



CAPÍTULO 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 sin 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 *Babbitt*, 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 babbittismo pedagógico, ya que no el psicológico, pues, mala y toda 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 pequeñita 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 *récord*, 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. Calibán 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 adaptada, pero no una escuela libre o libertadora. Sin embargo, el ideal debe ser una escuela que, en vez de apéndice social, logre manifestarse como una 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 siguen 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 quién 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 ni-

ños reunidos y en beneficio especial de aquellos que toman demasiado en serio preceptos y normas? Y bien, al hacerlo queda rota la regla de la *curiosidad que se alía 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 prive 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 esta 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, substituyendo el oficio con los deportes, con la diferencia de 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 medios 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 pelagra 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, donde estuvo, se supone, Robinsón.

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 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 chicaguense. 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 que 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 beneficio 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 ponga 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 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; y cada una de estas experiencias nos revela el mé-

todo peculiar de cada ciencia, 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 encierra en lo suyo. No debe convertirse en método general. Bien sé que en los Estados Unidos aun en 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 ocasional 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 el 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 *misalliance*, de toda adaptación. Equivale a ponerle graduación de miope a los ojos del niño presbíta, de mirada que abarca los vastos espacios de la generalización. En la misma doctrina de los que así proceden, *por traducción imprevista*, 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 primitivismos. Si cada uno 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 sabiduría que rebaja enormemente el contenido general de la cultura.

La moda de 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 "asociación de tiempo". Se nos asegura que estas ordenaciones corresponden a la psicología del niño, a *una teoría sobre la psicología*, digamos bien. Y lamentamos 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 protes-

ta. 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 experimentados, 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 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 en 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 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 decroliano 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, a 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 decroliana separa observación y asociación. Hasta qué punto tal separación es arbitraria, es problema que discutirán inacabablemente los sociólogos; pero, por lo pronto, la escuela decroliana se organiza como si ya se tratase de un principio inquestionable. 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 analíticopsicologicos 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 adquiere: ¿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 porque nunca llegaron a la 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 *pioneers*. Por vivir de la sola realidad, fueron lentos incluso para extraerles 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 orto 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 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 *pioneer* 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, según el dato varía el método. Pero el sujeto es una unidad teórico-activa. A veces te-

nemos 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 Babbitt, fruto medio de la educación norteamericana pragmática. Sin embargo, lo académico que al criterio de Babbitt 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 precederos, ni que el presente se vuelva parodia del ayer. La magia de 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 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 en 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 investigación: 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 la palabra 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 aún minucias, por medio de la acción de 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 incluso 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 de 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 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 restablecer 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). Juzgado con el mismo criterio pragmático de nuestros reformadores contemporáneos, es ya 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 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.

La reforma enfrenta sajonismo y latinismo

Por supuesto, en el fondo, el conflicto, el conflicto de la escuela nueva y la escuela ordinaria es prolongación de la profunda divergencia de la Reforma; la escuela nueva es el protestantismo llevado a la pedagogía. El libre examen del alumno que ha leído toda su vida. Tal y como en religión la interpretación del primer pastor que se gana la vida en un púlpito se desentiende de la patristica y, si le place, reforma la teología. Desentendámonos del problema de autoridad y atendamos únicamente a la calidad. También en la escuela todas las probabilidades son de que el texto encare mejor un problema de literatura o de ciencia que el promedio del profesorado y que el noventa y nueve y décimas del por ciento de los alumnos. Pues, en efecto, desembarazarse de la autoridad suele ser más fácil que reemplazarla, y en un gran número de casos el protestante no consigue otra cosa que substituir el consejo de los grandes con la opinión de los mediocres y el primer deber del pedagogo es establecer el contacto del alumno con los grandes espíritus de todos los tiempos; el trato de las medianías lo obtiene el alumno del ambiente social en que habita, sin que haga falta para ello de escuela.

En suma, el método ortodoxo en pedagogía lo encuentran en un programa que aplica a cada rama de la enseñanza el método que es adecuado. Para enterarse de la sabiduría siempre será válido el método socrático, que despierta el conocimiento propio por comparación con los modelos excelsos. Para conocer las propiedades de los objetos que nos rodean nadie discute el sistema experimental del laboratorio. Y nadie niega las ventajas de la excursión al campo para aprender la botánica; pero, aun en el campo, se hará necesario guardar las distancias; el maestro siempre ayudará a observar y con visión experimentada ahorrará todo un mundo de experiencias inútiles y de ensayos arbitrarios. Descuiden, por otra parte, los defensores de la originalidad y del ingenio; cada vez que aparece un genio auténtico, en romper la opresión y la rutina hallará su más fecundo ejercicio.

En cambio, al término medio le hace falta que ciertas generalidades del conocimiento se le den hechas. De otra manera nunca lograría enterarse de nada.

No somos robinsones en el seno de la cultura, sino herederos de conocimientos inmensurables. Conciencia del civilizado, no de *pioneer*, y parecida a la de Odiseo, que *sabe* porque ya los abuelos sabían. Sin embargo, su alma nueva inquiere y no sólo se mueve por *interés* a lo Dewey, también, y principalmente, por curiosidad pregunta. Se satisface incluso en la inútil, pero encantadora, aventura de Circe, más allá del aprendizaje laborioso que preocupa a los Defoes de la enseñanza.

Lo que necesitan aprender los Deweys es que ciertos niños impermeables al genio de Robinsón se aburren si se trata de cortar la suela de una sandalia, pero en cambio despliegan un interés enorme si escuchan la tesis de Tales de Mileto: que el mundo es un compuesto de cuatro elementos, aire, tierra, fuego y agua, pongo por caso.

Lo que equivale a decir que hay otras maneras de *interesar*, aparte de la *necesidad*. Y, a menudo, sólo cuando empezamos a sentirnos libres de la necesidad aparecen las facultades superiores que engendran la cultura. Por ejemplo, el amor de la teoría como ejercicio desinteresado, desinterés, que de paso, ha creado

la ciencia, por encima de la manipulación; por ejemplo, el instinto poético que ha despertado el alma humana por encima de simples *intereses* de lo nutritivo.

Presumo que hay niños que se divierten con el juguete mecánico que reproduce puentes de armadura metálica, pero también sé que hay niños incapaces de divertirse si no se les halaga el instinto poético. También hay personas que se entretienen descifrando charadas o jugando el solitario, pero no soportan la lectura de una oda. Por eso, ni dentro de una sola raza es posible despertar el interés por medio de un solo sistema de estímulo. Mucho menos es juicioso aplicar al niño de formación latina, los sistemas pedagógicos de los descendientes de Robinsón. Ya alguna vez, a propósito de la moda de los *test*, hicimos notar, antes de que se realizarán, que si el niño de Norteamérica superaba al mexicano, quizás, en las ciencias aplicadas, en cambio el nuestro sobresaldría en el dibujo y en la sensibilidad musical.

No sólo entre razas diferentes; dentro de los individuos de una misma raza resulta difícil adoptar un criterio uniforme. A veces una tesis nueva fascina al pedagogo. Se ha hablado, por ejemplo, de subordinar el método de la enseñanza a las etapas y modalidades del desarrollo según lo define la escuela freudiana y de acuerdo con la interpretación que higienistas y médicos suelen darle en institutos de Suiza. Entérese de todo el maestro, pero recuerde que la más humilde y la más importante función de toda la escuela es estimular el desarrollo de nuestras potencias, pero también coordinarlas en algún plan coherente.

De Robinsón a Odiseo

En resumen, digamos que la educación de tipo sajonzante que nos ha estado llegando de los Estados Unidos a través de los libros de Marden y de Samuel Smiles, y más recientemente en el activismo de Dewey, puede ser simbolizada en el ingenio del Robinsón de la isla desierta. Frente a su tarea, el discípulo de la escuela activista se complace imaginando que todo el saber nace de su inventiva. Supuesto candoroso, y también infecundo e injustificado. Pues el Robinsón de la novela construía sus propios

útiles obligado por las circunstancias y excusado por ellas de todo intento de perfección. En tanto que el Robinsón escolar está entregado, sin saberlo, a un juego pedagógico, siempre deficiente como trabajo eficaz y nunca suficiente como recreo de imaginación.

La equivocación fundamental del activismo está, me parece, en no advertir que el niño contemporáneo vive dentro de un ambiente supercivilizado, en el sentido de la técnica, y no en el desierto de los *pioneer* robinsones que hace ochenta años improvisaban y “aprendían haciendo”. Actualmente, desde el Tibet hasta los Andes, ya propiamente no hay poblaciones técnicamente ignorantes. Y aun los aspectos más finos de la cultura se propagan con rapidez asombrosa de un extremo a otro del planeta. Vive de esta suerte nuestra generación en un mundo que nada tiene que ver con el robinsonismo y sí, en cambio, rivaliza con el mundo antiguo de la época en que Grecia se lanzó al mar y empezó a convivir con las gentes de territorios distantes. Característico de nuestra era es el intenso intercambio de mercaderías y de ideas, y tal sistema de vida rebasa el entendimiento simplista, inventor de útiles, del Robinsón de la isla y de los robinsones taylorizados de la fábrica Ford. Las condiciones de la edad moderna están reclamando un Odiseo, más que internacional, universal. Viajero que explora y actúa, descubre y crea, no sólo con las manos, y nunca con sólo las manos, porque ni quiere ni puede deshacerse del bagaje que le ensancha el alma, el ingenio y los tesoros de una cultura milenaria. Necesitamos un Odiseo que no parte, como Robinsón, de Bacon, sino, mucho más allá, de Aristóteles y de Yajnavalkia el hindú legendario; de Moisés, el fundador de nuestra civilización. Odiseo de nuestro siglo, fácil le será sobrepasar al Odiseo homérico por la extensión de su saber. De todas maneras, es Homero quien atinó con el tipo de hombre cabal que puede ser erigido en modelo de pedagogos y, a ratos, también en maestro. Y hacia un nuevo Odiseo debe tender la ambición viril de la época. No a robinsones.

Imagínese el lector la suerte que habría corrido el mito griego si en vez de darnos la figura total del hijo de Ulises nos presenta-

ra, por obra de algún Defoe-Dewey, como ejemplo del saber, el hombre que aprende haciendo, algún explorador de Africa, Robinsón de la antigüedad que se había cosido por sí solo la piel de tigre al torso. A galeras lo hubiesen enviado los griegos, puesto que su ciencia era activa. O al museo, por causa del traje pintoresco. Pero nunca a la Academia, ni como modelo. En la escuela reinaba ya Ulises, que, según la ocasión, constituía también su propio barco, pero en la mesa del banquete fascinaba por la claridad y la emoción de sus discursos.

La herencia ilustre que nos viene de España está identificada con el tipo Ulises, que acepta las faenas del mundo, pero las ennoblece con la elocuencia. Barcos lanzó Cortés al Pacífico, al mismo tiempo que escribía las *Cartas de la Conquista*. Y ahora, en estos tiempos de infamia, yo pregunto a los maestros de nuestra América, quizás la última esperanza de un mañana reivindicador: “¿Sabéis lo que significa el estar cambiando a Odiseo por Robinsón?”

Superioridad apreciable es ya pertenecer a una cultura que ayer avanzó hasta Odiseo. Por eso no sólo el honor, sino también la conveniencia, nos está aconsejando un retorno a las disciplinas de la totalidad, un viaje espiritual de regreso a nuestros lares. Desde Robinsón hasta el Odiseo de un mundo futuro, liberado, regenerado, mejorado.

Inseparable de la buena escuela es el momento de ocio de las manos, el momento en que nada se hace porque se acaba de escuchar por los labios del maestro o la maestra el canto de sirena de la sabiduría y el alma se solaza en la anchura cabal del universo.