



## CAPÍTULO I

# 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 de 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 prodigio 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 en seguida 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 a sí mismo 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 los 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 avergüence de su conducta; el jovencuelo, 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 asexual, como sacerdote de la sabiduría. Vemos, de todas maneras, en casos semejantes el contra efecto 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 su *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 fue 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; en seguida, 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 a donde 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 Mowgli en *The Jungle Book*.

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, esta 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 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 pa-

tria, 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 fingidas 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 esto 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 cristaliza-

ción, 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 unimos 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 en seguida 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 inmatrimales, es lo que nos singulariza en el cosmos. Gracias a él superamos al mineral, que no sabe sino elevar el cubo su esencia. Nosotros trasmutamos nuestra esencia. El poder radian-

te 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 substancia 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 secuaces 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.