

PEDAGOGIA DE PRESION NORMATIVA
Y PEDAGOGIA DE LA PERSONALIDAD
Y DE LA VOCACION (*)

Dos libertades son las que debemos considerar en la escuela: la libertad en lo moral y la libertad en lo pedagógico, que a su vez comprende la *libertad en las maneras de aprender* y la *libertad en las maneras de enseñar*. Quizás haya quienes admitan *libertad en todo, excepto en lo moral*... La distinción entre la libertad de aprender y la libertad en lo ético, no es absoluta. Las formas del trabajo escolar las constituyen el enseñar y el aprender. Si el niño descuida el aprender y el maestro sigue sus vías falsas en nombre de una libertad en sí, va en ello la pérdida de *dos fuentes del derecho, la del deber y la del trabajo*... Es una gran lección de moral y de vida, o sea, *de vida moral*, el adquirir conciencia de que el deber y el trabajo (el deber del trabajo y otras formas del deber) son raíces del derecho.

Todo niño sano no puede estar sin hacer nada. Y no siente su hacer como trabajo más que cuando se le manda y obliga. De su educación depende que vaya resistiendo al deber como una pena que lo saca de la alegría de su espontánea actividad. Pestalozzi habló por el niño al sostener la tesis que se sintetiza diciendo que *en la escuela primaria la principal asignatura es el juego*... Para la educación moral y también para la inte-

(*) Ver N.º 1 de *Anales del Ateneo*.

lectual, importa muchísimo superar las maneras fáciles de vida. Sin esta superación, se resentiría enormemente la formación del carácter. De todos modos, si en la psicología infantil el deber se confunde con el disgusto, se pierde la alegría del niño, que tanto hay que respetar, y nada se gana en el temple del carácter. *El deber por la conciencia del deber* es la expresión más alta de la moralidad, como el amor por el amor, la verdad por la verdad, la belleza por la belleza. Es una forma del bien por el bien en sí: *es un absoluto de dirección*, que hay que ir desvelando en el espíritu del niño.

El "*libreactivismo*" elevado por algunos pedagogos a la categoría de *primer principio* pedagógico es una idea oscura que no puede alumbrar otras ideas ni la acción del que se encuentra con la inmensa responsabilidad de su conducta frente a la concreta realidad del niño...

La movilidad del niño es un hecho, no un criterio, y aunque parcialmente sea fin y fin en sí, hay demasiado cosas malas a las que se va con esa movilidad sin regulación y demasiado cosas buenas a las que no se va sin dirección. Es mayor el riesgo que la seguridad de un buen desarrollo del niño entregarlo a un libreactivismo en el que tanto asciende como desciende, en el que no hay discriminación entre lo que vale y lo que no vale. Cierto es que mucho de lo que se vive, se vive y nada más, en el niño como en el hombre, en el culto como en el inculto, en el idealista como en el materialista, en el que cree en Dios como en el que no cree, en el genio como en el hombre de la calle... Pero a la par que la libertad, el ejercicio de valoración de fines, de medios y de causas requiere gran preocupación del educador.

Respecto al *interés psicológico* ocurre algo similar: *existen planos, momentos y grados en que el interés psi-*

cológico vale en sí mismo, en que es un fin en sí y hay intereses psicológicos que operan en el desarrollo mental, más aún, que sin ellos no sería posible el desarrollo mental, pero también hay intereses psicológicos que perturban dicho desarrollo y que en vez de encaminar, desvían moralmente. Hay, pues, intereses psicológicos que conducen al bien e intereses psicológicos que conducen al mal.

Fuera de los planos y de los momentos en que el interés psicológico es fin en sí, carece de moralidad, o mejor, el interés psicológico puede ser moralmente positivo, negativo o indiferente . . .

El interés psicológico no es de suyo un criterio, nada más que cuando es fin en sí: se necesita, por tanto, de un criterio de valorización que no está dado en el interés psicológico y que es indispensable para la actitud espiritual del maestro en relación con el niño en la vida concreta de la educación.

Esta manera de enfocar los fines en sí limitados a planos, tiempo y grados, queda bien ejemplarizada con la vida en totalidad: hay un plano y un tiempo en que la vida es un fin en sí, o sea, que no se condiciona a nada, que vivir es lo primero, que *la vida se considera como sumo bien* . . . luego, la diversidad de formas de vida lleva a someter la vida toda a una revaloración en vista de esas formas, y *una de ellas puede ser preferida aún a costa de la vida misma*. La importancia de vivir es anterior a todo, no cabe duda, pero no basta: hay que mejorar la vida, en todo caso, que los descendimientos fatales sirvan de experiencia, de apoyo, de contacto con la realidad para un permanente empeño de ascensión.

Hemos advertido que el interés psicológico puede

tener dos fases: la primera, favorable al desarrollo mental; la segunda, perturbadora. Las "historietas", pongamos por caso, promueven el niño a la lectura y con ellas avanza de manera sorprendente, pero pasa la primera y segunda infancia y no hay quien destruya el hábito de leer historietas cuyo valor educativo es nulo.

Con el deporte ocurre algo muy curioso. Todo juego inicia al niño en actividades en las que se va expresando cómo es y cómo será, en la revelación de su propio mundo; pero (otro pero) lo que en una etapa de la vida facilita su evolución, muy pronto puede perturbarla, porque intereses psicológicos que debieran ser transitorios perduran más tiempo que el de su eficacia educativa. El niño, entonces, vive para atrás, envejeciendo en pocas formas de vida mental estereotipada por el interés psicológico que se mantiene por hábito, o suele salir de sus juegos, para caer en los del hombre, a quien tanto imita. Así puede convertir su necesidad de ejercicio físico en un falso ejercicio de la mente. A eso se debe, en parte, el defecto de educación física entre nosotros y exceso de preocupación mental por el deporte.

La idea del desarrollo se complementa con la idea de la personalidad. Son esas las dos ideas directrices de la Pedagogía moderna. La pregunta de las preguntas ahora es la siguiente: ¿qué hay de fatal acontecimiento en el desarrollo y qué hay de ya dado en la personalidad? De otro modo, ¿cada niño tiene la posibilidad de una sola forma de desarrollo psíquico o de muchas, de una sola personalidad o de muchas? . . . *La Pedagogía postula una indeterminación de la vida del espíritu que puede ser determinada por la educación.* De los inicios de la vida individual existen las potencias internas esen-

ciales del desarrollo y el núcleo de la personalidad, pero no una *totipotencialidad* y milés circunstancias que escapan a todo cálculo y apreciación influyen en la definitiva actualización de las potencias individuales pre-existentes. Por un lado, en el niño despunta una sola forma de hombre; por otro, su hombre es indeterminado... Brevemente, hay "estilos de vida" posibles a todos según sus esenciales potencias internas y hay "estilos de vida" para los cuales no bastan las potencias internas comunes. En el primer caso, deciden las circunstancias externas; en el segundo caso, no.

Si en el niño, *en todo niño normal*, existen potencias nativas para concretarse ya en una, ya en otra forma de vida, ¿por cuál se decidirá el pedagogo? Acaso se conteste *por ninguna*. Pero no, su misión no es la neutralidad en presencia de los valores. Por otra parte, no puede, y si pudiera no debería regular la sociedad desde la escuela por lo inferior. Nunca debe preparar para tareas impuestas por la sociedad, con pérdida de las posibilidades de cultura. No es función de la enseñanza adaptar a exigencias que reduzcan las maneras superiores de la vida humana. En la tea de la realidad, el pedagogo debe encender y no apagar ideales y su partido ha de ser siempre el de la ascensión y no el del descenso...

La escuela, los liceos, las universidades son mundos de interferencia de la realidad y de la idealidad, en los que se tiende a la *purificación de la realidad por la vitalización de los ideales*... Esta vitalización no se logrará nunca con sólo ideales abstractos. La Pedagogía ha de tener por igual en cuenta la personalidad que ya es el alumno y las personalidades posibles. Resumiendo y comentando ideas pedagógicas de Gaudig, Arévalo des-

taca, en un madurado estudio, —*La Pedagogía de la Personalidad*— (1), que no es a propósito para educar personalidades quien se mantenga por encima de todos sus discípulos con un ideal abstracto y no se preocupe de las individualidades para luego elevarlas a personalidades, que serían “imágenes directivas”.

Sobre la base de *lo que es el presente del alumno*, hay que remontarse a todas las posibilidades del mismo, lo cual sólo es factible parcialmente.

Se ha escrito que “el maestro es autoritario si es maestro”. . . . No es exacto. El maestro si es maestro se empeñará en ejercerse de la *tendencia común de todos los hombres: la voluntad de dominio, sublimada en formas diversas, incluso en predicadores de la libertad*.

Con harta frecuencia la doctrina del derecho que el niño vive en su relación con el adulto es la de que el derecho se funda en la fuerza o en una autoridad por nadie reconocida. Es cierto que el niño encuentra en el adulto su mejor aliado, pero también las limitaciones que más sufre, para su bien y para su mal.

Importantísimo valor pedagógico tiene el ascendiente espiritual del pedagogo sobre los discípulos, pero él no se conquista, antes se pierde, con autoritaria presión. La emocionada reverencia del alumno mueve de adentro (e-moción significa *mover hacia fuera*). El autoritarismo es siempre antipedagógico, aunque alguna vez haya que recurrir a él como situación desesperada, sin solución pedagógica. Inmoviliza o mueve de afuera. Ciñe y precipita, no suelta y encamina.

La presión de lo normativo es doliente si *el debe*

(1) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata. 1937.

ser no se ilumina para que opere de adentro, y es de adentro de donde evoluciona la autonomía de la persona. En general, el niño no quiere someterse a la voluntad de otro. Resiste enajenarse. Esa bella rebeldía tiene un altísimo significado moral, social y pedagógico. Requiere orientación, no sumisión. No es educar someter a normas, si estas normas se cumplen como autómatas.

La libertad por sí sola no favorece el mejor desarrollo del niño en todo. No basta, pero sin ella como sin experiencia personal, no hay educación en el superior sentido de la palabra. Y si se piensa que la libre actitud espiritual es excepcionalísima entre los hombres, lo mismo que la originalidad, se llegará al convencimiento de que debe encauzarse por la cultura y no reprimirse. Con sencilla elocuencia expresa Ribot aquella excepcionalidad: "Si se descuenta de la vida lo que debe ser cargado en cuenta al automatismo, al hábito, a las pasiones y, sobre todo, a la imitación, se verá que el número de actos puramente voluntarios es bien pequeño. Para la mayoría de los hombres la imitación basta; se contentan con ser lo que "ha sido" voluntad en otros, y como piensan con las ideas ambientes, obran con la voluntad ambiente. Entre los hábitos que la hacen útil y las enfermedades que la mutilan o la destruyen, la voluntad es un accidente feliz".

Entre los hábitos, la imitación, la sugestión, las censuras, la dependencia de tantos factores sociales, las pasiones... *la voluntad es un accidente feliz*... Gran ilusión pedagógica es creer que el niño se mueve libremente por el solo hecho de que el maestro no intervenga en su actividad. Además, no hay que confundir libre-activismo con actividad voluntaria. *Para promover al niño de adentro, necesario es dirigirse no sólo a los in-*

tereses psicológicos, sino también a la voluntad o a esas desconocidas fuerzas internas de actividad consciente de acuerdo a planes.

La libertad de aprender no puede llevarse al extremo de que el niño no aprenda más de lo que espontáneamente se da en su vivir ni de la única manera que la que sale sola. . . A nadie se le ha ocurrido tal extremo; sería la negación de toda enseñanza intencional y organizada. En la escuela, en el liceo, en la universidad, todo hay que mejorarlo y dar muchísimo de lo que el alumno no tiene, no busca, ni puede buscar por sí mismo si no se le advierte, orienta y capacita, muchísimo de lo que el alumno no sabe que existe y que suele ser superior y más importante para él mismo que lo que busca por iniciativa propia y según sus espontáneas maneras de aprender.

Debe contarse con lo que se dé solo y partir de ahí agregando a los poderes del niño, otros poderes. Insistir en lo que se da solo y en exceso, es retardar, no favorecer el desarrollo psíquico y disminuir la personalidad actual y futura del alumno.

El valor educativo de la libre actividad depende muchísimo de las motivaciones ambientes. En una escuela *bien habida*, con espacio para las múltiples manifestaciones de la Vida, con laboratorios, observatorios, biblioteca, imprenta, museos. . . en una escuela así el libreactivismo, la iniciativa de los alumnos, la ordenada labor del maestro y la imprevista inspiración pedagógica del mismo son de una fecundidad que sólo ilusiones de una Pedagogía mágica harán creer asegurada por la libertad del niño en una *escuela vacía de naturaleza* y de medios superiores de cultura.

Por un lado, hay que dotar a las escuelas de ambiente culto para que en ella la mayor libertad con-

duzca a un mayor bien; y por otro, hay que defender al niño de todo eso que carece de espíritu por excesiva preocupación pedagógica...

Aparte la inmediata inducción de las obras maestras y de la *penetrabilidad*, cuyo estudio hiciera Vaz Ferreira, *nada mejor para el desarrollo mental del niño y del adolescente que enseñarles maneras superiores de aprender* que complementen, continúen, rectifiquen y eleven las maneras espontáneas. La originalidad es un precioso patrimonio que el pedagogo no sólo debe custodiar, sino conducir, en el dominio de los valores, hacia su máxima expresión. Y con las *maneras superiores de aprender* crecen paralelamente la cultura y la originalidad. Enseñar *maneras superiores de aprender* es agregar a las potencias nativas, nuevos poderes para una mayor independencia del espíritu en todas sus manifestaciones. Es enseñar a moverse sólo hacia arriba. Y *aprender maneras superiores de aprender es encontrarse a sí mismo en compañía de los grandes.*

Desde la escuela debe iniciarse ya correctamente en el método y espíritu científicos, que es orden en la libertad y libertad y originalidad en la verdad y en la universalidad. No se logra la aludida iniciación con sólo nociones y biografías *en las que se empequeñece todo* presentando la vida de los grandes hombres en miniatura, y luego, *con exaltación verbal, se endiosa todo...* Más que eso, educan los métodos de los investigadores: en ellos se tienen *maneras superiores de aprender* entre las cuales las hay que pueden ser aprendidas por niños y adolescentes.

Enseñar a observar bien, a pensar bien, a sentir bien, a expresarse bien y a obrar bien es a lo que, en suma, se concreta toda doctrina pedagógica, nueva o

vieja, revolucionaria o conservadora, de ahora y de siempre. . .

La mayor insistencia de la Pedagogía recayó sobre la *cultura integral*. Con la idea del "desarrollo", se sustituiría el término "cultura", y la fórmula sería *desarrollo integral*. . . ¿Y qué se entiende por desarrollo integral? Todas las aptitudes no se pueden desenvolver igualmente, cuando existen diferencias vocacionales o de profundos intereses psicológicos. *La educación consistiría en el desarrollo de las aptitudes*. Pero por un lado, el desarrollo de una aptitud está condicionada o favorecida por el desarrollo de las demás, y por otro, se resta tiempo al especial ejercicio que requiere para su mejor despliegamiento. . . Dos problemas se plantean aquí: 1.º ¿en qué estadio de la evolución psíquica hay que prestar atención a los intereses vocacionales?, y 2.º, ¿qué tiempo debe destinársele a la enseñanza integral? . . . Sin duda, los intereses vocacionales deben ser atendidos en todas las edades, con preferencia creciente. Gravísimo sería precipitar una especialización prematura, pero no es menos grave disminuir la personalidad en su expresión más original. *La originalidad de los niños es el mayor patrimonio de una nación que los maestros tienen bajo custodia*. Hay, pues, que conciliar, en todos los grados de la docencia, la cultura integral con la orientación vocacional, en su hondo sentido, tan distinto al corriente y al de los psicotécnicos que hasta hoy se han ocupado de ella. Las diferenciaciones tienen que ir pronunciándose en el horizonte más amplio posible, en donde cada uno se sienta un poco perdido, que es feliz ocasión de encontrarse a sí mismo al despertar la conciencia de que se carece de rumbo. . . *Producida la revelación de un destino, nada debe anteponerse a éste:*

la cultura integral ha de girar ahora en torno de la vocacional y no al revés.

Donde haya un imperativo vocacional que ponga al niño o al joven en dirección de su destino en cuanto propia autenticidad y originalidad de ser, habrá un problema pedagógico que reclama singular solución en medio de los problemas generales de la Pedagogía. Ahí nada ha de prevalecer, salvo la vida en un todo de la propia persona, sobre la vocación en sí. El retardo o descuido en su ejercicio puede malograrla, malogrando lo mejor de una vida (piénsese lo que sería de la vocación musical sin una adecuada e intensa preparación desde la infancia). La preocupación de la cultura debe girar ahora en torno de la vocación. No se olvide que no existe una sola manera de cultura integral y que sería mala cultura integral la que fuese contra la natural diferenciación de los hombres que viene de adentro, la que se propusiese uniformarlos extinguiendo o atenuando el interés o los intereses psicológicos más fuertes, con la ilusoria creencia de una compensadora evolución psíquica por protección, frente a aquéllos, de los intereses más débiles, y con el inminente riesgo de que después sea tarde para el completo desarrollo de la vocación. Siempre habrá más tiempo para colmar las insuficiencias de una cultura general que para reparar los defectos de la cultura especialmente requerida por esas vocaciones que si no se atienden desde la infancia, por ello sólo el niño no llegará a ser el hombre de su vocación, sino un hombre disminuído en su originalidad.

Dos motivos más se invocan para resistir que el niño, descubierta su vocación, quede en su órbita, completándose con lo que sea necesario: 1.º, la *inadaptación*, y no se para mientes en que la mejor adaptación es la

que se hace por el acomodo de uno mismo a sí mismo, primero; luego, a lo que no es uno; tampoco se repara en que a los *inadaptados* de tipo superior, como sucedería en esto de las vocaciones, se debe los mayores progresos precisamente de los adaptados; 2.º, el que los niños a quienes se les permitiera entregarse al estudio afiebrado del asunto de su vocación *no permanecerían bastante niños*; pero si por naturaleza hacen lo que hacen, así cada uno es el niño que tiene que ser; exigirle que sea como son los otros, sería violentarlo, *sería no permitirle permanecer en él lo bastante*; en lo de la salud, como siempre, hay que vigilarla y moderar el trabajo si ella lo exige.

No en poco el comportamiento de cada uno depende del concepto que de sí mismo se tiene, del concepto que se cree tienen los otros y del concepto que se tiene de los otros. Un pronóstico negativo que se deja caer en la infancia puede inhibir excesivamente en el ejercicio de aptitudes auténticas, pero de conciencia insegura y débil psicotropía (el ejercicio que suele interpretarse como causa del desarrollo mental, es más efecto que causa). Por otro lado, un pronóstico positivo, anticipando, sin reservas, altos destinos, corre el riesgo de crear un complejo de superioridad que proyectará la vida a un futuro ficticio; entonces, la aparición del doble en violenta discordancia —el de las pretensiones y el de las realidades— traerá la crisis del complejo de superioridad, que puede ser sustituido por un complejo de inferioridad, y se temerá fracasar aún en aquello para lo cual cuéntase con aptitudes. ¿No es ésta, acaso, una de las causas de pérdida de niños precoces?

Silenciosa, calladamente, se puede y debe tentar empresas aún temerarias, sin llegar a invertir el precepto

cartesiano "en la duda abstente", y en la duda, soltar los frenos, como el mismo Descartes lo hizo no pocas veces... Uno de los secretos para no fracasar consiste en emprender modestamente cualquier obra, *aún las temerarias*, con una actitud, en estos casos, que no haga esperar más, antes menos, de lo que prometen los primeros entusiasmos de guerrilleros todavía lejos del frente. Muchísimos precoces fracasan, entre otras razones, porque se les hace prometer, exhibiéndolos, lo que sólo los genios traen consigo de los misteriosos poderes de la Vida. Pudieron ser triunfadores si paulatina y discretamente hubieran ido formándose una opinión favorable de sí mismos con el mordiente de una *leve fama* de hogar, escuela y amistad, antes que pública, de generoso estímulo, pero de juicio no muy distante de lo que es el niño o el joven en realidad.

Hay que temer los grandes ideales cuando excluyen los pequeños, porque si la vida de todas las horas queda por completo fuera de ellos, terminan por quedar fuera de la vida.

Hay que mejorar algo todos los días... Si no se está atento a ese "algo" cotidiano, toda reforma de la enseñanza es una ilusión. Nada se hace ni deshace de súbito en la vida del espíritu.

Muchas de las llamadas reformas pedagógicas resultan, a la postre, esto: *sustituir una rutina por otra rutina*... Pero entendámonos bien, la mayoría de lo que se enseña, se enseñó y enseñará siempre, y por eso sólo no se fatalizará en rutina... Los fines no podrán ser nunca objetos de rutina y los métodos no se "rutinizan" por simple repetición: si se somete a crítica la experiencia, serán siempre ruta. Puede trabajarse años con un método *sin que la rutina cierre la ruta*... y por el contrario, muy pronto la rutina impide el cre-

cimiento y diversificación de la misma experiencia si la crítica no *flexibiliza* la práctica. Esta carecería de espíritu, luego de haber comenzado en el espíritu. La unidad en la diversidad de un plan tiende a la rigidez si en la práctica no le asiste el espíritu. Hay que convencerse de que *la práctica más práctica es teoría y práctica...*

Las reformas no pueden realizarse a plazo fijo. No serán del todo reformas si no son de indefinida duración. Para el continuo mejoramiento de la escuela —y, en ese “mejorismo” ha de consistir una reforma real— el entusiasmo de los maestros no basta, naturalmente, pero es lo primero. Donde haya entusiasmo la rutina está conjurada y con el entusiasmo de los maestros, todo lo demás se facilita de modo increíble. ¿Cómo mantenerlo encendido? He ahí el más importante problema de las autoridades. Si lo consiguen, no consiguen todo, pero consiguen muchísimo en tensión al todo...

Hay que saber que educar en la libertad es misión tan importante como difícil y que muy pocos hombres, aún de los mejores, soportan todas las consecuencias de la libertad de pensamiento y de acción.

En la escuela, en el liceo, en la universidad y en la vida, hay que regular la libertad por los valores y aumentarla progresivamente a favor de la cultura.

Tendiendo a la cultura y normas de vida por la libertad y a la libertad por la cultura y normas de vida, creemos conveniente dividir el trabajo escolar en tres ciclos, diarios, semanales o como se quiera: 1.º, un ciclo en el cual *la iniciativa parta del niño* y en el que el maestro lo conduzca como si dijéramos de atrás, para animar en los buenos caminos e impedir los malos; 2.º, un ciclo en el cual el niño siga al maestro, *aprendiendo sobre todo maneras de aprender* y poniéndose en comu-

nión con los grandes espíritus; en este ciclo se asegurará el cumplimiento de los fines de la educación que no se cumplirían por la simple iniciativa del niño; y 3.º, un ciclo de *libreactivismo vigilado*, de trabajo, se entiende, (otro es el del recreo) y en el que la presencia del maestro sólo se hará sentir en casos de peligro o falsas vías de la conducta...

Todo lo que acontece fuera de la escuela, es obvio, no podemos arreglarlo desde la escuela. Pero cada vez más los centros de enseñanza influyen más en el destino de los hombres, y todo lo que se haga por el prestigio del maestro como del profesor, es un gran bien de la nación, pues de su prestigio y poderes dependen, en primer término, la eficacia de la escuela en la espiritualización del pueblo; aumentarlos es un deber del maestro para consigo mismo, y un deber de la sociedad y del Estado en relación con el maestro. Lo falso no cuenta aquí, porque de un falso prestigio no se hereda más que un desprestigio. Engañar al que pasa es fácil: difícil es mejorar lo que tras el engaño queda.

Nos toca un poco predicar. Lo advertimos sin arrepentimientos. Todos predicamos, sea cual sea nuestro escepticismo y el de quienes nos escuchan. Hay predicadores en abstracto y predicadores en concreto. Los primeros predicán lo que no hacen; los segundos, hacen lo que predicán o predicán lo que hacen. Entre los predicadores hay quienes alumbran para atrás, y sin alumbrarse a sí mismos, son guía para quienes vienen después.

Ocurre también lo que nos dice Trilussa: "Muchas veces se pierde la confianza en la campana, cuando se conoce bien quién es que la toca". Y puede el predicador tener más seguridad de doctrina para los otros que para su propia persona. He aquí uno, de frente

enormemente alta y venas azules en las sienes... Es Jim Casy... Mira a Tom Joad y le habla: "Tú no puedes recordarme — ¡Oh, no puedes recordarme! Te bauticé en una zanja de riego.

—Entonces, ¿usted es el predicador? ¡Qué extraño!

Era predicador, repuso seriamente el reverendo Jim Casy. Una zarza ardiente. Solía glorificar el nombre de Jesús... ¡Ah!, ahora sólo soy Jim Casy. Ya no siento el llamado... Ya poco me queda por predicar. Tampoco la gente quiere saber mucho del Espíritu y lo peor de todo es que el Espíritu no quiere ya saber nada de mí...

No puedo ya tomar la vieja biblia... Tanto la manoseé y estrujé que acabé con ella... He sido señalado para conducir al pueblo, pero no sé adónde llevarlo.

Hágalo dar vuelta en el mismo sitio, sugirió Joad... ¿Para qué diablo lo quiere llevar a ninguna parte? Conduzcalo simplemente"...

Todos hemos manoseado alguna biblia pedagógica para conducir a los otros sin saber a donde íbamos nosotros mismos.

En la difícil tarea de dirigir a los hombres, se olvida demasiado al hombre.

Hay que hacerse escuchar y también saber escuchar. Se aprende así que la más eficaz dirección es aquella en la que nadie se siente disminuído, sino enaltecido y en la cual todos aparecen coautores de una obra que da algún sentido superior a la vida.

En el Consejo de Enseñanza existen espíritus resueltos a propiciar la *voluntad de progreso* de los maestros, venga la iniciativa de donde viniere, que lo que ahora importa es adonde va... Si no trabajamos unidos, todo terminará en escaramuzas y episodios.

Hay que *anteponer la voluntad de colaboración a la voluntad de dominio*, que tantas sublimaciones la ocultan. Y ningún Consejo podría cumplir su delicadísimo ministerio frente, en vez de junto, a quienes viven todas las incidencias de la realidad pedagógica.

En la Pedagogía no se da la paradoja que en la lingüística señala Amado Alonso, en el prefacio de la Filosofía del Lenguaje, de Karl Vossler, o sea, que debe sus mejores progresos a sus limitaciones, a su estrechez, a un vicio radical de su fundamento. Más que paradojas son perplejidades de la vigilia del pedagogo. Aquéllas dejan caer un grano de sal y cierta gracia las prende en el alma; éstas hacen caer la brújula de las manos y cierto amargor desprende de nosotros la insignia de capitanes victoriosos.

La Pedagogía parece que comienza a tocar el suelo, en procura de apoyo sobre *lo que se es* para la realización de *lo que se quiere y debe ser*. Ha permanecido y permanecerá siempre, en mayor o menor grado, suspendida de sus fines, que son, en primer término, los de la Moral. La Moral tendrá siempre la última palabra, pero no es ni será sólo con normas morales con lo que la Pedagogía se cimentará sobre la roca viva de los hechos.

De inmensa significación es la permanencia de la *voluntad de progreso* de los maestros. Siempre comenzó la renovación de los pueblos, nos asegura James, por los individuos más dados a las cuestiones del saber. Nadie debiera ser indiferente. . . Absolutamente todos estamos en deuda con la escuela, que es estar en deuda con el niño y con el pueblo en su elevación espiritual, deuda que se acentúa en una democracia más que en cualquier otro régimen de gobierno y se aviva por la grandeza y miseria de nuestra época. A los que vendrán y a los que están con la gracia de la inocencia, hay que pre-

pararlos para un mundo que no es el que hemos heredado, sobre todo en poderes. . . *La Ciencia es la magia moderna*. En cierto modo, por el conocimiento de las causas eficientes se obtiene a voluntad la repetición del milagro: es el milagro hecho por el hombre.

Encontrar la causa es, de alguna manera, convertir lo extraordinario en familiar y obtener *una forma racional de adivinación*.

Nada de mayor valor educativo para el niño como la Ciencia y el Arte, pero la Ciencia aprendida según los métodos y el espíritu de los investigadores y el Arte sin adaptación pedagógica. . . La Filosofía viene después en la adolescencia, aunque no ha de ser extraña misión del maestro primario *iniciar al niño en el pensamiento filosófico* con lecturas, entre otras, de los diálogos platónicos en las que se hace conocer el pensamiento y la lógica viva de Sócrates a la par que se contemplan las espontáneas actitudes filosóficas del niño que interroga sobre problemas trascendentes y que por lo común se desdennan o se responde a sus preguntas con censurable ligereza.

No pocas veces los niños nos dejan perplejos. La conducta que nunca debe seguirse —hemos insistido en esto en tantas oportunidades— es la de simular ante el alumno que se sabe lo que no se sabe. El maestro más maestro no se oculta para aprender: lo que el alumno le pregunta y no sabe lo aprende con el alumno. Y es esa una de sus mejores lecciones. Importa, ahora como siempre, *que el maestro sepa maneras de aprender* y que no le avergüence el ignorar, pero que sea un estudioso.

Peor que ignorar es ignorar que se ignora y peor que ignorar que se ignora es creer que se está firme

sobre la verdad en el preciso momento en que se cae en el error y peor que caer en el error es enseñarlo... Es la misión del maestro vuelta de revés; y con qué increíble frecuencia ocurre eso!

*