condenar, por sus resultados mediocres, toda esta pedagogía derivada del galimatías de Dewey. Ante el caos de las pequeñas mentalidades que hoy gobiernan la escuela, se echa de menos al severo maestro a lo Herbart: "transmisor de la sabiduría". El sistema de los "proyectos a ejecutar por el alumno" es bueno para construir un artefacto con las manos o con la máquina, pero no basta para enterarse de los valores que constituyen la cultura. Por malo que sea el tema que en historia, por ejemplo, propongan el texto o el maestro, siempre será mejor tomarlo como base antes que perder el tiempo de la clase con las ocurrencias del niño que lee su primer tema. Es mejor recibir hecha una cosa bien hecha que hacer por nosotros mismos algo mal hecho. Negar esto es negar la continuidad del esfuerzo humano.

EJE Y OBJETIVO DE LA ESCUELA

Se ha dicho que el niño es el eje de la escuela. Esto es absurdo. El niño no es el eje, sino el fin y el objeto de la enseñanza. El eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro. Tampoco es válido mirar al niño como un eterno infante. Lo que interesa en el niño es su contenido, o sea el embrión del hombre. Lo más delicado en el niño es el desarrollo, y el educador deberá dirigirlo y no únicamente limitarse a observarlo. Discutir entonces si el centro de gravedad de la escuela está en el alumno o está en el maestro es gastar energías, que hacen falta para establecer la colaboración cordial necesaria. A veces, el niño expandirá el alma en ansia de luz. Otras veces, el maestro se verá obligado a despertarlo del sopor de la conciencia todavía confusa. Y el maestro se hará eje de la clase cada vez que revele alguno de los secretos de la una ley, cuando formula una de las reglas eternas de la sabiduría: cuando expone un teorema, cuando demuestra conducta. Sin renunciar a su autoridad, el maestro procurará hacerla inteligente y benévola. Sin otorgar beligerancia a las apetencias del animalito confiado a su guarda, procurará mostrarse tolerante como un padre. A diferencia del austero pedagogo antiguo, y sin caer en las exageraciones del que renuncia a toda autoridad, procurará el maestro hacerse sentir lo menos posible, pero manteniéndose alerta, a fin de auxiliar cuando convenga. Compárese mentalmente el maestro con Virgilio, que sabe acompañar un genio por los caminos del Infierno, Purgatorio y Paraíso. Por lo mismo ejerce su autoridad con sabiduría, inteligencia y consideración.

Contribuya en buena hora el maestro a extirpar de la conciencia del niño consejos reñidas con el conocimiento científico de la realidad. Pero en lo moral y en lo religioso, sea prudente y evite que un mal uso del libre examen reemplace en el alumno doctrinas coherentes y grandes, con interpretaciones individuales de categoría inferior.

Una prolongación de la autoridad del hogar será siempre la mejor forma de la disciplina pedagógica. Y ya se sabe que en el hogar normal rige la ley del amor. Se depura el amor y se convierte en impulso de adelanto espiritual cuando el cristianismo, desatándolo de la función sexual, erige en modelo de la relación de superior a inferior el afecto del padre. Lo mismo en lo humano que en lo divino. Ya los griegos sospecharon análogo secreto pedagógico cuando daban contornos maternales a la Minerva que protege el destino de sus héroes.

Un sistema parecido no renuncia a la autoridad, pero trata de hacerla inteligente. No da beligerancia a los apetitos ni a los instintos del pequeño animal escolar, pero sí recomienda, respecto de ellos, una tolerancia que advierte los riesgos con el cuidado que suele poner el padre. Finalmente da al maestro como modelo el del padre. Se postulan así las ventajas de una autoridad con amor, a diferencia de la autoridad letrada del pedagogo antiguo y en oposición de la no autoridad de los sistemas que se recrean, observando lo mismo la morbosidad que el prodigio.

Cada maestro ha de sentirse padre más allá de la carne y por la simpatía del espíritu, y cada maestra es una madre que, por estar libre del lazo fisiológico, aprecia mejor la realidad espiritual del educando y su desvalimiento, así como el mejor medio de prestarle socorro. No hay en esto nada nuevo, pero tampoco se ha descubierto hasta hoy sentido más firme de relación entre los seres. El no ser de novedad flamante recomienda estas doctrinas, porque la buena escuela no es artefacto acabado de salir de la fábrica, no es producto para la vitrina de la exposición internacional ni antigualla de arqueólogo, sino elemento vivo y eterno de la cultura. Sus rasgos esenciales se perpetúan en la historia y el mito, enriquecidos con el saber peculiar de cada época, pero fieles a la relación fundamental de autoridad, con amor que es propio de hijos y padres y de maestros y alumnos. Padres que, por estar desligados del afecto según la materia, suelen juzgar mejor

de las necesidades del espíritu y de la ciencia: eso pueden llegar a ser los maestros. Por desgracia, su carácter inevitable de funcionario del Estado, suele colocar al maestro en condiciones de dependencia que, necesariamente, enturbian la santidad de su misión. En rigor no deberían existir intermediarios entre el maestro y la sabiduría, y por desgracia, únicamente los grandes y excepcionales maestros sacuden los compromisos y atenuaciones de la verdad que se derivan de las exigencias de la patria, la economía, la política, el partidarismo. El maestro de vocación deberá en cada caso sobreponerse a las conveniencias de su nación y de su época, con el objeto de enseñar la verdad incontaminada. El cumplimiento de semejante misión exige heroísmo, que no hallará el maestro en las normas frías de su razón, pero sí en su fuerza de amor humano por deber divino. En nombre de un compromiso divino, enseñará el maestro tal cual su convicción le dicte.

Pero ¿cuál es el método de la transmisión?

Antes de responder distingamos lo que en la transmisión depende del ser del maestro—conciencia con su porción de claridad—y lo que depende de la naturaleza de la materia por enseñar. El influjo personal del maestro es decisivo para despertar los valores morales y espirituales del alumno. Su misión en este sentido consiste en provocar el desenvolvimiento de las potencialidades nobles. Para lograrlo, ha de contagiar su propia nobleza, identificándose en el sentir por contacto de alma y alma y por relación de amor, que es equivalente indispensable del raciocinio que convence en cuestiones de interés y de la demostración que determina la verdad en materias científicas.

En cuanto al conocimiento de orden objetivo, el maestro tendrá que adoptar procedimientos concordes de la naturaleza de la ciencia por enseñar. A cada ciencia habrá que respetarle su método propio, más bien que inventarle metodologías, que se convierten en seudociencias adicionales y ficticias. El sistema de Herbart, pese a su intelectualismo, sigue siendo eficaz para las ciencias abstractas. Por mi parte, esbozaré un método que corresponde a las divi-

siones de mi filosofía. Dentro de lo que llamo filosofía de la física, hay sitio para el conocimiento teórico práctico del mundo objetivo, física y ciencias naturales y también para el conocimiento intuitivo del mundo ideal: matemáticas y lógica, y en general, las disciplinas idealistas. El método, por lo mismo ha de ser pragmático, empírico para la investigación, tal como lo requieren las ciencias aplicadas; pero al mismo tiempo el alumno será llevado a examinar el instrumento de su conocer, la inteligencia que opera según leyes lógicas, necesarias, cuyo origen y método sirven a la práctica, pero no se derivan necesariamente de ella. No bastará, pues, el método inductivo, porque hará falta complementarlo con el método deductivo, generalizador, que es propio de las artes de la reflexión.

Del activismo racionado, que es aplicable al conocimiento objetivo, pasaremos enseguida a lo ético por tránsito, en que, al cambiar el asunto, se hace necesario adoptar nuevo método. Se abre de esta suerte un nuevo capítulo en la clasificación del conocimiento, dedicado al mundo de lo ético, esfera distinta de la esfera física. Aparte de la técnica del *agere* y de la reflexión o *inteligere*, que aplicamos a la física, tendremos que buscar una disciplina especial aplicable a las maneras de la conducta. La nueva disciplina tendrá que atender a los dos factores específicos: responsabilidad y valor, desconocidos del físico. Las materias de esta segunda clasificación consisten de ciencias como la historia, la economía, la política, que desarrollan su propia manera de crecimiento y de comprensión y sentido. El método para la enseñanza de tal género de conocimientos, ya no es predominantemente activo ni exclusivamente intelectualista. Para juzgar la conducta experimentamos con nuestra personalidad y cotejamos sus reflejos más íntimos con la manera de ser de nuestros semejantes, juzgando conforme a valores y ya no según la ley que observamos en los objetos. Descubrimos normas para la acción voluntaria: lo moral, lo inmoral, lo placentero y lo doloroso, etc. Nos hallamos frente a valores de conciencia y ante problemas de responsabilidad. Ni si-

quiera el método intelectualista puede bastarnos para resolver situaciones parecidas. En ellas aparecen calidades irreductibles a lo abstracto y vivencias que sólo en sí mismas pueden hallar justificación. El gran capítulo de las ciencias morales entonces tendrá que ser reconocido por la pedagogía para aplicarle métodos de enseñanza como la persuasión y el ejemplo, que nada tienen que hacer con el conocimiento activo útil para adiestrar las manos, ni con la reflexión teórica que se dedica a lo abstracto.

Y todavía, en un más allá de la voluntad, encontramos un tercer orden de realidades y conocimientos que no son objeto ni son ejercicio voluntario, ni son conducta. Comprende este orden cuanto se rige por determinaciones de simpatía, belleza y amor. La contemplación del firmamento está a mil leguas, en la escala biológica, del impulso que capta corpúsculos para alimentar la amiba original. Y no sólo es cuestión de distancia, sino de actitud originaria y de punto de vista esencial. No puedo, pues, sin desconocer los medios de la conciencia y las categorías de la realidad que me rodea, aplicar a la enseñanza artística los sistemas del conocimiento utilitario, ni tampoco las normas que rigen la conducta según la noción del deber. Aunque el intelectualista imagine que el *inteligere* basta para la estética, no cabe duda que hay en el arte maneras específicas de conocimiento: el ritmo y la melodía, la dicha y el pavor, modalidades emotivas comparables a las ideas del intelectualismo, pero dotadas de ley propia. Un nuevo método pedagógico nos impone, por lo mismo, el arte. No un simple cambio de disciplina, sino una diferente manera de abordar *la realidad específica* que se contiene en la gran división de lo estético. La regla del aprendizaje aquí no es activa-reflexiva como en lo físico, no es normativa-persuasiva como en lo ético, sino contagiosa y revelatriz. El arte no convence ni invita al aprovechamiento; no persuade ni inquieta el sentido de la responsabilidad, simplemente fascina y engendra dicha. Pensad, para precisar la diferencia, en la sencilla frase común: "la pura alegría del alma que nos causa una música refinada". El pedago-

go, al darse cuenta del nuevo valor, busca el método adaptable a su enseñanza, en vez de pretender enseñarlo según el sistema de la física o de la ética.

De todo lo que antecede se deduce la ilegitimidad de reunir las complejas disciplinas necesarias a la más humilde escuela bajo un marbete de ocasión y de particularidad: escuela activa, o del trabajo, o de la experiencia, cuando hay realidades de conocimiento que no son precisamente trabajo ni experiencia.

En cambio, el método complejo que toma en cuenta los diversos caracteres del material a enseñar, resulta no sólo más de acuerdo con los hechos, sino también más pedagógico, con tal de que obedezca a un orden que garantice la unidad. En el orden que acabo de exponer hay una unidad que va de la periferia al centro, de los hechos a la conciencia. Su unidad aparece en cada momento de la reflexión, porque en cada momento se atiende a la categoría que ocupa el hecho, considerado dentro del engranaje vivo de la conciencia. No se trata, pues, de un eclecticismo de componenda, sino de ordenar categorías que corresponden a la realidad según la estructura misma de nuestra personalidad. Resulta así una ciencia organizada de acuerdo con el juego natural de la operación consciente y en el orden jerárquico, no simplemente lógico, determinado por nuestros juicios en la más amplia realidad del vivir. La pedagogía que a tal visión corresponde se asocia a la marcha normal de la conciencia según su estructura interior y conforme al orden que ella misma impone a la existencia.

LA ESCUELA ELEMENTAL

Con las apuntaciones hechas basta para deducir el sistema de escuela que corresponde a una enseñanza ordenada y cabal de todo el saber. Lo intelectual y lo físico se corresponden en nuestra clasificación, porque damos a lo intelectual únicamente el alcance objetivo que le señala

Bergson. Así lo aplicamos con exactitud a la ciencia, y sólo como auxiliar en las disciplinas de criterio propio, como la moral y la estética. Nos daría, pues, nuestra triple división física, ética, estética, un plan de ordenamiento de materias más o menos como sigue:

| | | |
|---|---|---|
| Conocimiento objetivo o ciencia de los hechos: | { | Matemáticas. Geografía. Historia Natural. Física y Química. Lógica. |
| Conocimiento ético o ciencia de la conducta: | { | Biología. Fisiología. Psicología. Moral-Historia.. Sociología. |
| Conocimiento estético o sea ciencia del espíritu: | { | Plástica. Música. Poética. Filosofía. Religión. |

De intento hago un resumen esquemático que elude el detalle y señala nada más las direcciones generales de la clasificación. No es el momento de justificar una filosofía, sino de indicar el orden que nos sirve de fundamento para nuestras reflexiones sobre el método de la pedagogía y el trabajo en la escuela.

Considerando el conjunto de la sabiduría según el orden indicado u otro semejante, el problema del maestro consiste en transmitirlo al alumno según los métodos varios que exige la índole de cada enseñanza, pero antes de analizar esos métodos conviene reflexionar en el otro término de la enseñanza, o sea quien la recibe. Se advierte, desde luego, que el alma joven no es un recipiente vacío donde se vierte un contenido. El alma del alumno está ya ocupada por lo suyo y surge entonces la tarea de con-

ciliar, combinar y nutrir uno de otro los dos movimientos: el de la sabiduría, que la escuela transmite desde el exterior, y el mundo subjetivo del alumno, que en algunos casos rechaza la aportación externa, en otros la asimila y se acrecienta en ella. Se produce en ese mismo instante un resultado curioso y de la mayor importancia, porque al ilustrar, la sabiduría crece con la accesión de la nueva conciencia. Y al mismo tiempo, la nueva conciencia entra al mundo de la ciencia con derechos de ciudadanía plena, como uno que, llegado el momento, se convertirá en re-constructor y factor, acaso reformador de la sustancia espiritual que, con el nombre de saber, le ha sido impartida.

De esta suerte, el alma ha crecido con la enseñanza, y a su vez la sabiduría gana un elemento activo llamado a renovarla o, por lo menos, a perpetuarla en el tiempo. Lo que se opera en grande cuando la nueva generación se incorpora a la cultura, ya no sólo como heredera, sino también como actora de la inacabable tarea del espíritu. Al mismo tiempo, del número de conciertos y coincidencias felices del saber exterior hecho y el poder subjetivo y recreativo del alma nueva depende la fecundidad de cada época en la historia de la cultura.

Es grande el caudal de sabiduría que el maestro maneja; considere, sin embargo, que un niño humilde puede estar destinado a intervenir en la ciencia de la escuela para acrecentarla o para cambiarla; piense también que no perduraría la civilización de no efectuarse acertadamente el engrane fecundo de la conciencia de la especie, organizada en la enseñanza y la conciencia de la juventud representada por el alumno.

La solidaridad espiritual que tal reflexión establece reemplazará en los temperamentos fríos la comunicación de simpatía y amor necesaria en el colegio, pero que, por espontánea, pudiera a muchos faltar. Imbuídos, pues, de la convicción de solidaridad, no sólo en el trabajo, sino en todos los aspectos de la existencia humana, cooperarán maestro y alumnos.

EL TALLER Y EL AULA

Examinemos ambos en los afanes del taller. La mejor *escuela* del taller es la del *trabajo mismo* y no su *parodia*. El fracaso de los trabajos manuales de índole pedagógica, más que utilitaria, se explica fácilmente. El niño es más inteligente de lo que creemos, y pronto se da cuenta de que una imitación del trabajo del adulto, desprovista de utilidad, no le divierte. Se aburre entonces en clase. Pero si el taller le ofrece los problemas del trabajo mismo, aunque reducidos a su elementalidad, si después de la hora de esfuerzo ve que ha obtenido cosa aprovechable, la curiosidad se ligará con el interés y obtendremos beneficios materiales a la par que educativos. Al mismo tiempo deberá el maestro enseñar las posibilidades del trabajo de las manos, como ejercicio desinteresado y originador de goce estético. La talla agregada al trabajo de carpintería, el moldeado en barro, el dibujo que de industrial pasa a ser artístico, servirán para revelar al discípulo las potencialidades de acción desinteresada que contiene su personalidad. Desde ese momento, aunque se trabaje sobre el mismo material, el método de la enseñanza cambia como ha cambiado el punto de vista. El criterio ya no será utilitario, sino estético, y el propósito deja de ser un simple *hacer* para convertirse en goce de la acción de belleza.

Si del taller pasamos al aula, el criterio pragmático sufre mayor eclipse. Aun dentro del capítulo que hemos titulado físico, y en las ramas de la ciencia concreta, el interés principal de la conciencia no es *aprovechar*, sino *entender*. El saber teórico es una necesidad más viva del alma que todas las experiencias concretas. En ese terreno, la escuela no puede adoptar el método activo, sino que tiene que dejar de ser escuela del trabajo para convertirse al intelectualismo, que es el método propio de la teoría. Y así vayan, como deben ir, ligados el trabajo del laboratorio y la teoría matemática, siempre deberá reflexionarse en que una atención constante a la teoría es la única ma-

nera de hacer válida y de justificar la experiencia. Cuando se abusa de la experiencia en el sentido de presentar la desligada de teorías, se corre el peligro de dar un conjunto de hechos obtenidos conforme a rutinas, pero sin sentido general que los explique y englobe. Se teme a menudo la rutina de la regla, pero también hay rutina en una experiencia que no sabe por qué hace las cosas, que ignora el fundamento teórico, así sea hipotético, de la receta del laboratorio. En todo momento ha de recordar el educador la regla del sabio, que es acompañar siempre el *hecho* de la *hipótesis*, y viceversa, pero contando con que hay siempre mayor virtualidad en la hipótesis.

Esa suerte de pensamiento muscular que recomienda el pragmatismo, reducido a términos filosóficos, revela una confusión del pensar que es manejo de ideas, y el actuar, que es destreza manual. La conciencia, para su salud, necesita de la especulación puramente ideal, desentendida de la preocupación del aprovechamiento. De allí la conveniencia de conservar a las clases de teoría como, por ejemplo, las matemáticas y la lógica, su carácter de formulismo espiritual. Habrá que ser, por lo mismo, rigurosamente pragmático en el taller, pero juiciosamente intelectualista en el aula. Al fin y al cabo, el aula seguirá siendo el lugar esencial de la escuela. De nada servirá el paseo por el campo, para la ilustración de la enseñanza botánica, si después, en el pupitre, no se cataloga, registra y ordena la experiencia conforme a las categorías de la inteligencia. En un ambiente dominado por los hechos, la escuela es órgano social del conocimiento, encargado de esclarecer los hechos.

LA CONDUCTA

También en el aula estudiarán, discípulos y maestros, las cuestiones relacionadas con nuestra conducta, desenvolviéndola en las distintas ramas de conocimiento a que ha dado lugar. El criterio general de estos estudios, pese al pragmatismo que los asimila a la fabricación de los útiles

y a la técnica utilitaria, es un criterio que se expresa en el ejemplo y el mandato de los más altos casos humanos. Moisés y los Apóstoles, San Francisco: he allí los maestros de la moral. Entre estas cumbres y la biología de ambos hay un conjunto de actividades semiéticas repartido en ciencias como la fisiología y la medicina y la higiene, la historia y la política. La relación íntima que estas diversas ciencias establecen entre maestro y discípulo es distinta de la que se deriva del estudio de las ciencias físicas. En las primeras, hablamos de un concierto y engrane fecundo del saber hecho y la generación nueva, cuyo resultado es perpetuar y enriquecer, rejuvenecer el conocimiento. En las ciencias morales, la liga de maestro y discípulo se vuelve más honda, porque la acción humana es en ellas más importante y creadora. Se despierta el interés de mantener y acrecentar ciertos matices de la convicción, y el maestro, inevitablemente, buscará afiliados. En el caso de las ciencias físicas, se persigue una verdad útil o una verdad abstracta; el cultivo de las ciencias morales determina movimientos de interés concreto. Maestro y discípulo se ven colocados en un terreno en el que nada es tan difícil como la neutralidad. El conflicto del propósito social contenido en la doctrina que enseña la escuela y la opinión del maestro, que puede no coincidir con el mismo, y la ambición del alumno, que suele ser también divergente, crea situaciones que, para ser fecundas, tienen que inspirarse en el denominador común de una ética basada en tolerancia y fraternidad. Los caminos pueden ser diferentes, las opiniones pueden variar, con tal de que todo concurra al logro de una mayor exaltación de los valores supremos.

En el caso de las ciencias físicas dijimos que maestro y alumno se sentirían ligados por solidaridad en la obra de la cultura, pese a la diversidad de las teorías y los descubrimientos. En el campo del conocimiento moral debe unirnos el común propósito fraterno de salvación.

EL ARTE

Pasando enseguida al examen de los métodos aplicables a la enseñanza de las disciplinas propiamente espirituales que se engloban en la palabra arte, diremos que aquí el propósito esencial es lograr una comunidad entre alumno y maestro. Comunidad en la percepción y goce del valor espiritual, y no obstante que las maneras de la percepción sean diferentes. Cada cual, en efecto, entiende el arte a su modo, pero lo valioso de la experiencia artística es que nos lleva a todos a convivir en una realidad que nos trasciende. El método para la enseñanza de las disciplinas del arte puede resumirse en esa sola palabra: comunión. Descubrir las maneras de hacer fácil y fecunda nuestra inteligencia y goce del valor artístico, es decir, llevarnos a comunión con lo bello, tal es la pedagogía propia del arte. A diferencia de la pedagogía pragmática, propia de la técnica y de la pedagogía intelectualista necesaria a la ciencia y del sentido fraterno necesario a la ética, el pedagogo artista, por fascinación y magia, ha de llevarnos a la comprensión total activa, intelectual, amativa y estética, o comunión cabal con los más altos valores del espíritu.

En la enseñanza del arte, en efecto, ya no priva el ingenio que construye aparatos según el propósito utilitario, sino la fantasía, que acomete, preferentemente, lo imposible y lo inútil. Tampoco tiénese en cuenta el interés del moralista, y puede trascenderse la fraternidad, llevando la conciencia al goce y plenitud de lo Absoluto.

Con el objeto de precisar la aplicación de las generalidades asentadas, emprenderemos en el capítulo siguiente el examen detallado del trabajo escolar, según se desarrolla en los programas correspondientes.

CAPITULO VIII

LA ESCUELA-TIPO

Estamos ya en condiciones de definir los rasgos principales de una escuela que toma en cuenta las diversas exigencias del desarrollo del niño y, además, el estado general de la ciencia contemporánea. Y como ya hemos dicho lo bastante, por lo que hace a la confección de programas y a los métodos que requiere cada enseñanza, ensayemos ahora a precisar las condiciones materiales de la escuela, tales como su edificio y dotación, para concluir, finalmente, con el examen del problema de la unidad de la enseñanza, después del extenso empeño analítico de sus diversas actividades. Para poner a funcionar la escuela, será preciso erigirle morada. La tarea del educador requiere gastos que sólo el Estado puede afrontar; por eso, en general, hablamos de sistema oficial de enseñanza. El plan que enseguida se expone fué realizado en Méjico parcialmente, lo que se menciona tan sólo para demostrar su viabilidad.

El edificio de la escuela no debe darse a construir a otras dependencias del Gobierno ni a contratistas. Debe proyectarlo y levantarlo el departamento de arquitectura del Ministerio de Educación. El estilo del edificio escolar debe ser tal, que ya de por sí represente un significado de cultura. La calamidad de las construcciones escolares de techo suizo y planta ruin dejó ejemplares deplorables en nuestra arquitectura a los comienzos del siglo. En todas nuestras nuevas escuelas adoptamos el estilo colonial mejicano renovado por entonces: abundancia de patios y arcadas; na-

ves y zócalos de azulejo; luz amplia y alegría en los interiores; soportales, jardines, fuentes y bancos; sensación de seguridad y reposo.

Según el incomparable estilo derivado de la arquitectura mejicana de la colonia, se pueden construir edificios grandes y pequeños, urbanos y rústicos, sin repeticiones y sin fatiga de las posibilidades extraordinarias de belleza. En Méjico levantamos unas cuantas instituciones educacionales de tal índole; pero los yanquis en Arizona, en Nuevo Méjico y en California han logrado prodigios de arquitectura escolar y civil, demostrando las ilimitadas capacidades del género.

Roma
La fantasía del arquitecto puede desenvolverse con lujo en arte tan vario y espléndido, y la exigencia de la autoridad escolar estará reservada a la planta. Se detalla en seguida la distribución de la escuela primaria titulada Benito Juárez, en la barriada ~~Condesa~~ de la Ciudad de Méjico. Constituyó ella el primer modelo acabado que, en seguida, obtuvo imitación en la escuela construída en la Calzada de Tacuba, por el barrio de Santo Tomás. La extensa fachada, de dos pisos, abre al centro el arco de un amplio zaguán; encima, un ventanillo con reja, decoraciones platerescas, cubren el lienzo, rematado por larga cornisa ondulada. Por la derecha y por la izquierda, sin solución de continuidad, se elevan construcciones en cuadro con ventanales luminosos, protegidos con reja de hierro en los bajos y balcón en los altos.

La puerta central da acceso a un vestíbulo que separa las construcciones laterales gemelas y distribuye las secciones interiores. Hacia la derecha, y hacia la izquierda se desemboca en patios cuadrados circundados de doble galería espaciosa, claustros modernos. La anchura vasta de las galerías o corredores es de la mayor importancia, ya que marca el temple de la época. Sólidas, espaciosas y anchas construimos las galerías, en contraste con el pasillo, estrecho, de otras épocas.

La extensión del patio ha de ser también generosa, superando los modelos italianos y españoles, según obliga el

aumento de proporciones que impone el estilo del Nuevo Mundo.

En el centro, jardines a la andaluza, con bancos de azulejos y surtidores; limoneros y jazmines armonizarán con el clima que prevalece en nuestra América de Monterrey a Buenos Aires. En la planta baja del extenso cuadrado se establecen los talleres, los gimnasios, los servicios higiénicos y los baños, el guardarropa y el comedor. Los corredores facilitan la circulación, y, por su amplitud, sirven para el estudio y el paseo en días lluviosos. En tiempo bueno, los juegos se practicarán en una extensión descubierta, anexa al edificio, a fin de conservar la pulcritud del jardín. En el piso alto están las aulas, el gabinete de física, el laboratorio, la sala de dibujo, de corte, de costura. Una distribución semejante se dará al bloque destinado a los hombres. Total independencia habrá para todos los servicios, salvo que ambos grupos, el masculino y el femenino, tendrán en común la biblioteca y el estadio de las fiestas, turnándose en el uso de la piscina.

Volviendo al vestíbulo, tomaremos la pasarela que al frente conduce a la entrada de la Biblioteca, cuya fachada interior amplifica el estilo de la portada. Por dentro, una alta nave, y dos laterales reducidas. Barandales adecuados forman pequeños departamentos anexos a la sala central, destinada a la lectura. Al fondo, sobre una plataforma que recuerda el sitio del altar, se establecen los servicios de catálogo y de vigilancia. El dosel debió decorarse de acuerdo con el espíritu que animaba la institución; pero lo han bastardeado con un infame encuentro de aviadores y criminales. Al interior, y en una especie de trascoro, hay una sala para lectura y estudio en privado, y depósitos de libros. Adosados a los muros de la sala principal y al costado de la galería superior hay anaqueles para libros. Las ventanas altas proyectan luz natural en abundancia, para evitar en lo posible el uso de la luz artificial. Los pisos deben ser de corcho, para atenuar los ruidos. Bibliotecarias expertas atienden la sección infantil. Dan otras lo que piden los alumnos mayores. Incluso el público del barrio tiene acceso

a la Biblioteca. Con este objeto se establece el turno, de ocho a diez de la noche.

La espalda de la Biblioteca da al campo deportivo y presta apoyo a la gradería mayor de un estadio que se extiende en dos cuerpos laterales de gradas de cemento, y se cierra al fondo con el espejo largo de una piscina. Detrás, una arcada disimula casetas y servicios de baño. Bajo las graderías laterales se adaptan, asimismo, vestidores y servicios de higiene y duchas. En la arena se desarrollan competencias y deportes, desfiles y danzas. Sobre un campo anexo hacia la izquierda, se acondicionaron mesas de tennis.

El espacio central del estadio se reserva, según se ha dicho, para las fiestas y exhibiciones de conjunto. Por accesos interiores los dos patios vacían el personal de ambas escuelas en dicho campo deportivo; pero sólo para las festividades en común, generalmente mensuales. La Biblioteca y el estadio reúnen de esta manera la población escolar de ambos sexos que, por regla general, trabaja separadamente.

La capacidad de la escuela que describo es para dos mil, entre niños y niñas; pero el mismo plan puede reducirse o ampliarse, conforme a las necesidades. Con modificaciones derivadas de la distinta clase de trabajo, la misma disposición y el mismo programa debe seguirse en la escuela rural. La Biblioteca en los lugares apartados es aún más urgente que en las grandes ciudades. Las labores del campo predominarán en la escuela rústica sobre los trabajos de taller. Y el deporte ganará con las ventajas que ofrece el campo. El costo de una escuela como la descrita es alrededor de doscientos cincuenta mil pesos mejicanos, o sea, en aquella época, ciento veinticinco mil dólares, sin contar el valor del terreno, que varía en cada localidad. Conviene observar que el local destinado a la Biblioteca puede aprovecharse, además, como salón de actos y para proyecciones cinematográficas y conciertos radiofónicos, conferencias y asambleas.

Con las variantes indispensables se puede aplicar el mismo sistema de construcción y el mismo programa a las es-

cuelas de anormales, y aun a los asilos destinados a la infancia, si se añaden pabellones habitables.

El ciclo elemental adoptado comúnmente entre nosotros es de seis años, sin inclusión de un año o dos de "kindergarten". El primer grado es de dos años; el segundo, de cuatro. La escuela rural suele consistir de sólo dos años del primer grado. No es nuestro propósito detallar el horario escolar, porque las conveniencias de éste varían, sobre todo en países como los nuestros, de clima diferente en la costa y en la meseta. La hora del ejercicio es indiferente en esta última zona, y, en cambio, en la tierra cálida, habrá que escoger las primeras horas de la mañana o las últimas de la tarde para todo lo que signifique esfuerzo físico. Para el ordenamiento de las materias habrá que seguir el plan teórico que nos viene sirviendo de base de toda nuestra exposición; por ejemplo:

I. Las disciplinas científicoobjetivas comprenden:

Aritmética, Dibujo, Ciencias Naturales, Nociones de Astronomía y de Geología, Geografía, Botánica, Zoología, Física y Química, Biología.

II. Las ciencias éticosociales comprenden: Lenguaje. Antropogeografía con descripciones de los usos y costumbres de los pueblos, Arqueología elemental, Historia de la civilización, Economía doméstica, Economía general, Civismo, Higiene.

III. Las enseñanzas artísticas comprenden: Dibujo, Modelado, Pintura, Canto, Música, Baile, Literatura.

Las tareas manuales se relacionan con la primera división; la cultura física tiene que ver más bien con la segunda y tercera secciones, aunque su fundamento está en Fisiología. De una materia a otra, y también de una a otra rama de la enseñanza, ha de pasarse, casi sin transición, haciendo nacer cada disciplina de la antecedente y manteniendo la relación constante de cada especialidad con el resto de las materias enseñadas. La unidad de un plan como el que postulamos resulta de su misma aplicación coordinada

La conciencia, nutrida en todos sus órganos con alimento

adecuado, desarrolla su propio funcionamiento unitario. Cada porción del programa posee su disciplina propia. En el gimnasio conviene la disciplina espartana, y en el aula ha de prevalecer la libertad ateniense. Lo que más falta hace a la escuela iberoamericana es la exigencia de mayor tarea. Nuestro natural, blando, requiere más que otro alguno el estímulo de una disciplina exterior severa. En ninguna parte será más funesta que entre nosotros la famosa pedagogía que observa al niño y le reverencia su santa voluntad de no hacer nada. Pueblo que no lleva dentro de sí el capataz, ha de recibirlo de fuera, porque la vida es afán arduo y no complacencia y desgana. La habilidad del educador consiste, sin embargo, en hacer insensible su dominación. Mantener ocupado al alumno todo el día, fascinándolo de modo que el trabajo se le convierta en distracción, es habilidad de pedagogo. Prolongar la tensión del ánimo es triunfo reservado al maestro capaz de sobrepujarse. Conviene evitar los períodos de inacción completa, tanto en la escuela como fuera de ella. Romper el hábito animal de la ociosidad es el primer propósito de toda educación. Esto no excluye que en la escuela y fuera de ella se juegue. El juego es un ejercicio superior que nada tiene que ver con la pereza. Lo grave es el hábito de no hacer ni soñar, pues pierde la vida misma quien deja pasar sin objeto el tesoro limitado de su tiempo. Un noble empleo del tiempo es la lección definitiva, que la escuela debiera en cada caso enseñarnos. El tiempo no es oro, ni es ilusión: el tiempo es la sustancia misma de nuestra conciencia; dejarlo pasar en vano, es cometer el suicidio parcial, inconsciente. Los bienes de la fortuna se recobran, la dicha va y viene; sólo el caudal del tiempo es irremplazable, y, como dice el adagio, no vuelve. Imprima, pues, el maestro en el ánimo del alumno el amor de este caudal precioso de su ser, que se pierde con las horas y que sólo se rescata dando empleo prudente a cada uno de los instantes que el Destino da contados.

Si comparamos nuestra escuela hispánica con la escuela de Norteamérica y con la escuela francesa, advertimos que

la escuela de los norteamericanos dedica una gran parte del tiempo extraescolar al deporte. La francesa, en cambio, abruma al alumno con *devoirs*, o ejercicios que se preparan en el hogar y son presentados cada mañana en clase. Entre nosotros se exige poco en ambos sentidos. Al terminar el horario usual, maestros y alumnos parecen sacudirse un yugo, y procuran no volver a acordarse de nada que signifique esfuerzo, por lo menos hasta el día siguiente. Nos pesa el trabajo, y no logramos connaturalizarnos con él, haciéndolo variado e interesante, convirtiéndolo en distracción y en placer. Ahora bien, no hay otra manera de combatir la pereza que aumentando la tarea. Nuestro hábito de esperar a tener ganas para hacer un trabajo. sólo conduce a no trabajar jamás, porque, abandonada a su propia gana, la naturaleza vuelve a la bestia, que desconoce la noción del esfuerzo. En cambio, provocando el esfuerzo, llegamos a convertirlo en hábito y también en satisfacción. En la misma labor literaria, donde se supone que es más necesaria la inspiración ocasional, no viene ésta si no la forzamos. Ya dijo, si mal no recuerdo, Zola, que la inspiración viene trabajando. Y es esto lo que más falta hace en nuestro continente: el propósito de exigirnos el máximo de la humana capacidad. En rigor, no hay razas superiores y razas inferiores, sino pueblos que exigen mucho de sí mismos y pueblos que no exigen nada, porque se han cansado o porque nunca tuvieron nivel alto de ambición. Cuando se contempla el amor con que el norteamericano trabaja sus útiles máquinas, se comprende por qué constituye para nosotros tan formidable competidor. Cuando se ven los *devoirs* del escolar francés, resulta explicable el enorme desarrollo intelectual y científico de aquel gran pueblo. Lo que más desanima respecto de nosotros es el propósito latente en todos los ánimos de eludir el esfuerzo, defraudando la tarea.

El mejor servicio que puede prestarnos la escuela es remover nuestro ánimo desde la infancia, infundiéndole ese amor de la obra que constituye el cuerpo de cada civilización. Tarea diaria cumple el organismo para mantenerse vivo, alimentándose, respirando; tarea es la vida desde que

aparece, y el espíritu no escapa a la exigencia de actuar; al contrario, impone *atención* más amplia y alerta que la simple *tensión* de la naturaleza animal. Poner el espíritu a vivir de su ritmo auténtico es el propósito de la buena pedagogía, y no se logra sino por vía de contagio. El maestro ha de mantenerse despierto si quiere que los alumnos emprendan con ánimo la aventura de sus propias incursiones en lo desconocido.