

Filosofía de la Educación

Líneas capitales de la filosofía educacional

por

Moisés Vincenzi



1940

IMPRENTA LEHMANN
SAN JOSE, COSTA RICA



26 MAYO 1999

*Dedico estas páginas al
Dr. Emilio Valverde con
la más fervorosa estimación
intelectual.*

Moisés Vincenzi.

Filosofía de la Educación

Sistema de Bibliotecas - UCR



467790

Propiedad Literaria
de
Attilio Vincenzi.

Es una paradoja el hecho de que los estudios de Filosofía de la Educación se posterguen, a tal punto, en los institutos particulares y en los del Estado, que en muchas escuelas normales no existan en sus programas; y que en los otros colegios ocupen tan sólo un lugar secundario. Podemos afirmar que las dificultades que sufre el accidentado curso de nuestra cultura, se deben a la falta, observada en todas las disciplinas del conocimiento humano, del sentido filosófico que debería propulsarlas. Por su ausencia tenemos una juventud desorientada que busca, afanosa y ciega, maestros y rumbos que no encuentra. Por ella se caracteriza la época moderna en lo más torcido y pobre de su virtualidad mecánica, de su falta de fe, de su filisteísmo, cada vez más alambicado y oscuro.

La filosofía de un ramo trata, precisamente, de los problemas raigales que lo constituyen. No se puede, por esto, preparar maestros si no incorporamos en ellos la esencia espiritual de sus más hondos motivos, de la misma manera que no se confía al marino la dirección de un barco sin colocarle en sus manos la brújula.

¿En qué forma podremos combatir los estragos del materialismo contemporáneo sin revisar la raíz misma de las ideas y las prácticas que los han provocado? Por otra parte, ¿no tiene el actual humanista la convicción integral de la vida, que lo impulsa a comprenderla como a un conjunto armónico en que la ciencia, la filosofía y el arte se suponen y se necesitan recíprocamente? Si esa reciprocidad es necesaria, debemos preparar maestros que la comprendan, no sólo con el fin de que reciten su doctrina frente a las exigencias de un tribunal casuista, sino, además, para que la experimenten de lleno, como a un flujo vital patético y primario.

Afirmamos, por tanto, que la Filosofía de la Educación, tan abandonada actualmente en el mundo entero, tiene como propia la enorme tarea de revisar los valores de la cultura contemporánea puesto que, en el fondo, la escuela es la llamada a redimirla. No habrá manera posible de cambiar programas, escuelas y maestros, sin esta creación del sentido filosófico que es el único suficiente para llevarlo a cabo.

Sin una concepción total de la vida, de sus grandes y pequeños propósitos, el maestro carece del maravilloso poder de transmitir cultura, de avivarla, de acrecentarla, de dirigirla. Y no obstante, nuestros pedagogos operan como si ignoraran verdad tan imperativa y tan simple, por falta de un sentido filosófico que la aclare en su mente con toda la amplitud que requiere.

Si bien se observa, la Filosofía de la Educación es la asignatura básica de las escuelas normales, puesto que en ella y desde ella se advierte toda la fenomenología pedagógica. Estudia a la naturaleza en general; al hombre en particular; a los objetos externos en cuanto sirven con el fin de promover la cultura humana; estudia nuestro sér, nuestro destino, nuestra conciencia, nuestra gran responsabilidad de vivir en perpetuo mejoramiento; estudia el alma del hombre a efecto de conducirla a sus finalidades más grandes. Interpreta o trata de interpretar el espacio y el tiempo en sus relaciones con la cultura; los efectos que producen los más importantes sistemas ideológicos en el desarrollo de los objetos y en los ideales de felicidad del conglomerado humano; analiza, en todos sus aspectos, al sujeto y al medio en que se desenvuelve, trazando normas esenciales de superación, tanto en lo objetivo como en lo subjetivo, puesto que su radio de actividad se extiende, globalmente, a todo. Considera al hombre dentro del significado que tiene su principio, su desenvolvimiento y su finalidad máxima. Es decir que ningún problema le es ajeno a su capacidad interpretativa. Es responsable de la marcha total del hombre si se considera que la cultura es la única que justifica la existencia humana; y que el acto de transmitir conocimientos garantiza a la cultura.

Dígase ahora si es posible renovar al hombre sin mejorar la escuela; y si hay medios de superar los fundamentos de la escuela sin producir maestros que

sean capaces de saber, al menos en forma relativa y provisoria, los rumbos sustanciales de la cultura.

Después de esto, el lector se dará cuenta de que el desconcierto de la civilización y de la cultura que hoy sufre el hombre, sólo puede y debe ser combatido con el concurso de una filosofía pedagógica, elevada y práctica a un tiempo, que lleve al primer plano de una conciencia individual y colectiva, la responsabilidad de cuanto está ocurriendo en la época. No cabe duda, en consecuencia, de que los estudios filosóficos han de variar, en proporciones incalculables, los de una pedagogía que no ha tenido fuerza, por sí sola, para mejorar el tipo del maestro común y el del universitario. Hemos de aprestarnos, por ello, a producir, servidos de una filosofía bien enderezada, práctica y espiritual en alto grado, al hombre nuevo. El otro, el mecanizado, el materialista, el pesimista, el escéptico, el envidioso, el hipócrita, el irresponsable, el triste, el criminal, el deshecho, el destructor en la paz y en la guerra, ha dado ya todo el fruto que le otorgó su destino, fuera de una concepción superior del universo y de la vida.

Principios básicos

- a) *Objetivos de la educación;*
- b) *La naturaleza;*
- c) *El hombre: su alma; su cuerpo.*

La palabra educación tiene varios significados. Aquí nos referimos a la acepción más amplia del término. Comprende no sólo el aspecto moral: además el que se refiere a la forma de adiestrar las facultades para que adquieran todo género de conocimientos.

La filosofía pedagógica la examina tomando en cuenta los elementos que la hacen posible: el hombre y la naturaleza.

El pedagogo, transformado de esta suerte, en filósofo de su asignatura, la trasciende y debe plantearse, de inmediato, los problemas de la filosofía general, con el ánimo de emplear después sus valores en la trasmisión de conocimientos integrales de la vida. ¿Qué es el hombre? La antinomia kantiana de la necesidad y la libertad, aparece, al acto, para definirlo. El hombre se diferencia de los objetos inertes, de la bestia, por un rasgo fundamental: por su capacidad de ser libre. Pero tiene de común con ellos el determinismo de las leyes naturales. Es libre y a la vez esclavo de las fuerzas cósmicas que lo constituyen en su parte orgánica. Al punto se le presenta al maestro filósofo—el que no lo es deja de ser maestro de verdad—el primer motivo y el más grande de la dignidad

humana. El hombre es un sér libre y por tanto responsable de todo aquello que esté protegido por los designios superiores de su libertad. Si esta condición preciosa lo eleva sobre los seres inanimados, sobre las plantas y las bestias, debe figurar, en manos del maestro, como un valor trasmisible a sus alumnos, de primera magnitud pedagógica.

Si el hombre está ennoblecido por la libertad, hemos de preguntarnos qué es libertad y cuáles son sus propósitos. La libertad es el poder de elegir un rumbo en el pensamiento, en el sentimiento o en el deseo, frente a otros rumbos posibles. ¿Con qué objeto? Le ha sido puesta tan extraña facultad, en sus manos, para hacerlo evolucionable. Sabemos, sin embargo, que la capacidad de progresar no sólo es privativa del hombre: además, de otros sistemas existenciales. No obstante, la conciencia humana puede darse cuenta de su evolución. Y en cambio, la evolución geológica, por ejemplo, carece, al menos en apariencia, de la sublimidad de ser consciente inmediata de sus fenómenos progresivos. Luego, el hecho de ser libre el hombre y de estar iluminado por la conciencia de serlo, supone en él un designio superior que el maestro debe estudiar con toda profundidad a fin de esclarecerlo a los ojos de las personas cuyo cultivo le ha sido encomendado.

Generalmente se acostumbra a separar la naturaleza del hombre, como si éste no fuera parte suya. En el fondo, no se hace otra cosa que poner a un lado del mundo objetivo, la dignidad humana, en esta separa-

ción un tanto artificial. Si todo no estuviera concertado—el hombre y la naturaleza—en una especie de igualdad de orígenes y finalidades, poco le interesaría al pedagogo el denominado mundo externo, en el cual y por el cual vive y se desenvuelve. Por consiguiente, lo que le interesa al maestro en su oficio de poner a un elemento frente al otro—el hombre frente a la naturaleza—no es sino comprenderlos aparte, con la intención de correlacionarlos enseguida para el discípulo, de la manera más útil posible. Así puede imaginarse que el mundo es el escenario y el hombre su actor. Y así nace el hombre y su medio, que son los grandes motivos de la filosofía educacional.

El cuerpo del hombre es un puente tendido entre el mundo externo y el alma. Pero, ¿qué es el alma? Dentro de la incapacidad en que estamos para definirla, la reconocemos por sus manifestaciones más nobles: siente, piensa, quiere. Puede escoger, servida de su libertad, sus sentimientos, sus pensamientos, sus deseos. Dentro de esta capacidad de escoger, se sitúa su valor moral, su dignidad máxima. Ella es superior o inferior, de acuerdo con las ideas que escoge, los sentimientos y las ideas que prefiere. Y aquí se detiene la mirada filosófica del maestro para buscar el método capaz de hacerle transmitir, a sus discípulos, el valor de esta profunda capacidad de escoger lo que ha de convenirle a su desarrollo esencial. Tarea magnífica la de colocar al niño o al joven frente a sentimientos, ideas y deseos, sin que se deje arrastrar por los malos; y, lo que es mejor, haciéndolo preferir los más dignos,

los más propicios a su desenvolvimiento propio. Todo esto supone que el maestro mismo tiene una capacidad de dominio de sí mismo, que le haya transformado en un sér encendido integralmente, en las más verdaderas y las más bellas idealidades. Es que sin el entusiasmo de este fuego, no podría ser un buen trasmisor de la facultad de escoger. He ahí uno de los fenómenos que nos denuncian, en el hombre, la presencia del alma. ¿Y cómo debe participar el maestro, en su papel apostólico, de su conocimiento y del modo de transmitirlo?

Mucho se ha discutido acerca de la inmortalidad del alma. Al maestro le conviene resolver el problema, tomando en cuenta que la existencia de un alma material limitaría los ideales humanos, en las esferas del escepticismo y del pesimismo. El pesimista y el escéptico tienen, por no sabemos qué secreto designio, una inclinación desbordante, en favor de todo lo que niega la sublimación de la vida. Este hecho revela una de dos cosas: que el milagro del mundo se ha realizado para el fracaso de los ideales más bellos, en primer lugar; o que el materialismo, el pesimismo y el escepticismo no son más que doctrinas erradas. En cualesquiera de estos casos, la Filosofía de la Educación no puede admitir actitudes mentales que traicionen los propósitos de una entusiasta superación humana. El alma inmortal es, en principio, el elemento educativo más fuerte que existe, en los predios de la pedagogía.

El cuerpo del hombre, puente entre la naturaleza y su alma, es otro de los grandes motivos que examina

la filosofía pedagógica. Si el alma es inmortal, como ha de serlo en verdad, ya que en el mundo lo mejor es patrimonio de lo divino, se manifiesta en el mundo, por conducto del cuerpo, del mismo modo que la música por el instrumento. Sin éste, el mensaje musical de los grandes maestros, que revela la superioridad del hombre sobre la piedra, el árbol y el animal, se habría perdido. Sin el cuerpo, el mundo sería una estrella salvaje. Por tanto, la nobleza del cuerpo requiere una detalladísima atención, que lo redima de su materialidad por los mejores conductos de la filosofía, de la ciencia y del arte.

Ideas, sentimientos, voliciones

Es imposible que el maestro pueda transmitir conocimientos sin formarse antes un concepto, más o menos claro, de la naturaleza de la idea, del sentimiento y del acto de voluntad. Además, de sus relaciones recíprocas y de sus contactos con el mundo externo. No se transmite con claridad y menos con fervor, aquello que es oscuro y frío. Y estos motivos de honda filosofía son, generalmente, cuando no ignorados en su totalidad, menospreciados por una injusticia imperdonable.

Sabemos, en forma aproximada, que existe una «ciencia de razón» y otra «de naturaleza». La primera es subjetiva y trata de correlacionar metódicamente las ideas para determinar, dentro de su concierto, una verdad racional. La segunda se refiere a «las ciencias reales», llamadas así en el supuesto, para nosotros erróneo, de que sólo lo externo tiene una realidad concreta. Como quiera que sea, el maestro debe operar dentro de una clasificación aceptable de estos valores del conocimiento, para hacerse capaz de adoptar una actitud mental cualquiera. Sin esta actitud, es imposible la transmisión clara y encendida de los conocimientos.

Para nosotros, todo es continuación de todo, verdad conocida por los más antiguos investigadores. La idea, imagen de lo externo o de lo interno mismo, es una proyección de su objeto, guardada en lo subconsciente o iluminada en la conciencia. Es, pues, un aspecto de la verdad objetiva o subjetiva. Y en los casos más complejos, de ambas cosas a la vez. Está unida o es parte integrante del sentimiento, del deseo y de la excitación externa.

Conociéndola de este modo no se la examina como a un objeto simple y uno, aislado y solitario. Y tampoco la trasmite el maestro con la frialdad con que se otorgarían, de existir, las cosas homogéneas. Su preparación pedagógica ha de ser, por fuerza, algo complejo que examina el mayor número de sus asociaciones. Por transmitir conocimientos aislados, sin la movilidad de la vida, la presunta educación que tratan de impartir muchas escuelas, no hace otra cosa que almacenar cifras y datos en los rincones de la memoria.

Cada idea es un caso diferente y tiene su matiz propio. Estemos listos para reconocerla así, dentro del espacio y del tiempo que le corresponda. Y si además de esto, recordamos que toda idea tiene su correspondiente sentimentalidad y su voluntad propia, llegamos a la conclusión de que el arte y la moral—la conducta—la interesan en forma íntima. Hemos de preguntarnos, al transmitir una idea, en qué forma ampliamos con ella, el mundo artístico del discípulo; y de qué modo, además, mejoramos su conducta con ella. Si

alcanzamos a saberlo, nos percatamos de que, dirigiendo sabiamente la trasmisión, responderemos a la necesidad de un conocimiento integral del discípulo. Lo mismo puede decirse al transmitir un sentimiento generoso o una regla ética fecunda.

Platón coloca las ideas sobre las cosas: éstas no son más que el reflejo de aquéllas o, para decirlo en su propia lengua, lo ideal es lo arquetípico de los objetos. Aristóteles sitúa las ideas dentro de las cosas: son, para él, su esencia. Los racionalistas, en el concepto, en la asociación de las mismas. Y los intelectualistas, en lo conceptual y en lo empírico a la vez. Estos esfuerzos por señalar la naturaleza de las ideas y de las cosas que representan, son los más hondos que se han ensayado. En nuestra opinión, el maestro no debe ignorarlos puesto que ha debido realizar un curso completo de historia de la filosofía. Pero aunque no pueda definir su actitud frente a ellos, debe, en cambio, estudiar las ideas, los sentimientos y los deseos, por sus manifestaciones, con objeto de obtener de ellos el conocimiento relativo que sean capaces de ofrecerle para su comercio pedagógico. Aceptará, por este camino, que hay ideas edificantes e ideas perniciosas; sentimientos levantados y destructores; deseos sanos y deseos enfermos e innobles. Para su propósito de armonización social, despertará, por ejemplo, el interés, entre sus alumnos, por reforestar su comarca, agregando al valor científico del árbol, la voluntad del trabajo que lo redima en las propias huertas escolares o en cualquier parte y, el entusiasmo de su imagen

poética. De esta manera obtendrá la cabal elíptica de una transmisión de conocimiento. Dijimos ya que la idea, el sentimiento y el deseo son correlativos y no se pueden transmitir, como lo hacen los pedagogos viejos, por falta de sentido filosófico, a pedazos.

En el ejemplo anterior, que puede repetirse infinitamente con las otras ideas, se ve cómo no es posible educar, de modo integral, sin una actitud tres veces reflexiva sobre el mismo asunto.

Las ideas son correlativas entre sí y con el sentimiento y el deseo. Pero además, con la conducta que las actualiza. Hay tres pasos para el conocimiento integral: la iniciación, la representación y la actualización. Pertenece a la filosofía educativa dirigirlos, con el mayor conocimiento de sus fenómenos.

Decroly afirma que los tres pasos del conocimiento son: la observación, la asociación y la expresión. No es posible observar sin asociar; ni asociar sin observar. Y en los dos casos, quien observa y asocia, expresa. En cambio, nuestra teoría no comete semejantes errores. Veámoslo.

Primer paso: INICIACION. Se observa, se enumera, se mide y, al terminar de hacerlo, completando el ciclo científico del conocimiento, se filosofa sobre él y se capta, correlacionándolo todo, el sentimiento artístico que produce. La memoria recoge, *iniciado* ya, el producto de las tres fases concatenadas.

Segundo paso: REPRESENTACION. Todo conocimiento, antes de resolverse en conducta, objetiva o subjetiva, y una vez *iniciado*, pasa a la categoría de

proyecto. Elaboramos, el proyecto, observando, enumerando y midiendo los datos. Luego, sometiéndolo a la captación filosófica y artística, que lo eleva a sus mayores finalidades, en su carácter de plan. De no realizar el proyecto, en esta forma, el conocimiento iniciado deja de ser preciso en sus propósitos. Y se desorienta o disipa en el peligroso terreno de las tentativas sueltas. Lo parcial disuelve; lo integral armoniza. El plan es un símbolo representativo; una síntesis de imágenes que dibuja el edificio antes de construirlo.

Tercer paso: ACTUALIZACION. Hay dos formas de actualizar un proyecto: si se trata de asegurar una actitud interna, se actualiza al vivirla en su total plenitud. De esta manera el conocimiento influye en nuestros ACTOS de conciencia, vitalizando sus correlaciones subjetivas: es una actitud que trabaja dentro de nosotros, en hechos patéticos y heroicos. Si, en cambio, el conocimiento nos mueve a actuar en el mundo externo, se actualiza en el instante mismo de aplicarlo a la madera, al barro o al mármol.

Según la índole del conocimiento, será el ritmo temporal que los mueva. El conocimiento iniciado solicita, con su sola presencia, como una necesidad impostergable, su proyecto; el proyecto, su actualización. Cada paso se trasciende en el otro; cada uno se mutila sin los demás. Así como en el poema cada verso demanda su complemento en los otros, cada paso ritma con los otros. El conocimiento integral es una relativa unidad poemática.

Sin conocer científica y filosóficamente estos fenómenos, el maestro es incapaz de serlo a fondo. Por la deficiencia de la pedagogía cotidiana, nuestras escuelas no alcanzan más que a INICIAR conocimientos y abandonarlos en los rincones de la memoria mecánica.

Las ideas son la luz de la conciencia; la pasión es al hombre lo que la energía mecánica es al órgano; los deseos operan lo que el sentimiento o la pasión formula, alumbrado por la idea. Sin el conocimiento integral—luz, fuerza e impulso dirigido—el escenario puede quedarse con luz, pero sin actor; el actor con escenario, pero sin luz; el escenario con luz y con actor, pero sin movimiento alguno.

El maestro debe transmitir el conocimiento en su calidad móvil de proceso: dirige *actividades*. No enseña como quien entierra bloques de piedra. Anima. Si no es animador, no es un maestro: es una máquina sin vida. Es un pensador; es un efectivo; es un hombre de acción; es una llama que incendia a sus discípulos en fuego divino. Alguna vez hemos dicho, pensando en el fuego sagrado que lo devora: «Vela soy. Pero cuanto más arda, menos me consumo: me acerco más a la luz, que es el mejor símbolo. Tal la parábola de la vela que tanto más crece, cuanto más fuego divino la envuelve».

Sin proceso, sin fuego, sin acción, no hay pedagogía posible; no se hace, del discípulo, un hombre: se carboniza un esqueleto. Platón dice que el ritmo es el orden en el movimiento; nosotros, que el cono-

cimiento no existe sin ritmo. Y ya sabemos que el ritmo no es cosa quieta, sino agitada como la sangre viva. El maestro no es un pastor de rocas. Es, él mismo, un acto perenne, un impulso sin límites, un esfuerzo sin fronteras, un líder. Sin embargo, por una paradoja inevitable, ha de buscar, como premio de su trabajo, la serenidad. Pero no la del sér vacío o quieto o tímido: la de Goethe. Si ésta hubiera sido el producto de una mediocre mansedumbre de sus ideas y de sus sentimientos, no le habría transmitido a su obra el fuego que la conserva. Porque, a decir verdad, lo excelso es cosa pasional, indómita en los dionisiacos, pero domada, aunque imponente, en los apolíneos al modo de Goethe. El Goethe creyente, el cristiano, es el paradigma que le conviene al maestro; el tumultuoso e incansable, pero sereno a un tiempo. El que invita a la formación integral de la cultura: el poeta, el sabio y el filósofo.

En suma: el estudio de las ideas, los sentimientos y los deseos, nos revelan una estructura conjunta que debe moverse hacia la divinidad, como se mueve la aguja imantada hacia el polo magnético: en un impulso rítmico, sin retención alguna, al través del tiempo y del espacio.

El poder de las ideas

El hombre mueve las ideas, generalmente, sin darse cuenta del poder intrínseco que las conforma. No basta la ciencia para saber qué son; ni el arte, ni la filosofía por sí sola. Por una licencia imaginativa, las comparamos con la luz. Pero, en verdad, al considerar sus extraños efectos en la historia humana, les descubrimos misteriosos poderes que trascienden los de la luz. Según el plano en que se muevan y su carácter propio, son más o menos fecundas en efectos históricos. Las morales, las de Jesús, por ejemplo, tienen un poder tal, que traspasan el de los más poderosos imperios. No tienen necesidad de presentarse con abundancia de extraños atavíos: sus medios de expresión son los más simples y los más claros. Es que su fuerza es intrínseca y está condensada en una profunda realidad del espíritu. Invade, en lo más hondo de la mente, a todos los hombres: a los pobres y a los ricos; a los perversos y a los buenos; a los cultos y a los ignorantes. Las ideas cristianas tienen, por consiguiente, la extraña cualidad de particularizarse sin límite alguno, dentro de una generalización que abarca a todos los hombres. Las definimos por sus efectos y su amplitud, aunque desconozcamos su íntima natu-

raleza. Describiéndolas de este modo, el filósofo de la pedagogía puede concluir que las ideas más fuertes son aquellas que, a la manera de las que hemos descrito, se aplican a un mayor número de personas a quienes interesan en sus formas más particulares dentro de lo posible. En cambio, las ideas menos amplias y menos aplicables a lo particular a que aluden, actúan con menor intensidad. Por esto, cuanto más egoísta es un hombre, es más limitado en su fuerza; y cuanto más bondadoso y sociable, en el cristiano sentido del término, más fuerte es, mejor dotado está de armas para la batalla vital. Hemos de comprender ahora, la importancia que tiene para el maestro conocer los caracteres de las ideas, antes de intentar el gesto de trasmitirlas.

En un plano inferior es posible observar la fuerza de las ideas en el ejemplo que nos da Rousseau. Personalmente, el filósofo ginebrino no era otra cosa que un criado o un mendigo. Sin embargo, sus ideas, a fuerza de ser amplias y particulares a un tiempo mismo, lograron preparar los episodios de la Revolución Francesa. Hégel, el filósofo más abstracto que ha existido, produjo, con su famosa dialéctica, en manos de Marx, el cuerpo de doctrina más peligroso del mundo contemporáneo. Se advierte, por tanto, que el poder de las ideas se mide, a veces, por su intensidad abstracta. Pueden no responder a una necesidad o a una realidad dada. Y esto nos demuestra que su poderío es intrínseco e independiente, en cierto modo, del mundo en que actúa. Véase hasta qué punto con-

viene al maestro enterarse de este aspecto interesantísimo de la filosofía pedagógica.

Hay ideas que tienen una tristeza más densa que otras; hay muchas con una alegría épica o lírica o picaresca; o sensual y diabólica. Pero unas se elevan hacia el ideal, mientras las demás se quedan en suspenso o se doblan hacia la tierra. Conocer su dirección, su energía, su movimiento, su sentido íntimo, es tarea del maestro que trabaja, entre ellas, para escogerlas y trasmitirlas. El que hace el oficio del maestro sin reconocerlas, con cierta precisión, al menos, dentro de su mapa ideológico, juega, sin saberlo, las más de las veces, con bombas de dinamita. De aquí se desprende la necesidad de que las Escuelas Normales forjen el alma de los maestros futuros, EN LOS PLANOS DE DOCTRINAS ESPIRITUALISTAS BIEN DEFINIDAS. La enseñanza de la Filosofía de la Educación ha de ser preponderante en esta delicada forja de apóstoles.

Ideas hay que parecen tener ganchos hacia arriba: son estas las ideas prácticas que laboran sobre los objetos externos, para servir al espíritu. En forma inversa, las que vienen de lo alto con asideros para engancharse en los motivos terrenos. En la sabia combinación de ambas se consigue la ideología del hombre que «posa los pies en el suelo y la frente en el cielo». Quien actúe en carácter de hombre práctico, sin una orientación superior, sin enganchar lo cotidiano a lo divino, es un simple y desdeñable fenicio. Quien sueña en los mundos superiores sin equilibrar su alma con los menesteres de la tierra, es un iluso. El maestro debe

lograr suficiente filosofía para situarse a sí mismo, en la posición vertical y generosa del hombre. Es indispensable serlo, de verdad, con el fin de poseer un mensaje digno de ser transmitido en la escuela.

Cuando afirmamos que un hombre no tiene ideas, queremos significar que las suyas son escasas o desordenadas o locas o superficiales o deficientes, por múltiples que ellas sean. Un individuo así carece de mensaje propio; o el que tiene es mancillado, torcido o pobre. El hombre de mensaje se ha hecho una concepción del mundo, aunque de una índole provisoria. Sabe que el poderío de las ideas es capaz de realizar los destinos del progreso humano; que debe estar alerta contra las demoníacas, por la fluidez con que nos asaltan y nos poseen al menor descuido. Las reconoce por su amplitud, por el camino que llevan, por la doctrina, buena o mala, a que pertenecen; por su valor formal e intrínseco. La ciencia psicológica le ofrece sus datos; el arte, su belleza; la moral, su bondad; y la filosofía, su concierto divino. El hombre de mensaje tiende a la universalidad, como el mercurio al oro y el temblor de un ala, al espacio. Y se eleva, con el poder de las ideas, a los más densos valores del mundo.

El poder de los sentimientos

¿No es tarea esencial del maestro cultivar los sentidos del alumno, afinarle su sensibilidad, ponderarle su gusto, dirigirle sus sentimientos, armonizarle su mundo emotivo y encauzarle sus pasiones? ¿No corresponde a la filosofía moral, el desarrollo pedagógico de esta fecunda tarea?

No exageramos afirmando que filosofar es, en gran parte, distinguir. Se distingue lo feo de lo bello, lo malo de lo bueno; lo alto de lo bajo; lo indiferente de lo interesado; el matiz de la masa; la arista del bloque; lo ruidoso de lo armónico. Pues bien: en cuanto al poder de los sentimientos se refiere, la mayor de las tareas es distinguirlos por su naturaleza, por su fuerza, por la senda que siguen, por sus efectos y sus causas. Sabemos sin embargo que, dentro de la oscuridad del subconsciente en que se preparan, reflejan su poderío en conjuntos armónicos o en desatadas tormentas. El maestro no tiene otro recurso que encender su propio mundo pasional, para ponerlo en contacto con el discípulo: sentir con él; conmoverse con él; amar con él; ponerse en éxtasis, frente a las verdades divinas, con él. No se educa la sensibilidad del alumno, sin la del maestro; su gusto, sin el suyo;

sus sentimientos, sus emociones, sus pasiones, sin la cultura efectiva de los suyos. No se enciende el alma sin el fuego y por esto el maestro ha de ser hoguera inapagable.

Pero veamos cómo se prepara el combustible y cómo se enciende. Los sentimientos razonados producen la convicción. Una de las primeras que hemos de forjar es la de la sinceridad. Sin ella no estaremos dispuestos a distinguirlo mejor, para apropiárnoslo. Sin ella, nos engañamos a nosotros mismos; y engañándonos, engañamos a los demás. Una persona engañada no puede transmitir la cultura, que es un auténtico aporte. El maestro insincero no existe, como no sea el diabólico. Pero una vez obtenida la convicción de la sinceridad y alimentada convenientemente, día a día, porque es una especie de organismo que nace, crece y muere, aparece la primera llama y nos encendemos en fuego auténtico. Somos ya, de cualesquier naturaleza que seamos, algo auténtico. De aquí en adelante creceremos en autenticidad, porque las cosas parecidas se buscan y se trasfunden. Cada vez iremos sintiendo mayor necesidad de ser más puros, más generosos, más nobles, más capaces de cumplir nuestro destino social, dándonos a los otros. Estamos en aptitud de transmitir, por lo menos, una pasión auténtica: la de ser y la de presentarnos lo que somos y como somos. Y esta es, precisamente, la base de la cultura. Hemos conquistado, al par de esa convicción, el principio de las que se correlacionan con ella, porque todo comienzo es puerta para lo demás. El hombre

ama, para ser sincero consigo, el trabajo, las costumbres sanas, la lealtad, el manejo correcto de la economía propia y ajena, lo bello, lo justo y lo bueno. Llega a convencerse de que no podrá amarse a sí mismo, sin amar a los otros; de que debe respetar al enemigo como al amigo; al pordiosero como al magnate; a todas las razas y a todos los seres. Una sinceridad que no se sublima de esta suerte, se ha malogrado en su crecimiento; no ha sido, en lo hondo, auténtica: no ha sido un conocimiento integral de su propia ética. Le faltaba intensidad de convicción para serlo. Toda pasión debe tender, con un esfuerzo continuo, a sublimarse en su virtud.

Una convicción es, por tanto, un modo integral de disponer el ánimo. Está alumbrada por el raciocinio, corporizada por un núcleo sentimental e impulsada por un deseo dirigido. Sin la idea, sin la voluntad, no existe: es un cuerpo ciego que deambula por la oscuridad del alma; un sentimiento, una pasión sin brida que la dirija. Todo su poder se reduce a la pérdida de su esperanza.

Al maestro le conviene revisar, de continuo, sus valores, si desea redimirse, ya que no habrá medio de desenvolver al discípulo, sin la fuerza combustible y comburente de su propio mundo. La filosofía pedagógica exige la autenticidad como principio removedor de sus fenómenos. Y, en cuanto al sentimiento se refiere, la pide con más profunda exigencia, porque en él se hunden las más primitivas raíces del hombre.

El concepto de autoeducación se explica en la forma anterior, en lo que se refiere al maestro. No podría existir tal maestro, sin el ejercicio de los fenómenos que deben establecer relaciones vivas entre él y su grupo de alumnos. Y es en este capítulo de los sentimientos—cultivo del gusto, de la emoción, de la pasión—donde el acto de autoeducarse se acerca más, a las raíces de la personalidad humana. Lo más oscuro, lo más inexplorado, es, en el hombre, el mundo del sentimiento. Blas Pascal dijo que este mundo tiene su racionio propio: el del corazón. La filosofía ultramoderna sabe que el racionio integral debe ser el resultado coherente de la concatenación de ideas, sentimientos y deseos. Las nuevas lógicas establecerán los nexos de estas tres esferas anímicas que no han operado, hasta aquí, en forma correlativa. Lo que interesa en este capítulo, particularmente, es el reconocimiento de que la sentimentalidad humana es el asiento del ramo más práctico de su actividad vital. Es el asiento de la autenticidad de la conducta; de la sinceridad, de la personalidad misma.

Cultivar los sentimientos es, por tanto, desde un punto de vista filosófico, tarea primordial. En nuestra época no se ha reconocido, en la práctica, la importancia de hacerlo. En los programas de escuelas, colegios y universidades, se advierte que nuestros pedagogos lo estiman de otra manera, puesto que el índice de materias interesa, casi de un modo exclusivo, a la trasmisión de conocimientos fríos, de conceptos mecá-

nicos, lejos de la espiritualidad que es fundamental en el desarrollo de una verdadera cultura.

El maestro actual se justifica a sí mismo si memoriza estas materias frías que trasmite. No le deja sitio amplio al influjo sentimental del ejemplo. Cuida, en sus mínimas formas, su presentación ética. No le importa la actitud del hombre sincero, del entusiasta, que se desborda en generosas influencias dentro del aula y fuera de ella. No tiene la fisonomía del hombre alegre y victorioso, que tan cálidos resultados obtiene en la actividad pedagógica. Desconoce, casi por entero, el ideal del maestro encendido que dirige su emotividad, metódicamente, hacia una concepción creadora de la vida. No entiende que el conocimiento memorizado no conduce al hondo sentido vitalista que reclama el trabajo particular y social.

Cabe reclamar, por tanto, en estas páginas, un cambio raigal en los índices de la materia pedagógica. Y establecer el estudio, en las escuelas normales, de un nuevo concepto de la cultura que sitúe al intelectualismo desdeñoso de las cátedras modernas, en el lugar que le corresponde. Desde ahora hemos de comprender que la ética formativa del impulso cultural, dinamiza las facultades humanas en sus más álgidas formas. Y que por esto los centros de interés de la educación han de conducir, necesariamente, a maestros y discípulos, a la realización continua, profunda, iluminada, de la bondad. Formar hombres buenos es más tendencioso que mecanizarlos con el conocimiento de una ciencia sin vida y sin espíritu.

El poder de los deseos

La formación del carácter tiende a funcionalizar los deseos armónicamente. Hay deseos conscientes e inconscientes. Someter los primeros a normas éticas es una tarea gigantesca del maestro; pero mucho mayor aún, la de esclarecer la ruta de los segundos, en los planos de la conciencia. El instinto, herencia ancestral de vitalidad acumulada, tiene una luz propia, independiente de la particular del individuo, en cierto modo. Esta luz es mecánica en cuanto conserva de automático. Y como proviene de esferas subterráneas de la especie, produce, naturalmente, deseos automáticos que, en el mayor número de los casos, se asemejan a los de la bestia. Basta la descripción anterior de los deseos instintivos, para entender que exigen una atención especialísima de la pedagogía. Ha de removerlos dentro de un ambiente tan especial, tan múltiple en estímulos espirituales, que sea capaz de transformarlos, alguna vez, en deseos creadores, de acuerdo con los ideales de la cultura escolar. Debe haber, en consecuencia, dos planos de trabajo en esta materia: 1º, el que se refiere al cultivo de los deseos conscientes y dirigibles con facilidad; 2º, el que abarca el análisis de los instintivos, con su correspondiente

dirección y pulimento. Para quienes el aspecto cultural del discípulo no ofrece suficientes capítulos para el índice de materias, la tarea que representan los dos puntos anteriores, equivale a una revelación. Ellos solos son capaces de ocupar el interés de cursos enteros de trabajo.

Mucho se ha hablado de que la escuela debe proponerse hacer hombres. Pero es extraño que intenten esta obra fuera del cultivo del sentimiento y de la voluntad del alumno, que forman las dos terceras partes más importantes de su personalidad. Por eso, los nuevos tratados de filosofía de la educación deben empeñarse en demostrar el trastorno que supone semejante equívoco.

El deseo se dirige tratando de fortalecerlo, una vez iluminado por el ideal, en la satisfacción repetida e inalterada de sus propósitos. Un buen deseo fallido aminora las capacidades de ponerlo en lucha de nuevo. La constancia, contra todo fracaso o accidente, es el mejor cauce educativo que debe preocupar al maestro. Pero él mismo desconoce el peligro de los actos de voluntad fracasados. El mismo carece de un plan férreo y preciso con el fin de imponerse la realización indefectible de sus buenos deseos. Y ya hemos dicho cómo es imposible transmitir cultura por conducto de un maestro que no ha tenido la fuerza de autoeducarse. La autoridad se obtiene realizando con esplendor cuanto se aconseja en la enseñanza escolar. Volveremos a este tópico, tan imprescindible en la pedagogía, a efecto de indicar que de ningún modo se

trasmite lo que no se ha conquistado en el trabajo propio.

El carácter no es otra cosa que un poderoso antecedente; pero nada más. Cada prueba que se le presenta le exige al hombre improvisar nuevos recursos de lucha. Por consiguiente, las normas acostumbradas en la escuela y memorizadas de un modo mecánico, no tienen capacidad absoluta para prever todos los sucesos en que ha de verse envuelto el discípulo. La enseñanza de estas normas no produce, en el mayor número de los casos, los resultados que espera obtener el maestro. Este fenómeno indica la necesidad de crearle al alumno el espíritu de una metódica expectación de su vida, sólo realizable con el concurso de un ambiente moral que le dé capacidad para improvisar los actos o determinaciones de conciencia a que lo obliguen los sucesos inesperados. Volvemos a insistir en que el conocimiento no se trasmite en pedazos, sino mostrando ambientes más o menos completos de activa y previsora espiritualidad. Convengamos en que es necesario suministrar al discípulo un corto número de propósitos fundamentales, de una indiscutible utilidad, con el fin de que sirvan de coordenadas o puntos de referencia en los momentos en que lo imprevisto puede imponer dudas y hacer fracasar, por falta de dirección, sus mejores deseos. Si nos perdemos en una enseñanza sin estas líneas sencillas y simples en apariencia, en la complejidad de un laberinto de objetivos difusos, no lograremos sino oscurecer los caminos cuya iluminación intentamos. La

escuela presenta, en muchas oportunidades, como colectividad, motivos comunes que reclaman la aplicación de estos principios simples y generales durante años enteros. ¿Qué puede hacer un maestro que no tiene ojos con qué advertir el fenómeno? Es cosa bien sabida que la mejor generalización es la capaz de comprender, individualmente, el mayor número de casos particulares. Así pudimos explicar la forma en que la doctrina cristiana, a fuerza de ser más general y más particular a un tiempo mismo, ha podido imponerse sobre los más vastos imperios. En cuanto a los deseos se refiere, ofrecen los mismos estímulos explicados de tratamiento colectivo y particular, que las ideas y los actos sentimentales.

Crear en el niño o en el joven el sentido de la probidad económica, por ejemplo, explicándole que es el más capaz de probar la entereza del ánimo, el carácter, en una palabra, equivale a darle un principio simplísimo, pero de incalculables consecuencias. Por su importancia en la vida del hombre, no se debe perder oportunidad de darle un ejemplo evidente y vivísimo de los resultados de practicar esta regla. No basta, naturalmente, que la memorice: es necesario hacerle comprender que su práctica determinará, por analogía y concatenación psicológica, la aparición de otros principios que habrán de someter sus deseos bajo el imperio de una probidad integral. Es conocido el principio de que una convicción profunda crea a sus colaterales, para repetirlo de otro modo. Este deseo de la probidad económica es, por esto, una po-

derosa matriz ética que no debe abandonar nunca el maestro.

Lo que la sinceridad es en el orden sentimental, es el deseo de las cosas justas y probas en el volitivo.

Nos formulamos con ideas levantadas, un plan de lucha; lo envolvemos luego con la carnadura de un sentimiento superior, de una emotividad que trascienda a la pasión; y lo impulsamos después con nuestro deseo de victoria. Tal el camino que hemos de seguir con propósito de abarcar, por completo, la gran elíptica de la vida en función de la cultura. Sin el deseo, los ideales quedan suspensos en el vacío. Sin él, el hombre no es más que un fallido propósito de victoria. Y el carácter se conforma con deseos dirigidos hacia las esferas más densas y más notables de la espiritualidad. Sin embargo, la pedagogía moderna, empeñada exclusivamente en la trasmisión de simples ideas o de aturdidas imágenes del sentimiento, apenas sí atiende al desarrollo de su imponderable influjo propulsivo. Los programas escolares parecen ignorarlo y por ello producen, después de quince años de esfuerzo en el aula, el desastre en que se desenvuelve nuestra presunta cultura contemporánea.

*El tiempo y el espacio en sus nexos con
la cultura y con la pedagogía*

Siguiendo nuestro deseo de cimentar la trasmisión de cultura por conducto de las ideas más generales y más particulares a la vez, creemos que las de tiempo y espacio abarcan un interés cultural amplísimo. En el estudio de la cultura griega hemos podido advertir que sus ideas básicas han girado alrededor del sentido que tenían los griegos acerca del espacio y del tiempo. La más alta expresión científica de los helenos, se concreta en la geometría de Euclides. Su concepción dimensional fue circunscrita por el matemático, en tres dimensiones de carácter presental: ancho, largo y profundo. Las determinó considerando los objetos por el espacio más cercano y el tiempo más próximo. El arte, la ciencia y la filosofía de este pueblo maravilloso, giran alrededor de estos centros de interés especulativo. Su arte aspiró a la perfección de las formas; al equilibrio de los colores y el sonido; al desarrollo armonioso de los movimientos. Su ciencia, al acoplamiento simétrico y colateral de los números. Su filosofía, a la unidad del conjunto. La relativa quietud de la vida antigua, parecía aquietar, en un remanso, los designios de la cultura. Si Grecia hubiera tenido afición a una matemática del espacio más

compleja; si la embriaguez del arte dionisiaco hubiera desbordado a la serenidad del ideal apolíneo; si la filosofía de Heráclito hubiera predominado sobre la de Pitágoras y de Platón; si, en una palabra, sus ideas de tiempo y espacio hubieran sido otras, la belleza del Partenón sería otra, como la ciencia y la filosofía. Es decir, que esas ideas centrales del espacio y del tiempo dirigieron al espíritu heleno por una ruta clara y distinta en sus efectos.

En cambio, la época actual ha roto a la matemática griega, desbordándola con las fórmulas relativistas de la cuarta dimensión. Su tiempo y su espacio ofrecen estímulos diferentes a nuestra cultura. Y se aprestan a concretarla en formas tan inesperadas que no fueron capaces de sospechar los antiguos. Todo esto revela que el maestro debe crear en sus discípulos un profundo sentido de las ideas de tiempo y espacio.

Es una verdad ya aceptada por la ciencia, que el presente apolíneo no existe, puesto que es imprecisable. La filosofía del devenir, explicada por nuestros pensadores más grandes, nos revela cómo el mundo se manifiesta en un perpetuo ser y no ser; en una inacabable creación de formas nuevas, donde lo imprevisto acecha al hombre instante por instante. ¿Cómo este concepto puede ser abandonado por el espíritu de la escuela moderna? ¿De qué modo podremos abandonar el suceso espiritual que prepara y desenvuelve, en las masas de sabios, de artistas y de filósofos, como educadores, si es él el que está plasmando la fisonomía de una nueva cultura? Es indudable que la

escuela se manifiesta conservadora en relación con su tiempo. Y de aquí proviene el hecho de que éste la postergue en un atraso que es difícil, si no imposible, evitar. Pero, en cambio, los maestros de avanzada, deben enterarse de esta postergación, con el ánimo de preparar las revoluciones pedagógicas que se impongan. Sea lo que se quiera, los conceptos de tiempo y espacio deben ser analizados, dentro de toda su modernidad, en las escuelas normales, con objeto de ir preparando el nuevo sentido que ha de entenderlos en lo porvenir.

* Las tres dimensiones de Euclides, ancho, largo y profundo, están relativizadas por la dimensión temporal. En nuestra opinión, los matemáticos hacen mal en denominar al tiempo como a una cuarta dimensión, puesto que el ancho, lo largo y lo profundo están sumergidos en él. No obstante, lo que nos interesa aquí, no es la discusión científica de los detalles, sino, en particular, el ambiente que trae consigo esta ideología nueva. El hecho de que los objetos no tengan los inalterables contornos que les suponían los griegos, por un lado; y de que, más bien, se proyectan en el tiempo, hacia lo pasado y hacia lo porvenir, en tantas direcciones como movimientos los impulsan al través del espacio, ha transformado, multiplicándola infinitamente, la visión espiritual del mundo. Y sabemos que a mayor complejidad de las cosas y de las ideas, corresponde una mayor admiración por ellas y la causa divina que las magnifica con su esplendor. En otras palabras, a un espacio más complejo, más misterioso,

corresponde una más admirable divinidad. De transmitir este sentimiento en la escuela, lo espiritual crecería de modo fantástico reflejándose en las más pequeñas como en las más grandes preocupaciones de la vida. El panorama de un mundo presental amengua la idea de Dios; el de un mundo que se multiplica en infinitos presentes, la sublimiza hasta lo indecible. ¿Vamos a perder los maestros la oportunidad de acrecentarle al niño o al joven, la idea de la divinidad? Con ella, los hombres mejorarán, insospechablemente, su esperanza; y por modo reflejo, con ella, su actitud frente a la vida y los misterios del cosmos.

En lo relativo al tiempo hemos abandonado la idea de que es uniforme y uno. Ahora sabemos que el tiempo en lo que a nosotros corresponde, es humano, eminentemente humano. Y que lo mide la intensidad múltiple de la vida, indeciblemente múltiple a su vez, del hombre. Se dice que hay hombres con vida interna y sin ella, para aludir a la diferencia establecida entre su mayor o menor intensidad. Pues bien: el tiempo de cada una de estas dos formas vitales, que en el fondo no son dos, sino infinitas, es diferente, hasta el punto de que el de Napoleón, por ejemplo, comparado con el de un hombre incapaz, representa siglos enteros.

Decimos, sirviéndonos de una imagen, que existen en el hombre tiempos con o sin contenido. Y que el principio de la cultura es, precisamente, el de reconocer la fisonomía del propio tiempo. Si observamos la vida de quienes ocupan el suyo en forma intensa, en

el trabajo objetivo y subjetivo, comprendemos al acto lo que eso significa. El individuo que no sabe apreciar el valor de su tiempo, encuentra en todo excusas para perderlo. El iniciado en este secreto de interpretar su fuerza creadora, no pierde un instante y los colma todos de poderosos deseos, de sentimientos bellos y de ideas magníficas. Su acción se multiplica hasta el grado de causar el asombro de quienes no sospechan cómo invertirlo en un desfile de complejas creaciones. Pero además de existir el tiempo individual que hemos descrito, hay otro colectivo que puede apreciarse no sólo por sus productos de índole subjetiva, sino, además, por la obra material que realiza. Sobre esto hemos escrito, en alguna de nuestras obras, las siguientes páginas:

«La filosofía tanto como la matemática moderna, ha llegado a considerar que el tiempo, como el espacio, es un concepto de interpretación individual, relativo a la peculiaridad de cada individuo para apreciarlo. El tiempo externo, fijo y controlable por la máquina, es un artificio colectivista encuadrado dentro del fenómeno de la aparición periódica del sol: no es percibido ni orgánica, ni ideológica, ni sentimentalmente de un modo igual por cada uno. Antes bien, el mismo tipo no percibe del mismo modo el tiempo de hoy, que el de ayer y el de mañana. El tiempo individual es más o menos intenso, cuanto mayor o menor contenido vital rige su apreciación. La edad de los hombres es un fenómeno biológico y psicológico diferente en cada uno. Estas diferencias son

más notables entre habitantes de razas diferentes; de diferentes países, de oficios diferentes; de diversas clases; de épocas distanciadas entre sí. En ciertas regiones de la India las mujeres llegan a ser madres a los diez años de edad. Entre los sajones la edad infantil llega hasta los límites, con mucha frecuencia, de los veinte años.

Hay, por el fenómeno de las analogías aunque no por el de la igualdad absoluta, que no existe, lo que podría llamarse, por ejemplo, un tiempo británico; un tiempo yankee; un tiempo hispanoamericano. Estas formaciones temporales son mejores o peores, según el contenido de trabajo, en cuanto a la calidad y a la cantidad se refiere. El de los Estados Unidos de Norte América es un tiempo de fisonomía industrial que supera, en el mismo aspecto, poderosamente, al tiempo hispanoamericano. El hombre del norte trata de colmar y lo colma, en su mayor parte, su tiempo de trabajo, en la más intensa forma posible. Para él cada hora tiene un precio más o menos definido, según su oficio, su edad, su categoría, dentro del ramo en que lo ejerce. Sabe que una hora mal empleada equivale a la pérdida de un dólar, de dos, de cinco etc. Sabe además que la civilización en que vive le ha creado necesidades de higiene, de confort, que debe satisfacer a todo trance; y por esto intensifica su atención sobre el curso de su tiempo propio. Mientras estas necesidades le empujan a constituir poderosos hábitos de trabajo, el resultado de su obra las satisface con la amplitud requerida. Quien observó cómo

el sesenta por ciento de las conversaciones de corrillo se refieren en los Estados Unidos de Norte América, a los negocios, hasta el punto de que la palabra «business» es de las más populares de la lengua, acertó a definir el tiempo industrial de este pueblo. La fórmula de estos hombres, capaces de hacer gigantescas ciudades y obras enormes de toda especie, es la siguiente: vivir bien aunque se haya de trabajar mucho. En cambio la del hispanoamericano podría concretarse así: trabajar poco aunque se haya de vivir mal. La diferencia de ambas concepciones temporales es sustantiva. Basta comparar a Nueva York o a Chicago con las ciudades del sur de la América, para apreciarla en toda su magnitud.

Hemos calculado que el habitante del sur, apegado estrechamente a su fórmula, pierde en forma aproximada, tres horas diarias. Supongamos el precio de un diez oro americano, de pérdida mínima por esas tres horas perdidas. Multipliquemos esa suma por los ochenta millones de habitantes de Hispanoamérica. Resultado: \$ 8.000.000 de pérdida diaria. Resultado en un año: \$ 2.880.000.000. En diez años: \$ 28.800.000.000.

Con esta suma las casas de todas las capitales de América podrían tener tres o cuatro pisos más; con estos dólares podría tener Hispanoamérica, 28.800 barcos, a millón de dólares por barco: la flota más poderosa del mundo. Con esa suma se podría cultivar más de la mitad de las selvas hispanoamericanas y cruzarlas de lujosos ferrocarriles y carreteras de

primera clase. Para demostrarlo, basta comparar el poderío actual de los Estados Unidos del Norte, con la indigencia del Sur.

Dijimos que el tiempo yankee es de carácter industrial. Su concepción, sin embargo, no es la mejor, puesto que el hombre no vive sólo del baño, del confort, del boxeo, de la pesca deportiva, de la lucha libre entre las mujeres—lo más espantoso que haya producido democracia alguna—y del deleite de una pantalla soporífera; del jazz-band; y de articular incansablemente la palabra *business, business, business*. Poco o nada agrega a la felicidad de un pueblo, por otra parte, la visión monótona del rascacielos; y, lo que es peor, el confort magnífico de 115 millones de habitantes, en presencia de 10 millones con los brazos cruzados; o la grandiosidad de una ciudad como Chicago, que arroja siete mil crímenes por año.

El tiempo europeo, en general, a pesar de sus innumerables diferencias y de sus relatividades sin fin, es más armónico que el industrial de los Estados Unidos del Norte. Ha sido capaz de crear ciudades grandes pero bellas; no tan desmesuradas como Nueva York, salvo la excepción de Londres, mas, en cambio, capaces de hablar con gracia, con profundidad, con verdadera poesía, al alma del contemplativo, como Roma, París, Venecia, Madrid, Berlín etc. etc.

¿Y qué diremos del tiempo oriental, en lo que tiene, a pesar de su multiformidad, de asiático y no de influencia europea? Tiempo contemplativo el de Oriente; demasiado subjetivo para ser limpio y para

vencer la greda de la civilización contemporánea con los dedos. Es el tiempo que abandona el cuerpo del hombre a la esclavitud, a cambio de una liberación celeste.

La concepción del tiempo, la que se traduce en obra o en desmañado miramiento de lo que pasa, es aledaña al fracaso o a la victoria objetiva; a la victoria o al fracaso subjetivo. El economista mide el trabajo que ella produce, por lo cuantitativo, por lo mecánico, por lo físico y por lo químico, con denominadores comunes y cristalizados si es Marx el que habla. En lo que se refiere a lo cuantitativo, la aparente medida que hacen los economistas, sirve, en particular, para cálculos que supone equitativos a la hora del pago. Se le escapa un poco más controlar la parte mecánica del trabajo, esto es, la móvil; o de otro modo: la que atañe al concepto de mayor o menor intensidad del trabajo, en el tiempo. Y, sin embargo, es la más importante, porque se refiere a las capacidades íntimas del obrero para desenvolver su actividad creadora. La física y la química del trabajo, que llenan de los más diversos contenidos la concepción individual del tiempo, relativizan su verdadera medida, de un modo incalculable; y tal vez insospechable. El Dr. Alexis Carrel dice: «En el hombre, lo que no se mide es más importante que lo que puede medirse». Nosotros afirmamos: las relatividades del trabajo que no se pueden controlar, son inmensamente mayores que las susceptibles de una aproximada medida».

Si el aspecto económico es el que nos suministra los datos que más nos interesan del medio ambiente. Y si, por otra parte, no podemos estudiar sus valores sin una concepción del tiempo en que se realiza el trabajo que produce la economía—todo ello en lo que respecta al mundo de los objetos—es imposible que se pueda preparar a los alumnos sin la idea de lo que es en sí mismo el factor que representa en la vida externa. ¿Puede la filosofía de la educación abandonar al acaso el análisis del tiempo individual y del colectivo sin sustraerle al hombre y a la sociedad un arma de combate de primera fuerza? ¿Y qué diremos de la ideología nueva correspondiente al espacio?

Si es cierto que no existe cultura sin el andamiaje de las ideas centrales que la columpian sobre el vacío, debemos convenir en que las del espacio y del tiempo pertenecen a este género superior. Son las que, en lo que se relaciona con los objetos, señalan el rumbo de todas las ciencias. El maestro no podrá prescindir de su influjo, como tampoco de la tierra que lo mantiene y lo desenvuelve.

*Efectos del materialismo, el escepticismo
y el pesimismo sobre la civilización
y la cultura.*

Antes de explicar el tema que anuncia este capítulo, sepamos lo que hemos de entender por civilización y por cultura.

Civilización y cultura: he aquí dos términos insuficientemente definidos en las enciclopedias. Se toma generalmente el significado que le atribuye Guizot a la palabra civilización, para definirla. Y se agrega el apoyo que le da Kurth al autor de la «Historia de la civilización europea», en cuanto afirma que significa el progreso entendido como perfeccionamiento de la vida social; y a más de esto, el desarrollo del hombre en sí mismo, de sus facultades, de sus sentimientos, de sus ideas, porque ambas esferas, la material y la espiritual, se relacionan, influyendo la una en la otra; y buscan, de esta suerte, la aspiración última del hombre. En cambio, manifiestan estas enciclopedias que la cultura «es uno de los elementos integrales de la civilización». Y que es un término que abarca los planos de la moral y del conocimiento.

Si se define la civilización como el progreso material del hombre; y la cultura, como el espiritual, aunque en muchas formas la una supone a la otra e inversamente, se le trasmite a esta última una mayor

dignidad y amplitud. Y se explica cómo puede existir un hombre o un pueblo extraordinariamente civilizado y, no obstante, menos culto que otro. Nueva York, por ejemplo, es más civilizada que Roma, pero menos culta que ella. Existen más medios materiales para disfrutar del progreso externo en la primera; y más amplitud subjetiva para gozar de las conquistas espirituales del hombre, en la otra. ¿Cuál de estas dos ciudades vale más para la humanidad, en un sentido intrínseco? Desde este punto de vista, al contrario de lo que piden Guizot y Kurth, le corresponde a la palabra cultura, un significado más hondo y más vivo.

Se da el caso del tipo instruido en forma eminente, capaz de enriquecerse por medio de todos los recursos de la filosofía y de la ciencia. Pero nulo para servir a los altos destinos del mundo. Es el del hombre civilizado que forman casi todas las universidades de nuestra época. Y a quien hemos de atribuir las catástrofes sociales y políticas de ella.

Si la pedagogía moderna definiera con profundidad la diferencia que existe entre civilización y cultura, en la forma en que lo proponemos, cambiaría rápidamente el ideal universitario que es, en estos instantes, una amenaza para la tranquilidad de las naciones. El acto de no delimitar sus alcances, es una incapacidad manifiesta de interpretar el suceso histórico del siglo. Una falta de conocimiento medular de la filosofía de la historia.

La escuela, por tanto, civiliza pero no cultiva. E ignora los procesos anímicos que avalúan el *podex*

intrínseco de las diversas clases que existen del conocimiento.

Es conveniente precisar, además, el sentido de las palabras *materialismo*, *escepticismo* y *pesimismo*. Dice Goblot en «El vocabulario Filosófico»:

«*Materialismo*: Doctrina que no admite otra sustancia que las sustancias materiales. El materialismo niega la existencia de sustancias espirituales distintas de las sustancias materiales. De todos modos no se llama materialismo toda doctrina que repudia el dualismo, y no admite más que una sola especie de sustancia: el monadismo de Leibnitz, el idealismo de Berkeley son lo opuesto al materialismo. El materialismo consiste en no admitir ninguna sustancia *inextensa*, en concebir toda sustancia a imagen de los cuerpos tales como nos los representamos, y especialmente en considerar los fenómenos conscientes como funciones de los órganos nerviosos. La idea de materialismo resulta necesariamente muy vaga, a causa de las dificultades inherentes a la idea de materia.

Materialismo histórico: Según la escuela de Carlos Marx, todos los elementos de que se compone una civilización, clases o castas, familia, ciudad, gobierno, costumbres, creencias, religión, moralidad, arte, ciencia filosofía etc., todo está regido y determinado solamente por los fenómenos económicos.

Según la doctrina opuesta, el *idealismo histórico*, las ideas morales y religiosas, las artes, las ciencias, la filosofía, en una palabra la vida intelectual y moral, influyen profundamente hasta en los hechos elemen-

tales de la vida económica, y contribuyen más que nada a dar a una civilización su carácter.

Escepticismo: El escepticismo consiste en no concluir nunca el examen con una afirmación ni una negación, en mantenerse en la duda, no sobre una cuestión determinada, sino en todas las cosas. El escepticismo pone en duda la posibilidad del conocimiento y de la ciencia. Hoy ya no hay escépticos; la ciencia es evidentemente posible puesto que es. Todos los argumentos de los escépticos tendían a negar la posibilidad del conocimiento de lo absoluto; la doctrina de la relatividad del conocimiento, mostrando que la ciencia no exige el conocimiento absoluto, ha suprimido el problema del escepticismo.

El escepticismo, a decir verdad, no ha sido nunca una doctrina, sino una actitud filosófica, y esta actitud era más bien el resultado de un modo de ver del espíritu y de un carácter que de argumentos sistemáticos. Este espíritu de incredulidad, este gusto de la incertidumbre, esta tendencia a complacerse en la duda se encuentra todavía, y se da a veces el nombre de escépticos a pensadores contemporáneos que no ponen en duda el teorema del cuadrado de la hipotenusa ni las leyes de la caída de los cuerpos.

No debe confundirse la «duda metódica» con la de los escépticos «que no dudan sino por dudar y simulan permanecer irresolutos»—Descartes—.

Pesimismo: La lengua vulgar ha abusado de esta palabra, empleándola para designar una tendencia a verlo todo negro. En el sentido exacto, significa una

doctrina moral cuya conclusión es que, siendo la vida irremisiblemente mala, todos los actos que tienden a mejorarla no sirven sino para conservar y aumentar el mal; el verdadero deber del hombre es, pues, tender a la desaparición de la humanidad: el celibato y el suicidio son las conclusiones de esta doctrina».

El arte de educar es, por sí mismo, una función afirmativa. No se trasmite al discípulo sino aquello que es un conocimiento cierto, cuyo servicio ha de manifestarse, no sólo a una persona, sino a una colectividad entera de individuos. Esta característica pedagógica rechaza, en primer lugar, al pesimismo, cuya doctrina es inmoral en grado eminente. En segundo lugar, repele al escepticismo porque inhibe, para la acción desenfadada, al espíritu humano. Y en tercer término, repulsa al materialismo ya que, sin poder definir lo que es la materia, la menosprecia en su valor dando por supuesto, que no tiene otro alcance constructivo o trascendental, que el de producir, al acaso, sin plan alguno superior, las cosas y los hombres. Por otro lado, la repele porque, al suponer que no hay nada sobre ella, explica los fenómenos superiores como si fueran constituídos por esta grosera concepción de las cosas. Así se ha podido llegar a lo que expresa el materialismo histórico sobre la reducción de todo a un común denominador de carácter económico. Es tan infantil el empeño de hacerlo, que de la misma manera podría afirmarse como denominador común a cualquier otro género de valencias

humanas, sin que proponerlo fuera un disparate mejor concebido.

Calcúlese, por lo que hemos expuesto, en cuanto al aspecto ideológico de la cuestión se refiere, si la pedagogía puede derivar algún buen resultado de semejantes actitudes y sistemas filosóficos. La prueba más clara de su ineficacia cultural, está en el ensayo que ha realizado Rusia, por ejemplo, para establecer, como concepto del estado, la ideología del materialismo histórico. Ni la nación comunista, ni los individuos que la componen, han dado muestras, en Rusia, de cooperar en el desarrollo de la cultura. Ni siquiera han sido consecuentes con la sospechosa especie del idealismo liberador que alientan, puesto que en la vida práctica, han cometido errores más hondos y más desastrosos que los de otros cuerpos políticos de doctrina. Sabemos que hay dos aspectos para juzgar el ensayo ruso: el ideológico y el práctico. Este último se ha encargado de refutar al anterior, con más energía y eficacia que las empleadas por los enemigos del comunismo, para combatir su sistema ideológico. Dígase si es posible que la filosofía de la educación ignore estos fenómenos históricos; y si no está obligada a explicarlos dentro del aula, con el fin de evitar que el contagio de sus ideas no desoriente a las sociedades que se preparan en ella.

No queremos negar que existan problemas sociales cuya solución es necesaria para el desarrollo efectivo de la cultura humana. Debemos dejar, en el alma del alumno, un deseo perenne de superación, tan

vasto en sus movimientos, en sus buenos deseos, en sus aspiraciones, como la vida misma. Nada más contrario al sentido profundo de una filosofía integral que el conocimiento cristalizado que se trasmite, como si el tiempo no hubiera de desflorarlo, día por día, minuto por minuto, instante por instante. Mucho más justo y más generoso es, fuera del odio de clases, preparar a la juventud para la conquista de un mínimum vital que garantice a todos los hombres su derecho al trabajo, al pan y al techo. Esta sí es una ideología lo suficientemente constructiva para que las generaciones actuales y las futuras desenvuelvan su ansiedad de justicia, tras algo concreto y digno de obtener. El maestro puede y debe buscar el equilibrio social, dentro de este horizonte abierto a las actividades del espíritu, sin negar los fundamentos de la familia, de la desigualdad natural de los hombres y la imprescindible idea de la Divinidad. Más bien afirmándolos, por todos los medios posibles, con el fin de que la cultura tenga en ellos su asidero más propio.

El materialista, el pesimista, el escéptico, negadores de oficio, de un modo o de otro, repliegan y hasta hacen desaparecer el entusiasmo vital. La limitación de sus actitudes y sistemas les reduce su campo de actividad, en tal forma, que un psicólogo podría determinar especiales características de orden patológico, en sus modos de actuar. Es que sólo la espiritualidad bien fundamentada y bien dirigida, responde a las necesidades de crecimiento del hombre; a su deseo de ascender por conducto de una sana cultura, en busca de los mejores símbolos de la vida.

Incorporación de conocimientos.

la conducta.

Educación no equivale a la transmisión fría de un catálogo de conocimientos. Cada idea que se transmite lleva un designio que ha de cumplir, tarde o temprano, en la mente del hombre. Además, se educa ejercitando las facultades del alumno para que ellas, por sí mismas, provoquen en el discípulo, al autoeducador. Es decir que todo conocimiento lleva uno o varios propósitos de desenvolvimiento natural. Por esto hablamos, en páginas anteriores, del poder de las ideas, de los sentimientos y de los deseos, para que el maestro trate de clasificar las diferentes fuerzas que los mueven en el mundo interior, a fin de fecundarlos más al traspasarlos al alumno o al despertarlos en él. Y por esto hemos sostenido que hay ideas, peligrosas de suyo, que deben evitarse con la mayor presteza posible. Creer que ideas, sentimientos y deseos están animados de idéntica potencialidad y de matices iguales, es incapacitarse para transmitirlos, no como catálogos, sino como fuerzas vivas capaces de desenvolverse iluminando el alma de los discípulos. Entre enseñar como se hace en la mayor parte de las escuelas e incorporar un conocimiento, hay tanta distancia como la que existe entre abandonar en el campo un arado y el hecho de labrar la tierra con él.

El conocimiento incorporado llega a tener tal fuerza, que establece, sin ayuda del maestro, sus respectivas correlaciones con otras formas vivas del espíritu. Quien incorpora ideas, sentimientos y deseos superiores, aprende a promover, por sí solo, su propia cultura. Quien recibe con frialdad los mal llamados conocimientos de un catálogo, por especioso y ordenado que sea, no desenvuelve, con él, su personalidad: la entierra bajo un montón de volúmenes sin acción y sin vida.

Se reconoce al estudiante que no ha incorporado conocimientos, por la falta de estilo de su conducta; y por la carencia desoladora de un poder creador que lo revele en su utilidad, para él mismo o para el medio en que habita. No es, en el fondo, un hombre culto: no es más que una persona instruída cuyo arsenal mecánico se mueve por una simple asociación automática de letras o de números. Pero más aún: los conocimientos incorporados son los únicos que pueden justificar la acción de un maestro, así como el crecimiento y madurez del trigo es el que justifica el largo esfuerzo de sembrarlo y de cultivarlo. No hay otro camino para educar al hombre que la incorporación de la cultura por medio del concurso integral de la ciencia, del arte, de la filosofía y de la ética en el acto interno o externo.

La gran finalidad de la cultura es la conducta. Y ésta se divide en dos planos: el externo y el interno. El externo se refiere a los fines de la civilización, especialmente; el segundo, a los de la cultura, en su

acepción restringida pero de índole superior. Es práctico el hombre que aprende a construir edificios, a cultivar campiñas o a administrar talleres. Pero también lo es en grado más alto, el que excava o crea ideas máximas, en beneficio de la espiritualidad humana. Si se medita hondamente, estos dos planos se complementan y se suponen en forma recíproca, hasta el punto de que una pieza musical puede ser un glorioso estímulo para la acción objetiva. Y al contrario, una obra externa se trasfunde siempre en un símbolo de mayor o menor espiritualidad. Preparar la conducta objetiva es un modo de abrir camino para el desarrollo de la otra y viceversa. El conocimiento incorporado tiene, de un modo o de otro, el doble designio de propulsar al hombre hacia la acción espiritual. El pragmatismo mal entendido limita la conducta al esfuerzo útil y tangible del trabajo que supone. El otro la eleva al éxtasis mismo. Somos por tanto, pragmáticos en educación, puesto que no admitimos la idea quieta o la automática de quien aísla las disciplinas, unas de otras. Todo es sinfónico por opuesto que parezca y trabaja con el moral propósito de acercar al hombre hacia el regazo de la divinidad.

La filosofía de la educación debe definirse frente a todo género de doctrinas esenciales. Y ningunas más hondas que las de la conducta, puesto que educar equivale a invitar al hombre a ser activo para ser creador; y a ser creador con el fin de colmar los más vastos propósitos de la vida. Y sólo el conocimiento incorporado realiza este trascendental milagro.

*Metafísica de la educación: lo único; lo múltiple;
lo análogo; lo igual; lo diferente.*

Dice Goblot en su Vocabulario:

«*Unidad*: Cualidad de lo que es *uno*. La unidad es correlativa de la multiplicidad y no se concibe más que en oposición con ella: así el *yo* es *uno* en oposición a la multitud de sus afecciones. La *unidad* no es la *unicidad*, que constituye la negación de lo múltiple. La unidad no es tampoco la *simplicidad*, cualidad de lo que es indivisible. La unidad, en otro sentido, es el elemento del número».

«*Unicidad*: Cualidad de lo que es *único*; la *unidad* es la cualidad de lo que es *uno*. El monoteísmo es la doctrina de la unicidad de Dios, el espinosismo es la doctrina de la unicidad de la sustancia».

Según esto que expresa Goblot, lo *múltiple* no sólo es lo contrario de lo uno sino, además, como ocurre en todos los opuestos, su complemento.

Un ser humano representa, desde el punto de vista pedagógico, una unidad. Pero según algunos filósofos, existen dos fases de esta unidad humana: la del individuo y la de la persona. En nuestro libro «El Conocimiento Antinómico», expresamos alrededor de este tema, las siguientes ideas:

«Las razones de la existencia de «la persona» son tan precarias, como las del «individuo». Pero yo no sé qué podría hacer el hombre sin «personalidad»; y esto sí es poderoso argumento para aceptarla; al menos sobre el muñeco mecánico de los materialistas, arrebañado en la estantería de alguna uniforme dialéctica del siglo XIX».

Acerca de lo que se refiere a la dignidad de la persona, de esta unidad humana que analizamos, escribimos en el mismo libro:

«La persona, cosa digna y en camino hacia la divinidad, es yoísta; el individuo, unificación biológica sin libertad ni dignidad, es parte plana—no humanista—, del todo. La primera es algo diferente; el segundo, lo cristalizado idéntico de un modo de ser más amplio, que lo diluye, lo aplasta, lo olvida. Soy persona, luego soy yo; y debo hablar con la dignidad y la fuerza existencial del yo. Lo otro, lo mecánico en mí es lo individual en mí: mi caballo de viaje».

Sobre el mismo tema de la dignidad del hombre agregamos, en la obra mencionada, los aforismos siguientes:

«El hombre es una masa, misteriosa y compleja, que ha tenido la dignidad de haber sido creada por Dios: no una gota de agua, una lámina de cristal o un pentagrama de música criolla. Algo más que un número de celda. Sobre la gota, sobre la lámina y el pentagrama, también creados por Dios, suspira y sueña por la Divinidad, situando su esperanza más allá de sí mismo. El hombre es yo. Por eso, cuando habla en

primera persona, invoca, como Jesús en la cena, todo lo patético de su virtud, hecha sangre y carne».

«Sólo el yo, desnudo y solitario, trae un mensaje».

«También habló Jesús, en la cena, en primera persona. ¿Quién es Pascal para contradecirlo?»

«Como las estrellas no son *iguales*, Dios les tiene su órbita propia y distinta. Y los hombres son diminutas estrellas».

«Cada hombre tiene su gesto propio, inclasificable, fuera de las categorías que formulan, por elegancia, los grandes escritores».

«El sentimiento más hondo del hombre es el de la personalidad. No cambiaría la suya, por la de un emperador del mundo. Argumento instintivo en favor de la existencia permanente del alma».

«Todo hombre guarda, en el fondo de su sér, cosas más hondas y más serias que su capacidad racional, por fuerte y deslumbradora que sea».

«No hay más modo de aprender que por el esfuerzo de uno mismo. Somos autodidactos por naturaleza. Los demás ofrecen el estímulo, con más o menos método: el autodidacto lo aprovecha, según su alcance, su aplicación, su fuerza. Llamamos autodidacto, vulgarmente, al que se sirve a sí mismo el mayor número de estímulos, sin el concurso ajeno. Sin el calor propio, no se enciende el espíritu».

«—Yo creería lo tuyo, si yo fuera tú mismo.

—Te pago con la misma moneda.

Aquí no se ha dicho más que esto: cada uno defiende lo suyo».

«Por más que lo desees, no podrás desplazarte de ti mismo para ejercer la auténtica imparcialidad. Esto no quiere decir que no trates de dar a cada uno lo suyo, aunque lo des a tu propio modo».

«¿Eres igual a otro? ¡Qué diferente tú, niño, a ti, anciano! Si no te esfuerzas por interpretar tu propio mundo, te harás la ilusión de repetir a los otros. Porque repetirlos de verdad es imposible. El presunto repetidor es original a despecho de sí mismo. ¿Has examinado, alguna vez, dos gotas de agua en el portaobjetos de un microscopio? Los que hablan de fantasía en el fenómeno de la originalidad, se refieren a otros fenómenos: no a la maravilla de esta riqueza ilimitada de complejos que es cada cosa, cada hombre».

«La ciencia solicita, en forma imperativa, lo idéntico; la realidad lo rehuye».

«¿Por qué el fanatismo es propio de los soldados y la actitud espectante, propia de los jefes?».

«Lo humano es lo integral, cuyo modelo está en nosotros mismos. No somos sólo cabeza o pies o muslos: un conjunto complejo que tiende a conservarse por el placer de existir que lo llena y lo desborda. Por

esto la especialización del trabajo agobia al hombre: lo desprende de su propio modelo».

«La equivalencia sólo existe entre un sér y él mismo, en determinado tiempo y en determinado espacio. Un sér no es equivalente a sí mismo, en tiempos y espacios diferentes: nada se repite».

«Todas las cosas y los hombres alumbran; de reflejo o por cuenta propia».

Las escuelas nuevas de la pedagogía se acercan más, a cada instante, al tratamiento de cada personalidad. El Derecho Penal estima como un caso infundible el de cada reo: no admitiría, por ejemplo, una pena social con denominador común. ¿Podría un médico proponer un tratamiento medio y uniforme para todos los locos? Los literatos modernos tampoco creen ya en la uniformidad comunista de las escuelas: cada escritor es, para ellos, un caso; y tanto más hondo e interesante, cuanto más original e imprevisto. Los grandes matemáticos contemporáneos ni siquiera pueden precisar ya los fenómenos de la simultaneidad física.

Schelling afirma que sólo en la personalidad hay vida y que ésta se manifiesta en el fondo mismo de la voluntad. En la voluntad se advierte un profundo sentido de lo diferencial anímico. Habría que revisar la historia entera del origen del espíritu humano, si quisiéramos determinar los componentes del «impulso electivo», diferenciador de la fuerza volitiva.

No puede haber «elección» sin la idea de lo diferente. Y la cultura supone un acto perenne de «elegir».

¿Qué es la personalidad? La hemos de suponer en su carácter de ser finito, esencialmente voluntario, en cierto modo; y colocada en frente de lo diverso infinito, PARA VIVIR A SUS EXPENSAS, de las características diferenciales que han de llegar a complementarla luego.

La personalidad supone finitud. No debe hablarse, a pesar de Schelling, de la personalidad de Dios, porque es extraño a todo límite y a todo deseo finito de elección. Dios carece de personalidad porque la trasciende y la abarca fuera de todo límite. La personalidad es, por tanto, una finitud «libre». En cuanto dejara de ser libre sería mecánica, se negaría fundamentalmente a sí misma. Los filósofos de la educación lo toman en cuenta y por eso consideran que la personalidad del alumno debe ser respetada por razones de carácter metafísico. No se diga, en consecuencia, que la metafísica es ajena a los estudios pedagógicos: es, más bien, su disciplina y su ciencia medular. Por eso es que los tratados de Filosofía de la Educación que no la toman en cuenta, carecen de una sólida base racional.

La rebeldía, en el sentido constructivo de la palabra y no en el vulgar del motín ambicioso de la calle, es el fuego heroico de la personalidad.

La personalidad humana se rebela, en busca de sus destinos, tras un objetivo ideal que puede estar en pugna con los bajos estímulos de la vida. No contra-

dice sin propósito determinado; no combate sin la esperanza de llegar a adquirir, en una forma bella, un contenido esencial. Su impulso electivo opera de análogo modo sobre sus instrumentos y las finalidades que ha de conquistar con ellos.

Hemos dicho: la personalidad es diferencia. Sus manifestaciones han de ser diferentes. Todo intento de nivelación de un yo con los otros lo desfigura, lo desnaturaliza. Ha de ser, pues, sincero, si quiere conservar su diferencia personal, característica.

Cada yo ocupa un lugar suyo en el cosmos. Está atado al resto de los seres por analogías: no por identidades. Lo análogo puede inducirnos a error: puede parecernos idéntico.

En verdad, no hay dos hojas iguales, dos semillas iguales, dos granos de polvo iguales, dos estrellas iguales, dos hombres iguales.

Si las cosas son de este modo, la personalidad coopera en el desarrollo de la cultura general exaltando, en el concierto complementario de las analogías, sus características de origen. Cuanto más diferente es un estilo artístico—una apreciación filosófica—, si la sinceridad mueve al yo, más corresponde a las exigencias armónicas del conjunto. El intento de repetir es nocivo al yo y al medio en que intenta desenvolverse. En consecuencia la originalidad es un deber colectivo: no un capricho personal del artista. Una necesidad: no el empeño más o menos eludible de las grandes almas.

Seamos, por todo ello, diferentes, rebeldes y dominadores. No en el sentido común de las palabras,

disecadas, casi siempre, en el léxico de las escuelas, de los clubes, de los partidos y de los corrillos: en la acepción única que nos revela nuestra personalidad, en aquellos momentos de meditación en que el yo se recoge en sí mismo para sorprender la verdad de sus propios caminos. Sepamos que nuestra diferencia es única, nuestra rebeldía es única y nuestra capacidad de dominio única.

La personalidad es un microcosmos cuya órbita permanece siempre inédita para el resto de los seres.

Recuerde el maestro: juzgar es medir; analizar es medir. El poeta mide para ritmar y ritma para hacer música, que es la verdad de su imagen y de su concepto. El filósofo mide para concertar las diferencias por las analogías; el sabio, para sujetar el fenómeno en los laboratorios; el obrero para levantar la columna o cincelar la medalla o la estatua. Todos juzgan y analizan para medir y reatar con el metro la rebeldía de la piedra, de la madera, del metal, del concepto o de la palabra. No hay, por eso, disciplina humana fuera del espíritu crítico, fuera del tanteo sigiloso del cazador de formas y de ritmos. Sin metro no hay pensamiento, no hay emoción, no hay voluntad, no hay obra posible.

Y el metro parte, precisamente, de esta compleja UNIDAD PERSONAL, que tratamos de describir; y que, por lo demás, tiene que ver tan poco con la unidad matemática abstracta.

Pasemos ahora a lo que dice Goblot de la ANALOGIA, tan confundida en lengua vulgar, con la

IGUALDAD y que se presta, por esto mismo, en la educación, a tan peligrosos equívocos. Escribe Goblot:

«ANALOGIA. Cuando se conocen dos términos de una analogía, se puede determinar el tercero; dicho de otro modo, dados dos números, se puede encontrar un tercero que presente con uno de ellos la misma relación aritmética (suma o diferencia), geométrica (producto o cociente), o armónica que éste presenta con el otro. Es lo que se llama, en el sentido primitivo de esta palabra, razonar por analogía. La analogía es pues un razonamiento correcto en el orden de la cantidad. Es un procedimiento de cálculo de los matemáticos griegos.

Se ha llevado este razonamiento al orden de la cualidad. Pero entonces la conclusión deja de ser legítima. La generalización inductiva va de lo semejante a lo semejante; la analogía consiste en pasar de una relación dada a una relación parcialmente semejante y parcialmente diferente. Tal enfermedad contagiosa es producida por tal microorganismo; quizá otra enfermedad contagiosa es producida también por un microorganismo. La analogía conduce a conclusiones hipotéticas; pero estas hipótesis serán sometidas a la prueba de la experimentación, y podrán convertirse en leyes; la analogía es una inducción esbozada; la analogía experimental separa lo que es semejante de lo que es diferente, y hace posible la inducción verdadera.

Kant llama *Analogías de la experiencia* a uno de los principios del entendimiento puro. Lo formula así: «La experiencia no es posible sino por la representa-

ción de un enlace necesario de las percepciones»; y reconoce en él tres leyes o analogías distintas: 1º, principio de la permanencia de la sustancia: «La sustancia persiste en medio del cambio de todos los fenómenos, y su cantidad no aumenta ni disminuye en la naturaleza». Es el antiguo adagio *Ex nihilo nihil*. 2º, principio de la sucesión de los fenómenos: «Todos los fenómenos se producen según la ley de los efectos y de las causas». 3º, principio de la simultaneidad de las sustancias o principio de la *comunidad*: «Todas las sustancias, en tanto que pueden ser percibidas como simultáneas en el espacio, están en una acción recíproca general».

El mismo autor habla del tema, aplicando el concepto de analogía al terreno biológico, de la manera siguiente:

«ANALOGIA, HOMOLOGIA. Etienne Geoffroy Saint-Hilaire ha introducido en anatomía comparada la *teoría de los Análogos*, fundada en el *principio de las conexiones*. Cuando se pasa de una especie a otra, un mismo órgano puede cambiar de función, y por consiguiente de forma y de estructura, pero no de conexiones: «un órgano puede ser transformado, amplificado, disminuído, aniquilado, antes que transpuesto». Merced a las conexiones, podemos pues volver a descubrir los órganos *análogos*, a través de sus transformaciones. Pese a los ataques de Cuvier (1830), esta doctrina ha subsistido en anatomía comparada y el transformismo le ha concedido gran importancia; pero hoy se llama *homología* a lo que G. Saint-Hilaire

llamaba ANALOGIA. Son *homólogos* los órganos que derivan de un mismo órgano, por adaptación a funciones diferentes; son *análogos* los órganos que llenan funciones más o menos parecidas, y han llegado, por consiguiente, a presentar semejanzas de forma y de estructura, pero no provienen de un mismo órgano primitivo. Así la vejiga natatoria de los peces es la homóloga del pulmón de los mamíferos y de los pájaros; las patas y las alas de los insectos son análogas a las patas y a las alas de los vertebrados, pero en modo alguno homólogos».

Si aún dentro de la matemática misma, en lo abstracto, no hay dos unidades iguales; si la unidad personal es tan diferente de la abstracta que apenas si hay punto de comparación entre una y otra. Si, por otro lado, los caracteres análogos no se repiten sino que se suceden, en cambio diferencial infinito, que no pueden determinar o detener en su curso evolutivo, los más sagaces observadores, el trato de los alumnos debe ser, en cada instante diverso, la creación nueva de un gesto que no ha de repetirse jamás. ¿Podemos determinar, entonces, una norma o una ley, indivisible, uniforme y única para una colectividad de alumnos que no son indivisibles, ni uniformes, sino, más bien, mundos que se renuevan en forma incansable, en el decurso del tiempo? ¿No nos indica esta verdad vitalista, que la metafísica debe ocupar un campo trascendental en el cultivo pedagógico de las escuelas normales?

Como no todos los directores de escuelas corrientes y de escuelas normales son filósofos en un grado suficiente para interpretar problemas de tal profundidad, ¿no han de empeñarse los gobiernos por alcanzar y promover una cultura superior, por todos los medios posibles, con el fin de buscar el modo de multiplicar esta carente suficiencia de la filosofía en la escuela?

El presente ensayo no tiene otro propósito que el de llamar la atención sobre la necesidad de ampliar los estudios de filosofía de la educación, ya que no habrá manera precisa de resolver ciertos problemas sin el dominio de sus fundamentos metafísicos.

Sobre la IGUALDAD, para nosotros fantástica en las esferas de la especulación y de la ciencia, Goblot escribe:

«IGUALDAD. Dos *cantidades* son llamadas *iguales* cuando una puede ser substituída por la otra sin que de ello resulte ni aumento ni disminución. La igualdad entre cantidades conocidas se llama *identidad*: $a: b$; $4 \times 3 : 6 \times 2$. La igualdad entre cantidades que contienen una o varias incógnitas se llama *ecuación*.

En geometría, dos figuras son iguales cuando son enteramente idénticas y pueden superponerse. Si son idénticas por su medida, pero no por su forma, se las llama *equivalentes*; si son idénticas por su forma, pero no por su medida, se las llama *semejantes*.

En mecánica, dos fuerzas son iguales cuando se puede lograr equilibrar a una y otra mediante una misma fuerza».

Del término contrario a la *igualdad*, de lo DIFERENTE, dice Goblot:

«DIFERENCIA ESPECIFICA o simplemente DIFERENCIA. Carácter por el cual una especie se distingue de las otras especies del mismo género. Toda diferencia debe constituir un carácter *propio*; sin embargo se distingue la *diferencia propia*, que es un carácter accidental, y la *diferencia esencial*. El hombre es un animal *que ríe*; reír es lo propio del hombre, pero no es la esencia del hombre.

DIFERENCIA (METODO DE). Para buscar una ley natural, es decir una relación constante entre dos términos, uno de estos términos debe ser conocido, sin lo cual no se sabría lo que se busca, y el otro desconocido. El método de diferencia consiste en comparar dos casos, *lo más semejantes posible*, pero uno de los cuales presenta el término conocido, y el otro no lo presenta. Deben diferir también por la presencia o la ausencia del término buscado, y este término será tanto más seguramente aislado cuanto más semejantes sean los dos casos.

DIFERENCIACION. Evolución por la cual unos órganos similares, influídos en su desenvolvimiento por circunstancias diferentes, llegan a resultar diferentes. Por tanto, una especie primitiva única se divide en varias especies. El tránsito de lo homogéneo a lo heterogéneo se efectúa por diferenciación, lo cual constituye el carácter más sorprendente de la evolución. La diferenciación de los órganos concuerda con la especialización de las funciones».

A pesar de la infinita multiplicidad de las cosas, el hombre se ve obligado a suponer que existen en verdad, dentro del espacio y del tiempo y fuera de él, los campos homogéneos. Aunque sea una licencia suponerlos, la pedagogía sería incapaz, sin su recurso, de transmitir cultura. La palabra ley, ¿no supone un campo homogéneo en que opera? No existe este campo homogéneo, esta ley, pero, en cambio, el hombre se ve obligado a suponer su existencia, contradictoriamente, pasando sobre infinidad de insolubles antinomias para la razón clásica. Vimos, en nuestro libro «El Conocimiento Antinómico», que esta razón moderna estaba en crisis precisamente por motivo de tales conflictos.

Dentro del aula, el maestro actual que sea capaz de comprender la crisis contemporánea de la razón, la aprovechará con propósito de vitalizar su sentido crítico, plasmándolo, dentro de lo posible, sobre el flujo profuso e insondable de los alumnos que intenta educar. Que sea clásico en sus actividades, pero que se prepare al advenimiento de sucesos anímicos cuya dilucidación se aproxima ante el asombro de los espíritus expectantes.

De todos modos, los alumnos ganan si llamamos la atención del maestro hacia mayores complejidades de su alma que no pudo sospechar antes.

¡Cuántas veces decidimos de la suerte de un niño o de un joven por querer aplicarle, con los otros, un castigo de arquitectura homogénea! Por lo general los maestros juzgan del silencio de un discípulo por las

características de otros silencios análogos, pero en manera alguna idénticos. ¡Ni siquiera este que examinamos en un mismo alumno, en un minuto de la mañana, tiene las mismas características de su silencio de la tarde! Quienes han leído a Freud creen haber descubierto todo el origen de las preocupaciones humanas en las profundidades del subconsciente. Para nosotros, no obstante, el psicólogo vienés no ha hecho otra cosa que lanzar en el océano infinito, en forma de sonda, un simple cabello.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
BIBLIOTECA DE DOCUMENTACION E INFORMACION

*Relaciones culturales entre el maestro
y su discípulo. La autoeducación.*

Comprendemos ahora por qué maestro y discípulo, en este ejercicio de la trasmisión cultural, no se unen, en el sentido riguroso y metafísico de la palabra: se comunican, simplemente. Si fueran homogéneos al modo de dos números abstractos—estos mismos no lo son sino en forma figurada—, podría establecerse entre el maestro y el alumno una unidad homogénea. Los dos no son otra cosa que masas vitales, análogas, si se quiere, en cuanto son humanas; o en cuanto podrían tener análogas aficiones hacia una disciplina cualquiera. Complejas hasta lo indecible, que no deben perseguir otra cosa que la comunicabilidad magnética de un ambiente dado. El caso del discípulo que se siente atraído hacia su maestro hasta en los menores detalles de su voz, sus costumbres, sus gestos, sus actitudes; y que al final de todo lo copia, casi textualmente, con objeto de repetirlo después, se presenta en nuestras escuelas con una repugnante y hasta asombrosa regularidad. Si la metafísica nos enseña que no hay dos hombres iguales, ¿por qué ciertos maestros se empeñan en desfigurar con la suya, la personalidad neta de su alumno? El estribillo, el gesto, el hábito o la costumbre que algunos maestros traspasan a sus

discípulos y que éstos reciben con pasividad, son elementos que desfiguran los fines esenciales que debe perseguir la pedagogía.

Radice y con él los más avanzados educacionistas de la época, sostienen en ensayos similares al presente, que la función del maestro es la de despertar en sus alumnos sus capacidades de autoeducarse. Mas en vano puede esperarse tal resultado, si el maestro mismo no ha tenido valor o inteligencia o fuerza suficiente, para realizar consigo mismo, el ensayo de autoeducarse. Lo que el maestro no ha hecho con sus propias facultades, no podrá conseguirlo sino por simple accidente, de sus discípulos. Luego los conocimientos estereotipados que transmiten ciertas escuelas normales en sus alumnos, son el capital obstáculo para iniciar en ellos el arranque autoeducativo que habría de darles, precisamente, la capacidad de enseñar a los otros a autoeducarse.

No es fácil que el alumno salga diferente, por entero, de su maestro, aunque éste haya sabido conducir sus actividades en una forma apropiada. El alumno imita porque siente la necesidad de hacerlo. Todo lo que debe realizar su maestro es que este alumno comprenda cómo en los primeros instantes la imitación no es más que un recurso de intento en adoptar un conocimiento determinado. Pero tan luego como lo adquiera, debe incorporarlo dándole la propia fisonomía que han de tener en él todas las cosas. En suma el alumno no es y no puede ser, un simple receptáculo de la mayor o menor sabiduría de su maes-

tro. De esta suerte se restringe su habilidad trasmisora hasta cierto punto; pero se amplía puesto que no hay nada más admirable que descubrir en los demás el propio sentido de su alma, estimulándolo para que se remueva o despierte.

En el fondo, las relaciones entre maestro y alumno se reducen a un cambio recíproco de estímulos: el maestro se siente estimulado por el problema, siempre variable, del discípulo; y éste, por el inteligente y dirigido del maestro que desea descubrir sus tendencias.

Veamos lo que dice Lombardo-Radice en sus «Líneas generales de filosofía de la Educación», sobre AUTOCONCIENCIA Y AUTOEDUCACION:

«Autoconciencia y autoeducación.—Ser hombres significa educarse. Porque somos hombres en cuanto nos hacemos hombres.»

Ser hombres quiere decir vivir pensando, determinarse con conocimientos de causa, desarrollarse a sí mismo: querer desarrollarse, valorándose continuamente.

A cada instante de la vida que merece ser llamada *nuestra*, nos aceptamos y reconocemos por aquello que hemos llegado a ser y, al mismo tiempo, nos reconocemos insuficientes a nosotros mismos, no nos contentamos con sólo lo que llegamos a poseer. Si lo que creemos ser no nos sirviera de base para continuar construyendo nuestra vida, siguiendo un íntimo criterio de aprobación, esta vida no tendría ningún valor.

El bien para ser tal bien, necesita de lo mejor.

El bien no es algo que el hombre pueda poseer como se posee un tesoro guardado en un armario; el bien es hacerse, conquistarse, no es una cosa que se posea, sino que es poseerse a sí mismo, esto es, continuarse.

Toda nuestra vida, vivida ya, es la que nos hace vivir nuestra vida nueva (la que es nuestro hoy y contiene nuestro mañana), en cuanto esta vida constituye un todo, bien un todo difuso, bien un todo orgánico. Este todo (experiencia), es nuestra actual personalidad, que en cuanto tiene conciencia de sí misma sabe qué es lo que puede y debe encerrar en sí para no disiparse y dispendiarse.

El hombre es hombre en cuanto tiene fe en sí mismo y resuelve ser sí mismo: en tanto cuanto quiere sentirse sin incoherencia y sin oscuridad internas; de esta coherencia y claridad de sí que ha alcanzado, quiere lanzarse lejos de sí y encerrar la incoherencia anterior en un pasado separado del presente y ya perdido.

Una sutil y aguda nostalgia nos punza en las horas tristes en que no estamos satisfechos de nosotros mismos; es la nostalgia de la vida plena, del acuerdo interior, de la paz con nosotros mismos. Quien una vez ha sentido agrado íntimo de sí, reavivado por la aprobación de su más íntima voz en las ásperas jornadas de la disipación de sus mejores fuerzas, incierto en la vida, irritado por la niebla que le decolora el mundo, siente en lo más profundo de su alma un lamento que no puede traducirse en palabras porque

es más vivo que ellas, un lamento que le hace sentir: *yo no soy yo, mi yo es extraño a mí mismo, porque he perdido mi vida y no soy mío.*

Sin capacidad de sentir esta turbación no se es hombre, sino animal. ¡Ah! El animal sabe siempre muy bien lo que hace: obra impulsado por el instinto seguro, infalible, y su placer y su pena provienen de algo fuera de sí de las cosas que despiertan o satisfacen el instinto, pero no de algo que se realice conscientemente en su interior.

El hombre, por el contrario, crea sus propios dolores y alegrías, su vida de hombre. Y vida de hombre es sentirse descontento de sí en cuanto autor del propio ánimo; es la turbación que nos asalta cuando advertimos el peligro de perder la conciencia de nosotros mismos, conciencia que aunque sólo sea en grado mínimo, nunca falta en un sér humano, porque sin ella no podría atribuírsele el nombre mismo de hombre.

Hombre es un sér no tanto que *vive*, cuanto que *hace su vida*, que se conoce y en el acto de conocerse se quiere. Su conocimiento comprende por tanto: 1º, *reconocerse uno* a través de todos los momentos de su vida; reconocerse dentro de sus determinaciones singulares y diversas—*yo soy mío*—. Pero como la unidad es la coherencia interna de sus actos—que si fuese sólo un hecho sería algo no suyo y no tendría conciencia de él—, su conocimiento es también. 2º, *reconocerse no uno*, sino multiplicidad de elementos, capaz de dominarlos y de apropiárselos.

Yo, junto a no yo; yo y otro que yo; son los términos que deben resolverse en la conciencia. Dueño de su vida, dueño en cuanto ha formado su ejército con su propio ánimo, pero que siempre debe continuar guiándolo, unificándolo, ejercitándolo y, al mismo tiempo, ser guiado por él; es decir, en sustancia: hacerse a sí mismo cada vez y siempre más dueño de sí.

Y el ejército que debe guiar el hombre con la conciencia es bien numeroso: instintos, afectos, pensamientos etc.; la vida sería casi un infernal huracán sin la actividad organizadora que les va resolviendo en unidad—la personalidad humana—.

No *somos* humanidad, *tendemos* a la humanidad, y la humanidad no es un punto de llegada, una meta que se alcanza una vez para siempre, sino que es una meta que a su vez es nuevo punto de partida: es sosiego e inquietud.

Quien es hombre, pues, es educador de sí, si educación es la formación del hombre.

¿Desde cuándo? ¿Hasta cuándo?

«La autoconciencia—conocimiento y voluntad del sér—no tiene principio ni fin; es eterna, absoluta, tiene el tiempo en sí, no es ella en el tiempo»—Gentile—.

El tiempo es factor que la unifica y es parte constitutiva del acto de unificar.

Una autoconciencia que no tuviese en sí su contrario, querría decir un Yo inmóvil y vacío. Somos nosotros porque nos hacemos nosotros; nos hacemos porque *no somos, somos dispersos en una serie*—el tiempo, los momentos sucesivos, nuestro pasado, nues-

tro sér y sér extático etc.—y luchamos contra esta dispersión, unificándonos y conquistándonos para ser en todo nosotros, para ser la serie en un solo punto, para ser todo el pasado, toda nuestra historia, en el vivo acto de nuestro presente.

Si se pudiese concebir que la autoconciencia tuviese iniciación en una edad determinada, antes de esta edad sería necesario pensar en la ausencia completa del pensamiento, de la humanidad; y la autoconciencia saltaría fuera de la nada. Si se pudiese pensar en una edad determinada para la constitución definitiva de la autoconciencia, después de ella habría que *imaginarse* un lago frío e inmóvil en el que la humanidad estuviese eternamente sumergida.

¿Cuándo comienzan el espíritu y la conciencia?

¿Cuándo llega el hombre a ser en todo un hombre?

¿Cuándo comenzó a palpitar un pensamiento, cuándo llegará el tiempo del pensamiento impecable, de la verdad, de la santidad, de la «ciudad del sol» perfecta, de un paraíso fulgurante de esplendor sobre la humanidad?

Preguntas son éstas a las que responde la poesía, no el pensamiento; el mito, no la filosofía.

La autoconciencia es la vida misma del hombre: ella la realiza perfectamente en todos sus grados. Pero se aparece siempre a sí misma imperfecta y no plena, precisamente porque la impulsión de su realizarse no se detiene; por eso en cada grado se manifiesta como historia de sí misma, se despliega en una sucesión, la del más y del menos, la del peor y del mejor, del

pasado y del presente. Un menos que sólo es tal menos comparándolo con el más, un peor que está hecho del mejor, un pasado que es pasado por un presente, pero que es siempre en sí plenitud y actualidad de vida.

Concebimos y debemos concebir un desenvolvimiento del sér como pensamiento, pero no podemos concebir ni el principio ni el fin. No hay una materia bruta a este lado, un paraíso al otro, sino una perenne presencia del espíritu en todos los momentos, con todos sus caracteres; un espíritu creciente sobre sí mismo, conquistando cada vez un mayor conocimiento de sí. La educación no tiene, por tanto, límites empíricos. El hombre es siempre educador de sí mismo».

Esta última frase de Lombardo-Radice nos coloca en otro plano crítico de suma trascendencia: «El hombre es siempre educador de sí mismo». Es decir que, por más que el maestro puede llegar a una desfiguración relativa de su alumno por la influencia de su ejemplo o de otro género de enseñanzas, queda viviendo de sí y por sí misma, la personalidad influida por él. El discípulo transformado de este modo, por el maestro inexperto, sigue siendo, en el fondo, lo que era, pero recubriéndose por una capa extraña a su personalidad. Es un sér dual que retrasará su propio desarrollo por culpa del intento fallido de educarle que tuvo el mencionado maestro. Trabajará en adelante, con una personalidad propia en el fondo de su sér y otra extraña, mucho menor que la anterior, en la periferia.

No recubramos al alumno con falsos vestidos. Sepamos de una vez, que las relaciones de maestro y discípulo deben establecerse dentro de un ambiente, todo lo denso que se pueda, de cultura, cuyo destino es el de comunicar el alma del director con la del grupo de niños o jóvenes dirigidos. Dentro de este ambiente trabajemos porque el alumno pueda encontrar algo que le interese, en particular, a su personalidad. Este «algo» le pertenece a él de antemano, puesto que es análogo a lo que él tiene dentro de sí mismo. A veces el alumno aprovecha a su maestro de un modo inesperado para éste. Y en no pocas ocasiones, maestro y alumno se sitúan en extremos opuestos, dentro del mismo ambiente que ha creado el primero para comunicarse con el segundo.

Cuanto más metafísico sea el examen de tales fenómenos, serán interpretados más esencialmente. Esta circunstancia hace que el maestro construya el «ambiente de comunicación», para decirlo en nuestro estilo, con una mayor conciencia de sus características y de sus posibilidades comunicativas.

Tener la conciencia, al situarse en frente de un grupo de alumnos, de la multiplicidad y profundidad vital de cada uno, es el deber más urgente y más serio que pueda trazarse un maestro de verdad. Mientras ese grupo sea para el institutor una tabla más o menos rasa, no podrá crear nunca su «ambiente de comunicación».

¿Cuáles deben ser las bases de este ambiente? La sinceridad, que supone, de inmediato, una gran con-

fianza en el trabajo. La creación del sentido de responsabilidad, que hace digna la vida colectiva. La seguridad, que le trasmite firmeza a lo que se realiza. La alegría, que transforma en amena, la tarea emprendida. La buena preparación del maestro, en cuanto se refiere a los datos que trae, a la precisión sana de sus sentimientos y a la robustez de su definido carácter. Y, finalmente, la iluminada gracia del poder creador que lo inspira.

Construído así el «ambiente de comunicación», cada uno tomará de él, lo que más se le parezca, lo que más le atraiga, lo que de un modo o de otro responda al ritmo cósmico de su propio destino. En este juego el maestro no suplanta al alumno: lo ilumina y lo despierta abriéndole con amor, frente a la luz, los ojos semidormidos.

La escuela activa: su táctica; su disciplina.

Dice Goblot:

ACTIVO.

1º Opuesto a *inactivo* o a *inerte*.

2º Opuesto a *pasivo*.

Un sér es activo cuando actúa, pasivo cuando otro actúa sobre él. Se llama fenómeno activo ya a la actividad misma, ya a las modificaciones que produce la actividad en el sér que *actúa*. Los fenómenos pasivos son las modificaciones producidas en un sér por otro sér que actúa sobre él. Las funciones y facultades activas son aquellas que consisten en alguna operación del sujeto; las funciones y facultades pasivas son aquellas que no se manifiestan sino bajo la acción de un excitante exterior. Así la contracción muscular es activa cuando resulta de una inervación central; pasiva cuando está provocada por la electricidad. Así la voluntad, la atención son facultades activas; la sensación es una facultad pasiva.

Maine de Biran distingue así lo activo y lo pasivo: yo me siento pasivo «cuando no ejerzo ningún poder sobre mi modificación, cuando no tengo ningún medio

disponible para interrumpirla o cambiarla». Es lo que ocurre en la sensación, el placer y el dolor. Por el contrario, en el caso del movimiento voluntario, me siento activo, pues «soy verdaderamente yo quien crea mi modificación: puedo empezarla, suspenderla, variarla de todas maneras».

Acto. Se emplea en el sentido vulgar, como sinónimo de acción.

El devenir o el cambio supone que alguna cosa que era simplemente posible se convierte en real, pasa de la potencia al acto. Cabría sentirse tentado de confundir el acto con el movimiento, el cambio, el devenir; obrar, parece, es cambiar, es devenir. Para Aristóteles, el acto es el sér; el devenir es el paso de la potencia al acto, de lo posible al sér. La encina está en potencia en la bellota; la germinación y el crecimiento son el devenir de la encina; la encina enteramente desarrollada está viva y activa; extiende vigorosamente sus ramas, se afirma fuertemente en la tierra por sus raíces, tiende sus hojas al aire y a la luz; su savia circula, todas sus funciones se realizan. La investigación de la verdad es un devenir para la inteligencia: el acto de la inteligencia es la contemplación de la verdad; no la refleja pasivamente como un espejo, sino que la aprehende, la posee y se complace en ella. Dios, que es el acto puro, es *inmóvil*, pero no *inactivo*, pues mueve el mundo.

Actual, virtual, potencial. Actual significa que está en acto para Aristóteles y los escolásticos.—No emplear nunca las palabras *actual, actualmente* en el

sentido de *presente, presentemente*. *Virtual, potencial* significan al contrario que está en *potencia*. Los físicos han aplicado las palabras actual y potencial a la *energía*; es costumbre emplear *virtual* y no *potencial* cuando se trata de otra cosa que la energía. Un recuerdo, una vez adquirido, es actual cada vez que se rememora, es virtual en los intervalos.

Según las anteriores definiciones de Goblot, el movimiento puede ser o no ser *pasivo*, según que no entre o intervenga la voluntad para determinarlo. Desde este punto de vista puede, en apariencia, ser, una clase, muy *activa*; y no serlo en el fondo. Pero hay mayores distingos, en este fenómeno. Existen diversísimos grados de voluntad: la de mover un brazo, por ejemplo, al anuncio de una orden recibida. La voluntad lo eleva, pero sojuzgada por otra. Esta misma orden del maestro de gimnasia, puede haber sido recibida de un superior, con el sólo hecho de enviarlo, en determinado momento, a dar una clase en que han de alzarse los brazos. Y así indefinidamente, hasta llegar a quien concibió la necesidad de tales ejercicios. Sólo la libérrima voluntad que INICIA SU DETERMINACION DE HACER ALGO, es, en el fondo, ACTIVA. Ser ACTIVO en esta forma es serlo en planos superiores. El hombre original es el único activo. Los demás son PASIVOS REPETIDORES DE MOVIMIENTOS. Su libertad está condicionada por multitud de fuerzas. Sin embargo, la escuela activa debe tender, en el mayor número de los casos, a ir, por grados, elevando la independencia de pensamiento y, de acción

de los discípulos, hasta hacerlos manifestarse dentro de los linderos de su propia personalidad, rompiendo la simulada y externa que todos han adquirido.

No es tarea fácil saber el grado de ACTIVIDAD de cada alumno. Los más inteligentes o diestros o preparados, simulan tener una voluntad más libre que los otros, con un esfuerzo ínfimo, en muchos casos. Sólo conociendo las circunstancias en que operan nos daríamos una idea aproximada de su mayor o menor libertad operante. De aquí se desprenden ejemplos de muchachos que en la vida aparecen diferentes a como fueron en la escuela; y arrepentimientos de los profesores que no supieron comprenderlos.

Se comprenderá cuál ha de ser la táctica de la escuela activa, frente al análisis de tales fenómenos. El mayor tropiezo es el de obtener una clasificación de ellos con propósito de dirigirlos adaptándolos, cuidadosamente, a los innumerables casos que se presentan en el desenvolvimiento de los problemas planteados. Una vez obtenida, viene una de las mayores dificultades: la correspondiente a la disciplina en que han de actuar las diversas personalidades del grupo. Platón decía que el ritmo es el orden en los movimientos. Nosotros diríamos que lo capital en el trabajo colectivo, de cualquier especie que sea, es la concatenación ordenada de los hechos personales y generales de la clase. Hay, por tanto, dos órdenes distintos que deben estar acoplados, si se desea una disciplina armoniosa y fecunda: el de cada alumno en particular, por una parte; y por la otra, el de todos en general. Cada uno

puede trabajar de un modo diferente, en la condición de que no estorbe a los otros y de que—y esto es lo esencial—dentro de su esfera propia exista el desenvolvimiento armónico y ascendente de un motivo. No obstante, cuando el grupo de alumnos opera bajo la excitación de un mismo motivo, los movimientos tienden a adoptar cierta relativa unidad concertada bajo un mismo ritmo: el platónico.

En ciertos casos, la disciplina de la escuela activa moderna, según lo tenemos observado en numerosos casos concretos, pospone el orden en los movimientos para alentar una libre manifestación de los alumnos, en prueba de un profundo respeto a la personalidad que los mueve en el trabajo. El solo hecho de romper este ritmo nos revela que hay, en tal procedimiento, un equívoco: el de suponer que lo particular no debe ser sacrificado a lo general. El trabajo colectivo impone límites al exceso de libertad de cada uno. Además no hay razón para suponer que matamos o inhibimos la personalidad de un individuo por el simple hecho de someter, a determinada regla de conducta, sus manifestaciones externas. La táctica más apropiada es la de ajustar, en cada lección diferente, una disciplina que se ajuste al espacio y al tiempo en que se trabaje. No debe haber, por esto, normas cristalizadas o hábitos fríos dentro del orden disciplinario, si se desea construir un ambiente vivo de comunicación que despierte, particularmente, dentro del ritmo platónico, la conciencia en devenir de todos los actos. Lo indisciplinado es, no sólo aquello que se refiere al exceso

de libertad, sino, además y de modo esencial, lo automático y mecánico del orden. El ritmo de los movimientos existe en dos planos: en el externo y en el subjetivo. Es más disciplinario este último y por ello debe ser atendido, con toda la atención del maestro, en el desenvolvimiento de nuestra escuela activa. De este modo coincidimos con Goblot al atribuirle a la acción consciente la mejor y la más verdadera voluntad libre. En resumen, la táctica disciplinaria tiene por objetivo el mejor resultado dentro de la más amplia libertad consciente de la voluntad de trabajo. Sin embargo, esta libertad se restringe en beneficio de un programa de materias más o menos elástico cuyo rendimiento solicita siempre la sociedad por motivos de orden y de economía colectiva.

Tenemos el convencimiento firme de que el maestro debe ser un iluminado de la inspiración creadora situado tan lejos del hombre automático como la cultura de la barbarie.

Los medios y los fines de la educación.

No se crea que somos exagerados en nuestras demandas de una continua y auténtica fuerza creadora del maestro y de los alumnos. Sabemos que el mundo mismo es una obra de perpetua creación, renovada sin límite alguno. No hay necesidad de ser una personalidad superior, con el fin de crear con fervor y con una relativa autenticidad, nuestros gestos y actitudes. Somos originales por naturaleza; o más bien, siéndolo a fondo, lo somos en virtud de la misma naturaleza que nos crea, instante por instante, con un vigor infinito. Lombardo-Radice, cuya labor pedagógica es de las más reconocidas en el mundo moderno, también reclama en sus libros, esta, al parecer exagerada actitud del creador perpetuo, a los maestros. Leámoslo cuidadosamente en la página que sigue:

«Si educar es impulsar, intensificar las fuerzas del alumno, los medios de educación son las mismas fuerzas individualísimas que yo educador debo conocer como actuales en él y a las que debo en cierto modo acompasar las mías cuando educo, para moverme junto con el educando. El acto educativo consciente es, en primer lugar, busca de un punto de partida común al educador y, educando; si, por ejemplo,

explicando una lección parto del concepto abstracto que es el capítulo del manual explicado ya en las lecciones precedentes, en lugar de partir del conocimiento o conocimientos que son resultado de las explicaciones precedentes, cuando cada uno de mis alumnos ha comprendido—de las verdades y de los errores que descubro en él respecto a las cosas que yo he enseñado—, puede decirse que no explico, sino que recito.

El medio de aumentar las fuerzas espirituales de quienes educo, *no puedo encontrarlo más que en su conciencia*; conciencia que yo desenvuelvo y hago que sea activa y pronta a reelaborar conmigo su verdad y a remover su error.

Se educa, por tanto, sirviéndose siempre de medios nuevos porque el educando es siempre nuevo, también, y es en él mismo donde se encuentran siempre los medios adaptados a su propia educación.

De la misma manera, el fin que yo me propongo educando no es ninguno *real*, sino algo semejante, por su naturaleza difusiva, a mi conciencia de la verdad y del bien.

Quiero, en efecto, que mi verdad sea también la verdad de los otros; en este sentido procuro que los demás la descubran en sí mismos y que la encuentren tan íntima y necesaria a sí mismos como me es a mí.

Se educa, por tanto, dirigiéndose siempre a nuevos fines, porque el educador es siempre nuevo y se pone a sí mismo o pone su verdad como fin al alumno.

La dualidad de medios y fines es, por tanto, la

misma dualidad que en sentido lato hay entre maestro y alumno. Alcanzado un fin—realizado en la conciencia del alumno un momento dado de la conciencia del maestro—, en cuanto está realizado se convierte en un nuevo medio—un nuevo momento de la conciencia del alumno que el maestro debe todavía interiorizar para hacerlo base de un nuevo acto educativo suyo, y de un nuevo acto autoeducativo del alumno—.

La serie total de los fines particulares coincide perfectamente con la serie total de los medios; lo que difiere es el punto de vista: un mismo momento de la autoconciencia es fin mientras dura el esfuerzo que lo produce, es medio en cuanto ya está producido.

El medio y el fin no existen por sí: nada es medio por sí en la formación de mi escolar, sino en mi conciencia de un fin—*los medios son relativos al maestro*—, y nada es tampoco un fin en la formación de mi escolar si no puede devenir fin en la conciencia del educando—*los fines son relativos al alumno*.

Si alguien ha comenzado la lectura de este libro con la ilusión de encontrar en él indicaciones sobre los medios propios de la educación para conquistarse de una vez para siempre, mediante reglas cómodas, la capacidad de ser maestro y en este punto de la lectura espera todavía aprender las recetas educativas, le conviene arrojar lejos el libro, pues no está hecho para él.

Una sola regla negadora de la verdad de todas las reglas podemos formular:

Sed hombres y seréis educadores.

Sé hombre. Haciéndote cada vez más dueño de tu mundo interior; venciendo las disidencias internas, organizando la multiplicidad siempre resurgente de tu vida individual, descubrirás el *fin*, los *ideales*, porque los encontrarás vivos en ti mismo; comprendiendo a los otros, esto es, descubriendo las fuerzas activas que gobiernan su lucha interior, descubrirás *los medios*, lo *real* a que conviene que te atengas para no predicar vanamente o hacer una labor ociosa, si no es disolvente y retardadora».

*La memoria mecánica produce
al hombre mecánico*

Ignoramos lo que podría aconsejar, para una obra de redención social de la magnitud que exige la época, cada especialista en su propio ramo. Pero en materias educacionales estimamos conveniente hacer algunas propuestas de estudio cuyo desenvolvimiento práctico traería notables ventajas.

Estudiando, con algún detenimiento, el valor intrínseco del conocimiento que producen escuelas, colegios y universidades, hemos llegado a concluir que este conocimiento se sostiene, en el mayor número de los casos, por conducto de la memoria mecánica. Además, tratando de explicarnos el motivo por el cual la gente que ha salido ilustrada de las aulas, opera en las cuestiones éticas de un modo enteramente infantil, comprendimos que las ideas deben ligarse, en un largo proceso creador, con objeto de que respondan a funciones internas, y de algún modo, mediato o inmediato, a la actitud ética que les corresponda. De esta suerte, el conocimiento deja de ser frío y se transforma, de imagen simple, en función compleja y armónica de la conducta. Por tanto, la escuela moderna suministra conocimientos quietos, cuando, en verdad, lo funcional debería caracterizarlo todo en los espíritus.

Pensando más aún, en este problema, alcanzamos a determinar que el hombre mecanizado lo es, efectivamente, por ausencia de conocimientos funcionales que eleven, al plano de la acción dirigida, el alimento espiritual de «la escuela», en la acepción universal del término. En consecuencia, a tal cantidad y tal calidad de conocimientos de una disciplina dada, debe corresponder una ética dada, una capacidad de acción relativa. De no ser así, tropezaríamos, como pasa actualmente, con millares de individuos, que ignoran, no sólo como deben comportarse en lo público y en lo privado, sino, además, en lo íntimo.

Los programas pedagógicos, por activos que sean, no toman en cuenta la lentitud aparente que debe emplearse, en la construcción interna de los discípulos. Y de aquí se desprende la ausencia, casi completa, del conocimiento funcional que desean impartir. Adolecen de una bárbara extensión en cuanto se refiere a la cantidad de la materia por enseñar. Y por otra parte, ignoran la manera de sistematizar el proceso que buscamos en el acto de constituir las ideas volúmenes. Los centros de interés aspiran a profundizar el conocimiento de un tópico dado, pero sólo en el aspecto intelectualista, dejando las ideas suspensas en el vacío interior. No se pregunta el maestro, después de concluir el estudio de un centro, a qué actitudes sentimentales, emotivas o éticas se conectan los conocimientos adquiridos, ya sea de una manera mediata o de modo inmediato. La verdad es que ignoran estas secretas alianzas de toda vivencia anímica. Ignoran que

se va a Roma por todos los caminos; y a cualquier zona espiritual por todos los rumbos internos, aunque a veces las distancias parezcan inaccesibles. Sostenemos, sin lugar a dudas, que la más avanzada de nuestras pedagogías, se ha quedado muy atrás de las preocupaciones integralistas de los filósofos contemporáneos. En suma: la filosofía de la educación debe preocupar, un poco más, a los pedagogos, si desean conocer, a fondo, los secretos del conocimiento integral.

No debemos abandonar a los niños a las grandes incertidumbres de la hora: sería comprometer el porvenir del mundo. No los dejemos resolver solos sus problemas morales, que son los que enderezan los pasos del hombre por senderos desinteresados, altruistas, prometedores de paz íntima.

No basta instruirlos. Insinuemos en sus almas, antes que toda otra inquietud, la del bien. Hagámosles saber que sus espíritus son complicados para que teman abandonarlos a sus propios impulsos; demos-trémosles, siquiera, que la psicología es una ciencia que nos enseña a vivir; que la reflexión de los asuntos morales debe ocupar la mayor y la mejor parte de la vida; que las grandes figuras humanas lo han sido por esfuerzo voluntario; por la preocupación moral; por la elevación de las ideas. Y no por el amor a la riqueza, a los placeres materiales; no por la ambición del poder terreno.

No se trata de empujarlos al misticismo; sólo se desea llevarlos a la decencia en el pensar, en el

hablar, en el actuar. No se les invita a ser santos: se quiere que sean hombres.

Constantemente oímos quejas sobre la mala educación de los niños; acerca del vocabulario rudo con que se expresan; y la conducta, en general, que observan en la calle, en los parques, en los teatros. Pero, ¿sólo la escuela es responsable de esto? O en otros términos: ¿sólo maestros y profesores dan ejemplo de sus actos a la niñez?

El país todo, el mundo todo es una escuela; y el niño aprende las lecciones del cinematógrafo tanto o más que las del aula; las del circo, las del mercado, las del periódico, las de la calle, tanto o más que las del colegio; las de la casa, tanto o más que las especiales de la cátedra. ¿A quién se debe atribuir la vulgaridad, la sensualidad, la trivialidad de los niños? Al estado moral del mundo entero. Todos somos maestros: debemos cuidar nuestros actos, porque ellos son una lección viva y constante en el medio en que los realizamos.

Si el niño oye palabras burdas de los mayores, las repite; si ve robar, roba; si ve tomar licor, pide una copa en la cantina; si oye chismes, aprende a murmurar. Así en todo. Como en el mundo sólo se escuchan planes guerreros, los véis listos a la pelea. Todo conspira, en la actualidad, a transmitirle al niño una concepción grosera de las cosas, batalladora en el sentido inicuo de la palabra.

Los maestros debemos insistir muchísimo en la enseñanza moral; mucho más que en la instructiva.

Hay que inventar los medios de hacerlo. Contribuimos, a nuestro modo, a dar materia de razonamiento en este aspecto. Espiritualicemos la escuela un poco más, ya que el medio social es más denso y materialista que nunca. Hagamos contraste con la barbarie organizada de ese medio. No queda otro sistema de lucha: coger el camino más corto y más útil; llegar al alma del niño y estremecerla de amor, de delicadeza, de ternura, de fuerza a la vez; tranquilizar un poco su memoria, llena de nombres inútiles; y alumbrar su conciencia, plena, ahora, de impulsos sin rumbo.

*El hombre máquina de las escuelas viejas;
y el hombre hombre de las futuras.*

El gran espacio que sirve de escenario a la vida actual; las grandes velocidades que la preocupan; y la densísima población del mundo que llena de innumerables estímulos a todo género de trabajadores, han determinado en la teoría y en la práctica, dos tipos fundamentales del sér humano: el hombre máquina y el hombre HOMBRE. Veamos qué clase de comedia o de tragedia, están representando, ante los ojos azorados del contemplador y de qué medios se sirven para manifestarse.

No es posible desligar la civilización y la cultura de ningún pueblo del mundo, de un patrón dado por las razas más fuertes. Juzgamos, por eso, del grado de la cultura y civilización japonesas desde el punto de vista de ese patrón universal, lo mismo que de la cultura y civilización de Madagascar o de la India. La velocidad ha hecho el milagro de que los sucesos de Rusia interesen, de un modo mediato e inmediato, a los Estados Unidos de Norte América. Que una forma tal de armamentos de Italia estimule, de una manera dada, a las fábricas de armamentos de Inglaterra o del Portugal. Es decir, que el sistema nervioso del mundo se ha tornado, a fuerza de civilización, en

un aparato finísimo, que lo trasmite todo con la velocidad de la máquina. Pero hay que advertir que la civilización es algo frío que desconecta, cada vez más, el progreso obtenido de los intereses culturales de la humanidad. Y por eso nuestra época se caracteriza por la ambición desmedida que los países manifiestan por el dominio material de las cosas. Se caracteriza por haber roto la correlación armoniosa que debe existir entre lo civilizado y lo culto, entre la carne y el espíritu. Se caracteriza por el desenvolvimiento monstruoso de la materia frente a una quietud inimaginable de los intereses morales del hombre.

Así está denunciado este fenómeno histórico de desequilibrio. Queda ahora el problema de repartir las responsabilidades de su producción satánica. Hemos de convenir en que la escuela, en sus términos más generales, ha preparado al hombre para producirlo, tal cual lo apreciamos en estos instantes.

A la escuela se le debe la ideación erudita de hombre. Se habla de otra, de carácter vital, que desconoce el maestro de los niños, tanto como el magister de la cátedra universitaria. El hombre de carne y hueso; el que mueve y goza y sufre, todas las ideas, todas las emociones, todos los deseos del arsenal humano. El hombre HOMBRE. El que no entretiene sus ocios en la conformación solamente libresca de su ideología y su sentimentalidad. El que, salido de las viejas murallas de una muerta memoria, transforma el pergamino viejo, en un conocimiento alado y funcional de la vida. Es el mismo que se siente sumergido

en el destino de la gran colectividad humana. Pero, ¿lo conoce la escuela moderna? ¿Lo sospecha la ciencia actual? ¿Lo concibe de pleno y lo dirige, también de pleno, la filosofía nueva? ¿O ha dejado acaso de sospecharlo tan sólo el artista moderno, que es el representante de la máxima vitalidad espiritual por lo que tiene de patético y de armónico? ¿Es que hay alguien que haya sido capaz de concebirlo en la forma compleja y profunda que él mismo exige?

De esta incertidumbre que existe para determinar al hombre HOMBRE, se desprende la incapacidad de la pedagogía para cultivarlo y de la axiología humanista para servirse de él. No sabemos lo que deseamos para forjar una cultura que se alce hasta la altitud desde la cual pueda dirigir, recortándola, ampliándola o completándola simplemente, a la civilización. De aquí se desprende la desproporcionalidad que existe en el mundo en su modo de civilizar y cultivar, de un modo funcional, vigoroso, vivo, las capacidades, hoy cortas y dispersas, del género humano.

Acusamos, por ello, a los grandes maestros del mundo, por haber dejado que la civilización haya devorado los motivos mismos de la cultura; los acusamos por no haberla definido con entereza; por haber dejado al azar, la suerte moral del estudiante moderno; por haber querido y haber logrado hacer de él, no al hombre HOMBRE, sino al hombre máquina, al fabricante de puentes inmensos y de fastuosos rascacielos, capaz de todo para labrar el hierro y la piedra; e incapaz de todo, para hacerlos servir en

la obra redentora del alma. Los acusamos porque no han sabido poner al servicio de la verdadera cultura, los grandes inventos de la época; por haber fundado escuelas románticas, alejadas de los principios con cuyos recursos ha de labrarse algún día, al hombre HOMBRE. Los acusamos por faltos de una verdadera emotividad trascendental; y por demasiado sobrados en la sistematización de vacuas y torcidas ideologías. Por creer que las ciencias sólo sirven para enumerar, para ajustar piezas de cobre o de acero y, finalmente, para el hartazgo técnico y la matanza metódica de los ejércitos. Los acusamos por teóricos, en forma exclusiva, muchas veces; y por sanchescos y burdos casi siempre, en la interpretación de las verdaderas necesidades objetivas y espirituales del hombre. Por hacer de la ciencia, del arte, de la filosofía y de la conducta, artículos de un desmañado y viejo nacionalismo. Porque son estos los verdaderos motivos que tienen sin contralor posible, las pasiones humanas. Los acusamos, en suma, por no haber comprendido en la magnitud que lo requiere la época, que la civilización necesita, a más de una espuela, un freno y una rienda. Que la cultura polar que se imparte desde las cátedras, en un desconocimiento pavoroso del hombre HOMBRE, no hace otra cosa que vestir con la toga, la picardía del hombre máquina y la ineptitud pedantesca del erudito, fuera de una comprensión modular y activa de la vitalidad humana.