



Los Maestros

Agustín Nieto Caballero



Los maestros

Agustín Nieto Caballero

Bogotá, Colombia, 1963

Comité Editorial

Claudia Nieto de Restrepo

Representante de la familia Nieto

Víctor Alberto Gómez Cusnir

Rector

Juan Sebastián Hoyos Montes

Vicerrector

Alberto Ferro Casas

Procurador

Camilo De-Irisarri Silva

Coordinador Celebración Primer Centenario

Federico Díaz-Granados

Director de la Agenda Cultural

Helena García Echeverría

Centro de Documentación



Los maestros

Agustín Nieto Caballero

Gimnasio Moderno

ISBN 978-958-97078-6-9

© Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

Diseño: Sanmartín Obregón & Cía

Primera Edición: Noviembre de 1963

Segunda Edición: Mayo de 1993

Tercera Edición: Marzo de 2014

Impreso en Bogotá D.C., Colombia por: Sanmartín Obregón & Cía.

Índice de contenido

Prólogo	9
Alfabeto y educación	13
Educar, no solo instruir	17
La educación en la América hispana	19
Analfabetismo	23
Escuelas rurales	24
El espíritu de las nuevas escuelas primarias	25
El problema de la segunda enseñanza	26
Los métodos	29
La universidad	31
El gobierno y la cultura	33
Unidad de América	34
La educación: problema universal	36

Mensaje a los maestros	41
Una dosis de veneno para los niños	45
Entrega número 10 de la revista denominada “Cuentos de Brujas”	45
Análisis del magisterio	49
A. Los maestros heroicos	49
B. Los maestros pintorescos	51
C. Los maestros y el factor económico	55
D. Los maestros y el factor político	59
Problemas y deberes del maestro	65
I. El maestro y su tarea	65
II. El maestro y su preparación	67
III. El maestro y la escuela	70
IV. La reforma de la educación	73
V. El espíritu de la Escuela Nueva	77
VI. No trabajemos en vano	79
Dos cincuentenarios	83
María Montessori	89
I	89
II	94
Ovidio Decroly	101
I. El hombre	101
II. El medio ambiente y los métodos	106
III. Los Centros de Interés	111
Responsabilidad constructiva	117

Índice de contenido

Un anhelo común	121
Nuestra América	125
Cuatro grandes educadores americanos	129
Andrés Bello	129
Domingo Faustino Sarmiento	130
José Martí	131
José Pedro Varela	132
La muerte de un maestro	135
Ómar Dengo	135
Nuestra América necesita educación	139
A	139
B	142
C	145
Propósitos universales	149
Un breviario de la educación	153
La formación de la personalidad	157
La escuela activa	159
Una tarea por realizar	163
Adolfo Ferrière	167
Los métodos de lectura	171

Índice de contenido

Objetivos de la primera enseñanza	177
La televisión en la escuela	181
Maestros y programas	185
I	185
II	188
La escuela debe tener un espíritu	193
La alegría en la escuela	199
Día de reflexión	203

Prólogo

A propósito de todos los festejos alrededor del Centenario de la fundación del Gimnasio Moderno he vuelto a releer la obra de Don Agustín Nieto Caballero con el objetivo de indagar en muchas de sus páginas el verdadero e inequívoco espíritu del maestro, de aquel que, como Don Agustín, entrega con generosidad su saber y su experiencia en la formación de otros. El maestro despierta en sus estudiantes el interés por preguntar, por investigar, por descubrir mundos insospechados sencillamente porque lo inspira con su pasión, con su manera personal de mostrar el mundo.

Don Agustín buscaba desarrollar en los maestros una actitud crítica y abierta frente a los programas y currículos de educación. Es sorprendente constatar la vigencia de su pensamiento en las escuelas del siglo XXI. Hablaba desde entonces de currículos flexibles que permitieran comprender mejor la realidad, y de su estudio y que el educando fuera pasando de lo conocido a lo desconocido. Todo esto en un siglo que temblaba ante las guerras y en el que la educación se debatía con certeza entre las violencias y la doctrina.

El Gimnasio Moderno expresaba, desde entonces, la síntesis del pensamiento de Don Agustín y como queda expresado en esta obra, representa la voz del gran maestro que nos aconseja y acompaña de manera pulcra y sincera. Esta es la herencia imperecedera de quienes en la incertidumbre de estos tiempos, atribulados por los conflictos y como testigos de la gran diversidad humana, pretendemos continuar con sus enseñanzas en los salones y las casas.

Publicar este libro tan necesario de *Los Maestros* en el año del centenario del Gimnasio Moderno es una vieja deuda que tenemos con la comunidad educativa del país y del mundo. Allí están consignadas todas nuestras convicciones y vocaciones porque este libro nos permite reconocernos en nuestro rol y oficio diario,

pero además nos devuelve, entre signos y claves de asombro, nuestra condición de americanos y de lo que eso significa a la hora de mirar la educación de frente desde un continente multicolor pero inequitativo y con grandes brechas sociales.

En cada uno de los textos de este libro el concepto de *Maestro* se llena de nuevos sentidos y significados y nos devuelve por un instante al salón de clases, a los Centros de Interés, al tablero y las tizas de colores porque cobra una fuerza un inventario de vida, de lecturas, de remembranzas y de experiencias de Don Agustín cuya fuente inagotable de sabiduría y entusiasmo deben conocer muchos pedagogos de hoy. Son sus páginas breves lecciones de ética, cultura y oficio.

Don Agustín fue un testigo de su tiempo y sus ensayos hoy en día nos resultan frescos de una modernidad efervescente o retratos de un mundo recobrado en el aula. El acierto de estos textos consiste en que con frescura, fluidez y buen humor el lector queda convencido de que sí es posible que la educación nos lleve a habitar un mundo más apacible y justo.

Y hoy en día solamente puedo agregar que su infinita generosidad a la hora de compartir el conocimiento y la experiencia es solo inferior al tamaño de nuestra gratitud como discípulos y lectores.

Víctor Alberto Gómez Cusnir
Rector del Gimnasio Moderno



Agustín Nieto Caballero - 1927

Alfabeto y educación

Presenciamos en la actualidad, de uno a otro extremo del mundo, un gran afán por redimir de la ignorancia a esa inmensa masa de gentes que aún no sabe leer ni escribir. Las estadísticas nos muestran que media humanidad —más de mil millones de seres humanos— vive en las sombras del analfabetismo.

Algunos países lograron ya, mediante un esfuerzo coordinado de los gobiernos y los grupos cultos de la sociedad, disminuir la cifra de sus analfabetos a porcentajes insignificantes. Otros, por el contrario, han visto, con el aumento de su población y el estancamiento de su cultura, crecer, hasta límites insospechados, la proporción de sus gentes ignorantes.

En efecto, los índices de analfabetismo fluctúan hoy entre el 1 y el 90 %. Holanda, Bélgica, Dinamarca, Noruega, Suecia, Suiza, no alcanzan siquiera al 1 y, en cambio, pueblos del Asia y del África, y vastas zonas de la América Latina, sobrepasan la trágica proporción del 90 %.

Una frondosa literatura ha hecho su aparición frente a este inquietante problema. Entre los centenares de estudios publicados a propósito de las campañas de alfabetización, ocupan puesto de primera línea las obras de Frank Laubach, que conmueven hondamente por la trepidación de humanidad que hay en ellas, por el fervor místico que las anima, y sobre todo porque son el recuento fiel de una vida intensa y expansiva, iluminada por un ideal. Laubach, impulsado por su fervor apostólico, le da la vuelta al mundo, y se detiene en los pueblos de Asia, de África y de América para cumplir con su misión, sencilla y maravillosa a la vez, de enseñar a leer a las gentes más humildes.

No son pocos los tropiezos que el apóstol halla en su largo camino. La incompreensión, el escepticismo, la ironía, el egoísmo, la carencia de sensibilidad humana, son obstáculos que va venciendo con su voluntad y su fe. Un día es un magnate

del África oriental quien le dice: “Si usted enseña a leer a estos salvajes, muy pronto llegarán a pensar que valen tanto como nosotros, y entonces comenzarán los conflictos con ellos”. Otro día será un jerarca del Asia del sur quien querrá detenerlo con esta objeción: “Unos hombres nacen para ser educados como los sheik, y otros para trabajar y arar la tierra. ¿Qué respeto tendrían por nosotros los obreros si también ellos supieran leer?”.

Dificultades de otra índole: multiplicidad de idiomas, rutinas milenarias, conflictos de razas y de religiones, ausencia de colaboradores adecuados, escasez de recursos. Todo un bosque enmarañado por descuajar, y, frente a él, un hombre, sin más armas que su fe de misionero. Pero esa fe va abriéndose camino y, tras heroica brega de años, llega el insigne luchador a su meta. Él mismo se sorprende de su éxito. Las multitudes comienzan a agolparse en torno suyo a dondequiera que llega. Laubach es entonces, a manera de un taumaturgo que con sus cartillas en veinte idiomas distintos quita de los ojos la venda que hasta ese momento impedía comprender los caracteres escritos. Les da a todos los hombres que se acercan a él un goce tan inesperado y nuevo que muchos tiemblan emocionados con el libro que tienen en las manos, y lloran de contento cuando oyen que de sus propios labios salen las palabras que antes solo eran confusas manchas sobre hojas de papel.

Vemos entonces cómo en el propio corazón de la India se juntan en un solo cuerpo fervoroso hindúes, musulmanes y cristianos, olvidando toda diferencia religiosa, para iniciar la Gran Campaña Alfabetizadora. De aquellas reuniones salen, con vivo sentido modernista, los proyectos de acción para escuelas, iglesias, fábricas y empresas del más diverso género, y centenares de maestros improvisados parten con las “cartillas redentoras”, a llevar el mensaje de las letras a todos los rincones de Asia, de África y de América.

El plan ideado por el intrépido viajero es de una desconcertante sencillez. El maestro misionero de la lectura, por grande que sea su empeño, solo podrá enseñar a contado número de alumnos, pero lleva una consigna que va a multiplicar por cientos su labor: exigir a cada discípulo la promesa de transmitir a otro, y así, en cadena sin fin, uno a uno, la antorcha que acabará por iluminar todas las zonas oscuras del mundo.

Laubach no vive en el reino de la utopía. Sabe que no existe un solo ideal que haya calzado las botas de las siete leguas, pero gusta, como todo apóstol, de echar

a volar su fantasía, y hace un impresionante cálculo, tomando como ejemplo el caso de la India: en 1938 solo el 8 % sabía leer en aquel dominio inglés. Si cada uno de ese 8 % nos dice, hubiera enseñado en aquel año a un analfabeto, tendríamos que para 1939 el 16 %, sabría leer, y, si el experimento continuase, el porcentaje sería del 32 % en 1940, del 64 % en 1941 y del 1285, en 1942. Ese 28 % sobrante compensaría el aumento de la población.

No fue tan óptima la realidad. No todos cumplieron con la promesa hecha, pero muchos multiplicaron su esfuerzo para llenar los vacíos dejados por los indolentes. Y el entusiasmo prendió como hoguera sagrada en todas partes. La prensa, la radio, el cine, colaboran en la campaña en regiones en donde solo una minoría aristócrata sabe lo que es un libro. Se fijan millares de carteles en los pueblos; se organizan procesiones con estandartes del abecedario; se lanzan hojas volantes desde los aeroplanos. La juventud universitaria, haciendo de lado sus luchas políticas, concentra lo mejor de sus efectivos para ganar la gran batalla que se libra entre la ignorancia y la cultura.

El insigne maestro ve entonces centuplicado el premio de aquel esfuerzo de tan largos años de valientísima labor. Ahora todos los pueblos salen a su encuentro; lo aclaman, lo agasajan, lo siguen en rumorosas oleadas humanas, y los gobiernos le rinden singulares honores. “Me han recibido como al Sha de Persia”, dice con incontenible emoción a su llegada a Estambul. “He sido atendido como un príncipe en el Palacio de Gobierno”, dirá desde la India.

Gran triunfo este de entregar el alfabeto a toda la humanidad, mas el alfabeto de por sí —Laubach lo sabe muy bien— no es más que un arma, y hay que prever el uso que de ella va a hacerse. Lo primero será determinar las lecturas que deben darse a quienes ya saben leer. Por no haber pensado en ello se olvidaron de lo aprendido buen número de gentes humildes. No es raro el caso de quienes, después de haber dominado la lectura, no volvieron a tener el menor contacto con las letras, y pasados los años, al llegar al cuartel para prestar el servicio militar, o acercarse a las urnas para cumplir con el deber ciudadano de votar, no aciertan ya a leer ni a escribir una sola línea. Son los analfabetos regresivos que así exhiben la indigencia mental en que se hallan.

Otros, para desgracia mayor, tuvieron a su alcance únicamente la dañada lectura que envenenó sus almas, y, en vez de su emancipación espiritual, solo consiguieron la anár-

quica exaltación de sus más rudimentarias pasiones. A este propósito le dice melancólicamente Gandhi a Laubach en su primera entrevista: “La literatura que ustedes publican en Occidente no es precisamente lo que necesitamos en la India. Fíjese en lo que ustedes escriben y nos venden en los kioscos de los ferrocarriles”.

No cabe en verdad pensar que se enseña a leer a la humanidad sin un propósito determinado. Este propósito no puede ser otro que el de dar a cada hombre vida más feliz y más completa; clara dignidad humana; posibilidades de independencia y de bienestar personal; y espíritu de buen entendimiento y de efectiva cooperación social.

El solo alfabeto no da estas seguridades. Dos grandes pueblos —Alemania y el Japón— que en sus estadísticas señalaban orgullosamente un índice de analfabetismo inferior al 1 %, desencadenaron sobre el género humano la mayor guerra que haya visto el mundo. La cultura superior tampoco implica elevación del ser humano, si ella no envuelve una recta formación del criterio. Los criminales de guerra juzgados en Núremberg eran todos doctores de famosas universidades. Acaso no sea completamente inútil meditar sobre estos hechos.

6 de abril de 1948

Educar, no solo instruir

No parecerá impertinente en estos momentos insistir, una vez más, sobre la necesidad de dar educación, y no solo instrucción, al pueblo. La trágica jornada del 9 de abril nos ha hecho ver que no somos ni tan cultos, ni tan cristianos, como imaginábamos serlo. Esa bárbara jornada nos da la razón a quienes a lo largo de muchos años hemos venido sosteniendo que para levantar al pueblo a la altura de sus responsabilidades ciudadanas tenemos que “formarlo”, y no simplemente “informarlo”.

Un individuo puede estar instruido y carecer de educación. Quizás haya aprendido con toda exactitud las más bellas máximas morales, y pueda recitar sin vacilaciones los mandamientos de La Ley de Dios, y sin embargo su conducta llegue a ser, en el momento más inesperado, la de un bárbaro, si la máxima y el mandamiento no han penetrado en su conciencia y se han hecho parte constitutiva, sustancia verdadera, de su propio ser.

Nada importará que se olviden las palabras si se retienen los principios como hábitos de vida. En cambio, de nada han de servir las palabras si nuestro comportamiento traiciona su enunciado.

Civismo y cristianismo deben vivirse desde la propia escuela elemental. Es allí en donde han de encontrar su primer cauce las energías que instintivamente llevan a la acción.

Es en la escuela primaria donde han de formarse los hábitos constitutivos de esa segunda naturaleza que condicionará constantemente nuestra actividad cotidiana. Es allí donde se aprenderá, al amparo de una organización que refleje la vida ciudadana, a usar de la libertad con responsabilidad, y a no confundir la agitación con la acción, ni el espíritu democrático con el alocado desenfreno individual. Es allí donde se acendrarán los sentimientos de pulcritud personal que dan decoro a la vida. Y es allí donde la generosidad del espíritu, y el entendimiento de los seres, y de las cosas que nos rodean, nos harán comprensivos y tolerantes. El respeto a todo lo que hay de respetable en la vida, no es una

entelequia que se lucubra en el cerebro de los sabios, sino un hábito de vida que ha de adquirirse desde la niñez.

¿Pero es solo el maestro el responsable de las orientaciones de una nueva generación? Múltiples son los factores que influyen en nuestra manera de sentir y de pensar. En primer término: el hogar. Que esta célula social esté bien constituida, que en ella haya decencia, principios, ejemplos de trabajo y dignidad, esto es lo primordial para que en el espíritu y en el corazón de los futuros ciudadanos prendan las semillas del bien.

Si el hogar contradice lo que la escuela enseña, todo estará perdido.

Otro factor de imponderable fuerza determina los lineamientos de la personalidad: el medio social en que se vive. En efecto, la sociedad entera está obrando de continuo, para el bien o para el mal, sobre todos sus componentes, y muy especialmente sobre los sectores de la niñez y de la juventud. Una sociedad depravada, o simplemente superficial, sin asidero en recios principios morales, será el más propicio medio de cultivo para la propagación de holgazanes e insensatos que pronto se harán legión.

La civilización nos ha enceguecido a veces con las mismas luces que nos ha traído y ha puesto en nuestras manos espadas de dos filos que usamos sin discriminación. La radio, prodigioso instrumento de cultura, ha servido en críticos momentos, y de ello tenemos el amargo ejemplo de estos días, para provocar una epilepsia multitudinaria. El cinematógrafo, maravilloso vehículo de instrucción y de deleite, se ha convertido en ocasiones en incentivo de primitivos instintos y en escuela que enseña la técnica del crimen. La prensa misma, el símbolo más auténtico del progreso espiritual de una nación, cuántas veces, con el recuento sádico de perversas acciones, da alimento al bárbaro que se esconde en los trasfondos del corazón humano. De esto tienen aviso estimulante, en todas partes del mundo, codiciosos mercenarios que trafican con la pluma.

27 de mayo de 1948

La educación en la América hispana

No puede ser sin honda emoción como los educadores de las cinco partes del mundo vuelven a tomar contacto, después de seis años de forzado aislamiento. Muchos conceptos hicieron quiebra en este lapso; principios que considerábamos intangibles, vinieron a tierra como ídolos que de la noche a la mañana hubieran perdido el fundamento mágico que los sustentaba; monumentos de cultura milenaria, y obras de la más refinada civilización, fueron barridos para siempre de la faz de la tierra por el vendaval de la guerra.

Esto, y más, ocurrió, pero quedaron en pie, y no solo intactos sino reforzados, los ideales que nos unían antes de la catástrofe: ideales de servicio a los altos intereses del espíritu, de respeto por la persona humana, de libertad dentro del orden; ideales de progreso cultural, y de buen entendimiento entre los pueblos. Todos estos nobles anhelos se resumen para los educadores, como es obvio, en un amplio y fervoroso ideal de educación.

Nuestros colegas de allende el mar harán el replanteo del problema educativo en aquella parte del mundo. A nosotros se nos pide que reservemos sucintamente lo que en la materia corresponde al conjunto de las naciones de la América española. No se trata de estudiar aisladamente el estado de la educación y los actuales móviles de acción de cada una de las veinte repúblicas iberoamericanas. Esto sobrepasaría las proporciones de un artículo de síntesis. Se trata únicamente de enunciar los puntos básicos sobre los cuales se apoya la realidad educativa de estos veinte países en la hora presente.

Desde luego conviene destacar la circunstancia de ser este continente de la América Latina el único gran territorio del mundo que contempló de lejos la guerra, y apenas si fue afectado por ella.

En reciente viaje de largo recorrido —desde Inglaterra hasta Grecia— pudimos darnos cuenta de la magnitud de esta inenarrable catástrofe que sembró la muerte, la ruina, la miseria y la desolación, de uno a otro extremo del continente. Ante aquel espectáculo de abatimiento y de dolor —destruidas las ciudades, abandonados los campos, desgarrados los hogares—, teníamos que pensar en el contraste que aquel panorama ofrecía con el de nuestros países americanos, pletóricos de vida, con sus ciudades intactas, sus campos cultivados, sus hogares felices o no más infelices de lo que pudieran estarlo en los años anteriores al conflicto mundial. Allá el infierno de la guerra con todo su lastre de horrores, con el saldo humano de sus hombres baldados y de sus huérfanos en desamparo, con el espanto del hambre, de la enfermedad y del frío y, bajo el rescoldo de esa tragedia, el odio y los rencores crepitantes e inextinguibles, y la angustia siempre latente, de nuevos conflictos. Acá, si no el Edén, al menos la paz sin zozobra en los hogares, la tierra generosa que da el sustento suficiente a sus pobladores, los hombres empuñando los instrumentos de labranza o de trabajo en vez de los fusiles. Años de feroz destrucción allá; años de incesante construcción acá.

Tan protuberante es esta realidad que el viajero desprevenido, que en estos días venga de Europa a América, advertirá desde la llegada al primer puerto o a la primera capital, cualesquiera que estos sean, cómo los años de esa arrasadora devastación de allá, la mayor de cuantas conociera la humanidad, fueron precisamente los años de más intensa renovación entre nosotros. Si gran número de nuestras ciudades importantes dan, ellas también, la impresión de ciudades bombardeadas en sus centros vitales, es justamente por efecto de lo que pudiéramos llamar un bombardeo constructivo: es la ráfaga del progreso urbano que amplía calles, abre avenidas, traza parques y jardines, derriba viejas edificaciones, y levanta, por todas partes, modernas estructuras arquitectónicas. Los esqueletos metálicos que surgen maltrechos en medio de las ruinas de las ciudades europeas sobre las que pasó una tromba de metralla y fuego, son los esqueletos de las mansiones que fueron; los esqueletos que se levantan acá, son los de las mansiones que serán en un futuro inmediato. Esta es la diferencia sustancial.

La verdad es que jamás se trabajó en estas tierras americanas con mayor ímpetu constructivo que en aquellos años de la guerra. Lo que ya no podía venirnos del extranjero tuvimos que fabricarlo. Éramos, en general, gente que hasta entonces solo

producía materias primas que enviábamos al exterior para que de allí nos fueran devueltas en artículos manufacturados. Y aun para la extracción, y acondicionamiento para la exportación, de esas materias primas, empleábamos técnicos extranjeros. Todo cambió. Nos hicimos empresarios y fabricantes. Minas, caídas de agua, ganadería, agricultura, fertilizantes, en acelerado proceso de industrialización, dieron nuevos rumbos a nuestra actividad. Y lo que es más importante, comenzamos a tener fe en nuestras propias fuerzas. Empezamos a mirar hacia nosotros mismos. La guerra nos puso en el obligado aprieto de ensayar en toda su magnitud nuestra capacidad creadora. El aislamiento en que nos mantuvo la gran contienda mundial nos hizo pensar y obrar por cuenta propia. Sometidos a la prueba de la encrucijada aguzamos la inteligencia, multiplicamos los esfuerzos, las iniciativas, los ensayos, para buscar una salida, y encontramos que eran muchas las que estaban al alcance de nuestras posibilidades.

No abandonamos por esto los intereses de la cultura ni renegamos del extranjero. Por el contrario: abrimos nuestras fronteras a un buen número de hombres de pensamiento y de ciencia, de aquellos que no pudiendo pensar libremente en sus países de origen, buscaron el amparo de estas tierras libres. Si no fuera despiadado y horrendo hablar de beneficios de la guerra, podríamos decir que esta inmigración de gentes de alta cultura fue un inesperado beneficio que nos trajo esta catástrofe.

A este respecto cabe decir que nosotros entendemos la cultura como un bien universal que no es privilegio de ningún pueblo, de ninguna raza, de ninguna zona de la tierra, sino que a todos nos pertenece y que todos hemos de saber aprovechar. De ahí el que haya sido habitual en nosotros abrir nuestras puertas a cuanto pueda llegarnos de fuera para nuestro avance. En esto somos semejantes los pueblos de América. España nos legó su idioma, su religión, sus tradiciones, pero, a la par de ella, Francia e Inglaterra, y también Italia y Alemania, en sus horas de libertad democrática, han sido nuestras educadoras.

Existen fundamentales diferencias entre los países hispanoamericanos, diferencias provenientes de los distintos tipos de españoles que descubrieron y conquistaron estos territorios, y de los distintos tipos de aborígenes que en ellos se encontraban. La variedad de zonas determina, como es obvio, diferencias que también son fundamentales. Mas no es este el sitio, ni es esta la oportunidad, para ahondar en tal suerte de

disquisiciones. Lo que importa en la reseña que hacemos es destacar la semejanza de nuestros problemas sociales y de nuestras inquietudes en los campos de la cultura.

En detenido viaje de estudio por los países de la América del Sur, pocos años después de la Primera Guerra Mundial, advertíamos esta extraordinaria similitud de aspiraciones espirituales y la casi identidad de preocupaciones educativas: analfabetismo, falta de locales escolares adecuados, excesivo número de alumnos para cada maestro, escuela primaria como única instrucción para las clases populares, deficiente formación del magisterio, carencia de escuelas técnicas, segunda enseñanza encaminada únicamente hacia la universidad; instrucción libresca; desvinculación entre la escuela y la vida, ya fuese aquella escuela, la rural, el liceo o la universidad.

En nueva correría, veinte años después, encontrábamos que se mantenía la semejanza de problemas, y hoy, con oportunidad de la visita que acabamos de realizar a las capitales de siete repúblicas americanas, en conversación con los dirigentes de la enseñanza, hemos podido darnos cuenta de que nuestros afanes culturales siguen siendo semejantes.

No hay país de América en donde no se hable en este momento de unas mismas reformas —la verdad es que en todo tiempo se ha hablado de reformas—, pero hoy esta es cuestión neurálgica en todo el continente, y, justo es reconocerlo, ya no solo se habla sino que se ejecuta, casi en todas partes. Se va salvando la etapa de la vana palabrería. Se construyen escuelas; se ensayan nuevos métodos; se crean institutos técnicos; se envían profesores en viaje de estudio al extranjero; se discute en conferencias de expertos, con método, acopio de datos y buen espíritu sobre proyectos de reforma; se remozan los programas de enseñanza; se da cabida en los planes de estudio a las disciplinas desinteresadas que son formativas de la personalidad. En esta hora la escuela que solo instruye no satisface; se exige que ella eduque también. Ya es algo más que una frase aquello de que el pueblo es el soberano y que hay que formar por lo tanto consciente y ampliamente a ese soberano. Se pone oído atento al clamor del pueblo, no únicamente con fines electorales. El hecho, y es un hecho de extraordinaria trascendencia, es que el pueblo va llegando a la escuela secundaria, a la universidad y al poder.

La guerra no causó ningún tropiezo para el progreso de la educación en esta parte del mundo. Antes bien, como hubo mayores recursos, con balances de pago favo-

rables, se vio un mayor florecimiento en los campos educativos. Los presupuestos destinados a la cultura se duplicaron y triplicaron en más de una nación. Hubo países que construyeron más escuelas, crearon más bibliotecas y laboratorios y realizaron mayor labor de extensión cultural, en los cinco años de guerra que en las dos décadas anteriores.

Como déficit en la cultura solo se advirtió el cierre de las escuelas alemanas e italianas, pero tal déficit fue solo aparente, ya que tales escuelas, que en otra hora habían sido indudablemente valioso aporte cultural, comenzaban a ser en el momento de su clausura focos de propaganda política del todo contraria a los ideales defendidos categóricamente por los gobiernos de las naciones americanas, aun por aquellos cuyos procederes hacían contraste irrisorio con su predicación.

Parece pertinente anotar aquí que la guerra llevó a todos los países americanos a estatuir, como norma, los postulados de la educación democrática; en consecuencia, los gobiernos advirtieron al magisterio en forma clara y perentoria, que los principios totalitarios y sus prácticas quedaban abolidos.

Decíamos que los problemas culturales son semejantes en los países iberoamericanos. Ilustremos este concepto con algunos ejemplos.

Analfabetismo

Las estadísticas muestran que a excepción de tres o cuatro países latinoamericanos, todos los demás sufren de agudo analfabetismo en proporción que llega por lo general a más del 50 % de su población. Las causas de tamaño atraso son bien conocidas: tenemos una población que se halla dispersa en inmensos territorios, no todos accesibles por fáciles vías de comunicación; el labriego en nuestros campos y plantaciones reclama desde temprano la ayuda de los hijos, y no siente la necesidad de que estos aprendan a leer y a escribir, no teniendo luego, como ellos mismos dicen, qué leer ni a quién escribir; los gobiernos, por su parte, fueron habitualmente poco sensibles a esta urgencia de ilustrar a las masas, y aun cuando ya no queda ningún país de América en donde no se haya votado la ley de instrucción obligatoria, tal precepto se ha hecho en gran parte inoperante, en las zonas rurales por falta de medios para hacer efectiva esta obligación, y en las zonas urbanas porque las escuelas oficiales existentes, no obstante haber sido

considerablemente aumentadas en los últimos años, no alcanzan todavía en muchos países a dar cabida a los que voluntariamente se encaminan a ellas.

Conscientes todos estos países de la gravedad del problema, intensifican en la hora presente su lucha por extirpar la oprobiosa lacra del analfabetismo. Para este efecto se han organizado escuelas ambulantes; construido edificios de concentraciones escolares en sitios estratégicamente colocados en las comarcas rurales; establecido servicios de transporte gratuitos para los habitantes de las veredas y los campos; repartido millares de cartillas; fundado clubes y patronatos de alfabetización; y para los analfabetos adultos se han multiplicado las escuelas nocturnas primarias y los cursos universitarios de extensión popular.

Se está haciendo, por otra parte, toda clase de esfuerzos para duplicar o triplicar la capacidad de las escuelas primarias congestionadas, en los sitios en donde existe abundante demanda popular. La solución más común es la de las *escuelas alternadas*: tres días para unos grupos, tres para otros; escuelas de mañana y de tarde; escuelas de tres turnos diarios.

El analfabetismo no es el mismo en las zonas urbanas que en las zonas rurales. En las urbanas no llega en la mayoría de los casos a más del 20 %, pero en las rurales sube con frecuencia este porcentaje al 80 y al 90 %, y en algunos sitios remotos es total.

Pero el analfabetismo no da un índice completo del atraso de los pueblos. Hay cosas que son más graves que la ignorancia: la falta de salud; las míseras condiciones de vida; la carencia de un sentimiento de decoro personal y de dignidad humana. Esto no lo da el alfabeto de por sí. Hay que ir más lejos de donde se alcanza con el solo aprendizaje de la lectura. Hay que llegar a la educación y a la asistencia social. Esto es precisamente lo que están haciendo varios países iberoamericanos. No es un consuelo para ellos el ver, por estadísticas recientemente publicadas, que más de la mitad de los pobladores del mundo no saben leer ni escribir y, lo que es peor, que no viven en condiciones que pudiéramos llamar humanas.

Escuelas rurales

Tres cuartas partes de la población iberoamericana es población campesina. La educación rural asume así en todos los países del continente una importancia capital. Por desgracia, los programas confeccionados para estas escuelas no consultaron casi nunca la realidad

ambiente, y el labriego perdió por mucho tiempo su confianza en este tipo de escuela que nada le enseñaba al niño en relación con su vida. Las Escuelas Normales Rurales que preparan maestros con un nuevo espíritu vienen modificando desde hace algunos años esta situación. Los maestros que allí se forman saben que antes que enseñarle al niño a leer y a escribir es preciso enseñarle a vivir mejor de lo que habitualmente vive. Este nuevo tipo de maestro está ya preparado para enseñar al niño a conocer su medio y a servirse de él. Sabe, por otra parte —ojalá no existieran abundantes excepciones—, que la instrucción es solo una porción de su tarea, y reserva lo mejor de sus fuerzas para crear en sus discípulos hábitos fundamentales: hábitos de higiene, de orden, de trabajo; generoso espíritu de ayuda; disciplinas morales, y un fuerte sentimiento de dignidad personal.

El maestro rural ha de estar preocupado de la manera como vive el campesino, de sus costumbres, de su albergue, de su nutrición, de los problemas de su hogar. Su misión es apostólica. Así debe comenzar por entenderlo desde el propio día en que se hace cargo de la escuela que le corresponde dirigir.

Esto se dice fácilmente, y se realiza con dificultad, pero la tarea está en marcha en el continente, y sus resultados comienzan a destacarse en forma, no por discreta, menos sorprendente.

La lucha, en todo caso, habrá de ser constante y pertinaz. No sobre todas las cabezas de los maestros ha descendido la llama del Espíritu Santo, y no todas las autoridades deslumbran por su inteligencia, su celo y su eficacia.

Por el momento, los inspectores escolares velan por el buen rendimiento de la obra emprendida. Estos inspectores —hablamos de los que cumplen con su misión— no son ya los hirsutos fiscales que llegaban sorpresivamente a las escuelas al acecho de irregularidades, levantaban un acta que por lo general era cabeza de proceso, solo consideraban su misión cumplida cuando estaban seguros de haber logrado amedrentar al maestro visitado. Los inspectores de hoy tienen una misión distinta: son animadores y colaboradores de la acción de los maestros. No es necesario decir más para poner en evidencia el contraste entre estas dos políticas docentes.

El espíritu de las nuevas escuelas primarias

Aun cuando en algunos países se ha dado el nombre de revolucionaria a la nueva escuela de primeras letras, no se ha de entender por esto que la escuela ha de estar

en revolución permanente. Todos sabemos que si de algo requiere la labor educativa es de acción ordenada y congruente. El nombre de renovadora se adapta quizá mejor a esta escuela de nuevos propósitos y nuevas modalidades. En efecto, lo que se busca es una nueva institución en permanente desarrollo. Una escuela cuyos maestros y alumnos estén siempre activos. Una escuela en la que se observe y se investigue. Una escuela con oportunidades de trabajo en donde los alumnos no estén repitiendo cosas de memoria que no entienden, sino disciplinando su inteligencia y su voluntad. Una escuela que no prepare exclusivamente para los exámenes sino, primordialmente, para la vida.

Se quiere que esta nueva escuela pública sirva a toda la colectividad, no como la vieja escuela oficial, que era, y con ello se marcaba fatalmente una diferencia de clases, solo para huérfanos o pobres de solemnidad. El escolar necesitado de apoyo encuentra en esta nueva escuela del Estado múltiples obras sociales que acuden en su ayuda: restaurante, asistencia médica, clínica dental, elementos de enseñanza, y aun colonia de vacaciones para la recuperación de la salud o el simple descanso. Todo lo que beneficie directamente al estudiante carente de recursos es ofrecido al pueblo, cada vez con mayor generosidad, por los gobiernos nacionales o municipales o por las obras de asistencia social debidas a la iniciativa privada.

En la mayoría de los países americanos la escuela primaria da los mismos rendimientos que en todas las partes del mundo, pero es evidente que ya a nadie satisface la enseñanza exclusiva de la letra y el número, sino que en todas partes se quieren resultados de mayor eficacia social, y de ahí el que cada vez se hagan nuevas exigencias sobre la preparación que ha de tener el maestro. Infortunadamente la remuneración que a estos servidores públicos se ofrece no guarda relación con las exigencias que a ellos se hacen, y vemos acá, como se ha visto en otros sitios, la deserción paulatina del elemento masculino del magisterio primario, campo que va siendo ocupado cada vez más por la mujer, más abnegada, y más modesta en sus aspiraciones de vida.

El problema de la segunda enseñanza

La segunda enseñanza, como la primaria, busca en estos momentos en todos los países de América mayor vinculación con la vida. Quiere esta segunda enseñanza apresar al estudiante para la ciudadanía, y no únicamente para la universidad. El tipo del

liceo que solo es intelectualista ya no es aceptado en ningún país. No está de acuerdo con las necesidades de la hora, y ninguna escuela conviene en ser llamada inactual.

Tenemos a nuestra vista los planes de estudio de buen número de los países iberoamericanos y encontramos que en todos ellos, con dos o tres excepciones solamente, el plan de estudios secundarios consta de seis años, cuatro de enseñanza general y dos de especialización, más o menos acentuada. Esta identidad ha permitido llegar, sin mayor dificultad, a convenios de equivalencia de estudios y de títulos. Con relación a tales certificados hemos de anticipar que se da el nombre de bachiller en varios países no a quien ha cursado estudios universitarios, como en Estados Unidos, sino a quien concluye los seis años de la enseñanza secundaria, llamados por esta misma circunstancia, años de bachillerato. En algún país se ha llegado hasta dar el nombre, un tanto festivo, de bachiller elemental a quien termina los cuatro primeros años de la enseñanza secundaria, y se otorgan diplomas para conmemorar este suceso.

Sintéticamente pudiéramos decir que el plan de estudios de la segunda enseñanza —salvo en lo relacionado con las escuelas industriales, agrícolas o de comercio que siguen las normas internacionalmente conocidas— comprende en nuestros países, en sus cuatro años comunes, cuatro grandes disciplinas espirituales que se escalonan paralelamente: las matemáticas (aritmética, álgebra, geometría plana y del espacio); las ciencias naturales (iniciación en biología, física y química; botánica, zoología, y fisiología e higiene); los estudios sociales (geografía, historia, instrucción cívica); y la lengua materna que ya no es solo un estudio de la gramática y la ortografía sino un verdadero agente de cultura que estará presente en todas las demás asignaturas. Complementan este plan, por una parte, los idiomas extranjeros —inglés y francés obligatorios en la mayoría de los países—, y la educación física y cívica, los trabajos manuales, el dibujo, la música y el canto, que no faltarán ya en ningún repertorio docente.

Los años quinto y sexto se orientan por lo general en tres direcciones: humanidades, matemáticas, y ciencias biológicas o naturales. Horas opcionales en los cuatro años de instrucción común le han dejado abiertas las puertas al latín, entre otras disciplinas, para quienes deseen tomar desde temprano tal orientación.

Esta síntesis pudiera aparecer un tanto precipitada a los que hayan de entrar en detalles. Se podrá observar que en algunos países se aboga ya por una especialización

que ha de comenzar desde el primer año de la segunda enseñanza, y que en otros, por el contrario, se defiende la tesis de la cultura general hasta en los mismos años quinto y sexto, que son los que hemos llamado de la bifurcación. Esto es así, excepcionalmente, pero lo normal es lo que dejamos anotado.

Llegados a este punto cabría preguntar si la defensa de la cultura básica a todo lo largo del bachillerato, con solo una opción de algunas horas para lo que realmente responda a una verdadera vocación, no estará más en consonancia con el anhelo de orientar la segunda enseñanza hacia una amplia preparación para la ciudadanía y no exclusivamente para la universidad. Pero esto sería entrar en la animada polémica que está al orden del día, y ello no tiene cabida en un estudio que debe ser puramente informativo.

Conviene sí hacer hincapié sobre el hecho de que la tendencia en todas partes es dar, como para la enseñanza primaria, igualdad de oportunidades a todo el pueblo para que pueda gozar de los beneficios de la segunda enseñanza que estaba antes reservada a lo que se ha llamado la buena sociedad, la gente de “cuello blanco”, según el término *saxoamericano*. El hecho es que la escuela secundaria aparece hoy como simple peldaño que sigue al de la escuela primaria, y no como sala de espera para el ingreso a una facultad. En efecto, la clientela de la segunda enseñanza es hoy más numerosa y más variada que nunca, extraordinariamente heterogénea en procedencia, en intereses, en ambiciones, en capacidades, y como es natural no todo ese personal, aunque sí buena parte de él, lleva camino de la universidad.

Atentos a este hecho los gobiernos se vienen preocupando seriamente por el problema vocacional, y ya aparece en algunos prospectos oficiales la creación del puesto de un consejero o experto que ha de hacer parte del profesorado de cada liceo, para ayudar a los alumnos en la escogencia de los cursos opcionales y en la permanente orientación de sus estudios.

Es notorio también el afán por dar una estructura de cosa viva y coherente a todo el plan de la segunda enseñanza. Vamos comprendiendo ya que las ramas de estudio no son porciones de conocimientos aislados que han de estudiarse separadamente, sino fundamentos básicos de la cultura general que se hallan lógicamente relacionados y forman por lo tanto un todo armónico de disciplinas esenciales para la formación del espíritu.

Asimismo es de anotarse la importancia que se está dando en las escuelas de vanguardia del continente al aspecto educativo del liceo. La formación del carácter, las disciplinas morales, los hábitos de bien obrar y de pensar limpiamente, los conceptos de caballerosidad y decencia, como normas de vida, han tomado el puesto de primera línea que les corresponde en tales planteles.

Los métodos

Si se nos pregunta qué métodos se emplean hoy en la enseñanza en los países de nuestra América, tendremos que responder que todos en general, y ninguno en particular. En todo caso no es el método el que cuenta sino el maestro que lo emplea. Y de ahí la importancia que adquieren las Escuelas Normales donde se da la nueva orientación al magisterio.

Los métodos cambiaron desde el momento en que se persiguieron nuevos objetivos. Cuando solo se buscaba repetir lecciones como única finalidad de la escuela, bastaba con ejercitar la memoria y establecer un código de sanciones para su debilidad. Se piden ahora otras cosas, como lo hemos visto. La clase debe ser viva, con participación activa del alumno. Ya no podrá, pues, servir el método de la disertación o del dictado monótono, invariable, por parte del profesor, y la recitación servil por parte del estudiante. El profesor tiene que remozar cada día sus conocimientos, y el alumno ha de adquirir no solo informaciones sino hábitos de trabajo. Explica este propósito el auge que ha tomado el método llamado *método de laboratorio* y el llamado de *unidades de trabajo* que obligan al profesor a estar al día, a ser él también un estudiante, y al estudiante a investigar, a darse cuenta de las cosas, a preparar su mente para resolver problemas. Así el aula no será una sala de conferencias sino un taller, un verdadero laboratorio de cosas y de ideas.

De esta suerte la clase estará animada continuamente, agitada por múltiples iniciativas. Habrá tareas en equipo para que los alumnos aprendan a trabajar en colaboración, y habrá discusiones informales sobre temas controvertibles, y seminarios accidentales para la búsqueda de datos y elementos de juicio en asuntos que muevan a la investigación. La enseñanza no estará limitada a las cuatro paredes de la clase porque habrá visitas de estudio y excursiones que pondrán al alumno en contacto directo con personas y cosas distintas de las que forman el pequeño mundo de la escuela.

Estudiando el asunto desde un punto de vista universal, no puede decirse que haya nada realmente nuevo en los métodos que preconizamos. “Viejo vino en odres nuevas”, cuando más. Al decir, por ejemplo, que los nuevos sistemas enseñan a observar, a investigar, a darse cuenta de las cosas, y que tales métodos preparan para la vida, no hacemos sino actualizar viejas teorías expuestas en libros cuyas páginas ya ha amarillado el tiempo.

A pesar de lo dicho, estos métodos encuentran, como todo lo que obliga a un cambio y tiene un valor, enemigos combativos. Muchos de ellos están entre los mismos elementos del magisterio. Son estos enemigos de la más diversa índole: los apegados a la rutina que tiemblan ante toda renovación; los perezosos que rehúyen de antemano el esfuerzo que adivinan tendrán que hacer para modificar su enseñanza; los escépticos que de todo dudan; los pedantes que todo lo critican porque de todo creen saber más que los demás. Por fortuna, frente a estos combatientes, están los maestros que no erraron su vocación: los que tienen fe, los que estudian y trabajan; los que ponen espíritu y corazón en su labor; los que cada día anhelan ser “más que ayer y menos que mañana”. Mientras los otros discuten, estos van sacando adelante las reformas de los sistemas ya caducos, y van sembrando, calladamente, la semilla del buen espíritu por dondequiera que pasan.

Vamos ya poniéndonos de acuerdo sobre lo fundamental, aun sin habernos reunido expresamente para hacerlo, por la sola fuerza de los imperativos de la hora presente. Por mucho tiempo discutimos si primero debíamos filosofar y luego vivir, o viceversa. Hoy parecemos convencidos de que nada ganamos con la discusión y que ambas cosas nos son necesarias: vivir y filosofar, filosofar y vivir, alternativamente.

Por lo que hace a las reformas decretadas no hay que entender que todas ellas se han realizado o que se hallan siquiera en curso de realización. Muchas se han quedado en el papel. Los cambios espirituales requieren un proceso distinto y más complejo que el requerido por los cambios materiales. No es ciertamente lo mismo derruir un viejo caserón y levantar en su sitio una construcción moderna, que dar una batalla contra las fortalezas de la rutina para abrirle entradas al espíritu renovador. El decreto o la ley que estatuye una reforma es solo la declaratoria de guerra contra lo que está imperando, pero ha de venir luego la movilización general, y se ha de estar en espíritu de ir al combate, y de librar muchos encuentros para asegurar la victoria que se quiere lograr.

Pero hay asimismo reformas efectivas que se han conseguido sin que nadie las haya decretado. Surgieron del fondo anónimo de la colectividad. Fueron a menudo nada más que una chispa que brotó de un cerebro privilegiado o simplemente inconforme. Es estimulante ver cómo existe en cada país de América un pequeño grupo de fervorosos innovadores en el campo de la educación. Ellos son los que han mantenido encendida la llama de la renovación por sobre todas las vicisitudes.

La universidad

No ha quedado la enseñanza superior al margen del movimiento de reforma. Son varias las universidades iberoamericanas que hunden sus raíces en siglos pasados, mas no por esto se colocan de espaldas al presente. Han sabido armonizar tradición y razón. Rivalizan hoy en entusiasmo progresista, sin que para ello hayan tenido que renegar de su historia, de la cual, por el contrario, viven altamente orgullosas.

Por mucho tiempo las universidades del continente solo contaron con Facultades de Teología, Filosofía y Letras, Leyes, Medicina, y acaso Ingeniería. Hoy se hallan enriquecidas con altas escuelas de Ciencias Naturales, Economía, Agricultura, Veterinaria, Química, Farmacia, Odontología, Arquitectura, Pedagogía, Bellas Artes, Educación Física, Administración de negocios. Varias de ellas cuentan con diversos institutos de investigación científica, suntuosas bibliotecas, laboratorios espléndidos, radiodifusora, cinematografía, imprenta: todos los instrumentos de la moderna cultura. Los conciertos, las exposiciones de arte nacional y extranjero, las conferencias de carácter universitario, las excursiones, los viajes dentro y fuera del país, multiplican las oportunidades que tiene hoy el estudiantado para su formación técnica y cultural.

Como se ve, la universidad latinoamericana ya no es el cerrado torreón de estrechas ojivas por donde apenas se cuele la luz del exterior. Ahora es mansión espaciosa de grandes ventanales desde donde se divisan los más amplios y variados panoramas, y sus puertas permanecen abiertas de par en par.

Los rectores vienen preocupándose desde hace algunos años por dar a la juventud algo más que una simple preparación profesional. Aspiran a crear en la generación nueva una verdadera conciencia cívica. No se contentan con adecuar al individuo para que asegure su bienestar económico. Quieren asimismo desarrollar en él el espíritu de cooperación para que el bienestar general pueda quedar asegurado también.

La verdad es que la universidad tampoco se contenta solamente con instruir. Entiende que su misión es científica y formadora de la ciudadanía a la vez. Muy bien que el universitario de hoy sea un hombre de su tiempo; que conozca su país y sus problemas; que posea las técnicas que lo capacitan para dominar mejor su medio. Más, ¿de qué servirá todo esto sin un criterio generoso de la vida, sin principios de rectitud, sin moral profesional, sin ideales que pongan decoro en la existencia? Si estos sentimientos no hacen su camino al amparo del alma máter de la universidad, ¿lo harán luego fuera de los claustros en el campo abierto en donde los hombres luchan, de modo tantas veces egoísta y despiadado, por abrirse paso en la vida?

De todas maneras la nueva universidad tiende a ser el cerebro de las naciones americanas, la conductora de sus altos intereses espirituales, su conciencia máxima.

Una universidad, así inspirada, merece el más generoso respaldo ciudadano y una amplia autonomía. Puede decirse que en la generalidad la universidad latinoamericana es ya autónoma en lo espiritual, pero no económicamente todavía. Su matrícula, siendo casi gratuita, y no teniendo sino por excepción rentas propias, dependen casi por entero sus finanzas de las asignaciones que vote el Parlamento. Las universidades privadas, algunas de las cuales han conseguido justificado prestigio internacional, gozan de mayor autonomía económica, gracias al apoyo generoso de los particulares. Estos ayudan rara vez a lo que tiene carácter oficial. Juzgan que eso es solo obligación del Estado.

Por fortuna, los gobiernos de la mayoría de las naciones iberoamericanas rivalizan en su celo por dotar espléndidamente sus universidades. Son muchas las imponentes construcciones modernas que han reemplazado los arcaicos caserones de antaño. Desde hace diez años tiene, en pleno florecimiento, un país de Suramérica —y pronto lo tendrán otros—, su ciudad universitaria. Ya allí, en aquella que es llamada la ciudad blanca de los estudiantes, en donde todo es claridad y alegría, se levantan en medio de prados y jardines y de hermosas avenidas, las residencias de los alumnos y de los profesores, y los edificios de las distintas facultades con sus bibliotecas, laboratorios y talleres. Allí mismo están los terrenos de experimentación, y el estadio y los campos deportivos que tanta importancia tienen en la sana y vigorosa formación de la juventud. Todo en este ambiente convida al estudio, a la meditación, al ejercicio y al reposo también. La ciudad universitaria es una síntesis de todos nuestros anhelos culturales.

Sobra explicar que cuanto aquí se ha dicho se hace extensivo a la educación femenina, pero no está por demás agregar que en muchas partes es reciente la igualdad de posibilidades educativas para el hombre y la mujer. Las tres *kaes* del *idearium* germánico —Kirche, Kinder, Kueche: iglesia, niños, cocina—, puede decirse que alcanzaron, por toda una era, su máxima realidad en los pueblos de Latinoamérica. Las cosas son hoy de otra manera. Basta decir que a la universidad, cuyo ingreso estuvo en un principio vedado a la mujer, y a cuyas puertas apenas si se asomó luego con pudorosa timidez, llega hoy en animosas bandadas. Ya en algunas escuelas su número es mayor que el de los hombres.

El gobierno y la cultura

El régimen presidencial de algunos países americanos da al jefe del Estado muy amplias atribuciones. Así como la Constitución lo hace supremo comandante del ejército y director de las relaciones exteriores, asimismo le da la alta rectoría de la educación nacional. Esta circunstancia les ha permitido a los mandatarios, que sintieron hondamente los problemas de la cultura, realizar obras trascendentales en su corto período de mando.

Los ministros de Educación gozan, por su parte, de un amplio radio de acción. Algunos están asesorados por un consejo general, otros por consejos especiales de primera enseñanza, enseñanza secundaria, instrucción técnica. En otros, en fin, el ministro no dispone de comisiones consultivas, pero tiene en sus jefes de sección consejeros de calidad. Estas secciones se han ido multiplicando en el curso de los últimos años. Además de las jefaturas de educación primaria, secundaria y normalista, existen ahora otras especiales de educación femenina, de educación física, de educación técnica, de educación agrícola, de educación vocacional, de educación artística, de extensión cultural, de misiones y escuelas ambulantes, y en todos estos sectores se advierte un gran despertar de iniciativas en servicio de la colectividad.

Lenta pero firmemente se ha ido verificando en estos países una revolución en beneficio de las clases populares, distinta en sus procedimientos, pero no del todo diferente en sus consecuencias, de las grandes conmociones sociales de los otros continentes en la época contemporánea. La de América ha sido una revolución sin armas, sin derramamiento de sangre. Las guerras civiles de los países latinoamericanos, que

tanto dieron que hablar en el siglo pasado, fueron en lo general guerras de partidos políticos que aspiraban a ser gobierno, y poco más. En cambio, esta evolución de nuestros días que ha conseguido leyes de justicia humana, ha sido realizada dentro de normas constitucionales, y con el concurso de los partidos. Así como en los pueblos americanos despertó simultáneamente hace siglo y medio el sentimiento de la libertad, y de un extremo a otro del continente se dio, como si fuera a una sola voz, el grito de Independencia, asimismo despertó en nuestros días la sensibilidad social, y las reivindicaciones del pueblo tomaron carta de ciudadanía. Y las izquierdas y las derechas se disputaron el primer puesto en el ofrecimiento de prerrogativas para las clases desvalidas. Los mismos golpes de Estado, en que se han especializado dos o tres países latinoamericanos, no han puesto jamás en tela de juicio estas conquistas populares. Los conspiradores necesitan, en fin de cuentas, del pueblo, y, cuando tienen éxito, sus primeras declaraciones son para decir a las masas que es para bien de ellas que han derrocado al gobierno constitucional o al que surgió de otro golpe de Estado.

Unidad de América

Dicho lo anterior, volvamos ahora los ojos sobre el panorama del conjunto iberoamericano y sobre la posibilidad y la necesidad de hacer de este continente, con la ayuda de la cultura, una unidad armónica, fuerte y respetable.

No es necesario hablar de las Conferencias Panamericanas que tantas resoluciones han votado para eliminar, o reducir al menos, las barreras que nos separan. No es siquiera necesario poner en evidencia la unión a que se llegó, con solo una o dos excepciones que pudiéramos llamar de cámara lenta, al rompimiento de relaciones con las naciones totalitarias. La verdad es que nos sentimos más unidos en las horas de zozobra que en las de bonanza. Pero lo que importa destacar en el presente es el hecho de que América aparece hoy, mejor que ayer, como un nuevo mundo, no ya por ser el últimamente descubierto, sino a virtud de sus modalidades intrínsecas. Nuevo mundo, por su vitalidad, por su frescura, por su sangre renovada, por sus fervorosos ideales, por sus propósitos claros y firmes, por sus realizaciones generosas, por su ímpetu creador.

No ha de entenderse que no existen diferencias de escala en el progreso entre las repúblicas de América. Las condiciones económicas de los distintos países —su riqueza, su desenvolvimiento, sus posibilidades— no siendo unos mismos, la escuela

pública refleja en algunos sitios una modestia de instalación y de recursos que llega a veces a ser lastimosa. Hay aquí y allí núcleos humanos que viven en un atraso lamentable. El espíritu público y el interés por las escuelas y por los problemas de la cultura en general no son, naturalmente, tampoco los mismos en todas partes. La libertad de enseñanza no tiene la misma amplitud en todos los países. Falta en algunos el estímulo y la benéfica competencia de la iniciativa privada. El muy trajinado *problema del indio* no es el mismo en naciones como Colombia, Venezuela, Uruguay, Argentina y Chile, que en México, Perú, Ecuador o Paraguay.

En estos últimos países grandes masas humanas hablan un idioma distinto del español, y no están prácticamente incorporadas en el conjunto social. En Colombia y Venezuela, el indio está en su inmensa mayoría fundido con el blanco. En Chile, el araucano no es ya sino un re cuerdo racial. Y en Argentina y Uruguay puede decirse que se desconoce el problema indigenista.

No obstante todas estas diferencias, que muchas veces ofrecen diversas modalidades dentro de un mismo país, podemos insistir en destacar la semejanza de los grandes problemas de la educación en toda la extensión del continente. Los problemas, en el fondo, se plantean con muy parecidos caracteres de causa y consecuencia.

Ya nadie ignora entre nosotros que la situación actual es particularmente propicia para llevar a cabo una obra solidaria. Ninguna nación de nuestra América sueña en esta hora con conquistas territoriales. De fuera, tampoco parece amenazada ninguna de las naciones de nuestro continente por invasiones guerreras.

A los nacionalismos agresivos podemos enfrentar un generoso continentalismo, conscientes de la interdependencia en que vivimos, y atentos a la gran lección que nos han dejado las dos guerras mundiales. No cabe duda de que América es, como se ha dicho tantas veces, una atractiva y promisoría reserva de la humanidad. En un continente fresco y rico en posibilidades como el nuestro podría en verdad forjarse un nuevo destino para el mundo.

Todo está hecho para unirnos; nada para separarnos. El ideal de Bolívar vive todavía. La palabra América para los libertadores tuvo un sentido de patria. La generación que le dio libertad al continente no estimó nunca que su labor se había cumplido cuando el país a que pertenecía se sentía ya libertado, sino que cada pueblo era solidario de todos los demás, y asegurada la libertad en el propio territorio era preciso

volar a prestar el contingente de heroísmo que requerían los otros pueblos que aún luchaban por el mismo ideal. Es cierto que olvidamos esa lección, y que solo fuimos luego, como ya se ha dicho, un archipiélago en lo espiritual, y únicamente un continente en lo físico. Pero hemos de esperar que en no lejano día logremos instaurar firmes ligaduras entre todas estas islas del espíritu que tanto necesitan de comprensión fraternal. Y esta comprensión es un problema que corresponde a las escuelas resolver. Es un problema de educación. Es un problema de cultura.

La educación: problema universal

¿Pero serán todas estas observaciones aplicables únicamente al continente Americano? Cuando hablamos de problemas sociales, sobre todo de educación, ¿no estaremos rozando problemas simplemente humanos? Para comprobarlo bastaría transcribir los enunciados de la reforma de la educación propuesta en Francia y los del nuevo Plan de Inglaterra. Bastaría recordar los escritos de los más célebres educadores de aquellos países, y de otros, que si pequeños geográficamente, son grandes por sus enseñanzas, como Suiza y Bélgica. Bastaría hacer la enumeración de los principios que han motivado los acuerdos de los últimos Congresos Internacionales de Educación. La preocupación por este género de problemas es mundial, y se mueve en virtud de unos mismos estímulos.

Queremos, en síntesis, una escuela para todos. Escuela *funcional*, humana, vinculada a la vida, rica en perspectivas ciudadanas, y no empobrecida por el criterio miope del maestro o profesor que no mira más lejos de las cuatro paredes de su clase. Queremos una escuela con panoramas universales.

Una misma es nuestra aspiración cultural; unos mismos son nuestros propósitos de renovación. No podemos legarle un mundo caótico a la generación que llega. Es preciso que todos hagamos un común esfuerzo por preparar una humanidad mejor, una humanidad en la que la paz impere y en la que nuestros mejores empeños encuentren su camino.

Ya estamos, por fortuna, lejos de los errores del pasado. Refresquemos, para terminar, la enseñanza que esos errores nos dejan:

Es sabido de todos los interesados en cuestiones culturales, que para septiembre de 1914 había sido convocada una Conferencia Internacional de Educación, que debía reunirse en La Haya y para la cual dieciséis gobiernos habían ofrecido concurrir. La

guerra estalló en los precisos momentos en que iba a reunirse este Congreso. Más tarde, en la Conferencia de La Paz, no fue posible convencer a las naciones de que la educación era un pilar necesario para la construcción, hipotética todavía, del Palacio de la Paz. Ni siquiera se logró que los intereses espirituales tuvieran un sector adscrito a ellos. Lo económico, lo militar, lo político, lo social, en cuanto tuviera relación con el trabajo, pero nada que se refiriera a la inteligencia ni a la cultura. Pasaron unos años antes de que la Sociedad de las Naciones aceptara como parte integrante de sus propósitos cardinales una organización del género del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, organizado en París, y ofrecido a la Sociedad de las Naciones por el gobierno francés.

El Instituto de Cooperación Intelectual no se ocupaba, sin embargo, sino de los problemas que pudiéramos llamar de nivel universitario; para tratar las cosas relacionadas propiamente con la educación en todos sus aspectos, hubo necesidad de crear una institución independiente —la Oficina Internacional de Educación—, que hizo su aparición en Ginebra en el año de 1925. La extraña idea de que las naciones no podrían estar asociadas para discutir sus planes de educación, por ser este sector de la nacionalidad terreno vedado para el extranjero, mantuvo separadas a la Sociedad de las Naciones y a la Oficina Internacional de Educación a lo largo de toda su existencia.

Se necesitó una nueva guerra para que las naciones se dieran cuenta de que para lograr la paz no son suficientes ni los acuerdos diplomáticos discutidos por los embajadores, ni las conferencias de cancilleres, ni el acercamiento de los Estados Mayores. Se necesitó una nueva guerra para que los gobiernos comprendieran que para lograr la paz es indispensable también trabajar en la mente y en el corazón de las nuevas generaciones.

El problema de la educación y de la cultura hizo por fin irrupción en la conciencia de los gobernantes, y ya tenemos una nueva entidad —la UNESCO— que va a ocuparse capitalmente en los grandes problemas de la educación. Por fin esa palabra, —la educación—, que pareció tabú para los diplomáticos de otrora, está ya incrustada en los estatutos de esta gran organización internacional que va a trabajar, al igual de las organizaciones políticas, económicas, militares y sociales, por la paz del mundo. Cincuenta naciones respaldan ahora este propósito trascendental.

No es ilusorio pensar que esta institución se empeñará en sembrar en los espíritus la simiente del buen entendimiento y de la cooperación de todos los pueblos, por lo menos

con tanta eficacia como las otras organizaciones destinadas a este mismo fin. El cerebro del hombre, se ha dicho con razón, es y seguirá siendo la fuerza más grande que existe en el mundo para lograr la guerra como para asegurar la paz. Esto patentiza más agudamente la necesidad de atender a esta fuerza espiritual con primordial preocupación.

Un mundo con inseguridad y zozobras, un mundo receloso, no será un mundo en el que pueda alojarse la dignidad humana. Si hoy pensamos en desarmar los espíritus, hemos de pensar, también, en no armar a los que aún no se hallan emponzoñados por el rencor o el odio, y esta es la voz de las escuelas. Conocernos mejor para mejor entendernos: este ha de ser el anhelo de todos los educadores de hoy. No podemos limitar tan ambicioso propósito a los solos sectores universitarios. Es preciso que nuestra aspiración abarque desde el jardín de niños hasta la más alta escuela de estudios superiores. Solo así lograremos crear un ambiente propicio para la paz futura, una paz que no sea la del temor sino la de la mutua comprensión.¹

Marzo de 1949

¹ Este bosquejo fue escrito a solicitud de *The Year Book of Education*, obra editada en Inglaterra, bajo los auspicios de la Universidad de Londres, y publicado en inglés en el anuario correspondiente a 1949.



Don Agustín en 1915, entre caballetes y sombras de la naturaleza, plasmadas en las clases de arte al aire libre en el naciente Gimnasio Moderno.

Mensaje a los maestros

Íncianse en estos días las tareas escolares. Las bandadas de muchachos vuelven a las aulas, y en los espíritus y en los corazones juveniles bulle la alegría de todo comienzo. El maestro de vocación siente también en esta hora el alegre aletear de la renovada esperanza que empieza con la nueva jornada. Es este un momento oportuno para la reflexión. No será la misma reflexión que hacemos al analizar, a veces melancólicamente, el balance de nuestro día. En la alborada no habrá más que el contento del noble propósito que nos anima y la ilusión de realizarlo.

¿Habéis pensado, maestros que reanudáis vuestra labor, en la trascendencia del encargo del que os habéis hecho responsables? Porque no sois solamente los hombres que riegan la semilla. Sembráis sí —y qué diversos son los terrenos en que lo hacéis—, pero vuestra misión principal es la del cultivador. Tenéis así que vigilar cautelosamente el desarrollo de las plantas puestas a vuestro cuidado.

Lo primero que debéis hacer es crear en vuestra escuela una atmósfera propicia a la tarea de educadores que vais a desarrollar. La escuela es ante todo un ambiente. Ambiente físico, moral y espiritual. Ambiente de belleza o de fealdad, de pulcritud o de desgreño, de decencia o de vulgaridad, de franqueza o de engaño, de confianza o de temor, de consideración o de irrespeto, de orden o de anarquía, de generosidad o de egoísmo, de mutua ayuda o de hostil aislamiento. En vuestras manos está el dar a la escuela que se os encomienda una u otra característica.

De todas las cosas, al decir de Ruskin, emana belleza o fealdad, y de esa fealdad o de esa belleza se impregna nuestro espíritu. Interesa, pues, que el ambiente físico de la escuela sea grato a los ojos y a la mente. Y si esto es así con el ambiente físico, mayormente lo es con el ambiente moral y espiritual. Ética y estética se hermanan en el fondo de nuestro pensamiento.

Al analizar una escuela debemos ante todo desentrañar cuál es su espíritu. Existen escuelas de espíritu dogmático y escuelas de espíritu democrático; escuelas en las que es preciso obedecer ciegamente y escuelas en donde se permite pensar y actuar con una libertad que solo está limitada por la disciplina general y el orden, y por el respeto de la dignidad de los demás. Existen asimismo escuelas en donde solo se instruye y escuelas en donde, además de instruir, se busca la formación del carácter, la rectitud de la conciencia, la lealtad, el valor, el sentimiento del deber.

Es evidente que el educador debe ser un consejero, un guía, un conductor, pero su tarea quedaría paralizada a mitad de camino si no le enseñara al niño a conducirse por su propia cuenta, si no le diera hábitos de estudio y de trabajo, si no despertara en él el cariño por las cosas del espíritu, si no lo adiestrara en el uso de su discernimiento, si no formara su criterio y su conciencia.

Atentos a estos principios buscad el desarrollo de la personalidad de vuestros alumnos hasta el máximo de sus posibilidades. Enseñadles a pensar. Recordad que es un esclavo aquel que no piensa libremente, y que vuestra misión, la misión que al maestro tiene encomendada la República, desde el propio día en que dio el grito de su independencia, es la de preparar a los verdaderos ciudadanos de la democracia.

En cada uno de vuestros discípulos procurad formar una mente clara y un corazón valeroso, y que los hilos conductores de vuestra acción sean siempre de equidad y rectitud. De esta manera podéis estar seguros de modelar hombres leales y animosos, sanos, libres de la escoria de la intransigencia y de toda ruindad.

No pretendáis jamás crear prosélitos de vuestras personales opiniones. Cuidad esmeradamente de no encender la pasión partidaria en vuestros alumnos. Execra-ríais al hombre que intentara envenenar a un niño. Pero envenenar su espíritu es iniquidad mayor, y de más perniciosas consecuencias, puesto que el daño se perpetúa disociadoramente en la comunidad. Y no solo es más dañina sino más cobarde esta acción, porque no trae siquiera consigo la posibilidad de un castigo que como ningún otro sería merecido.

Huid de todo lo estridente; de todo lo que esté fuera de tono. Medid vuestros ademanes. Recordad constantemente que enseñáis más con vuestro ejemplo que con vuestra palabra, o mejor, que solo enseñáis con vuestras palabras cuando ellas se ajustan a vuestros actos. Tened en cuenta que al mismo tiempo que vosotros estáis en la

tarea de estudiar a vuestros alumnos, ellos os están estudiando también, y no olvidéis que la lógica y la perspicacia infantiles son a menudo más agudas y más precisas que las del hombre adulto. La obra vuestra es obra de tacto, y de la inteligencia y tino con que uséis de él estará pendiente vuestra autoridad. Tal autoridad dependerá íntegramente de vosotros mismos, ya que ella deriva de la intimidad del ser, y no de ningún elemento que le sea extraño.

Un espíritu justiciero ha de acompañaros a lo largo de todas vuestras jornadas. Si cometéis un error, rectificadlo sin demora. Esto, lejos de amenguar vuestro prestigio, lo hará más sólido y más alto. Tened cuidado de no incurrir jamás en injusticias. No juzguéis nunca a quien creáis culpable sin antes haberlo oído y haber pesado sus razones. Que el respeto cordial —no la desconfianza o el temor— sea el nexo que os vincule a vuestros discípulos. Que todo sea limpio y claro en vuestra persona.

Como educáis y no solo instruíis, os dais plena cuenta de lo que representa para vuestra labor el tener un ideal, y el despertar en vuestros discípulos el anhelo de poseerlo ellos también. Sin un ideal, sin un credo, al amparo del cual crezca nuestra personalidad, quedaríamos abandonados a la intemperie, lo mismo en lo espiritual que en lo moral.

Vuestra misión no estará, por otra parte, limitada a los muros de la escuela. El educador, decía James Mill, no debe estar preocupado únicamente de las cosas pedagógicas. Él, como nadie, debe abogar por la tolerancia, la libertad y la justicia, no solo dentro del aula. La colectividad entera es una escuela a la que concurrimos todos y en la que todos recibimos a diario influencias decisivas. Consciente de esta realidad, no puede quien ha recibido el encargo de formar las nuevas generaciones, ser indiferente a lo que ocurre en la sociedad que le sirve de marco a su acción. No habréis de olvidar pues que vuestra misión es misión social por excelencia.

Sabemos que para desarrollar esta compleja tarea que de vosotros se demanda, necesitáis de abnegación, de paciencia, y de mesura en grado sumo. Mas si no tuvierais estas cualidades vuestro puesto no estaría ciertamente en una escuela. Con razón se ha dicho que en la vida de los hombres no hay faltas de vocación sino ocupaciones equivocadas, y sería lamentable que hubierais cometido una equivocación al escoger vuestra carrera.

Sabemos, asimismo, que de la sociedad y del Estado no obtenéis todavía la consideración a que sois acreedores, pero ese reconocimiento justiciero tendrá que venir un día porque en ello está comprometido el buen nombre y el propio decoro del país.

No ignoramos que el maestro es el soldado desconocido de la cultura, y que para honrarlo no se ha levantado todavía en parte alguna un monumento que atestigüe la gratitud ciudadana, ni ha encendido aún ningún gobierno, en homenaje suyo, la lámpara votiva que arde perennemente en los altares consagrados al guerrero. La mayoría de vuestros alumnos no os retribuirán tampoco con eterna gratitud las enseñanzas que les disteis. La gratitud es sentimiento que solo prende en almas de selección. Mas vuestra labor ha de ser tan grata de por sí —lo es cuando está alentada por una vocación— que no esperaréis otra recompensa distinta de la que a diario recibís con el ejercicio mismo de vuestra actividad. Por algo se ha dicho que la escuela es un templo y el magisterio un sacerdocio.

Nuestro mundo de hoy necesita de una cura de reposo. Por desgracia, el ritmo acelerado de la vida contemporánea, lejos de proporcionarnos tal sedante, nos obliga a adecuar nuestro sistema nervioso a la necesidad de pensar y de vivir más de prisa. En el momento presente todo marcha a gran velocidad, y hemos de adaptarnos a la vida que nos impone ese nuevo paso si no queremos perecer. Pero en la escuela, al menos, formemos un remanso de serenidad, y pongamos a tono nuestra acción con el ritmo pausado que requiere el recogimiento espiritual.

16 de marzo de 1950

Una dosis de veneno para los niños

A los once años comienza generalmente la fiebre de la lectura. Mas, en la hora en que vivimos se ha presentado esta fiebre desde los propios días de la primera comunión, y no ciertamente para ayudar a su buena preparación.

Tengo a la vista unos cuantos cuadernos de estos que los muchachos llaman “comics”. Andan en sus manos desde los siete años, y prolongan su ascendiente hasta bien entrada la adolescencia. Veamos, al acaso, lo que traen algunas de estas publicaciones, procedentes de diversos países, y, en este momento, manjar predilecto de nuestra niñez:

Entrega número 10 de la revista denominada “Cuentos de Brujas”

La portada denuncia ya el género de mercancía que cubre. Aparece allí una adolescente medio desnuda y atada por gruesos lazos a una roca. La rodean monstruos amenazantes y calaveras que gesticulan, y le hacen friso leyendas que dramatizan hasta el paroxismo la escena de subidos colores y no menos subida intención: “Lo retamos a que lea estos cuentos de sobrenatural horror”. Así reza el primero de los rótulos. El retado es, sobra decirlo, el niño para quien se ha preparado especialmente este biberón de licores fuertes y embriagantes. Pero sigamos con la transcripción de las frases que salpican con colores de diversas tintas la portada: “En este número: Servidores de la Tumba y Crecimiento de un Monstruo”, en escarlata y verde que juegan con los colorines de la espantable figura del bruto que va a aplastar con una inmensa piedra a la niña maniatada. Y algo más, en rojo sangre de toro: “Leyendas de terror nunca vistas”.

No alcanza, sin embargo, la portada a anunciar el contenido de tan deslumbradora entrega. En la primera página se inicia, con estrafalarios diseños de brujos y bandidos enmascarados, la excitante novela denominada “La Mansión del Crimen”. El castellano

es de arrabal, y los diálogos parecen sorprendidos en una entrevista de hampones y maritornes de última laya, aun cuando estas se presenten en *bikini*, quizás para buscar un toque de gran mundo y atraer más seguramente la atención de los adolescentes. En una lámina un hombre estrangula a una mujer. En otra, la seductora dama le clava un puñal al que tiene cara de perseguir sus encantos. Volteamos la página y vemos que algún miembro de la pandilla del don Juan sacrificado, le incendia el lecho a la joven homicida, y esta corre en su atuendo nocturno convertida en antorcha humana.

La revista trae un mensaje dirigido a la juventud. Reza textualmente: “¡Cuántas veces ha hervido el caldero del mal! Pero esta vez la poción es algo especial: contiene todos los ingredientes del terror, de la emoción y del tipo de acción que hiela la sangre en las venas. Jamás se había reunido tal colección de relatos escalofriantes. Nunca antes la salud mental del lector había recibido tal amenaza, tal reto, para resistir la cantidad de horror que aparece en este número”.

Y aún falta la más extraordinaria revelación. Al pie de la primera página, en la que se transcribe el mensaje, aparece esta advertencia sensacional: “Cuentos de Brujas es una revista autorizada por la Comisión Calificadora de Revistas, dependiente de la Secretaría de Educación Pública”. Por elemental discreción llamamos el nombre del país de donde este esperpento nos llega.

Otra colección en serie, llamada: *Clásicos Ilustrados*, con el mismo pie de imprenta e idéntica autorización oficial a la anterior, dice estar dedicada a la publicación de: “Las mejores obras de los más grandes autores”, y emula en portadas estridentes y en escenas de sangre y violencia con la anterior.

Tomemos, al acaso también, el número 6 de estos novísimos clásicos. En la primera página, sobre un fondo lleno de manchas de sangre, aparece, a grandes titulares, esta leyenda: “He aquí una historia alucinante de sobrehumano terror. Estos dedos crispados tiemblan de remordimiento (sic), y serían capaces de desgarrar estas páginas, para apartarlas de vuestros ojos atónitos”.

No es preciso agregar que la mano de los dedos crispados ilustra la página que anuncia la espeluznante historia. Las escenas de violencia llenan hoja tras hoja este manjar de la literatura infantil, y culminan con el apasionante cuadro en donde el monstruo Frankenstein estrangula con sus manos férreas a la dama de las trenzas rubias que reposa en el lecho nupcial.

Como escuela para preparar una generación de neuróticos; como sistema para asegurar en la niñez y en la juventud el desajuste nervioso y empañar sobriamente espíritus y corazones; como disolvente de la conciencia en las nuevas generaciones; como segura prolongación de una era de violencia, no habrá, en verdad, nada más contundente y eficaz que esta literatura de los bajos fondos.

Pudiera pensarse que la venta de estas publicaciones se hace, como la de las drogas heroicas, clandestinamente, para evitar el castigo de las autoridades, mas ocurre todo lo contrario. Ostensible, espectacularmente, se exhiben las últimas *entregas* en estanterías que *adornan*, ya no solo las librerías, sino las tiendas a donde los chiquillos van en busca de golosinas. “Polar y cómics”, son dos palabras que salen ahora juntas de los labios de los niños. Y no faltan los avisos estimulantes: “Compre el último número de Cuentos *de Brujas*. “Lleve a su casa el nuevo clásico”. Tal y como si el boticario anunciara en su farmacia: “No olvide usted su dosis de morfina”. “Use cocaína”. “Fume marihuana”.

Estos cuadernos, que se venden, y aun se alquilan, por millares, en muchas de nuestras librerías de barrio, no necesitan ser leídos para apreciar el estrago que causan. Basta mirar sus ilustraciones. En todas ellas, como en las entregas de que arriba hablamos, aparecen hampones con puñales, monstruos los más deformes, sepulturas abiertas, mujeres que cuelgan de los árboles con espantables rostros paralizados en un rictus de agonía o que gesticulan bajo el suplicio de torturas imaginadas por mentes enfermas.

Todo esto tuerce y daña los instintos normativos de la vida. Pascal, en frase que hemos recordado, hablaba del ángel y la bestia que se alojan en cada uno de nosotros. Como lo vemos, la literatura, que ahora invade como una mancha de aceite el cerebro de nuestra gente joven, da alimento únicamente a la bestia, dejando languidecer al ángel. Los niños y los adolescentes que se han entregado a esta clase de lectura y que ya deslustraron su visión de la vida con la contemplación de los estrambóticos dibujos que la acompañan, encontrarán insípida, falta de condimento y de gusto, toda literatura que hable de cosas grandes y bellas y en la que los principios de la bondad y del bien hallen su asilo. Quien ha pasado por este entrenamiento apenas sí gustará a los quince años de Curzio Malaparte. Todo lo demás será insulso.

¿Qué harían los padres de familia si les revelaran que en la tienda de la esquina de su casa les están suministrando a sus hijos cada tarde una dosis de veneno que

lentamente arruinará su vida? El escándalo social no tendría nombre. Y sin embargo lo que aquí denunciemos es harto más grave porque no se conocen los antídotos contra esta clase de venenos. Quedan persistentemente en el espíritu, y, si es verdad que no matan, logran algo peor: deforman de por vida.

Y no hablemos de las revistas dedicadas especialmente a los adolescentes y a ciertos ancianos que vuelven a sufrir crisis de pubertad. Estas sí se venden con cierta cautela, y no tienen todavía autorización oficial, aun cuando gozan de franquicia en los correos, pasan las aduanas libremente y penetran por ignoradas rendijas a los hogares más pulcros y a las más reputadas escuelas, tal y como lo hacen las repugnantes moscas verdes de los cementerios que tienen tan larga autonomía de vuelo.

Estas producciones dañadas y dañinas llegan al paroxismo de su auge en Europa al terminar la guerra. Y ello tiene su explicación. Menores y adultos se hallan con el sistema nervioso deshecho por los horrores de la devastación que han presenciado, y su mente está enlodada por todos los secretos del mercado negro y la quiebra de la autoridad en los hogares, muchos de los cuales han quedado en ruina material y moral. A los cerebros y corazones afectados por este hondo drama ya no los conmueven las dulces fruiciones de otra hora. Hay que darle, en fuertes dosis, relatos espeluznantes. De ahí el éxito de esta literatura que hace erizar el cabello.

Por desgracia, el grito estridente que ha de sacudir los nervios de los que han sufrido los tremendos impactos de la guerra, salva los mares y llega hasta nosotros, víctimas ahora de este bombardeo de proyectiles deletéreos que caen verticalmente sobre el espíritu de la juventud. Es un ataque de bacterias que no da cuartel.

Los padres de familia, como los maestros, deben estar alerta ante la magnitud de este asalto. Las autoridades que han de velar por la seguridad social, tampoco deberían sufrirlo indiferentes.

5 de noviembre de 1952

Análisis del magisterio²

A. Los maestros heroicos

Formar maestros fue nuestra primordial preocupación en el tiempo en que tuvimos la responsabilidad de la Dirección Nacional de Educación. Antes de comprar los amplios terrenos en donde habrían de levantarse muchas de las bellas construcciones que son hoy orgullo del país, y en las que se creó, en las afueras de las ciudades, el ambiente favorable a una sana y decorosa formación, nos fuimos en excursión de estudio por todo el territorio de la nación, y, no solo en las capitales de los departamentos y en las cabeceras de las provincias sino en las más remotas aldeas e ignoradas veredas, reunimos a los maestros para saber de sus preocupaciones y darnos cuenta del medio en donde actuaban.

Supimos entonces de manera muy directa de sus precarias condiciones de vida, de su enclaustrada preparación, de su humilde categoría social, de sus angustias por el diario vivir; y también de las íntimas satisfacciones de aquellos que sacrificaban comodidades y bienestar, alentados por una innata vocación. Nunca como entonces, nos dimos cuenta de la valentía de estos trabajadores cuya voluntad llegaba hasta el máximo del sacrificio. En efecto, muchos de ellos desempeñaban su admirable tarea en perfecto aislamiento, olvidados de las autoridades, víctimas de la desconsideración, la indiferencia o el menosprecio de los padres de familia, sabedores de la repetida ingratitud de sus alumnos. Y a pesar de todo ello, animosos en su empeño, satisfechos de su misión, heroicos con aquel heroísmo que va más allá que el del soldado que muere valerosamente al pie de una trinchera, porque ya no era cuestión de morir sino de vivir por la patria; ya no se trataba, en efecto,

2 Este trabajo fue publicado en inglés en el *Year Book of Education*, 1953, anuario editado por el Institute of Education de The University of London, y el Teacher's College de Columbia University.

de entregar la vida en un momento dado sino de estarla entregando día tras día en aras de un ideal.

Entonces, pudimos darnos cuenta de ese caudal inagotable de abnegación de que son capaces los elementos del magisterio, cuando los mueve la mística de su profesión.

Los vimos acudir, a través de malos caminos, y venciendo tremendas dificultades, a los sitios en donde hacíamos una concentración de estudio. Ya, desde cuando el profesor Decroly dictaba su curso en el Gimnasio Moderno, conocimos maestros que hicieron largos recorridos para venir a escucharlo, habiendo gastado en esos viajes las economías de mucho tiempo.

Desde la Dirección General de Educación habíamos repartido una pequeña colección de libros a todo el profesorado de la enseñanza primaria. Era de verse el entusiasmo de gran número de estos trabajadores de la enseñanza que quisieron ponerse en comunicación directa con el Ministerio para completar los conocimientos nuevos que les llegaban en la modesta biblioteca que se les había enviado. El correo traía por centenares las cartas de una y otra región. Muchos de estos corresponsales espontáneos confesaban no tener título alguno, ni haber hecho otros estudios que los elementales de la escuela primaria, pero sentían cariño por sus escuelas y los animaba una gran voluntad de trabajo, no obstante la escasa remuneración que recibían. Gracias al dictáfono, y al excelente espíritu de las secretarías, cumplíamos alegremente con el deber de mantener al día esta abundantísima correspondencia.

¿Y qué decir de los valerosos institutores que se hallan en las más apartadas regiones del país, en plena selva, a donde no llega el menor eco de civilización? ¿Cómo olvidar aquella extraordinaria maestra que cada día hace un viaje de dos horas en canoa para venir de la ranchería en donde trabaja su esposo hasta la escolita que le han asignado? Madruga a las cinco de la mañana para llegar a las siete al tambo en donde la esperan veinte chiquillos que la reciben con gritos de alborozo. Porque esta es una de esas maestras que se ha ganado el corazón de sus alumnos, sin haber iniciado con ellos la enseñanza del alfabeto y de los números. Intuitivamente ha comenzado ella por dar afecto antes que instrucción, y cuando la llamada labor docente hace su aparición ya se ha apoderado del sentimiento de sus alumnos, y el aprendizaje se hace entonces tan grato como un juego en el que todos —ella en primer término— toman parte con animosa alegría.

En aquellas soledades no es raro encontrar al maestro, mitad anacoreta, mitad apóstol en acción. Está en esa lejanía como apartado del mundo, pero se ha hecho su mundo, un bello mundo de chiquillos que vienen a él cada mañana a buscar espontáneamente su compañía. No inspira recelos sino confianza; no da órdenes: colabora con sus alumnos en cuanto ellos emprenden; es por el afecto y no por el temor que se hace obedecer. Sabe por intuición que la salud, la bondad y la alegría son tan contagiosas como la enfermedad, la dejadez, la maldad y la tristeza, y se convierte en ejemplo viviente de cuanto hace amable y decorosa la existencia.

Este maestro no pasó por ninguna escuela. La vida fue su escuela; sus libros, la naturaleza; su maestro, Jesús, al que se parece en su apostura nazarena, en su voz tranquila, en su mirada dulce. Limpio ha de ser su corazón y recta su conciencia porque es alegre su vivir cotidiano.

No le ha visitado ningún inspector; no ha recibido una sola palabra de estímulo a lo largo de su carrera; no se ha informado de que en el magisterio hay categorías. Pero nada de esto le ha hecho falta para conservar encendido el fuego de su vocación.

“Tengo a mis niños, y vivo en paz con Dios. ¿Para qué pedir más?”. Así nos dice un día, y al oírlo nos damos cuenta de que estamos frente a *un maestro*, y en lo íntimo de nuestro sentimiento nos hallamos un tanto avergonzados de que a nosotros se nos llame maestros también.

B. Los maestros pintorescos

La palabra maestro tiene en nuestro lenguaje familiar las más variadas y contrapuestas acepciones. Se es maestro de escuela como se es maestro carpintero, cerrajero o albañil, aun cuando no se sepa leer ni escribir, ni se tenga dominio de la especialidad. El músico, el pintor y el escultor, son de igual manera llamados maestros, sobre todo si no se cortan el cabello, dejan la barba a libre crecimiento, y usan sombrero de anchas alas. Y se es también maestro —en este caso muy merecidamente— cuando se llega a un alto grado de prestigio intelectual. Tres de las cimeras figuras de la inteligencia colombiana en este siglo —Sanín Cano, Guillermo Valencia y Luis López de Mesa— han merecido por antonomasia el dictado de maestros. Mas nuestra tarea es solo ocuparnos de los que ejercen la función docente.

Como en toda ocupación, el magisterio da los más diversos tipos de personalidades. Algunos saben cuidar muy bien de su propio decoro, son estudiosos, gustan, no obstante lo reducido de su presupuesto, de formar su pequeña biblioteca; son optimistas y animosos porque en ellos está viva la llama de la vocación. Otros no parecen darse cuenta de las implicaciones de su misión, y son completamente opacos a toda preocupación de estudio. Se conforman con lo que una vez aprendieron en la Escuela Normal, y dentro de ese aprendizaje, por lo que se adivina, no entró seguramente el aprender a estudiar. No es raro el caso de los que no volvieron a leer un libro pasada su época de estudiantes. Pudiera marcárseles como a los fósiles con el rótulo del año en que terminaron su formación primera. No han avanzado un paso. No tienen siquiera los conocimientos que poseían el día de los exámenes de grado. No han tenido información de ningún sistema nuevo; ignoran el contenido de las revistas pedagógicas, y no saben siquiera lo que es una obra de consulta. Cuando se ven frente a la luz de los nuevos conocimientos son, según el viejo símil, como la lechuga que sale de su guarida en pleno día: se sienten ofuscados y cierran los ojos ante esa claridad. No es extraño así que consideren el magisterio como una esclavitud, y que vivan renegando de su profesión, y como a la espera de poder abandonarla delante de cualquiera posibilidad de servidumbre distinta.

Hablamos ya de los maestros heroicos. Cabe ahora decir algo de los que son pintorescos.

Uno de estos pedagogos en cierne nos busca una tarde en solicitud de colocación. Habla de esa manera que acostumbramos llamar tropical, y, en la misma forma desbordante, acciona. "Mi sistema, nos dice, va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo sencillo a lo abstruso. Sigo con mis niños el mismo sistema progresivo que ha recorrido la humanidad, y hago investigaciones sobre el biotipo a dondequiera que voy. Cursos metodizados son los míos, y no de cualquier modo, agrega, sino en la forma cíclica, concéntrica, psicológica, intuitiva y deductiva, moderna y pedagógica".

Al oír funcionar esta ametralladora de erudición docente nos damos cuenta de que estamos enfrentados a uno de estos maestros que usan la pedagogía como el rapé: absorben, una y otra vez, el polvillo diabólico y estornudan terminachos con grandísimo contento. La verdad es que al escuchar a nuestro visitante quedamos

como en suspenso, tan anhelantes y fatigosos como si hubiéramos trepado nosotros mismos a las altas cimas a donde él ha querido encumbrarse, y tal cual si lleváramos sobre nuestros propios hombros el pesado equipaje con que él viaja.

No es extraño, pues, que a la primera pausa que el novel pedagogo hace, el director se ponga en pie, y, colocándole paternalmente la mano en el hombro, le diga: “Mi buen amigo: voy a proponerle que coloque usted en el suelo esa abrumadora carga enciclopédica que tan benévolamente ha traído hasta mí. Sentémonos usted y yo sobre ella, y vamos a conversar llanamente”.

Así lo hacemos —no sin antes haber transformado el gesto desabrido en risueño ademán—, y en pocos instantes el colega se convierte en un hombre sensato. Las palabras que ha oído han hecho en su espíritu el efecto de una cápsula de Alka-Seltzer, y la indigestión pedagógica ha pasado como por encanto. Confiesa entonces que la forma en que ha iniciado la conversación es la usada por él ante los inspectores, a quienes *hay que madugarles* para que no sean ellos los que vengan a tratarlo a uno de intonso. Y concluye nuestro pintoresco visitante: “Muy cierto es eso de que no se debe meter uno en la triquiñuela de la pedagogía sin vocación. Yo francamente creo que tengo alientos para servir en cosas de mayor calado que en esto del magisterio. Daría por un tomín mi diploma de maestro”.

Nuestra tierra colombiana, que tan excelsos humanistas ha dado en todas las épocas, guarda el rescoldo de ese amor a las bellas letras aun en los rincones menos sospechados. Dígalo si no el maestro latinista a quien hallamos en una ignorada escuela campesina. Se fugó del seminario, hace de ello muchos años, y gusta ahora de esmaltar cada uno de sus conceptos con una frase latina que él mismo traduce, tan pronto como la pronuncia, para ilustración y alivio de quienes no estén versados en semejantes primores.

Hablamos del valor de la alegría en la escuela, y él dice: “Claro está que los maestros debemos ser alegres: *Spiritus tristis exsiccat ossa*: El espíritu triste seca los huesos”. Comentamos la mala manera como algunos colegas reciben las prudentes y discretas indicaciones que se les hacen, y él da la explicación: “*Non amat pestilens eum qui se compit*: El apestado no ama al que lo corrige”, y agrega: “*Veritas odium parit*: La verdad engendra el odio”. Critica a algunos funcionarios de la instrucción que van relajándose en su conducta: “*Abyssus abyssum invocat*: Una falta acarrea otra”, y así

nos hacen llegar al asco de la vida: “*Toedium Vitae*”. Como conclusión no podía faltar, por trajinada que ella esté en todas las esferas, la vieja sentencia: “¡Oh *témpora!* ¡Oh *mores!*: ¡Qué tiempos! ¡Qué costumbres!”. Su despedida, hecha con amplia sonrisa, es en extremo amable: “Esto de hoy, nos dice, es lo que se llama señalar un día con piedra blanca: *Albo lapillo notare diem*”.

Mas no todos los maestros de este tipo usan de ingenio ni gozan de un ápice de humorismo. Los hay secos como estopa, refractarios a toda indicación, y hechos ya al dogmatismo de la deformación profesional. Varios de ellos mejoran mediante un tratamiento hepático, pero a otros el mal humor los acompaña de por vida. “Hay maestros que hablan a los niños con voz de sepultureros, como si la vida fuera un entierro”, nos decía un campesino en el que chisporroteaban el ingenio y la verdad.

En alguna de nuestras andanzas por las escuelas colombianas tropezamos con el clásico ejemplar de aquel género de pedagogos fúnebres. Oigamos su parlamento: “A mí esos métodos que llaman nuevos me dan escalofrío. ¡Qué novedades ni qué nada! Eso es mera jugarreta. La enseñanza es cosa seria. El maestro es el maestro, y el alumno es el alumno. Cada cual en su sitio: el uno enseñando y el otro aprendiendo. Si yo pongo las lecciones es para tomarlas al día siguiente como rezan los textos, y no para que los mocosos me vengan con discusiones. Esto no es el Congreso. Aquí el muchacho canta lo que está en el libro o se queda de plantón, y esto hasta que suelte la lección asignada”. Y añadía: “A estos chivatos hay que andarles duro. Son hipócritas de nacimiento. A medio que uno vuelve la espalda comienza el zafarrancho. Pero yo uso suelas de caucho y, para mayor precaución, ando en puntillas, y cuando menos lo piensan, ahí estoy en medio de ellos repartiendo coscorrónes. El maestro que no se hace temer no funciona. El maestro manda, y el alumno obedece. Lo demás es academia”.

La violencia crea el odio, nos permitimos insinuar. “¿Y qué?”, replica el amargado funcionario. “Nuestra tarea no es despertar ternuras sino cumplir con nuestro deber de enseñar al que no sabe, gústele o no. Y para ello lo primero es imponernos”.

Como lo vemos, este intrépido personaje con su tropa de chicuelos simuladores, recelosos y desconfiados, pero *muy disciplinados* cuando los vigila o acecha el superior, hubiera llegado a puesto destacadísimo en la Alemania del año 36. No le deseáramos igual suerte entre nosotros.

Estos maestros pintorescos —de ello no cabe duda— podrían estar mejor en otra parte o ser sometidos a tratamiento psicoanalítico, ahora que está tan a la moda, pero veremos cómo el factor *salarios* incide aquí en forma determinante para obligarnos a no ser exigentes.

C. Los maestros y el factor económico

Las estadísticas de los sueldos que reciben los maestros nada nos dicen si no se nos dan al mismo tiempo los índices de costo de vida. Hemos visto informes oficiales de varios países que señalan con toda precisión la escala de los salarios del magisterio, más aún conociendo los tipos de cambio, nos quedamos sin saber, a falta del dato del valor adquisitivo de la moneda, si el maestro está bien o mal pagado. Pero en lo general lo cierto es que el magisterio se le remunera pobremente.

Al no ser porque en la mayoría de los casos la esposa ayuda con su trabajo a subvenir a los gastos de la familia, la vida sería de graves dificultades en la casa del institutor. Ella es a veces maestra al igual del marido, o gana un salario en oficinas públicas o privadas. Así como hijos o hijas que llegan a la pubertad comienzan también, en numerosos casos, a aportar su contribución para el sostenimiento del hogar. Bien pronto la hija y el hijo empezarán a ganar más dinero del que gana el padre, siempre que el virus pedagógico no se haya infiltrado en ellos y marcado de esta manera su destino de pobreza.

¿Qué de raro tiene así que en las promociones anuales de las Escuelas Normales haya un 80 % de graduados que van a otras profesiones, y que entre aquellos que escogen la práctica del magisterio baste a veces que en el curso de su actividad se presente una oferta de “mejor paga”, como dicen los interesados, para que sea abandonada la docencia?

Se pregunta uno entonces qué lleva al maestro a dedicarse a esa profesión. Caben dos interpretaciones: la de una vocación apostólica que llega casi al heroísmo, o la de un fracaso en otras actividades de la vida que coloca al individuo al margen de la desesperanza. Apostolado o revés de fortuna: esta es la disyuntiva en el análisis del problema.

Entre las grandes figuras apostólicas del magisterio colombiano habrá que nombrar en primer término a media docena de prelados que han dado nombre a

prestigiosos planteles, y cuya sabiduría y virtud los coloca en el sitio más alto de la ciudadanía. Y en cada generación podríamos señalar grupos de santos laicos de la educación que han marcado nuevos derroteros a la juventud y contribuido así a los más altos destinos de la nación. Recordados o no, su espíritu se integra con lo que hay de más noble y generoso en el alma de la patria.

Se nos pregunta si algunas de las personas que han llegado a una situación de preeminencia en el país fueron maestros de escuela al comienzo de su carrera, tal como ha ocurrido en otras partes. Sí, en Colombia se menciona también el caso de muy eminentes personalidades que ejercieron el magisterio primario en modestísimas escuelas cuando comenzaban a buscarse un camino en la vida, pero son tan raras estas excepciones que se citan como accidentes singulares de una biografía en la que precisamente se quiere poner de relieve el mérito del esfuerzo humano por medio del cual pudo ascenderse a las mayores alturas, partiendo de las esferas más humildes. Como lo vemos, ser maestro de escuela es, para todos los biógrafos, ser humilde. Y humilde tiene que ser con la remuneración que recibe.

Rurales y urbanos ganan todos de acuerdo con la categoría que ocupan en el escalafón. No hay, pues, sueldos inferiores para los que regentan escuelas del campo. No quiere decir esto, sin embargo, que no haya preferencia por la vida urbana. La primera visita que tuvimos al hacernos cargo de la Dirección General de Educación, fue la de la corpulenta maestra, en edad proveya, que venía a encarecernos, en premio de su reconocida abnegación, que le hiciéramos el bien de *urbanizarla*, de traerla a la urbe, explicaba ella, ante nuestra sorpresa del pedido. Esto lo solicitaba para poder gozar en sus últimos años de las comodidades y atractivos de la ciudad. Y luego no pasó un día sin que semejante petición dejara de hacerse por parte de uno u otro miembro del magisterio. No había quien no quisiera pasar del campo a la urbe. Llegamos a pensar que hacía falta en el despacho del director un empleado encargado exclusivamente de las urbanizaciones.

Más del 70 % de la población colombiana es campesina, pero es tal el atractivo de las ciudades que aun las maestras que reciben su grado en las escuelas normales rurales buscan colocarse en las urbanas.

Habría que hacer una aclaración en relación con el personal docente masculino y femenino que desempeña sus funciones en las escuelas primarias privadas. Las lla-

muchas clases altas dan con frecuencia, sobre todo de unos años a esta parte, personal para el magisterio femenino en este tipo de planteles. No son estos elementos propiamente profesionales de la enseñanza, ni depende su subsistencia del sueldo que reciben. Por lo general viven en casa de sus padres y trabajan por simple gusto o por un legítimo deseo de alguna independencia económica. Esto, mientras aparece el pretendiente y llega el matrimonio, momento a partir del cual será muy raro que alguna de estas maestras transitorias contemple el propósito de volver a enseñar. Su vocación primordial es el propio hogar, sea dicho en su honor, y en su honor podemos agregar que con la preparación recibida en el trato con los niños se convierten en madres ejemplares. Los hombres de esa misma clase social van, en cambio, generalmente a la universidad o se ocupan desde temprano en empresas de más brillo y de más halagadoras perspectivas.

En la segunda enseñanza encontramos, entre los miembros del profesorado, algunos elementos de las llamadas carreras liberales, y hallamos también a otros que solo llegaron a la antesala de las profesiones: el encargado de dar enseñanza en ciencias naturales que no terminó medicina o farmacia; el de literatura e historia o filosofía que solo hizo unos años de derecho; el latinista que salió del seminario antes de profesar; el matemático que no llegó a ingeniero. En lenguas modernas se tropieza a veces con el agente viajero que trocó las mercancías por los idiomas.

Pero gran número de los profesores secundarios han salido de las Escuelas Normales Superiores en donde han hecho una especialización con todo el rigor de una seria disciplina científica. No obstante la mayoría confiesa que trabaja sin descanso, de mañana a noche para hacerle frente a sus gastos de vida. El sentido de responsabilidad no le permite a la mayor parte la satisfacción, por falta absoluta de tiempo, de preparar bien sus clases. Les duele que, con justicia, haya, podido denominárseles profesores taxis. En efecto, llenan su día yendo de uno a otro colegio a dictar su materia, a tanto la hora, y sin respiro entre una y otra clase. Y no son pocos los que, contratados en algún establecimiento como catedráticos permanentes, se ven obligados, terminada la labor del día, a dar lecciones nocturnas u ocuparse en otros menesteres para equilibrar su presupuesto.

En la universidad son contados los casos de los profesores de tiempo completo. Las clases son dadas generalmente por profesionales médicos, odontólogos, farma-

ceutas, abogados, arquitectos, ingenieros que dictan una o dos asignaturas. Son hombres independientes para quienes no representa ningún halago la remuneración que reciben por su enseñanza. Lo hacen por propio agrado o por la representación y los contactos espirituales y sociales que la cátedra brinda. No es este, pues, un recurso de vida. Todos ellos viven de otras fuentes. De su profesión en primer término, y de negocios de tierras, ganadería, agricultura o industrias a que se han vinculado. El hecho es que solo aparece un profesional entre ciento que haya derivado su fortuna de su carrera, y jamás uno que deba su bienestar económico a sus actividades docentes.

Nuestros grandes educadores han muerto pobres, con la sola excepción de los que abandonaron un día la enseñanza para dedicarse a otros quehaceres.

Para fijar la posición pecuniaria del maestro se nos pide una información comparativa con lo que gana un médico, un abogado, un arquitecto, un sacerdote, un militar. Es casi imposible hacer esta apreciación porque en las profesiones llamadas liberales el profesional recibe muy distintos emolumentos, de acuerdo con su prestigio. Un cirujano de renombre cobrará por una operación quirúrgica lo que solo ha visto mientras duerme aquel que aún no se ha hecho conocer. Hay abogados que se han hecho ricos con la sola defensa de un pleito en el que se juegan considerables sumas. El sacerdote es entre nosotros, por lo general, el pastor de almas que vive tan pobremente como el maestro, aun cuando haya, para confirmar la regla, excepciones de prelados que son urbanistas y hacendados, y para quienes no deben ser indiferentes las fluctuaciones de la Bolsa. Quiere decir esto que no todos son franciscanos de ley, pero lo son la mayoría. Por lo que hace a los militares, sus emolumentos han mejorado notablemente en estos últimos tiempos y gozan de prerrogativas de que ya quisiera disfrutar el magisterio.

¿Refleja el sueldo la apreciación, mejor dicho, la falta de apreciación que se tiene, del maestro? Aparentemente sí, pero debemos tener en cuenta que, tratándose de miles de unidades, el Estado vacila en hacer cualquier aumento por la cuantía de la suma global que este puede representar. En Colombia la instrucción pública es atendida por las tres unidades gubernamentales: la Nación se encarga de preparar a los maestros en Normales Nacionales y suministra los útiles que gratuitamente se reparten a los alumnos; el departamento paga los maestros, y a cargo de los municipios queda la construcción y dotación de los locales escolares. Esto en cierta manera

es teórico porque hay municipios tan pobres que no pueden construir sus locales y corresponde entonces a la Nación o al departamento atender con sus fondos a este renglón del presupuesto. En todo caso, los departamentos sí pagan todos sus maestros con la sola excepción de los nombrados para regentar las escuelas normales y las primarias anexas a estas, que están a cargo de la Nación. Cualquier aumento en los sueldos de los maestros incide así en forma muy apreciable sobre el presupuesto departamental, y este es el principal motivo para que tales aumentos vayan retrasándose año tras año.³

La casi totalidad del magisterio hace sus estudios gratuitamente. Puede decirse que esta es la única carrera para la cual se le paga al alumno porque estudie. No cabe duda de que este hecho de ser prácticamente becado, en su conjunto, el personal normalista, es uno de los factores que determina el que a la profesión lleguen muy numerosos elementos sin la menor vocación, sin otra finalidad que la de encontrar techo y alimento —alguna instrucción también, es cierto, aunque recibida de mala gana— en los años de esa carrera que la mayoría no va a seguir. Un padre de familia expresaba dramáticamente tal verdad con esta frase: “La boca inútil de la casa está ya en la Escuela Normal”.

¿Pasa el maestro primario, como en Suiza y otros países, por la universidad? No solo no pasa por ella sino que en el plan de estudios que se le asigna se hallan trabas manifiestas para que no llegue a conseguir fácilmente el diploma de enseñanza secundaria. La razón es que esto le abre el camino para la universidad, despierta aspiraciones más altas en él, y facilita su escape hacia ocupaciones de mayores incentivos.

Mas no hay trabas que cuenten cuando está de por medio un problema de vida. Es sabido de qué manera el normalista se ingenia para realizar la fuga por entre la alambrada de las disposiciones legales. Páguese mejor al maestro, y ya veremos cómo sobran las alambradas por escasez de fugitivos.

D. Los maestros y el factor político

Hay una pregunta en la encuesta a que hemos venido refiriéndonos que sería difícil de contestar, para quienes no hubieran dado prueba de absoluta ecuanimidad a lo largo de toda su vida. Creemos sinceramente que en nuestro caso no existe esa dificultad.

3 Una Ley de diciembre de 1960 traslada al Ministerio de Educación la pesada carga del pago del magisterio de todo el país.

Se trata de indagar si en Colombia el maestro puede ser destituido por causas distintas de su reprobable conducta o de su incapacidad manifiesta. Se alude aquí directamente a lo que es de regla en los países totalitarios en donde el maestro, y el funcionario público en general, no pueden ser nombrados, ni conservar su puesto, si no hacen ostensiblemente profesión de fe gubernamental.

Tendríamos que comenzar por decir que nuestro concepto del respeto a la dignidad humana está tan entrañablemente hincado en la intimidad de nuestro sentimiento, que en cuarenta años de magisterio, cinco en los cuales fuimos responsables de la Dirección General de Educación, tres de la Rectoría de la Universidad Nacional y cinco de la Vicepresidencia del Consejo Superior de Educación, jamás, ni una vez siquiera, tuvimos en cuenta la denominación política de nuestros colaboradores, ni la averiguamos para nombrar un maestro o recomendar a quien habría de ser favorecido con alguna distinción. Nuestra única e inmodificable política fue la de no hacer política en la educación.

Podemos, así dar la seguridad de que este principio ha sido celosamente respetado en todas las funciones públicas y privadas recomendadas a nuestra responsabilidad. De nuestros colaboradores inmediatos, en una y otra actividad, exigimos, y obtuvimos siempre, esta misma manera de pensar y obrar.

¿Tal política, que no ha tenido otro mérito que la de ser sincera, habrá sido practicada por quienes ocupan hoy los puestos directivos en la educación del pueblo colombiano? Esperamos que esta respuesta la dé la opinión pública. Por el momento, solo haremos una simple anotación al margen de la llamada inamovilidad del magisterio.

Se dice que los maestros son inamovibles, salvo en el caso de incapacidad manifiesta o de mala conducta comprobada, pero un director de educación puede verificar en cualquier momento un cambio lo mismo que el Ministerio de Educación hace con los maestros normalistas, y ese desplazamiento, si es hecho a un sitio insalubre o demasiado distante, equivale a la destitución. No son infrecuentes los casos en que el nuevo nombramiento trae como consecuencia la renuncia del maestro. El institutor busca entonces colocarse en planteles de índole privada, o cancela su carrera y se dedica a una ocupación que nada tiene que ver con la docencia, y que por lo tanto le da mayores seguridades.

Hay que reconocer que cuando el maestro, que ha sido destituido o cambiado de lugar por simple disposición del gobierno, tiene con qué pagar un abogado que

defienda sus derechos, vuelve —son repetidos estos casos— a ser reintegrado en su cargo y se le pagan los sueldos de su ausencia, pero para lograr tal empeño precisa tener dinero con qué atender al pleito que se entable.

No se encuentra —sobra quizás decirlo— ministro ni director de Educación que reconozca que a un maestro se le destituye por simples causas políticas, pero las víctimas de las destituciones no siempre concuerdan en estos casos con el concepto oficial.

Si el licenciamiento recae en una personalidad de importancia, como ha sido el caso de algunos catedráticos de la Universidad Nacional, hay gran revuelo en los círculos sociales y manifestaciones de simpatía al *distinguido* con la remoción, pero si se trata de un humilde maestro de escuela todo pasará en silencio, y apenas la protesta tendrá repercusiones en el íntimo círculo familiar.

No faltan, sin embargo, ejemplares de estos maestros primarios que saben defenderse con ingenio. Uno de ellos nos refería que, al ser relevado de su puesto, porque según la acusación, había dado vivas al partido de sus simpatías en estado de embriaguez, y esto en tres ocasiones consecutivas, apeló con éxito al Código Político y Municipal. Tal código establece que todo funcionario público que en el término de seis meses se haya embriagado por tercera vez, será destituido. Yo me defendí, agregaba, probándole al inspector que este tercer grito, dado, efectivamente, en un momento de arrebató, pertenecía ya al segundo semestre. Sobra decir, concluía el maestro ingenioso, que mi mareo era solo mareo de entusiasmo, y que el Baco de las Rentas Departamentales no había estado para nada en ello.

Infortunadamente, un decreto recientísimo hará imposible toda defensa, por astuta que ella pueda ser. Un traslado, reza la nueva disposición, podrá ser motivado por necesidad de buen servicio, en concepto del jefe respectivo. Y cuando se habla de traslados no solicitados, los maestros saben que, en buen número de casos, a donde se les traslada es a su hogar.

Todo esto nos hace ver que el ciudadano que se dedica al profesorado tiene que agregar a su vocación apostólica una dosis no pequeña de resignación cristiana. No obstante esta melancólica realidad, el maestro sigue siendo tema de discursos patrióticos y de promesas sin término.

“El maestro”, decía en su peroración el candidato a diputado, “el maestro, señores, es el creador de la mentalidad de las nuevas generaciones; es el precursor del

progreso espiritual y moral de la nación; es la patria misma. Votad, apóstoles de la educación en mi departamento, por la plancha que tengo el alto honor de encabezar, y veréis vuestras remuneraciones acrecidas y vuestro bienestar y el de vuestras esposas y vuestros hijos asegurado”.

¿Pero con qué objeto agregar que este diputado jamás se acercó a los institutores ni siquiera al bajar de la tribuna? Nadie tan ajeno como él a las necesidades y problemas del maestro. Si en su discurso preelectoral se refería compasivamente a la pobre remuneración que recibe el ciudadano a quien se confía la formación de las nuevas generaciones, esto era solo porque así lo habían hecho sus antecesores o sus rivales en la campaña política. Nunca porque tales palabras expresaran un sentimiento. Verificada la elección, ¿para qué volver a ocuparse del asunto? El locuaz candidato se transformaba súbitamente en el silencioso honorable señor diputado.

Pero sería injusto achacar esta indiferencia exclusivamente a los honorables señores diputados. Todos repetimos que el niño de hoy es la patria y la humanidad de mañana, y que por lo tanto debemos poner en su educación el máximo cuidado. Cabe empero preguntar si en verdad procedemos en armonía con este pensamiento. Es, en efecto, a los maestros a quienes vamos a confiar la más delicada y trascendental de las tareas. Deberíamos, pues, hacer de ellos los elementos privilegiados del gobierno y de la sociedad, y ya hemos visto cómo son ellos, no solo los funcionarios más modestamente remunerados sino los ciudadanos menos acatados socialmente.

¿Y qué ganaremos con hablar de la educación como de esa extraordinaria labor que redime al mundo; qué podremos conseguir con levantar suntuosos edificios y dotar magníficamente de laboratorios y bibliotecas las nuevas escuelas; de qué valdrán planes y programas, si quien ha de darle sentido a todo esto queda relegado al olvido, y en ese olvido vive lleno de inquietudes y zozobras?

Abril de 1953



Siete estudiantes comparten una tarde con don Agustín, entre libros de aventuras y fantasías.

Problemas y deberes del maestro⁴

I. El maestro y su tarea

Una reunión internacional, de trascendental interés para los educadores, va a verificarse en La Habana. Se trata del Seminario de Educación Primaria, organizado por la División de Educación de la OEA que tan valiosos servicios viene prestando a la orientación de la cultura de nuestro continente.

Ya en los seminarios anteriores de Caracas, Montevideo y Río de Janeiro, fueron estudiados los problemas capitales de la instrucción pública que son comunes a nuestro continente. Vuelven ahora a tratarse esos problemas con mayores precisiones en su enunciado, y con el anhelo de estudiar los avances que se hayan hecho y de poner al día las recomendaciones que a la luz de la ciencia y la experiencia surgen siempre de estos coloquios internacionales.

Invitados a colaborar en el planteamiento de las cuestiones que han de servir de objeto a las deliberaciones de este nuevo seminario, queremos insistir sobre ciertos puntos que nos parecen cardinales. El primero de ellos, es el que tiene relación con los maestros. Todo problema educativo desemboca, fatalmente, en la preparación del magisterio. De nada servirán los más elevados ideales, las más claras normas, los más avanzados métodos, si el maestro no tiene capacidad y espíritu para procurar vida armónica y estable a todo ello.

Habrá que decir constantemente que lo que el maestro sea, esto será la escuela; que los problemas fundamentales de la educación están cifrados en los maestros; en lo que ellos representen, en lo que ellos valgan. De ahí la importancia de su selección y formación.

4 El ensayo distribuido aquí en 6 capítulos fue preparado a petición de la Organización de Estados Americanos con destino al Seminario de Educación Primaria que habría de reunirse en La Habana.

La escogencia del personal de las escuelas normales es uno de los problemas que requiere mayor atención por parte de los gobiernos. Comprendemos muy bien que para ser maestro, para estar en capacidad de enseñar, se necesitan conocimientos profesionales. Mas esto no basta. Las condiciones morales de los candidatos han de ocupar el primer plano en esta selección.

No sería fácil enumerar con toda exactitud las cualidades que debe poseer un maestro digno de este nombre. La rectitud de su vida es sin duda la primera. A esta cualidad esencial han de agregarse las de su discreción, su tacto, su entusiasmo, su optimismo.

No hay detalle que pueda ser insignificante para la adquisición del prestigio que el maestro ha de tener. La influencia educativa estará siempre en relación con la personalidad de quien está llamado a ejercerla. De donde resulta contraproducente para esta influencia cualquier modalidad del carácter que pueda entorpecerla. La rudeza, la irritabilidad, la testarudez, la presunción, el dogmatismo, el sarcasmo, serán siempre factores contraindicados en la personalidad del maestro. El incumplimiento, la inexactitud, la doblez, la injusticia, son igualmente contrarios a su óptima calidad. Si del periodista se ha dicho que ante todo debe ser un caballero, con mayor razón cuadra este concepto cuando se habla del formador por excelencia de las nuevas generaciones.

El educador tiene que representar al mismo tiempo que una fuerza espiritual una fuerza moral. La mejor lección que puede dar es su propia conducta. La bondad, el decoro, la sencillez, la hombría de bien, se enseñan con el ejemplo. Nunca con palabras solamente.

No se concibe, por otra parte, un maestro escéptico. La fe en su acción ha de estar viva aun en los momentos de mayor dificultad. La devoción por su tarea no debe dar campo al desfallecimiento. Su imaginación creadora le abrirá nuevos horizontes en las horas de mayor incertidumbre.

En cambio de las exigencias que le hacemos, ¿qué dan el gobierno y la sociedad al magisterio? ¿Estimación social? ¿Alta categoría remunerativa? ¿Oportunidades de mejoramiento? ¿Estímulos efectivos? No propiamente esto, sino hermosas palabras que en nada resuelven los serios problemas de vida que afrontan estos servidores públicos, a quienes llamándolos apóstoles les colocamos sin embargo en la última categoría social y les fijamos ínfima remuneración que los condena a recorrer un camino sembrado de dificultades y privaciones.

La consecuencia de esta situación es la fuga del maestro hacia otros campos que ofrecen perspectivas más halagadoras. Es así como el normalista, que no tiene muy ahincado en su corazón el celo de su apostolado, va en busca de otra ocupación tan pronto como concluye sus estudios.

Con grandísimo acierto ha hecho notar Luis de Zulueta que esto de que lo fundamental en la escuela sea educar y no meramente instruir, invierte casi por completo la escala de valores que se ha dado para el magisterio.

En efecto, si la meta es solo instruir, es obvio que el maestro de primeras letras podrá ser de escasos conocimientos y de pocas luces espirituales, y el profesor de segunda enseñanza y el universitario, como han de encargarse de asignaturas superiores, tendrán que tener más sólida preparación. Pero si además se quiere guiar almas, formar caracteres, estimular iniciativas, la importancia de la preparación se invierte: entonces es cuando el maestro de la escuela primaria asume el papel de educador, y ha de estar preparado en consecuencia. Su obra educativa será básica para la vida. De ahí la prioridad de su categoría. Si esto es así, no es justo que se pida tanto a quien tan cicateramente se retribuye.

Ya en un seminario anterior se había hablado de que en la mayoría de los países latinoamericanos, la profesión de maestro no ha alcanzado aún la dignidad que corresponde a su función social; que las conquistas logradas hasta la fecha son el resultado de la lucha constante del magisterio organizado, y no la expresión de una política de los estados debidamente planeada; y que los gobiernos latinoamericanos deben incorporar a sus programas la dignificación del maestro como elemento indispensable para la elevación cultural de los pueblos. Estas premisas continúan y continuarán siendo de actualidad, y en el interés de todos nuestros países está el transferirlas del campo teórico al de la realidad.

II. El maestro y su preparación

En el supuesto y en la esperanza de que al maestro podamos ofrecerle una situación en concordancia con lo que de él exigimos, veamos cuál ha de ser la formación que hemos de darle. Lo primero será preocuparnos por el ambiente que reine en las escuelas normales. Este ha de ser ambiente de trabajo y de sana alegría. Un espíritu juvenil ha de presidir esta escuela. El ánimo de renovación no puede existir en una institución

petrificada y sin ámbito favorable al desarrollo de la personalidad. Por fortuna estos conceptos han penetrado en la organización de las nuevas instituciones docentes destinadas a la preparación del magisterio. De ello dan prueba las escuelas normales construidas en las afueras de las ciudades, con jardines y terrenos de cultivo, campos de juego, piscina, teatro, talleres, laboratorios, bibliotecas. Se busca un ambiente en el que la salud del cuerpo y del espíritu parezca contagiosa, y lo sea en verdad.

Con la concepción renovada de lo que debe ser un maestro tendremos que pedir de él, además de una cultura general esmerada, estudios especiales de fisiología e higiene, de psicología, de biología en su más amplio término, para evitar que vaya a dañar con daño irreparable las vidas que va a tener a su cargo.

El maestro ha de saber cómo crece el cuerpo y cómo se desarrolla el espíritu. No debe olvidar que el niño es menos apto para el trabajo intelectual en los períodos de intenso crecimiento. Debe saber que hay crisis muy hondas en la adolescencia; que si el niño se exterioriza, el adolescente se interioriza; que cada edad tiene su ciclo de transformación; que no tiene frente a él un ser ya formado sino uno que necesita precisamente de ayuda para su formación... ¡Cuántas más cosas ha de conocer!

Empero, pongamos cuidado en no exagerar nuestras exigencias. Tomemos el caso de la psicología, y para el efecto consideremos un símil:

Una balanza de precisión en su caja de cristal, para preservarla del polvo que acumulado sobre sus platillos pueda revelar cambios de miligramos, que en punto de ciencias cuentan como valores apreciables, es necesidad imprescindible en un laboratorio de experimentación, pero estaría de más, y pudiéramos decir que estorbaría, en un expendio de víveres, porque allí el miligramo no es, ni con mucho, unidad de medida apreciable. Semejante cosa ocurre en el vasto campo de la psicología. Bien están los instrumentos de precisión absoluta en los laboratorios de psicometría, pero vale más no hablar de ellos dentro de la escuela primaria.

Por otra parte, la psicología de laboratorio, aun cuando obra frente a la realidad, es una realidad que está colocada artificiosamente. La observación directa de la vida: he ahí lo que mejor puede darnos la clave cierta para conocer las tendencias e inclinaciones del niño. Solo en casos de excepción hemos de apelar al consultorio del psiquiatra.

Al maestro exijámosle conciencia plena de su responsabilidad, interés por la obra que va a desarrollar, cariño por la niñez, amabilidad en la expresión, pero seamos

parcos con él en requerimientos técnicos, que muchas veces solo se traducen en pandería y sequedad del corazón.

Por lo que hace a los maestros que han sido aporreados por la psicología librecaca, estamos seguros de que al entregarse a su labor en la escuela estarán tan absorbidos por su trabajo que ya no tendrán tiempo de pensar en trabalenguas. Sea como ello fuere, es nuestro deber dar la voz de alerta a los incautos que pudieran dejarse sorprender por una terminología que solo cuadra a quienes de ello entienden, dentro de las severas disciplinas de las investigaciones científicas. Si con el maestro queremos, hombro a hombro, defender su causa, seamos prudentes en nuestras demandas. Agucemos en él la facultad de diferenciar lo esencial de lo accesorio: menos abstracciones; menos artificios; mayor mesura; contacto más íntimo con la vida y la realidad ambiente.

Todo educador debe tener una filosofía, desde luego que la educación implica cierta teoría de la vida, determinado propósito, clara orientación. Pero el educador no debe ser propiamente un filósofo. La educación es filosofía en acción, es ideal que tiende a realizarse. Pudiéramos decir que la educación es filosofía aplicada. El filósofo es ante todo un contemplativo; es en su cerebro donde se desarrolla toda su acción. El educador, por el contrario, es, forzosamente, un realizador. Su tarea solo puede cumplirse cabalmente cuando él siente profundo y activo interés por la juventud, cuando convive con ella, cuando hace suyos los problemas que la preocupan y agitan. Solo es maestro de verdad, decía San Agustín, aquel que está dentro del alma de su discípulo.

Y solo adquiere autoridad quien así siente y actúa. La autoridad del maestro está en lo íntimo de su persona. Surge de ella y no puede ser impuesta desde afuera. La autoridad la consigue el maestro con su propia personalidad, con su rectitud valerosa, con el estricto cumplimiento de su deber, con su espíritu de tolerancia y de justicia; con estudio tesonero, con sensibilidad humana.

Poco ganaremos con decir simplemente a nuestros alumnos: ¡atendan, trabajen! Es preciso estimular, encauzar inteligentemente la atención y el trabajo. El trabajo escolar, como todo trabajo que no es empresa de forzados, ha de ser tónico y no veneno, ha de moverse por altos y conscientes incentivos. Esto lo sabe intuitivamente quien anda por senderos de su vocación. Para el institutor es muy importante

descubrir en cada alumno qué es lo que puede y qué es lo que quiere. Su misión, naturalmente, estará encaminada a hacerle sentir a sus discípulos lo que deben proponerse como finalidad de su esfuerzo. Él no alcanzará sino a iluminar una parte del camino, pero esto es ya bastante. En todo caso, ningún interés humano puede ser extraño en una escuela en donde se educan los maestros por venir, desde luego que van a ser ellos precisamente los formadores, en todas sus disciplinas, de los futuros ciudadanos.

Son estas consideraciones las que nos ponen de manifiesto que el negocio principal, la empresa capital de la nación, es la preparación de los maestros. Este es un problema de primera magnitud que ha de preocupar constantemente a los gestores de la cosa pública. Sin la reforma del magisterio no habrá reforma de la escuela; sin la reforma de la escuela no habrá reforma social. Hay que comenzar, pues, por la educación de los educadores.

Es cierto que la sola escuela normal no está capacitada para resolver en su totalidad el problema. Es urgente la labor coordinadora de toda la ciudadanía. Solo dentro de un ambiente de espíritu público general, logrará ejercerse influencia formativa en las generaciones nuevas porque no enseñamos a fondo —repitémoslo—, con la palabra sino con la acción. De ahí el que el maestro haya de preocuparse tanto del ambiente de su escuela como de aquel que la rodea y que se infiltra en ella fatalmente.

Insistimos en que los educadores no deben dar cabida al pesimismo, pese a todos los tropiezos que dificultan su obra. Más que otro ninguno tienen ellos necesidad de certidumbres porque la vida solo es constructiva cuando la mueve el fervor de una creencia.

Si algún gran dolor de aquellos que tornan sombrío el panorama vital, si el desencanto, si las vicisitudes de la existencia, hicieran escéptico al maestro, una doble personalidad habría de surgir del propio fondo de su espíritu porque no cabe educar sin fe y sin alegría.

III. El maestro y la escuela

El maestro no puede aspirar a un 100 % en el rendimiento de su tarea. Ninguna empresa material o espiritual puede dar tal resultado. Una cosa es el ideal educativo y

otra la posibilidad de educar a determinados individuos. El grado de *educabilidad* no es ciertamente igual en todos los seres humanos. La plasticidad educativa es tan variable como la misma naturaleza humana. Con razón se ha dicho que el poder de la educación no sobrepasara nunca los límites de la capacidad del educando. Lo que no obsta para que el educador esté siempre alerta a valerse de toda oportunidad que pueda servirle para orientar o iluminar la conciencia de sus discípulos.

Lo cardinal, lo esencial, es que el maestro no carezca de vocación. El maestro sin vocación, aquel que no se vincula a sus alumnos, que dicta su lección y se separa de ellos, que no alcanza nunca a preparar su clase ni a ojear siquiera el trabajo impuesto, ese maestro que jamás ha conocido el amable coloquio con sus discípulos fuera de las aulas, ¿qué influencia formativa puede ejercer sobre ellos?

James Mill, hace más de un siglo, concebía ya la educación como el conjunto de influencias que se ejercen sobre el hombre, desde el momento de su nacimiento hasta su muerte, y la dividía en cuatro fases: doméstica, técnica, social y política. Educación doméstica la del hogar, técnica la de la escuela, social la que por ósmosis ejerce sobre nosotros toda la colectividad ambiente; y política la que da el Estado, porque lo mismo el gobierno totalitario que el demócrata establecen normas en la organización escolar. Todos estos aspectos encuentran su síntesis en el aula, y es por ello por lo que esta debe ser esencialmente formativa. Que los educadores piensen en ello cada vez que se habla de reformas. Pudiéramos decir que la escuela primaria ha de ser ante todo escuela de principios. Importa, por otra parte, no olvidar en ningún momento la calidad de los conocimientos que damos a nuestros alumnos. Es verdad que la calidad no es tan fácil de medir como la cantidad, mas hemos de utilizar constantemente nuestro criterio de hombres maduros para no confundir la una con la otra.

Conviene recordar que la escuela no es omnipotente. En todos los momentos del día el niño y el joven están recibiendo influencias que pudiéramos llamar extraescolares. Influencia del medio social colectivo y del medio especial al que él pertenece, influencia de los libros y revistas que caen en sus manos, de la televisión, el cinematógrafo, la radio, el teatro; de todo, en fin, cuanto forma el ambiente del hogar y de la calle. El niño y el joven alternan cada día con gentes de todas las clases y de todas las edades; oyen conversar a sus padres y a gran número de gente extraña que forma o deforma su espíritu; asisten a reuniones y no todo lo que ven en ellas es edificante;

leen lo que ha sido escrito para su edad, y también lo que para otras edades se publica en diarios, revistas y volantes. Es la ciudad, es la colectividad entera, la que entra en juego en la formación de las nuevas generaciones. Corresponde en todo caso al maestro iluminar la conciencia de sus discípulos, robustecer su voluntad, enriquecer su cerebro, disciplinar las defensas interiores que han de hacer frente a todos los peligros: he ahí su altísima posición de conductor.

En varios países europeos y en los Estados Unidos se marca ahora la tendencia a hacer pasar al maestro de escuela primaria por la universidad. No nos parece que en el caso nuestro se justifique, en mucho tiempo, esta medida. En tesis general no es indispensable, ni necesario siquiera, que el maestro primario complemente su formación normalista con una formación universitaria. A menudo el paso por la universidad transforma de tal manera el espíritu del maestro que viene a apartarlo de su misión docente en vez de ligarlo más a ella, y lo mueve a convertirse en catedrático de segunda enseñanza. Educar es ya para él una ocupación de índole inferior, y no querría que en adelante se le llamase maestro sino profesor. Entiende que este título limita su tarea a dar únicamente instrucción, no cuidándose para nada de educar, tarea esta, que como profesor, juzga impropia de su categoría.

Por lo que hace al maestro rural, pudiéramos decir que teóricamente ha de tener la misma preparación docente que el maestro que cursa los seis años de una normal regular, mas este anhelo está por el momento fuera de la capacidad fiscal de la mayoría de los países. A mayor número de años de estudio debe corresponder mejor remuneración, y esto es lo que no tienen en cuenta los que quieren levantar el nivel intelectual de los maestros rurales, sin tocar para nada la pobre retribución que a ellos se asigna. Por otra parte, para atender al clamor de los millones de niños sin escuela será preciso aceptar institutores de emergencia, al menos por un tiempo.

Sin embargo, las dotes de integridad espiritual y moral que han de exigirse del maestro de la escuela rural deben ser de alta calidad. No podemos olvidar que la escuela es el único centro de cultura que existe en el ambiente campesino. En la ciudad el caso es disímil porque son muchos los agentes educativos que ella encierra: la ciudad misma, los museos, las bibliotecas, la prensa, el ambiente del hogar. En el campo la escuela está aislada de toda influencia civilizadora, a menos que nos propongamos llevarle los elementos culturales que solo a distancia se encuentran. Tenido

esto en consideración, la escuela rural debe dar al niño las nociones básicas que han de servirle para su defensa económica, moral y espiritual. Pero no ha de propenderse, en ningún caso, por una instrucción enciclopédica. Por el contrario, es preciso huir de todo lo inútil, de todo lo artificioso, de todo lo que no se adapta a la vida. Al niño campesino debe dársele conocimientos que él pueda o necesite aplicar. La escuela del campo será, pues, un centro de cultura popular, compenetrado con su medio, atento a las necesidades de la comarca, y el maestro suyo ha de estar tan preocupado de la educación de sus alumnos como de la de sus padres. En estos medios se hace muchas veces la educación del padre por medio del hijo, y atraer la familia a la escuela, es un hecho de incalculable valor social y la más útil misión que al maestro del campo le corresponde desarrollar.

En otro sitio hemos recordado que grandes mayorías de la población de los países latinoamericanos viven vida campestre, y así el problema de la escuela rural constituye un problema de primerísima importancia para todas las naciones de este hemisferio. La educación que se dé en esas escuelas ha de ser orientada hacia el bien de la comunidad en general, por ser ellas, si cumplen con su misión, el eje de todas las actividades. El Seminario de Educación Primaria de Caracas dedicó al estudio de este problema algunas de sus más interesantes sesiones. El análisis del medio ambiente; las cuestiones relacionadas con la higiene personal y la salubridad pública; la organización y manejo de la familia; los asuntos de orden económico y cultural; la preparación y adecuación del individuo en todo lo tocante a su ocupación; la formación moral y cívica del hombre del campo; la orientación que ha de darse, ya no solamente al niño que asiste a la escuela sino al adulto que queda al margen de ella; todo lo que se refiere al bienestar del campesino y a su dignificación fue objeto de minucioso examen. Habrá que volver a estas consideraciones hasta hacer de dicho empeño una realidad viviente.

Otra cosa es que el Estado por su parte no deje al maestro rural en el aislamiento sino que, por el contrario, lleve hasta él todos los estímulos que necesita para su compleja labor docente.

IV. La reforma de la educación

En toda época el hombre ha vivido hablando de reformas, y cuando ha tratado de las que se relacionan con la enseñanza se ha preguntado por dónde habría que comen-

zarlas. ¿Por la escuela primaria? Sí, afirman muchos, porque ella es el fundamento de toda otra enseñanza. ¿Pero en manos de quién está esa labor fundamental? En manos de los maestros. Sería pues preciso, si queremos obrar lógicamente, comenzar por ocuparnos de las Escuelas Normales que son las encargadas de formar al magisterio. ¿Pero quién enseña en las Escuelas Normales? Enseñan allí los catedráticos que reciben su formación en las Escuelas Normales Superiores. Llegaría a ser así más lógico iniciar en estos institutos la transformación docente. Mas, ¿de dónde provienen los encargados de las cátedras en las normales superiores? Vienen, o deben venir, de la universidad, alma máter de la más alta formación cultural. La reforma universitaria sería entonces la que debería tener la prioridad en todo el proceso reformista.

Si así razonáramos, tendríamos que esperar el paso de varias generaciones para ver iniciada la reforma de la escuela primaria. Lo que equivaldría a una sin razón de razones. ¿Qué derivaremos, pues de esta consideración? La respuesta se enunciará fácilmente: el ataque tendremos que hacerlo paralelamente en todos los frentes. La reforma hemos de llevarla a buen término y con el mismo espíritu renovador a todos los sectores de la enseñanza. Ella ha de cubrir el campo todo de la educación. Ha de ir desde el jardín de niños hasta la universidad.

Empero, no hay duda de que la más urgente obligación del Estado es la de atender a los centenares de miles de niños que por falta de escuelas quedan en la más lastimosa indigencia espiritual. Con premura ha de llenarse el déficit de escuelas primarias que denuncian las mismas estadísticas oficiales. Los maestros para regentarlas pueden prepararse en el curso de corto tiempo como se ha hecho ya en varios países. No por improvisados dejarán de ser eficaces si están animados de buen espíritu y sanos principios morales. Paulatinamente se irá mejorando ese magisterio que por el momento formará el esforzado regimiento que urge conseguir.

Tanto se ha hablado y se ha escrito sobre este problema, que solo podría aspirarse a decir mejor lo ya consignado por innumerables escritores. Pero tal tentativa sería vanidosa. Sin embargo, todos estamos sedientos de síntesis, y todos hemos de contribuir al claro planteamiento de cuestiones tan fundamentales.

Ya hemos dicho que más se han preocupado los pedagogos de analizar los métodos de la enseñanza de las distintas asignaturas que de establecer los fines primordiales de la educación, y esta es para nosotros la cuestión capital. En efecto, no es el conocimiento de las teorías de la enseñanza lo primero. Antes que el valor intrínseco de las diversas materias del plan de estudios está, a no dudarlo, la formación del carácter, la expansión de la inteligencia, el fortalecimiento de la voluntad.

Si en la segunda enseñanza no debemos dejar de lado el aspecto formativo, en la primaria este debe ser el eje de toda nuestra preocupación. Si pretendemos inculcar las nociones de libertad y responsabilidad, pongamos por caso, no será enseñando de memoria la carta de los derechos del hombre y un catálogo de deberes ciudadanos, sino creando un medio ambiente favorable al ejercicio de esos derechos y la práctica de esos deberes. Si se habla de cultura cívica debemos pensar que no es la acumulación de las nociones que nos trae un texto escolar sino la práctica de las virtudes ciudadanas lo que tiene importancia suprema. Valdrá, ciertamente, más la educación cívica que la instrucción cívica, como tendrá mayor valor la educación religiosa que la instrucción religiosa, y la educación moral que la instrucción moral.

Nos preocupamos, y con razón, de que el niño se siente bien en el banco escolar para que no vaya a tener una desviación de la columna vertebral. Pero hemos de preocuparnos también de que su carácter tome desde un principio la posición debida para que no vaya a sufrir desviaciones que serán tan graves como las de la columna vertebral, o aun más graves que aquella.

Por otra parte, la convivencia, la solidaridad, expresión del civismo, solo vive, cuando de ella se hace una amable realidad social. Y no se refiere esto únicamente a lo nacional. Conceptos tan vagos como el del internacionalismo, sirva el ejemplo, se tornan entrañables para el niño cuando la escuela, en vez de contentarse con fórmulas consagradas, se vale de todos los elementos de la cultura que nos vienen de fuera para integrarlos a lo propio como sustancia viva. Es así como el arte, la literatura, la poesía; el libro, la revista, el periódico; el cuadro, la música, los idiomas extranjeros, si forman parte del ambiente de la escuela, llevan al espíritu del niño y del joven la noción de la interdependencia humana, mucho más vívidamente que la conferencia, por erudita que fuere, sobre el concepto de la universalidad de la cultura.

La escuela puede y debe dar oportunidad tanto al niño como al joven de asumir responsabilidades. Pero así mismo la escuela puede y debe facilitar al estudiante de una y otra edad la manera de trabajar colectivamente. No solo para el deporte el trabajo en equipo es posible y saludable. Nacional e internacionalmente se puede formar el espíritu de las nuevas generaciones con generosas modalidades.

Por lo que hace a nuestra América, es de este sitio decir que la solidaridad continental no la lograremos efectivamente sino el día en que le hayamos dado vida en la escuela. El niño está en capacidad de tomar conciencia de ella con solo que sepamos presentársela en forma que conmueva su sentimiento.

De tiempo atrás hemos tenido la idea de que sin mayor esfuerzo podríamos elaborar textos de enseñanza comunes para todos los países de la América española. Un somero análisis —ya lo hemos dicho en otra parte— nos haría ver que lo esencial de cada materia no cambia de un país a otro. La enseñanza del idioma materno, de las matemáticas, de las ciencias naturales, de los estudios sociales, de las lenguas extranjeras, ¿por qué ha de ser distinta en los diferentes países americanos? Nadie niega la necesidad de mantener en toda su autonomía los manuales de la historia patria y de la geografía nacional, pero no vemos el motivo para que las otras enseñanzas requieran textos regionales. Lo mismo diríamos de las materias de la segunda enseñanza porque no podemos entender que el álgebra y la geometría, la botánica y la zoología, la física y la química, y aun la historia y la geografía universales, en sus grandes lineamientos, se presenten al estudiante de manera diferente en uno y otro país.

Propondríamos que se hiciera el ensayo de un libro de lectura, cuidadosamente elaborado, que pudiera servir para todos nuestros países y en el que cada uno de ellos se halle presentado en idioma claro y sencillo, evitando en las narraciones el uso de palabras puramente regionales. Estamos seguros de que una obra de esta índole sería el vehículo más eficaz para el acercamiento cordial entre todos nuestros pueblos. Si tal libro estuviera destinado a tener, como lo suponemos, amplia acogida, podría hacerse una edición cuantiosa, en papel de calidad y con bellas ilustraciones. Son ediciones que solo pueden ejecutarse con perspectivas de gran difusión. Valdrá, en todo caso, intentar este esfuerzo en el camino de hacer operante el anhelo que nos es común de acercarnos espiritualmente, de conocernos y de comprendernos mejor.

V. El espíritu de la Escuela Nueva

Escuela nueva hubo en tiempos de Sócrates, y escuela vieja podemos encontrarla a la vuelta de una esquina en cualquiera de nuestras fabulosas ciudades del siglo XX. Más aún: dentro de un mismo edificio escolar, antiguo o moderno, coexisten a menudo clases en las que reina la vieja escuela y clases movidas por el espíritu de la Escuela Nueva.

Podría ciertamente hacerse un agudo contraste entre las modalidades de la escuela activa y de la escuela receptiva o pasiva. La una despierta la curiosidad de conocimientos; la otra se contenta con enseñar de memoria. La una reclama en cuanto es posible el aire libre y el contacto con el medio ambiente; la otra se encierra en las aulas. La una busca preferentemente crear una disciplina interna, y su ambiente es de libertad responsable y de franqueza; la otra se satisface con una disciplina puramente exterior, no importa que esta solo se logre a fuerza del temor. La una tiene al frente un conductor espiritual que encuentra goce en sus actividades e inspira respetuosa confianza; la otra está regida a menudo por un capataz que se siente amargado dentro de su profesión, y usa de autoridad despótica para hacerse obedecer.

La diferencia entre esos dos tipos de escuela es, como lo vemos, fundamental. Estamos frente a dos estilos, a dos maneras, a dos léxicos distintos. Estamos frente a dos disciplinas en manifiesto contraste: formativa la una; formulista la otra. Un tipo de maestro instruye —¡y de qué manera!—; el otro educa intelectual y moralmente. La verdad es que la escuela puede tener lo mismo un espíritu dogmático que un espíritu de autonomía decorosa. La verdad es que el maestro puede lo mismo ser un *Führer* que un educador. No podemos equivocarnos: en la escuela como en los gobiernos hay regímenes totalitarios y los hay democráticos.

Lo primero que intentan las escuelas nuevas es crear un medio en el que sea grato vivir y en donde el niño halle múltiples oportunidades de ocuparse en todas aquellas cosas que están dentro del radio de sus intereses vitales.

Los nuevos métodos encuentran fácil adaptación en todas partes del mundo. Partiendo de la realidad ambiente, va extendiendo el niño su interés por el conocimiento en círculos de atención cada vez más amplios. La mente infantil va así de lo cercano a lo lejano con una naturalidad que sorprende a los que nunca han entendido la escuela como cosa distinta del sitio en donde el niño tiene como primera obligación la de aburrirse.

Todo se transforma en esta escuela del tipo nuevo. La disciplina se deriva del interés por el trabajo; el aprendizaje se hace con la alegría del esfuerzo consciente que va hacia una finalidad; el ambiente es de mutuo respeto, y rige allí una libertad sin desorden, y una limpieza de procederes que excluye la hipocresía y produce la complacencia y el bienestar de todos.

Tenemos que convenir que en disciplina, al menos en teoría, se ha hecho un avance aun en los sitios más reacios a toda renovación. La de hoy no es ciertamente ya, sino a escondidas, la del paso de ganso, y la del grito y la férula.

La norma de la escuela vieja puede sintetizarse en la fórmula dogmática: “Siéntese tranquilo y escuche”. La nueva norma sería: “Vamos a trabajar conjuntamente”. Entendamos que la escuela debe ser un sitio de trabajo, pero no forzado sino inteligente. Trabajo inteligente y responsable, que, en fin de cuentas, es el sentido de la responsabilidad lo que le da a cada empeño su dignidad eminente.

Cada día nos sentimos más y más convencidos de que el único sistema razonablemente recomendable es el sistema del sentido común. El sentido común nos enseña que lo viejo como lo nuevo, tienen su parte de valor permanente. De lo viejo tenemos pues que aprovechar todo cuanto sea valioso.

El trastorno que trajo la guerra mundial nos hizo olvidar los experimentos que se estaban llevando a cabo en muchos países antes de la contienda, y entre ellos, en Alemania, Italia, Austria y el Japón. Tales experimentos, cuyos resultados se hallan condensados en obras didácticas ya famosas, pueden continuar siendo fuentes de inagotable inspiración. Hay que pensar que fue precisamente por representar aquellos ensayos tendencias contrarias a las del totalitarismo, por lo que fueron ahogados por los gobiernos dictatoriales. Hemos de volver pues los ojos no solo hacia las novedades de esta hora sino a aquellas que en una u otra época se izaron como banderas de rendición. También hay modas en la pedagogía, y hay normas de valor que no cambian con el paso de los días.

Con estímulos adecuados todo puede lograrse. Al niño hemos de llevarlo al goce de vencer las dificultades que se le presentan, ya sean ellas físicas, intelectuales o morales. Lo importante es no equivocarnos en cuanto a la magnitud de los estorbos que han de franquearse. Jamás debemos proponer un esfuerzo superior a las fuerzas del que ha de realizarlo.

Al estudiante hay que brindarle la oportunidad de gustar de lo que hace. La escuela no puede ser un establecimiento de trabajos carcelarios. Solo aprovecha al espíritu lo que le satisface, y para adquirir el hábito del estudio es necesario encariñarse con él. A menudo hacemos todo lo contrario de lo que requiere la adquisición de este hábito. Tomemos por ejemplo la lengua materna. No nos apartamos de que el estudio de la gramática es esencial para adquirir el conocimiento a fondo y la pericia del idioma. Pero hemos de tener cuidado en no convertir en tedioso un estudio que debe ser atractivo como pocos. Cuando se lee un bello trozo literario lo primero será gustar de él, y lo último analizarlo. Analizar es para el alumno en el estudio del idioma algo así como descuartizar. Y el hábito de hacer esto puede llevar al disgusto y la malquerencia por la lectura.

Podríamos, asimismo, decir que en un momento dado se puede analizar el arcoíris o los componentes de un paisaje. Mas sería una deformación de analíticos el privarnos del goce que nos proporciona el espectáculo de la naturaleza, para solo pensar en los elementos materiales que han entrado en la emoción que recibimos. La contemplación desinteresada y silenciosa del paisaje deja más enseñanzas al espíritu que el análisis que podamos hacer de ese paisaje. Los hindúes llegan en el cultivo de la contemplación hasta el punto de considerarlo como la esencia de la vida. El mundo occidental no entiende bien esta manera de sentir y de pensar, aunque buena falta le hace, sobre todo en estos tiempos, dedicar unos minutos cada día al goce puramente contemplativo que tan grande valor espiritual encierra. En el camino de la perfección interior no sobra sino que hace falta encontrar, siquiera sea por momentos, el campo soleado en donde no impere la inflexible dictadura de la razón: que también la intuición y el sentimiento tienen sus derechos.

VI. No trabajemos en vano

La reunión de La Habana dará nueva oportunidad a los educadores de Hispanoamérica de cambiar ideas y hacer recomendaciones de gran valía para el progreso, de la cultura en nuestro hemisferio. Sabemos de antemano que se tendrá en cuenta el muy valioso trabajo realizado por los seminarios anteriores. La hora cero no existe en cuestiones de cultura. Mucho menos podría existir en asambleas sucesivas cuyas deliberaciones forman de suyo un proceso coherente.

Se inició este proceso con los trabajos del Seminario de Caracas. Los cinco volúmenes publicados entonces por la Unión Panamericana son un venero de ideas y sugerencias encaminadas a satisfacer los anhelos de todos los países del continente en cuanto tienen relación con la educación primaria. Estamos seguros de que esa preciosa documentación, como la recopilada en las reuniones de Río de Janeiro y Montevideo, hará parte del archivo de consulta que será puesto al servicio del nuevo seminario.

“Toda campaña de alfabetización, se proclamó en Caracas, debe estar encaminada a la adquisición de valores culturales, morales y cívicos; esto es, debe enseñar no solo a leer y escribir sino a vivir dignamente. Todo esfuerzo que no tenga por objeto lograr estos fines debe considerarse como inútil y perdido”.

El enunciado sigue en pie.

Para lograr tan alta finalidad cuentan la Organización de los Estados Americanos y la UNESCO con la eficaz colaboración del Instituto de Educación de Ginebra y la de todos aquellos organismos especializados de las Naciones Unidas que trabajan en una u otra forma por la dignificación de la vida.

Cada seminario ha producido una serie de folletos que contienen la síntesis de los trabajos realizados por las comisiones que estudiaron los diferentes temas debatidos. El conjunto de estos estudios muestra la intensidad de las labores cumplidas, y es al mismo tiempo el mejor ejemplo de lo que pueden significar para el progreso de la cultura las reuniones de esta índole, siempre que de ellas tomen nota los gobiernos que se dicen interesados en el progreso de la educación.

Por desgracia, en la mayoría de nuestros países carecemos de organizaciones adecuadas para el aprovechamiento de la labor cultural que realizan congresos, asambleas, y seminarios. En los ministerios se ignora por lo general la existencia de los documentos que se han publicado después de cada una de las reuniones internacionales. Tales acervos se llenan de polvo en los rincones de las oficinas públicas. Alguna vez tuvimos ocasión de ver una de estas dependencias en donde el rimero de volúmenes, adosado a lo largo de los muros de una sala de espera, servía de escaño para los maestros en disponibilidad. Ignoraban ellos, naturalmente, que estaban sentados sobre la ciencia de su especial interés.

Si por excepción uno de esos documentos llega a ser conocido y sus conclusiones y recomendaciones son tenidas en cuenta para alguna iniciativa, esta muere a

corto término con el primer cambio de funcionarios que se verifique en el despacho respectivo. No revelamos una novedad si decimos que a los habitantes de estas latitudes nos falta, entre otras cosas, espíritu de continuación. Nos sobra, sí, prurito de originalidad, de postiza originalidad, desde luego. Solo el totalmente ignorante puede creerse totalmente original. Porque es fácil aparecer ante nosotros mismos como innovadores cuando ignoramos lo que han hecho los demás. Pero cuán imposible es serlo si tenemos conocimiento del esfuerzo de los que nos han precedido. En verdad qué difícil resulta ser novedoso cuando hemos adquirido una mediana información de lo que ha sido la dura y a veces heroica peregrinación de las ideas a través de todos los tiempos en la brega por acumular el tesoro ideológico que hoy nos pertenece a todos por igual. No hemos de despilfarrar esa riqueza, y mucho menos debemos ignorarla.

Al lado de los ignorantes encontramos los patriotas exaltados que no quieren oír hablar de lo extranjero para no perder la idiosincrasia nacional. Este patriotismo hosco e inflexible tampoco nos deja trabajar con eficacia. La educación es punto neurálgico en esta manera de pensar. Pedagogía extranjera, se dice, y se hace un gesto de repulsa. Como si la técnica, como si la ciencia, tuvieran nacionalidad. Amemos la patria con amor desvelado, mas tengamos abiertas las ventanas de la escuela sobre el mundo exterior, fuente de tantas enseñanzas. La experiencia de los otros, sean ellos nacionales o extranjeros, es necesaria para iluminar nuestra propia acción. Necesitamos una escuela que no se sienta desprendida del medio en donde actúa, escuela estrechamente vinculada al hogar y a la colectividad en general y en la que asentemos sólidamente principios que han de ser luego normas de conducta. Pero si una y otra vez la luz que ilumina nuestro sendero nos viene de fuera, no cerraremos los ojos ante ella. Solo las aves nocturnas se ofuscan con el inesperado rayo de sol que les llega a su guarida.

Son precisamente estos sentimientos de comprensión y de solidaridad los que se hacen intensos y expansivos en las reuniones internacionales de educadores en donde con amplio criterio se busca, para armonizarlo, todo lo que nos une, y se relega a segundo término lo que pueda separarnos.

Hemos insistido en que después de las reuniones de esta índole se mantengan en contacto los que han tomado parte en ellas, y se logre que el caudal de ideas y de experiencias adquirido por el diálogo personal, venga a integrarse en la corrien-

te renovadora de todos nuestros países. Si luego de cada seminario internacional se organizaran seminarios nacionales y se buscara la aplicación de lo acordado conjuntamente, el progreso de la cultura y el buen entendimiento entre las naciones harían insospechados avances.

* * *

No podemos dar por terminado este breve estudio sin decir una palabra más sobre la urgencia de afianzar los sentimientos de la unidad americana.

Una nación está formada, ante todo, por la voluntad de un conglomerado de hombres que quieren vivir juntos, y nosotros los americanos estamos unidos por los lazos del pasado, por los hechos del presente por las ilusiones y conveniencias del porvenir. Por eso puede existir un sentimiento de unidad continental.

Tenemos comunes ideales que defender, y esto no es posible que en el momento presente podamos olvidarlo. Inequívocos principios de solidaridad nos unen. Un patriotismo continental ha de obsesionar nuestro espíritu en la hora actual. Cansados ya de palabras, hemos entrado en el campo de las realizaciones. Como nunca, se hace ahora operante este ideal de cooperación, tanto más factible si tenemos en cuenta que muchas de nuestras potencialidades son complementarias. Desgraciadamente la cadena de nuestra América está todavía hecha de eslabones sueltos, en lo espiritual como en lo social y lo económico. Nuestra tarea en el inmediato porvenir ha de encaminarse a lograr que todos estos eslabones se engargen armónicamente para que esta cadena, que no ha de ser de servilismo sino de libre unión, tenga la férrea textura que ha tenido siempre en nuestras prédicas, aunque no todavía en la realidad.

En lo físico somos un continente, pero en lo espiritual continuamos siendo islotes distanciados. Tendamos los puentes que han de unirlos. Procuremos ejercer nuestra influencia en el corazón de las nuevas generaciones hasta forjar en ellas la conciencia de la unidad democrática que ha de identificarnos en el porvenir. Así, y solo así, no trabajaremos en vano.

Diciembre de 1955

Dos cincuentenarios

Si hay dos grandes nombres en el mundo de la educación que debemos reunir en una misma meditación y en un mismo sentimiento de gratitud por lo que ellos significan, esos dos nombres son los de María Montessori y Ovidio Decroly. Tenemos aquí dos insignes vidas paralelas. Nace María Montessori en Roma el 31 de agosto de 1870, y Ovidio Decroly en Renaix, pequeña población belga, un año después, el 23 de julio de 1871. María Montessori vive 20 años más —Decroly había muerto en Bruselas el 12 de septiembre de 1932, y María Montessori muere en Holanda el 6 de mayo de 1952—. Veinte años más de vida terrenal, pero el espíritu de Ovidio Decroly sigue recorriendo el mundo a la par con el de la ilustre doctora, y sus ideas continúan, como las de ella, tan vivas como cuando las alentaba su voz.

La preparación y el fervor por su tarea de estos dos maestros presentan impresionantes semejanzas. Los dos son médicos —María Montessori fue la primera doctora graduada en Italia—; los dos sienten desde los albores de su juventud apasionante interés por todos los problemas de la niñez; los dos estudian a fondo, como psicólogos que son, la personalidad del niño; los dos comienzan por la observación de los anormales, y crean para su tratamiento institutos especiales; y uno y otro fundan, sin ponerse para ello de acuerdo, en el mismo año de 1907, las dos grandes escuelas predestinadas a revolucionar en la práctica los sistemas pedagógicos conocidos hasta entonces. Estas dos escuelas, que pronto comenzarán a ser visitadas por los maestros de los cinco continentes, son La Casa Dei Bambini de Roma y L'École de L'Hermitage de Bruselas, cuyo cincuentenario celebramos en estos momentos.

Dos vidas paralelas decimos. Los dos renovadores, partiendo del estudio del niño deficiente, con la práctica del sistema de individualización, llegan simultáneamente,

como lo hemos visto, a la creación de aquellas ya célebres instituciones que revelan idéntico celo apostólico, y una misma fe en los sistemas de educación que tienen por elemental principio el tratamiento humano de la niñez.

Tal vez la doctora Montessori da más importancia que el doctor Decroly al ingenioso material de enseñanza que ellos crean. Decroly no patentó su material, y no exige ceñirse estrictamente a él, pero uno y otro abogan por la libertad; piden el respeto por el chiquillo que comienza a formarse, y recomiendan encarecidamente presentar todas las oportunidades para el libre esparcimiento de esa personalidad naciente. Tanto la doctora Montessori como el doctor Decroly solicitan para el pequeño disciplina comprensiva, y buscan despertar en él hábitos de convivencia, por medio del trabajo solidario con sus compañeros. Quieren los dos maestros afianzar desde la más temprana edad el sentimiento de responsabilidad. Para ellos un programa de estudios es bueno en la medida en que haga sentir, pensar y actuar al escolar en la forma que asegure, dentro de la alegría de su vivir cotidiano, el desarrollo de su inteligencia y de su voluntad.

El contacto con la naturaleza y con la vida misma es esencia de estos dos sistemas paralelos. Los dos están penetrados de buen sentido, y reclaman, como es obvio, una escuela que dé oportunidades para la expansión, y que por su limpieza y belleza sea educativa de por sí. Y, desde luego, una escuela que tenga al frente de ella a un maestro comprensivo y estudioso, que conozca la mentalidad del niño para que así pueda educarlo.

De estas normas se deriva la disciplina de confianza. No habrá en una escuela de esta índole ni arbitrariedades por parte del maestro, ni temor por parte del alumno. La actividad inteligente —el esfuerzo y el interés aunados— será la más firme base de la nueva disciplina.

Una escuela constituida así tenía que atraer a todos los educadores del mundo. Tal ocurrió con los institutos de Roma y de Bruselas. Fueron, desde la segunda década del siglo, punto de escala obligado en las peregrinaciones de los maestros.

No sería extraño que alguno de los adeptos incondicionales de uno de los dos grandes educadores negara el paralelismo de que hablamos, y abogara por la insularidad de su maestro, pero frente al espíritu de aquellas insignes figuras, tan vivas hoy como ayer, hacemos esta afirmación de su semejanza que tan nobles y generosos guías habrían aceptado sin reticencias. Ocurre que los grandes conductores valen más

que sus discípulos, y que los sistemas que aquellos crean no presentan nunca en sus mentes la intangibilidad, la intransigencia, el dogmatismo, que, más de una vez, inflaman el espíritu de los que se autonombran sus intérpretes y seguidores.

Es evidente que entre estas dos personalidades se advierten desigualdades, sobre todo de temperamento. Pudiéramos decir que en el fondo de la doctora Montessori vibra un hálito metafísico, en tanto que el doctor Decroly asienta más sus pies sobre la tierra firme.

Por otra parte, el doctor Decroly no escribe propiamente libros como lo hace la doctora Montessori. El nombre de ella está vinculado a verdaderos tratados sobre la “Pedagogía científica”, “El secreto del niño”, “El método”, “La psicoaritmética”, “La psicogeometría”, “La escuela elemental”.

Decroly esparce su pensamiento en centenares de artículos, revistas especializadas, informes académicos, trabajos para los congresos de educación, test escolares, reflexiones sobre los más diversos problemas de la inteligencia. Múltiples estudios, pero ninguna obra editada en libro. En cambio, sus discípulos han producido innumerables volúmenes. Sobra decir que de la misma manera la figura y la obra de la doctora Montessori ha dado motivo a incontables obras.

Decroly entendió la parábola de su teoría y de su acción, no como un sistema, sino como la idea de un sistema, y repugnó siempre cristalizar en libro lo que consideró en permanente proceso de evolución. Para él su escuela era inagotable surtidor de iniciativas, y el libro lo consideraba, como un estancamiento. La revista fue en todo tiempo el vehículo predilecto en el que daba a la luz pública el progreso de sus experimentos. El método del ensayo y de la comprobación del error —ensayo tras ensayo, error tras error, hasta llegar al resultado que se busca—; ese método, que es el de todo hombre de ciencia, fue el empleado por él durante toda su vida, y es posible que jamás hubiera creído llegar al término que lo dejara plenamente satisfecho.

Es seguro que la doctora Montessori acariciara en la intimidad idéntico pensamiento, pero ella era, no digamos más dogmática pero sí más afirmativa en sus teorías. Había en la presencia de María Montessori cierta majestad que imponía el alejamiento para todos aquellos que no entraban en los íntimos fueros de su amistad. Asediada por multitud de curiosos, que querían observar lo que ella hacía en su Casa dei Bambini, tuvo que poner pronto un límite infranqueable a todos los que no vinieran precedidos de alguna

credencial que pusiera en evidencia su categoría docente. De ahí que corriera la fama de que solo podían acercarse a ella los privilegiados. “Si yo recibiera a todo el que quiere verme no podría trabajar”, nos decía ella. Y la verdad es que se entregó a su obra de tal manera que parecía insensible a la adulación y a la crítica.

Pero no hemos de exagerar esta posición. Aun cuando se ha dicho que la doctora no reconocía a nadie el derecho de reformar su método sin su consentimiento, no es de olvidarse que el principio cardinal de su sistema —la libertad— no puede excluir la licencia de disentir y de ir más adelante de donde ella fue. Y puso de presente cómo toda obra grande está precedida por tentativas infructuosas, fracasos y realizaciones imperfectas, y nos hizo ver que la ley del progreso pide la colaboración de todos. Y en la intimidad del hogar era la mujer afable y sencilla, sin perder por ello su ademán aristocrático de gran dama romana.

Indudablemente la doctora Montessori se preocupó más intensamente que el doctor Decroly en la propagación de su sistema tal como ella lo había ideado. Organizó cursos didácticos en Italia, Inglaterra, Holanda, Estados Unidos, la Argentina, Australia, la India. Se contaron por millares las maestras que recibieron de sus labios la buena nueva, y con esa nueva y el fervor, casi pudiéramos decir el fanatismo pedagógico, que asentó en sus espíritus, se fueron por el mundo a realizar la labor apostólica que se les encomendaba. Surgieron escuelas montessorianas en toda Europa, en América, en China, en el Japón, en Nueva Zelandia, en el centro de África, en el Indostán.

No exageramos quizás al afirmar que Decroly realizó su inmensa labor, cuyos frutos han dado también la vuelta al mundo, desde su propia casa. La casa de la calle Vossegat de Bruselas, su hogar escuela, fue una auténtica Meca para todos los maestros del mundo. ¡Cómo olvidar aquellas tardes dominicales, cuando, ansiosos de conocer al maestro, venían a agruparse en torno suyo hombres y mujeres que llegaban de los más lejanos rincones del planeta! Su voz era paternal, su ademán tranquilo, sus doctrinas convincentes. Fluía de su persona ese suave magnetismo que solo poseen las inteligencias y los caracteres de excepción. No se contentaba él con hablar. Quería oír también. Vivía anheloso de conocimientos nuevos. Y eran diálogos de singular interés los que se suscitaban en su derredor. El hindú, el senegalés, el persa, el chino, el inglés, el alemán, el latinoamericano, hablaban, o hacían esfuerzo por hablar, en el idioma de los dueños de casa. Pero en todos existía un interés primordial:

escuchar al maestro. Él conversaba, y todos sus discípulos recogíamos el mensaje de su enseñanza. Y ese mensaje emprendía camino hacia los cuatro puntos cardinales. Así irradió desde la callecita Vossegat hasta las más lejanas comarcas.

¿En dónde reside el secreto de esa universalidad? Creemos advertir que ese consenso encuentra su explicación en el sentido profundamente humano que la doctrina encarna. Fue el hondo conocimiento del alma infantil y su amor por el niño lo que permitió a estos excelsos maestros elaborar sus teorías y realizar sus prácticas docentes de manera tan original y admirable.

Dicho lo anterior, está quizás por demás agregar que estas dos grandes figuras merecen el respeto, la consideración y la gratitud que hoy se pide para ellas en este año del cincuentenario de las escuelas que crearon, y que continúan propagando, su simiente por el mundo entero.

Colombia, de manera especialísima, debe un cálido reconocimiento a tan fervorosos apóstoles de la educación. Su admiración y su afecto por esta comarca tan lejana estuvieron siempre, a lo largo de los años, muy cerca de su espíritu y de su corazón. Decroly vino un día a nuestro país y vivió aquí los meses que él llamó luego los más luminosos de su existencia. La doctora Montessori murió con la ilusión de su viaje a esta tierra que ella juzgó siempre como tierra buena para el progreso de las labores del espíritu, y por la que manifestó en todo tiempo un palpitante interés. Sabían los dos, que era en la capital de Colombia en donde se había iniciado en la América Latina el movimiento de la Escuela Nueva que tomó sus nombres como cifra y símbolo de esta gran transformación.

12 de agosto de 1957

María Montessori

I

A fines del próximo mes de septiembre se reunirá en Roma el XI Congreso Internacional Montessori. El tema del congreso es “María Montessori y el Pensamiento Pedagógico Contemporáneo”. Eminentes educadores de diversos países van a tomar parte en este certamen que será un alto y justísimo homenaje a la insigne maestra italiana.

El momento es oportuno para hacer algunas consideraciones acerca de las ideas que guiaron el pensamiento de tan destacada personalidad en el mundo de la pedagogía, y para hacer un breve recuento sobre los lineamientos generales del método preconizado por ella. María Montessori formó parte principalísima del puñado de psicólogos que en los albores del siglo marcó el momento germinal del estudio racional del niño y de la más humana consideración por él. La niñez de todas las razas y de todas las naciones debe a ella un fervido testimonio de reconocimiento.

Ya en reciente escrito sobre los dos cincuentenarios que están celebrándose en estos días —escuelas Montessori y Decroly— hacíamos un paralelo entre la vida y la obra de los dos maestros que alcanzaron quizás el mayor renombre entre los educadores del presente siglo. En las consideraciones que hacemos hoy nos ocupamos preferencialmente de la doctora, dejando para próxima ocasión dedicar especialmente nuestro estudio al doctor Decroly. Pero en ambos casos el paralelismo de los dos educadores volverá indudablemente a presentarse a lo largo de este análisis.

La doctora Montessori inicia su tarea en uno de los barrios más pobres y descuidados de Roma. Interés científico y piedad humana son los motores de su acción. No son los niños de la aristocracia italiana los primeros en beneficiarse de su labor educativa. Su propósito es mejorar la sociedad, partiendo desde la capa más infeliz del pueblo donde pulula la mugre y el vicio. Quien conozca hoy las lindas Casa dei

Bambini de los barrios más ricos de Roma y de tantas otras capitales, no imaginará, ciertamente, este comienzo. Mas fue con el más paupérrimo e indómito personal con el que ella comenzó a ensayar su método de la libertad responsable en la educación. Aguzar los sentidos de esos chiquillos, estimular el desarrollo de su personalidad, pero para levantar su espíritu y hallar decoro para su vida: esa fue su tarea, y el éxito que en tan difícil propósito logró fue su gloria. El camino estaba abierto para llegar a las metas más distantes.

Graves tropiezos tuvo en sus comienzos, y a lo largo de su vida, la ilustre educadora. Mas cuánta ayuda y comprensión también. Ferrière recuerda cómo la propia Margarita de Saboya, madre del rey, Graham Bell, el inventor del teléfono, Andrés Tardieu, el célebre político francés, la hija del presidente Wilson, filántropos y educadores de diversos países, vinieron a prestarle eficazísima colaboración con generosidad y entusiasmo. El prestigioso ingeniero Eduardo Talamo había abierto la brecha desde la Dirección General de los Beni Stabili comprometiendo en el año de 1906 a María Montessori para que organizara la primera Casa dei Bambini que habría de iniciar tareas en el propio corazón del turbulento barrio de San Lorenzo.

Los llamados hijos de nadie, los pobladores del gueto, los revoltosos, los ineducables, quedaban ahora en sus manos. La vida de esta gran maestra había sufrido ya la prueba ácida al tratar a los congénitamente anormales. Conocía la más honda tragedia de la existencia humana que es esta de nacer tarado, de tener que pagar, en muchos casos, con la propia infelicidad los pecados de los padres. Había estudiado con ciencia y con amor a estos pequeños seres en los umbrales de la animalidad, vacilantes en sus movimientos, alelados en su mirada, ciegos en su comprensión; muecas en vez de sonrisas, alaridos en vez de palabras.

Esta había sido su experiencia en su heroico esfuerzo de la pedagogía reparadora, y venía ahora a ponerse al frente de otro tipo de anormales: los seres desastrados y revoltosos, insensibles a la moral, ignorantes de la pulcritud; los que brotan de los antros de la miseria y que en gran parte son producto de la incuria de la sociedad.

Fue en este medio en donde esta singular mujer lanzó al mundo su nueva palabra de educación. Con su voz y con su acción convirtió a los chiquillos indómitos, extendió su prédica a los hogares, en donde pudo hallarlos, y, al acelerado paso de su entusiasmo, invadió diversos sectores romanos, hasta llegar un día a los propios palacios

con su mensaje de fe, con su prédica de libertad, y con su originalísima creación del material docente que habría de darle, con ella y sin ella, la vuelta al mundo.

Todo en el jardín Montessori obedece a una seria consideración de la naturaleza del niño, consideración que ha de ser siempre favorable a su libre desenvolvimiento. Hay que hacer de él una persona, y prepararle un ambiente alegre y sencillo. Las láminas que adornan las paredes del aula hablan de belleza y no son costosas. El mobiliario es ligero; el mismo niño puede mover las pequeñas mesas donde trabaja y sus asientos para darles cada día la disposición que mejor pueda convenir. Una dotación de esterillas de colores permite a los chiquillos trabajar en el suelo a su entero gusto. Los tableros están al alcance de los más pequeños, y lo mismo el material ideado para las actividades de los menesteres de la vida cotidiana y el desarrollo de los sentidos: marcos de madera con telas y abotonaduras que resuelven todos los minúsculos problemas del vestido, cajas de ruidos, campanas de sonidos diferentes, colores en serie, tabletas de superficies ásperas y lisas y de distintos pesos, material táctil, figuras geométricas, cilindros de comprobación, barras y bloques de dimensiones progresivas.

En el contacto con la vida tenía que prestar la ilustre educadora atención especial al desarrollo de los sentidos —puertas de entrada de todos los conocimientos—, y en esta preocupación estriba la creación del material pedagógico que pone al servicio de la educación.

En los ejercicios táctiles, hechos con cilindros de madera, el material mismo, como en tantos otros casos, controla el error porque cada figura solo cabe dentro de su molde correspondiente. El material es didáctico de por sí. Muchas de las más instructivas manipulaciones se realizan con los ojos vendados: reconocer objetos por solo el tacto, comparar telas de distinto tejido, hallar los cilindros o formas geométricas que encajan exactamente dentro de las diferentes perforaciones. Estas prácticas, que son un juego para el niño, lo llevan *a ver con los dedos*, como dice la doctora. Una vez apreciada la diferencia entre las superficies rugosas y las lisas se llega paulatinamente al reconocimiento por el tacto de las letras en papel de lija, paso primero para la escritura y la lectura del nuevo sistema.

El afinamiento del oído se logra por medio de las pequeñas cajas de ruidos para pasar luego a la apreciación de los timbres que producen las notas musicales. El ejercicio de escuchar en silencio el tic-tac del reloj, y los varios ruidos que generalmente

pasan desapercibidos, es otro de los procedimientos más atractivos para conseguir la agudeza auditiva.

Con relación a la vista, en el aparejamiento de los colores que educa el ojo para la percepción clara y precisa, podrá llegarse hasta encontrar la tableta compañera sin haber hecho otra cosa que mirar rápidamente en sitio distante la que le es idéntica. Así el niño lleva en la memoria el color que busca. De esta misma manera puede procederse con las letras, y más luego con las palabras.

Los ejercicios preparatorios de la escritura son en extremo ingeniosos. Los antiguos palotes son reemplazados por el relleno a líneas en colores de las planchas huecas de figuras geométricas, y este ejercicio, con el recorrido digital sobre las letras en papel de lija, produce, gracias a la llamada memoria muscular, la escritura espontánea.

Las maestras se desconciertan en un principio al oír hablar de la educación del sentido cromático, del sentido térmico, del sentido bárico, mas pronto se dan cuenta de que se trata de juegos que encantan a los niños en el adiestramiento de comparar colores, temperatura y pesos.

El sentido del equilibrio lo establece el niño caminando sobre una línea de la que no puede desviarse, ejercicio que se perfeccionará después de hacer ese intento sobre un listón colocado en el suelo y que debe recorrer sin salirse de él. Así se acrecienta su sentimiento de responsabilidad como cuando, paso a paso, cuidadosamente, transporta de un extremo a otro del aula la torre de cubos sin dejarlos caer.

Es sorprendente lo que el niño alcanza cuando se ejercitan y estimulan sus sentidos. En esta actividad consigue una verdadera autodisciplina que se la da el propio interés por el trabajo en que se empeña.

El material montessoriano de cultura sensorial que efectivamente divierte sin fatigar al niño, y que lo lleva a una verdadera auto-educación, ha recorrido el mundo. Hoy es empleado hasta por las mismas misiones evangélicas que realizan su obra en las más lejanas comarcas. No puede dudarse de su valor y de su eficacia didáctica, pero es de toda conveniencia afirmar que más que el material vale la idea que lo inspira, idea que surge del estudio y de la comprensión del desenvolvimiento intelectual y moral del niño.

Cabe aquí anotar que es principio fundamental de la doctora Montessori que antes de aprender a leer aprenda el niño a observar, a ponerse en contacto con el am-

biente en que vive, a enriquecer el propio vocabulario. No encuentra ella ninguna prisa en acelerar el aprendizaje de la lectura. En realidad el que aprende a leer prematuramente tiende a cambiar la propia observación por el conocimiento de lo que otros han observado.

No olvida la doctora los pequeños menesteres prosaicos, pero tan importantes en la adquisición de los primeros hábitos, y por eso detalla minuciosamente los elementos del ajuar que todo chiquillo traerá a la escuela: vaso y cepillo para el lavado de los dientes, peine, utensilios para limpiar los zapatos, todo lo que entrará en los llamados ejercicios de la vida práctica. Al niño no hay que hacerle las cosas sino ponerlo en capacidad de que él las haga. Es la diferencia que existe entre el sirviente y la maestra. El uno hará lo que el niño pida que le hagan; la otra enseñará a hacerlo.

Un pequeño jardín en contorno del pabellón de los chiquillos ha de rodear la Casa dei Bambini en donde quiera que ello sea posible para que el contacto con la naturaleza llegue a ser más real. Flores ha de haber en todas partes donde hay niños. Flores naturales, desde luego, no aquellas de pasta, metal o trapo que inventaron los que facilitan una vez por todas estimular la pereza de los maestros y su mal gusto. Por otra parte, el cultivo de las plantas, el cuidado de los animales, que tanto interesan al niño, son elementos educativos de entrañable significación.

Ejercicios rítmicos, coros, juegos, exposiciones verbales, realizados por los chiquillos sobre las incidencias de su vida diaria, complementan la acción de esta escuela en miniatura.

¿Qué se ha ganado con toda esta actividad? Hábitos de concentración, de trabajo, de orden, de obediencia; disciplina interior por medio de la inteligencia de las manos; coordinación del sistema nervioso; enriquecimiento del vocabulario; adaptación a la vida en sociedad; gusto por el aseo y por la agradable presentación de las cosas. Súmase a esto la alegría de aprender a vencer dificultades y a valerse por sí mismo —manejar su persona y sus enseres, vestirse, comer sin la ayuda de extraños—. Es así como surge la revelación y desenvolvimiento de la propia personalidad.

El niño ha pasado del mundo reducido de su hogar, en donde él ocupa puesto preferencial, a un mundo mucho más vasto en donde ya solo es uno del grupo, y en donde consciente, o inconscientemente, él tiene que medir sus fuerzas con

las fuerzas y habilidades de otros, y adecuar su persona a la nueva vida que lo envuelve.

II

María Montessori, como Decroly, como John Dewey, el filósofo de la nueva educación, pensó que la escuela enseñaba al niño a oír pero no a ejecutar, que la escuela era un auditorio, y no el laboratorio que estaba llamada a ser. Y esta palabra nueva iba a revolucionar todo el mundo de la pedagogía contemporánea. La escuela convertiría así los escollos, el tedio, las pesadillas de la vida estudiantil, en el grato esparcimiento de aprender haciendo, de alimentar la curiosidad innata del espíritu, de cumplir con la ley biológica del crecimiento, que cuando no se le contraría produce satisfacción. Vida libre y responsable, y no adusto régimen de cuartel: una transformación, en su forma y fondo, trascendental.

El problema de la disciplina encuentra aquí inesperados aspectos. Si a un niño lo obligamos a estar siempre silencioso como un mudo e inmóvil como un parálítico, lo hemos aniquilado, no le hemos dado una disciplina, nos advierte la doctora. Lo organizamos interiormente cuando lo llevamos a trabajar con interés en lo que se le sugiere, o él mismo determina hacer. Está disciplinado el que se ha hecho dueño de sí mismo, y este dominio es lo que deseamos conseguir con la educación, cualquiera que ella sea.

Todo esto sin premios ni castigos, sin bombones ni medallas, y sin golpes ni látigo. Esta disciplina es la que podemos llamar disciplina activa y consentida, no impuesta desde fuera como camisa de fuerza. Lo que se pretende es encauzar, ordenar, hacer consciente y responsable al individuo para toda la vida, y no mantenerlo quieto artificialmente en las horas en que permanece en la escuela.

La libertad así entendida tiene obviamente las limitaciones que imponen los intereses de los demás y la adecuación al comportamiento de la gente educada. El jardín de niños forma una pequeña sociedad en la que la maestra está atenta a que en cada cual vaya surgiendo día tras día la consideración por los otros, el espíritu de colaboración, la amable convivencia entre todos, jamás la anarquía.

La bulliciosa caravana es llamada de pronto a la lección del silencio. Es de verse entonces cómo estos inquietos chiquillos caminan en puntillas, mueven sus asientos sin hacer el menor ruido, y luego quedan todos inmóviles en sus mesas, la cabeza

reclinada sobre las manos, y en disposición de oír el más leve ruido. La maestra va llamando en voz apenas perceptible a cada uno, y el que ha sido nombrado se pone en pie, retira su asiento, y viene a donde está la profesora sin que los demás adviertan sus movimientos. Como ejercicio de disciplina no puede verse nada más atractivo ni más eficaz.

Si no se prestara a errada interpretación podríamos decir que los papeles se han invertido totalmente: se pedía antes pasividad en el escolar y locuacidad en el maestro; ahora el activo y locuaz debe ser el alumno —con los breves minutos de la lección del silencio—, en tanto que el maestro ha de observar mucho y hablar poco. No se olvide que tratamos del jardín infantil, en donde es tan peligroso sofocar con una torpe intervención el desarrollo de la individualidad. Desde luego, todo acto que se considere nocivo para el mismo niño o para los demás debe ser detenido sin vacilación. Lo que ocurre, seguimos el pensamiento de la doctora, es que el maestro estaba hasta ahora acostumbrado a ser la única persona en la escuela con libertad de actuar, y consideraba como su primordial ocupación acallar al niño, inmovilizarlo, reprimir su acción, quebrar su voluntad.

El niño, dice María Montessori, es como un viajero que observa con gran interés las cosas nuevas, y la maestra es el cicerone que lo guía, pero ha de ser un cicerone experto que ilustra brevemente, pero que deja al viajero que admire lo que llama su atención todo el tiempo que quiera, y no se precipita a hacerle discursos tediosos e inútiles. Por otra parte, la maestra solo debe ayudar al niño en aquello que necesite una indicación, mas ha de cuidarse de exagerar su iniciativa para no hacerlo adquirir el hábito de invalidez que se instala en él cuando tiene la seguridad de que en toda dificultad será ayudado. Ha de usar de su inteligencia para saber qué actividades debe contrariar, —pequeñas manías, agresividad, vulgaridad—, y cuáles ha de estimular.

Lo importante es no confundir la quietud con el buen comportamiento, y la actividad con la anarquía. Precisamente de lo que se trata es de disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien, no para la inercia, para la pasividad, para la ciega obediencia. La verdad es que cuando un niño se interesa por una ocupación, nos lo dice Ferrière, está sobre la ruta de la disciplina. Hasta ahora, agrega el apóstol de la Escuela Nueva, hemos querido domar a los niños por medios exteriores, sin tratar de conquistar su alma. Fröbel creó el nombre de kindergarten —jardín de niños— para la

escuela infantil, y denominó jardineras a sus maestras. Esta denominación, un tanto lírica pero ajustada a una bella realidad, hizo feliz camino por el mundo y hoy quizás no existe país en donde no se le haya dado carta de ciudadanía. María Montessori entendió a cabalidad la profunda realidad de ese jardín en donde las plantas y las flores son los niños, y ella, que tan hierática y fría se mostraba en los cenáculos sociales, era una prodigiosa jardinera, todo ternura y sentimiento maternal, en medio de los chiquillos entregados a su cuidado y su cultivo.

Ya sus inspiradores, Séguin e Itard, habían puesto su acento en demostrar que para el maestro la educación debe realizarse dentro de la atmósfera de un estudio científico pero que no excluya el amor por la niñez. Los predecesores habían sentado las bases. Ella construyó su sistema pedagógico sobre fundamentos biológicos y espiritualistas a la vez; analizó en forma penetrante los períodos sensitivos de la infancia, atenta a las revelaciones —revelaciones maravillosas las llamó ella— que el mismo niño traía a su conocimiento. Se dejó guiar por él para la elaboración de su doctrina. Fue el propio empuje vital del niño, de su crecimiento físico, espiritual y moral lo que alentó y enriqueció su obra.

No hay aspecto de la formación del ser humano que escape a la amplia visión de la doctora Montessori. El concepto del número, el valor de las palabras, la observación atenta de los fenómenos de la naturaleza, la convivencia con los compañeros, la expresión de los sentimientos por medio del dibujo, la habilidad manual, el cuidado de plantas y animales; todo lo que contribuya al despertar de la inteligencia y del criterio moral, al enriquecimiento de la personalidad, a la posesión de sí mismo; todo lo que lleva a formar al niño y a desarrollar sus capacidades hasta el máximo de sus propias posibilidades; todo lo que estimule el libre y feliz desarrollo de la persona social, fue contemplado por esta educadora que supo penetrar hasta lo más recóndito de la psiquis infantil. Y fue la libertad su lema inquebrantable.

Se comprende, como lo hemos anotado, que la libertad individual tiene un límite: no incomodar, no fastidiar, no herir a los demás. De ello debe cuidar la maestra. Tacto, suavidad, calma en todos los momentos han de caracterizarla. Pero ella no debe confundir la virtud de la paciencia con el pecado de la indolencia, y su espíritu tendrá que estar alerta a conseguir el fin social de la recíproca comprensión.

Hemos visto que el niño aprende a valerse por sí mismo, a vencer dificultades, a conquistar su propia independencia, pero es importante relieves el hecho de que al mismo tiempo se habitúa a asociar su trabajo al de los demás, a ver que hay otros que pueden hacer ciertas cosas mejor que él, y que de ellos puede necesitar ayuda. Así, la independencia personal y el espíritu de colaboración se hermanan en su desarrollo. Vivimos en la época del individualismo, motivo de más para predicar y practicar en la escuela la mutua cooperación que ha de proyectarse luego en el entendimiento y la armonía social. Un hombre nuevo para un mundo nuevo: esta es la fórmula montessoriana.

Sus ideas las expresó ampliamente la doctora en conferencias y en libros traducidos hoy a todos los idiomas del mundo culto. Esos libros están llenos de sabias enseñanzas que son lecciones imperecederas, y la memoria de sus disertaciones es perdurable para todos los que tuvieron algún día el privilegio de escucharlas.

No ha faltado quien se extrañe de que Mussolini se mostrara remiso a aplaudir los sistemas de su insigne compatriota, él que ostentaba tan apasionado orgullo por todo lo italiano. No cabe aquí, sin embargo, la menor extrañeza. A ningún dictador puede agradarle que se intente despertar la conciencia de las nuevas generaciones y se les enseñe a amar la libertad. Enseñar a obedecer ciegamente es lo único que interesa a las dictaduras en dondequiera que ellas aparezcan.

El problema de la ignorancia en general preocupó hondamente a la doctora Montessori. En el estudio "Analfabetismo Mondiale" expresó nítidamente que el hecho de que persistan todavía en el mundo centenares de millones de analfabetos, mientras se difunden por todos los continentes los productos de la civilización mecánica, constituye un agudo contraste entre el progreso material y el progreso moral de los hombres, y crea un desequilibrio universal. Pero sabía ella muy bien que no es suficiente para formar un pueblo libre y culto, enseñarle a leer, sino que es preciso hacer del hombre una persona, formar al ciudadano con espíritu contrario a todo servilismo, consciente de sus derechos y deberes. Así planteó la educación como una ciencia y un arte de alta inspiración.

Quisiéramos dar remate a estas notas con el último vívido recuerdo personal que nos queda de la ilustre educadora. Ya hemos dicho que existía marcadísima disparidad entre la mujer sencilla y afable de su hogar, que era el hogar de todos los niños, y la adusta doctora que imponía un respeto reverencial delante de sus auditorios.

Asistíamos en la ciudad de Oxford al V Congreso Internacional Montessori, y el magisterio de aquella ciudad de la ciencia y las humanidades se movía hacia el amplio coliseo en donde hablaba cada tarde la insigne maestra. Al penetrar en la sala el auditorio de discípulas se levanta y se inclina reverentemente como lo hiciera ante el obispo de la diócesis. Hay un ambiente de misticismo que, lejos de desvanecerse, se acentúa cuando la doctora inicia su exposición. Habla lentamente, y en voz apenas perceptible. Detrás de ella aparece la traductora, una inglesa corpulenta, de pelo rojo y ojos grises, arrebolada la tez con el púdico sonrojo de una colegiala en el día de sus exámenes. La traducción es hecha frase por frase, vertiendo el purísimo italiano de la oradora en un inglés de perfecta corrección.

María Montessori no hace uso de una sola nota. Su frase es cadenciosa, y no viene a los labios con demasiada facilidad, más sí con gran armonía. Se diría que, se le siente pensar. Y esta es seguramente la impresión que ella misma quiere dar desde el momento en que inicia su conferencia. Lo que voy a decir no tiene importancia especial, afirma modestamente, pero, agrega, es la voz de una persona que piensa y se dirige a otras personas que piensan también. Habla de la misión del hombre; del mensaje religioso que ha de traer al mundo; del espíritu de paz y de concordia en que hemos de preparar a las nuevas generaciones, e insiste en que la primera conquista a que estamos obligados es la conquista, el dominio, de nosotros mismos para obrar a conciencia y desinteresadamente en bien de los demás. Lleva luego la atención de su auditorio hacia el valor del ritmo en la vida. Y hace todo esto con tal unción que impresiona profundamente a todos sus oyentes.

Pasada la conferencia viene una demostración al aire libre de lo que significa el sentido de lo rítmico. Una linda adolescente, con túnica griega y los pies descalzos, danza sobre el césped. Del fondo del jardín, lleno de flores, surge una bandada de chiquillas, ataviadas con tules de colores. Rodean a aquella escultura viva, como un enjambre, en cadencia armoniosa de movimientos que obedecen a un ritmo. Es una preciosa mañana de sol, y las sombras de los pequeños danzarines y la de la niña, danzan también sobre el césped, dando al cuadro un aspecto fantástico, irreal.

Estamos en un prado de Atenas veinticinco siglos atrás, y la danzarina, que va delante de la ronda de niños que imita sus movimientos con prodigiosa armonía, descompone ahora en cámara lenta sus pasos y la acción de sus manos. Los chiquillos

la siguen como atados a ella por hilos invisibles. Todos guardamos silencio frente a aquel espectáculo que se desenvuelve como la parábola de un cuento de las *Mil y una noches*.

Hablamos luego con la niña danzarina, y ella nos cuenta que todas sus danzas se han inspirado en cosas de la naturaleza o en las acciones más sencillas de la vida humana. Un día, nos dice, vi a una mujer que hilaba graciosamente con el huso, al propio compás de su marcha, y surgió en mí la idea de adaptar esta visión a un esquema de gimnasia que fundiera en un solo movimiento la marcha de la hilandera y el girar del huso, y esta es la sencilla danza que ustedes acaban de ver. Me parece, agrega, que de esta manera he interpretado, sin traicionarlo, el pensamiento, hecho vida y ritmo, de la doctora Montessori.

10 de septiembre de 1957

Ovidio Decroly

I. El hombre

Hace precisamente 25 años que terminó su jornada en la vida Ovidio Decroly. Veinticinco años había trabajado en su admirable escuela de Bruselas. El éxito resonante de aquel instituto que celebra en estos días su cincuentenario, estriba, sin duda alguna, en la recia e inconfundible personalidad de su creador. Tranquilo, modesto, bondadoso, grande en su sencillez: así fue el sabio y el maestro a lo largo de toda su vida.

Los estudios de neurología y psiquiatría que había realizado, al lado de eminentes profesores, en Alemania y en Francia, le dieron seria preparación científica para emprender en la tarea educadora que estaba llamada a tener tan extraordinaria resonancia. Se sumaba a estos estudios el fervor apostólico que desde la juventud exaltaba su mente. Sentía un interés sin desfallecimientos por los problemas de la cultura, y comprendía muy bien que la base de la estructura espiritual de un pueblo está en la educación que demos a su infancia. Podemos decir que la consideración del niño y de los vastos y complejos problemas de su formación, llenaron su existencia.

Un nobilísimo pensamiento animó todas sus horas. Era un sabio que dedicaba la totalidad de su jornada al estudio y a la acción. En los primeros tiempos, los pequeños anormales, esos seres que la naturaleza nos entrega huérfanos de inteligencia, y que la sociedad abandona como desechos, fueron su cardinal preocupación. En la industria, decía él, se utilizan hoy todos los desperdicios que antes se consideraban sin valor. ¿Por qué no hacer lo mismo con los seres humanos? Sus residuos pueden ser utilizados también, y tenemos el imperioso deber de no abandonarlos.

Decroly supo hermanar estrechamente la medicina y la pedagogía. Entendió que eran ciencias hermanas, y que en todo momento debían ayudarse y respaldarse mutuamente. Y el hecho de ser médico, psicólogo y educador, nos da la clave de la pro-

fundidad de sus conceptos y del éxito obtenido por sus procedimientos. La manifiesta atracción de su persona venía de ese cálido sentimiento humano que movía todas sus acciones. Jamás quiso imponer sus ideas ni hablar dogmáticamente sobre ningún asunto, mas esta misma sencillez ejercía, en todos los que a él se acercaban, influencia decisiva.

El profesor Luis Bravo, eminente catedrático peruano, nos recuerda que Decroly coincide con Rousseau y Comenio en el amor a la naturaleza, con Pestalozzi en su propósito de enseñanza intuitiva, con Herbart en la doctrina del interés, con Froebel en el principio del juego, con Tolstoi en lo relativo a la libertad, con William James y Kilpatrick en la concepción pragmática de la educación, con Dewey en la necesidad de que la enseñanza persiga un propósito educativo, con Ferrière en la importancia de la actividad espontánea, con Claparède en la idea de una escuela a la medida, con la doctora Montessori en la autoeducación y los juegos educativos, con Mackinder y Parkhurst en la individualización de todo aprendizaje. Sí, coincide con todos ellos, mas no es impropio agregar que de tan vastos y variados principios realizó una síntesis admirable en su acción.

Y no obstante la profunda significación de su labor docente, lo que más se recordará de él —estamos de ello seguros— es su valor humano. Se ha dicho que así como hay hombres cuya obra es superior a ellos mismos, hay otros, en cambio, cuya personalidad desborda los límites de sus realizaciones. Esto último ocurrió con Ovidio Decroly. No podrá olvidarse su actitud ante la infancia desamparada en los dramáticos años de la guerra europea. Fue entonces cuando, abandonando todo lo suyo, creó “El hogar de los huérfanos” que tan honda repercusión habría de tener, y al que él dedicara todo el calor de su afecto y las luces de su sabiduría, toda su generosidad, y toda su extraordinaria capacidad de trabajo. De un asilo de niños hizo una familia, y su idea se propagó por la nación entera. A todos aquellos chiquillos desvalidos puede decirse que les dio la alegría de vivir dentro de la disciplina del trabajo.

De su viaje a Colombia, invitado por la Dirección del Gimnasio Moderno, hay un rasgo, no mencionado hasta hoy, que ilumina la figura apostólica de este gran educador. No habiendo querido él recibir ninguna remuneración por el insigne servicio prestado a esta escuela, resolvieron sus directivas entregarle espontáneamente una suma de dinero que, al menos en parte, compensara el perjuicio recibido por él al abando-

nar por varios meses sus cátedras y tareas profesionales. Rechazó enfáticamente este justo reconocimiento, manifestando que él se consideraba suficientemente retribuido con la satisfacción de haber atravesado los mares para venir a encontrar compañeros que, a tan gran distancia, trabajaban por unos mismos ideales. Ante la insistencia de los donantes, aceptó finalmente recibir lo que en su modestia él llamaba regio y desmedido obsequio. Y días después de su retorno a Bélgica llegaba una efusiva carta del “hogar de los huérfanos” con la expresión de su gratitud por la ofrenda que el colegio enviaba a la institución.

La vida en la escuela

“L’Ecole de l’Hermitage”, creada por Decroly, es una *escuela-colmena*. Todo el mundo está activo en ella, en una actividad solidaria, coordinada, clarividente.

Para Decroly lo más importante de la escuela es el maestro. No importa que los edificios sean modestos y el material de enseñanza no se encuentre en abundancia si el maestro es sagaz, entusiasta, si quiere su tarea y estudia cada día para mejorar su acción. Pidió a los maestros que se esforzaran en hacer interesante para sus alumnos la actividad en que se ocupaban. Les hizo ver que el éxito obtenido por el niño, en un esfuerzo consciente, es en sí la mayor de sus satisfacciones y el mejor premio que pudiera ambicionar.

En sus cursos del Gimnasio Moderno trató de los más apasionantes temas de la psicología infantil, y llevó al conocimiento de los vastos auditorios que lo escuchaban el concepto de la escuela en la que todo es alegría y en donde el niño dilata su personalidad, sin cortapisas, y sin que, por lo tanto, jamás asome en él el más leve rasgo de encubrimiento. Insistió siempre en que lo importante es enseñar al niño a hacer las cosas y a darle así conciencia de sus propias capacidades. Oyéndolo los maestros tomaban fe en su misión, y se sentían orgullosos de ella.

El maestro no debe pensar que su tarea está reducida a enseñar historia, geografía, lengua materna o aritmética. Su principal función es descubrir y desarrollar hasta el máximo posible las capacidades potenciales de su alumno; colaborar con él en la búsqueda de su mejoramiento, formar su espíritu; adiestrarlo en la reflexión; acrecentar sus fuerzas morales. Solo así tendrá plena conciencia de su apostolado. De otra manera solo será un enseñador y no un maestro. Maestros y no enseñadores era lo que Decroly ansiaba ver en todas las aulas. Y él con su acción daba el ejemplo.

Una escuela de vida es la suya. De ahí el que él no conciba que se encierre al niño dentro de cuatro paredes para tratar de formarlo. El contacto con la naturaleza y con las obras que realizan los hombres fue su constante obsesión. Las pequeñas excursiones por los alrededores de la escuela, las visitas a las fábricas, monumentos y museos, todo lo que pudiera avivar la capacidad de observación inteligente, estaban dentro del programa suyo.

Dio Decroly a las labores manuales importancia primordial. En la actividad manual, decía, cada cual expresa lo que sabe y puede. Y no olvidó nunca que el juego es el trabajo del niño. Darle oportunidades para que construya jugando ha de ser preocupación constante del maestro. Los juegos educativos que él creó presentan diversidad de estímulos para la acción. Estos juegos, no obstante su variedad, o quizá por ello mismo, mueven a la creación de otros similares. El maestro no se siente en ningún momento encasillado dentro de determinado material.

La pedagogía científica, que se inicia formalmente con los test de Binet, encontró fértil campo de experimentación en un ambiente tan favorable a su desarrollo como fue este de la escuela decroliana. Una escuela científica en la que se juega alegremente, se construye, se dibuja y se canta. Y en donde se estudia al niño.

No pretendió Decroly que el maestro pudiera resolver por sí solo todos los problemas que se le presentan a diario. Hay un momento, decía, en el que el pedagogo debe ceder su puesto al médico o al psicólogo, cuando no al psiquiatra; un momento en el que son ellos quienes tienen la palabra. Es importante darse cuenta de qué grado de atención, de memoria, de poder de asimilación, tiene el niño. Vale la pena averiguar por qué un alumno no sigue normalmente el curso de los de su grupo y parece encontrarse fuera de su medio.

Con todo, el método activo, en uno y otro caso, es sin duda el más racional y eficaz en el camino hacia la comprensión y guía de la mente que está en desarrollo. Para asimilar un conocimiento se hace indispensable comprenderlo antes, y para comprender se necesita actuar, poner en movimiento el intelecto hacia el fin propuesto. Es esa realización la que le dará al estudiante la certidumbre de que tiene una percepción clara de las cosas. Es así como aprende a esforzarse y a obtener el goce del esfuerzo, porque no es buscando éxitos fáciles como se complace la mentalidad infantil.

Por otra parte, una de las finalidades primordiales de la escuela debe ser la de crear el hábito y el gusto por el trabajo. Esto se logra atendiendo solícitamente a la necesidad innata de actividad que existe en el niño normal. Aun en la destrucción se manifiesta a menudo su espíritu de curiosidad constructiva, como cuando desbarata su juguete de cuerda para darse cuenta del mecanismo que lo mueve.

Constantemente se empeñó Decroly en que no se hiciera de su sistema un conjunto de cánones inmodificables, un código de procedimientos didácticos. No quiso nunca que se copiaran servilmente las normas que él recomendaba. Solo pedía se tomara la esencia, y no la letra, de sus palabras. Más que un método, como lo apuntábamos, su enseñanza era una doctrina flexible, una orientación. En ello está el secreto y el éxito de su pedagogía. Se ha hablado de su índole pragmática, mas hay que pensar cómo este educador tan estrechamente ligado a las cosas de la naturaleza, levanta su espíritu a mañana y tarde para abogar por el ennoblecimiento del hombre, para buscar su redención en un mundo que se ve aplastado por el peso de las máquinas. Su escuela es un taller, mas en él se trabaja con el espíritu al igual que con las manos. Dignificar el trabajo era uno de sus mayores empeños: convertir las manos en intérpretes de la inteligencia. La verdad es que entendió siempre que trabajar ha de alentar y enorgullecer en vez de deprimir. Para él, el trabajo era un aliciente y no un castigo.

¿Qué necesita el niño para su pleno desarrollo? Sol, aire puro, animales y plantas que pueda cuidar, naturaleza viva, espacio libre, compañeros de su edad, maestros que lo comprendan y lo quieran, vida sana, oportunidades para su acción desbordante. La alegría de vivir, en una palabra. Todo esto lo consiguió el maestro en media fanegada de terreno.

Pedía él que el niño se desarrolle armónicamente en el goce de ocupaciones que forjen su mente y su corazón. Que sea el propio trabajo el que lo discipline, y el que le dé confianza en sí mismo y en la vida, al lado de camaradas con quienes forme una pequeña colectividad donde el entendimiento y la ayuda recíprocos son normas esenciales. Escuela de la vida, escuela de la naturaleza, escuela del ciudadano, escuela del hombre de bien, consciente de sus deberes para con sus semejantes. Al campo, a la vida, parecía decir cada mañana a sus alumnos. Y todos le seguían con alborozo. Los había educado en el culto y en el deleite de los árboles, de las plantas, de las flores, y de los pájaros que poblaban la arboleda del jardín, y a los que, él también, al igual de

Francisco de Asís, amaba como criaturas de Dios, y formaban así, con los niños de su escuela, un solo conjunto.

13 de septiembre de 1957

II. El medio ambiente y los métodos

Decroly le da al medio ambiente la importancia trascendental que éste tiene en cualquier sitio en donde nos coloquemos para medir la influencia de los factores que actúan en nuestra formación y en nuestra conducta.

Este medio está compuesto por múltiples elementos. En efecto, sobre el individuo actúan constantemente las influencias del hogar, de la sociedad y de la escuela. Podemos decir que la escuela está en todas partes: en la calle, como en la casa y en el conjunto social que envuelve al individuo. En otro lugar hemos hablado de los esfuerzos formativos y deformativos de los modernos inventos: el cine, la radio, la televisión, cuya influencia se hace más y más protuberante cada día.

Para medir el efecto decisivo del medio ambiente basta solo pensar en lo que ocurre a todo ser humano al llegar a la vida. El hombre no hereda el idioma, la religión, las costumbres, sino la capacidad de adquirir lo que el medio le ofrece, dijéramos mejor, la ductilidad de dejarse impregnar por el ambiente en donde nace. Así hablará francés, inglés, español, hebreo, hindú; será, en la infancia, católico, islamita, protestante o budista; se vestirá de esta o de la otra manera; y exhibirá costumbres acentuadamente características, según lo determine la sociedad que lo circunda. Por eso hemos dicho que somos tan hijos de nuestro medio como de nuestros padres.

De ahí la importancia de rodear al niño de una atmósfera favorable a su formación mental y moral en medio de la cual encuentre oportunidades para actuar, para desarrollar su personalidad.

El medio es un maestro silencioso que persistentemente está grabando su huella en nuestro espíritu, querámoslo o no. Sobra decir que el medio que envuelve la vida del niño debe ser rico en incentivos para su formación, y ha de dar las máximas posibilidades para el trabajo consciente, siendo mínima la importancia de transmitir únicamente conocimientos escolares, que por lo general pasan a segundo término dentro de los intereses vitales que mueven a la infancia.

Abrir el espíritu del pequeño hacia la vida, iluminar su conciencia, enseñarlo a estudiar y a trabajar: estas son las normas centrales del sistema, y es el ambiente el factor decisivo para asegurar su eficacia.

Al niño le interesa todo lo que tiene movimiento, todo lo que tiene vida, todo lo que va adelante de su imaginación. Hemos de aprovechar este interés, porque sin interés no hay atención, y sin atención no hay aprendizaje posible.

Pudiéramos decir que la clave de la enseñanza está en hacerla activa. Es por esto que las clases al aire libre, en pleno campo, en donde ello es factible, dan tan admirable rendimiento. Es evidente que resulta más sencillo para el institutor, y más fácil desde luego, atender a lo que dice el libro y hacer la clase entre los cuatro muros de la escuela, pero no son los métodos que menor esfuerzo piden los que han de buscarse, sino los que puedan resultar más eficaces, más educativos.

Una salida al campo vale por muchas lecciones. El arte del maestro estará en saber determinar cada vez el terreno de la observación. Siempre tendrá él un objetivo definido, y se habrá preparado de manera especial porque esta clase al aire libre es la más difícil de las que haya de dictar. Se entiende que el plan proyectado admite las variaciones y desviaciones que las circunstancias impongan. Será un esquema bien estructurado, pero no inflexible.

Un ejemplo hará más claro nuestro pensamiento. Supongamos que el maestro ha salido al campo con su alborotada caravana de chiquillos con el propósito de estudiar sobre el terreno el nacimiento de un río. Van hacia la montaña por cuyas cuencas ruedan las aguas que formarán el caudal hidrográfico de la región. El maestro ya ha hecho el recorrido y sabe con qué elementos cuenta para su lección, viva como pocas. De pronto un chicuelo descubre una linda tela de araña cuya estructura geométrica le maravilla. La clase entera olvida en este momento todo lo que con las aguas se relaciona, y solo tiene ojos para observar la prodigiosa trama de hilos que ha confeccionado la araña. Todos se entusiasman, todos interrogan al maestro. ¿Qué deberá hacer él en esta emergencia? Tiene dos caminos: seguir inflexiblemente el plan de su lección, violentando el interés de sus alumnos, o atender al reclamo que ellos hacen, y valerse de la atención súbita que prestan al nuevo tema, que de improviso ha surgido, para hablar de la vida de las arañas. Plantear el dilema es resolverlo. No cabe duda de

que el maestro en aquel momento debe no contrariar, sino iluminar, el interés de sus alumnos con el aporte de los conocimientos que él pueda darles para enriquecer su mente.

Quiere decir esto que el director de grupo, en una salida al campo, sin dejar de atender al objetivo principal de su clase al aire libre, tendrá el espíritu suficientemente flexible para dar cabida a los centros de interés accidentales que pueden presentarse. Allí estará su arte y su ciencia.

Al hablar de métodos es casi imposible dejar de hablar de maestros. El método sin el experto que lo pone en práctica no significa nada, o mejor, significa algo inerte, fuera de la realidad, fuera de la vida. Por otra parte, hay que pensar que la naturaleza es como un libro abierto con ilustraciones en colores que en todo momento puede fascinar al niño si sabemos estimular su mirada. No se trata de enseñar en la clase qué es una montaña, cómo se forma un río, cuál es la utilidad de los árboles, cómo es la vida del campesino, cuál es la índole de los pueblos en su contraste con el de las ciudades. Esto, aprendido de memoria, muy poco significaría. Pero frente a la realidad, y cuando el pequeño tiene la oportunidad de moverse libremente, de observar, de preguntar, de comentar, su inteligencia y sus sentimientos se abren a la vida, y su interés, lejos de apagarse, se ilumina con la sola perspectiva de nuevos horizontes.

Todas las experiencias muestran que el niño trata de englobar antes que analizar. Lo simple no es para su entendimiento más fácil de comprender que lo complejo, ni lo particular que lo general. El espíritu infantil procede por grandes síntesis. En él trabaja más la intuición que la inteligencia: entenderá siempre mejor una flor que un pétalo o un estambre, una melodía que una nota musical, una fisonomía humana mejor que un ojo, una nariz o una boca. Reconocerá más fácilmente una iglesia, una fábrica, una estación de ferrocarril, que uno cualquiera de los detalles arquitectónicos de estas construcciones. Las piezas sueltas de una máquina nada le dirán a él, ni tampoco las diferentes partes del cuerpo, separadamente. ¿Y el adulto no procede acaso de modo semejante cuando reconoce a una persona que ha visto quizás una sola vez pero cuyo conjunto recuerda sin que pueda determinar precisos rasgos fisonómicos? De todas maneras, el niño guarda más fielmente en la memoria lo que para él tiene sentido o ilación. Por eso las escenas de un incendio, de una inundación, de un accidente —estas imágenes de conjuntos, y no de elementos

aislados— son las que más fácil y rápidamente retendrá. Del mismo modo, el niño recordará mejor las frases que las palabras sueltas, y, desde luego que las sílabas y las letras. Él no separa sino que fusiona.

Es esta constancia psicológica la que llevó a Decroly a poner todo su entusiasmo en el sistema de la enseñanza *globalizada*, comenzando por la lectura. Él advirtió que en el idioma la función de englobar es de toda evidencia. El niño llega a hablar oyendo hablar, y no escuchando combinaciones de letras. Mucho menos ateniéndose a reglas gramaticales.

En la lectura, creemos haberlo dicho ya, no tiene importancia la rapidez del proceso de aprendizaje sino el que este sea atractivo e inteligible. En psicología la línea más corta no es siempre la que debe seguirse. Existe un valor constructivo en la voluntad que se ejerce para obtener un propósito con escalonado vencimiento de obstáculos, pero siempre que estos sean entendidos. El explorador, nos dice Decroly, que ha subido a la cima de una montaña en zigzag, no puede invitar a los que van a emprender el ascenso a que suban en línea recta explicándoles que así el camino es más corto.

El sistema decroliano de lectura es quizá lo más conocido de este método. Es un procedimiento lógico. Por él se enseña a leer en la misma forma en que se enseña a hablar. En efecto, a ninguna madre se le ocurriría comenzar por pronunciar sonidos o sílabas delante de su bebé para que él se haga al idioma de su medio. Todavía menos podría ocurrírsele empeñarse en deletrear hasta formar la palabra que el chiquillo ha de repetir. La madre habla en frases, con palabras completas, y es así como el niño adquiere el idioma. De la misma manera puede aprender a leer. Cuando llega el momento de conocer las letras ya el niño está leyendo de manera correcta. La explicación de este proceso está en que en el desenvolvimiento mental del ser humano se va de la síntesis al análisis, y no del análisis a la síntesis.

Un lema pedagógico afirma que la mente pasa de lo simple a lo complejo, y esto solo será exacto si caemos en cuenta de que lo simple para el niño es la frase y lo complejo la letra.

Un ejemplo aclarará este concepto. Cuando nosotros decimos al alumno que comienza su aprendizaje para enseñarle, digamos, la palabra jarra: esta primera letra se llama jota, y la que le sigue se llama a, y luego agregamos: jota a: ja, destruimos los más elementales principios de la lógica. Le damos el nombre de dos elementos

distintos, y al juntarlos desvirtuamos lo que acabamos de enunciarle. ¿Y si le hacemos canturrear el ba, be, bi, bo, bu, de la escuela antigua, qué podrá decir eso a su mente? Otra cosa bien distinta hacemos cuando le entregamos una palabra completa cuyo conjunto retiene sin mayor esfuerzo porque entiende lo que ella significa.

Más el problema de la lectura es solo un aspecto de la pedagogía decroliana. Esta remueve la totalidad del programa escolar. Decroly estimó que la ordenación tradicional de materias que se encasillaban arbitrariamente en un plan de estudios, sin que entre una y otra existiera la menor relación, contrariaba fundamentalmente los intereses de la psicología infantil. Opuso a esa vieja idea Los Centros de Interés que encauzan la atención del niño porque se relacionan con lo que es vital en él. Antes que aprender hay que vivir, y podemos decir que es viviendo como se aprende. La idea cardinal de los nuevos programas está en que se desprenden de todo lo artificioso para encajar dentro de la actividad que atrae al principiante, y que por ello mismo forma su personalidad.

Lo cierto es que al pequeño estudiante que adquiere sus primeras nociones no le interesa que haya una cosa que se llama geografía, otra historia, otra aritmética, otra botánica o zoología, otra lenguaje; pero sí le interesa, y le interesa hasta absorber toda su atención, la vida de los seres de la naturaleza; la manera como viven las gentes de diversas latitudes y cómo vivieron las de otros tiempos; el cálculo sobre los pequeños problemas de su vida diaria; el libro de relatos hechos en forma que no sobrepasen su comprensión. Todo esto lo mira él en conjunto.

Observando este fenómeno llegó Decroly, enriquecida su experiencia por la de sus antecesores, a formular ese programa de *globalización* tan de acuerdo con la mentalidad del niño. Lo dogmático se convirtió en experimental, y el maestro intuitivo llegó a aciertos a los que no habían alcanzado los pedagogos consagrados, que para elaborar sus teorías no tuvieron en cuenta la realidad psicológica de los primeros años y la trascendental importancia de cambiar lo pasivo de la escuela tradicional por lo activo de la nueva escuela.

Es evidente que un acuario y un *terrario* son elementos de enseñanza mucho más atractivos y más eficaces que un texto de ciencias naturales y un museo de animales disecados. Asimismo valdrá mucho más para la formación espiritual, y aun para la adquisición de conocimientos nuevos, como lo hemos dicho, la pequeña excursión que

pondrá en contacto al alumno con los accidentes geográficos y con los más variados fenómenos de la naturaleza, que un manual de geografía en el que se describe lo que es un lago, una colina, un arroyo. Para no hablar de las enumeraciones y clasificaciones tediosas de todo género, que recargarán la memoria del niño sin ejercer la menor influencia sobre su mente, ansiosa de expansión. En el nuevo sistema el maestro procura no ahogar torpemente la libertad infantil, sino, por el contrario, satisfacer las apremiantes necesidades de actividad que caracterizan esta edad.

Lo importante es darse cuenta de que las nociones y los conceptos que penetran en el espíritu sin análisis previo son numerosas. El maestro ha de tener confianza en este hecho, y aun cuando es cierto que tendrá que estar atento a verificar la eficacia de su enseñanza, no ha de pretender averiguar a cada instante el preciso resultado de ella. Serán muchas las cosas que quedan en el subconsciente del alumno y que podrán convertirse luego en verdaderas fuerzas espirituales, por más que no hubiera podido valorarse con exactitud cronométrica la cuantía de la enseñanza dada. Hay que tener cuidado con las torturantes evaluaciones de moda que no dan respiro. Quien enseña debe proceder —algún escritor ha hecho ya la observación— como el agricultor que siembra, animado por su fe en la acción de la lluvia y el sol, sin que jamás se le ocurra remover cada día la tierra para comprobar si el grano que ha plantado está echando raíces y desenvolviéndose de acuerdo con las especificaciones dadas en el texto de botánica que tiene en las manos.

21 de septiembre de 1957

III. Los Centros de Interés

Es sabido que la facilidad para aprender aumenta en proporción del interés que inspira el tema de estudio. Lo que interesa satisface y lo que satisface se graba inteligentemente en la memoria.

Interés y esfuerzo han de ir siempre juntos. No es necesario, y antes bien sería contraproducente, obligar al niño a esforzarse sin apetencia. Basta despertar en él la curiosidad para que se produzca espontáneamente el esfuerzo. Es lo que ocurre también habitualmente en la vida de los adultos.

Lo esencial es que el espíritu del niño esté siempre alerta, vivo, abierto a la observación. No se trata de que pase frente a muchas cosas, sino de que penetre en

aquellas con las cuales entra en especial contacto. Pocos conocimientos, pero sólidamente asentados: este es el propósito que ha de alentar al maestro. Se pierde así en superficie, pero se gana en profundidad y en solidez. El método tradicional palabrista pretende que el alumno lo recuerde todo, aun aquello que no comprende. Los nuevos métodos solo aspiran a retener en la memoria las cosas esenciales que están escoltadas por la comprensión.

Para lograr estos fines estructuró Decroly el plan docente de los Centros de Interés o sistemas de las ideas asociadas.

Pide este método que se dé la enseñanza de modo que sus componentes formen un todo armónico. La geografía, la historia, la instrucción cívica, dan así al niño la conciencia de lo que significa la colectividad. Las ciencias naturales lo inician en la observación de todos los fenómenos de la vida. Las matemáticas se estructuran sobre realidades efectivas y dentro de los actuales intereses de la infancia. El idioma materno entra en función permanente por medio de gratas lecturas que no deben interrumpirse en ningún momento a todo lo largo de los años escolares. De la manera dicha, el niño estudia con alegría porque entiende su tarea y aprende a investigar; se ejercita en el acopio de informaciones; aguza la mirada y la reflexión; adquiere un método de trabajo.

La justificación de programas de ideas asociadas es múltiple: está en íntima relación con los intereses infantiles; proporciona el mayor número de ocasiones para una vida activa, física como mentalmente; y ha podido hacerse universal, porque partiendo de la realidad logra adaptarse a todas las regiones, a todos los climas, y a los diversos grados de civilización. Podríamos agregar que obra emotivamente en el espíritu del estudiante: cuando llega el momento de las clasificaciones científicas, estas se harán con la evocación de los recuerdos de la niñez.

El centro de interés no es propiamente un nuevo sistema pedagógico, sino una manera peculiar del trabajo del espíritu. Ya hemos visto cómo el libro que escribimos, la investigación que adelantamos, el negocio que nos preocupa, cada una de las actividades que nos mueven con una finalidad definida, se convierte en centro de interés. Lo será para el arquitecto la construcción que adelanta, para el ingeniero el puente que construye, para el abogado la causa que defiende, para el médico el paciente que cuida. Sin centro de interés no habría tarea seria en la vida.

El hecho es que el principio de los centros de interés está en el modo como se desenvuelve en todos los campos nuestro pensamiento y acción. Siempre que nos proponemos realizar una obra de aliento, la idea de esta obra se convierte en obsesión, en idea fuerza, en centro de interés.

En su aspecto docente, la clave del sistema está en que todo lo que cae en un momento adecuado bajo el dominio de nuestros sentidos nos interesa vivamente. Es un foco de atención que satisface en su hora nuestra sed de conocimientos, y siembra una emoción perdurable.

¿Cómo surgió en el doctor Decroly la idea de los Centros de Interés? Alguna vez lo contaba sencillamente al grupo de maestros venidos de los más diversos países para escucharlo. Un día los hijos del doctor Decroly asedian a preguntas al sabio maestro en relación con las frutas de clima tropical que han traído a la mesa en donde todos están reunidos en plática familiar: ¿De dónde llegan tan sabrosos productos? ¿Cómo fueron transportados? ¿De qué manera se cultivan? ¿Cuánto cuestan? La idea del centro de interés viene en el acto a la mente del maestro. La observación es el punto de partida. Pero inmediatamente surgirá la asociación de lo distante en el espacio o en el tiempo, y de manera natural vendrá en seguida la realización. A cada fruta se le pondrá en una tira de papel su nombre, y al barajar estas enseññas los niños escogerán la correspondiente a cada una de las cosas que contemplan. Es así como se inician en la lectura. Se hará luego un ejercicio de medidas naturales, de cálculo y redacción, de dibujo y modelado.

De allí mismo derivó Decroly la idea de sacar la escuela de las cuatro paredes del aula y hacerla funcional. El contacto con la realidad solo será reemplazado por láminas cuando esa realidad esté lejana, y la experimentación se hará toda vez que su ejercicio quepa dentro de las posibilidades del ambiente.

Pequeños experimentos le harán comprender al niño los grandes fenómenos de la naturaleza. Hirviendo en una vasija un poco de agua y colocando a baja altura sobre ella un plato en el que se condensa el vapor que se levanta, verá de qué manera el sol lleva a lo alto el agua para dejarla caer luego como lluvia sobre la tierra. Centenares de experiencias de esta índole podrán verificarse continuamente, y darán al niño más clara y más rica información que muchos textos y, desde luego, más sólida formación mental.

Complemento de todas estas actividades es la comunicación verbal y la relación escrita de lo observado. Al niño hay que llevarlo a que tome conciencia de todo lo que ve y a que busque la manera de expresar acertadamente sus propios sentimientos.

* * *

Tales las normas y la acción del gran maestro cuya memoria evocamos hoy. Toda la pedagogía contemporánea está impregnada de su espíritu. No importa que no se mencione su nombre. Los escritos suyos están llenos de las sabias enseñanzas que iluminaron con una nueva luz las aulas. Fue él, quizás, quien en nuestro siglo sopló con mayor vigor sobre las ruinas polvorientas que detenían la marcha de la educación. Todo lo que dijo lo vivió con un espíritu abierto al análisis y a la crítica, sin conocer jamás el dogmatismo, ni siquiera el ceño fruncido del catedrático profesional.

La muerte le sorprendió en plena actividad. En la mañana de aquel 12 de septiembre —hace precisamente 25 años—, al inclinarse sobre una de las plantas que él cuidaba solícitamente en su jardín, se desplomó de repente con el último latido de su corazón, en medio de la angustia de los niños de su escuela, que lo querían como a un padre y lo veneraban como a un santo. En su escritorio se encontró la cuartilla inconclusa que él acababa de escribir, como si tuviera el presentimiento de su fin cercano. Decía: “Es una gran alegría para el que ha trabajado en una obra durante un cuarto de siglo, y que siente que el momento del eterno reposo puede llegar pronto, darse cuenta de que el esfuerzo no ha sido vano, y que cuando haya partido otros lo continuarán...”.

28 de septiembre de 1957



Los niños de la primera enseñanza se divierten con la valiosa colección de libros infantiles que don Agustín recopilaba a lo largo de sus viajes.

Responsabilidad constructiva

La Sociedad Colombiana de Pediatría viene desde hace tres años organizando una serie de conferencias sobre los diversos problemas, siempre palpitantes, del niño. En el presente año ha iniciado la nueva serie el profesor Santodomingo Guzmán con una admirable disertación sobre la responsabilidad de los padres, y se nos ha pedido que dentro de este ciclo tratemos sobre la responsabilidad del maestro.

Estas dos responsabilidades son complementarias. No es tarea fácil deslindarlas. Frente al niño, el padre y el maestro se confunden en la obligación de educarlo. Desde luego, los dos empeños difieren como difieren el hogar y la escuela. Y habría mucho que hablar sobre esta diferenciación. Pero limitémonos a nuestro cometido.

Lo primero es enunciar que el maestro, ante todo, debe tener la plena certidumbre de su responsabilidad. Ser responsable es entender y realizar a conciencia la propia tarea. La que atañe a la educación es la más delicada, la de mayor trascendencia que puedan asumir el hombre o la mujer. Porque se trata de la vida humana, de hacerla más digna de vivir. Misión en verdad de gran valía, de valía preponderante. Lo decimos todos, pero habrá que preguntar si todos obramos en consecuencia. Si en verdad encomendamos al maestro tan delicada misión, ¿no querrá decir esto que su sitio en la sociedad debe ser el más alto, y que en él van implicadas las consideraciones de mayor estima y, consecuentemente, la remuneración concorde con el decoro que tal tarea exige? La realidad conocida de todos —lo hemos dicho tantas veces— indica algo muy distinto. Para afirmar que hemos progresado podríamos recordar que en la antigüedad el maestro era un esclavo que enseñaba. Pero tal vez no sería exagerado decir que hoy son muchos los que no están en condiciones diferentes.

Oportuna e inoportunamente hemos abogado por el cambio de esta situación. La cantinela viene de lejanas horas.

Hace ya mucho tiempo, precisamente en 1915, con el recuerdo de lo que habíamos visto en Europa y Estados Unidos, en diez años de ausencia de Colombia, y el doloroso contraste con lo que encontrábamos a nuestro regreso, escribíamos —en el estilo de los años mozos—, estas palabras amargas:

“¡El maestro! Pensáis al momento en un pobre hombre: tristemente vestido y con semblante lánguido; lo veis atravesar vacilante la plaza de un villorrio. Os causa lástima indecible: adivináis que siente frío y que ha sufrido hambres.

“Trabaja, año tras año, consumiendo todas sus energías, sin avanzar un paso, sin poder aspirar a darse nunca *el lujo* de una modesta comodidad. Esto es injusto, es cruel y es indigno de una nación civilizada. Hemos de estar convencidos de que mientras tales condiciones no cambien, nada habremos hecho por la reforma que anhelamos.

“Es triste, es doloroso, es absurdo enunciarlo, pero olvidamos considerar en asunto de educación lo que jamás se nos escapa en problemas de índole distinta, por insignificantes que sean: la relación que forzosamente ha de existir entre la obra y el que ha de ejecutarla. Parece, en verdad, que en concepto de los gobiernos y de la sociedad, se necesitara de capacidades especiales para toda ocupación, menos para educar. Y que a todos tenemos la obligación de retribuir justamente su trabajo, con una sola excepción: la de los maestros”.

Más de cuarenta años de incesante y fastidiosa prédica. No importa que en veces se encontrara impertinente y repetido este clamor. Son cosas que quisiera uno gritar desde los tejados de las casas para llamar la atención del transeúnte.

Ante esta indiferencia por los maestros, a quienes llamamos los constructores de la nacionalidad, ¿qué ha ocurrido? Que aquellos que no estaban movidos por unción apostólica del todo heroica, quedaron para siempre quebrantados por las vicisitudes de una infortunada existencia, o buscaron otra ocupación más estimada en la sociedad, mejor recompensada, más en consonancia con el mantenimiento del decoro propio.

Y si bien está que pidamos responsabilidad, plena responsabilidad, al maestro, no estamos en el derecho de pedirle aislamiento, carencia de satisfacciones, sacrificio de la propia vida. Algún místico podría argüir que los maestros que han pasado su purgatorio en la tierra tendrán así más seguramente su tránsito a la gloria. Pero hay que pensar que todos tenemos el derecho de vivir una parte del cielo en lo que nos

toque de vida terrenal, y que una función tan delicada como es esta de educar al niño necesita de la dignidad y la alegría que no puede darnos la miseria.

Veamos ahora sí lo que exigimos del maestro: rectitud de conciencia, espíritu animoso, comprensión del niño, claridad de pensamiento, limpio sentido de justicia, ausencia de dogmatismo y de inflexibilidad, optimismo.

Nuestra gran carencia es la carencia de verdadera educación. Educación cívica, religiosa, moral. Está fallando ahora entre nosotros la sensibilidad, la pulcritud en el obrar y hasta el uso de las buenas maneras.

Es preciso dar una orientación ética a las nuevas generaciones; forjar en ellas un ideal de vida, levantar su espíritu, fortificar su voluntad, disciplinar sus facultades. Esta la trascendental misión del maestro.

Cualquiera que sea nuestra ocupación, no ha de faltarnos fe en la vida. Y nadie como el maestro necesita de ella. No es posible que entendamos el mundo como un lugar de podredumbre y perdición. Sería una monstruosa crítica a la obra del Creador.

En verdad, hay claridad y oscuridad en el mundo. Franklin relata el caso del ángel qué pidió permiso al Señor para venir a conocer la tierra. Un experto lo condujo. Vio, como el lobo de Francisco de Asís, que los hombres eran crueles y falsos. Presenció cómo se engañaban y se exterminaban unos a otros.

—Nos hemos extraviado, dijo el ángel: esto debe ser el infierno.

—No, contestó el experto: los diablos no se tratan nunca tan feamente.

Esta es la versión pesimista y melancólica de la creación. Otras cosas hubiera podido mostrar el irónico guía. En todos los parajes de la tierra se hallan mezcladas la maldad y la bondad. Pero no sería de ninguna manera el pesimismo dantesco lo que deberían inculcar en sus discípulos quienes tienen la misión de formarlos.

Y ya que hemos nombrado a Franklin, recordemos otra de sus penetrantes anécdotas que cae bien en este sitio:

Los comisarios de Virginia hicieron saber un día a los indios que podrían enviar media docena de sus hijos para ser educados con los blancos.

—“Ya tenemos la experiencia de lo que ocurre en estos casos”, contestaron ellos: “Al regresar nuestros hijos no gustan ya de ningún trabajo fuerte, no saben resistir la intemperie ni sufrir contratiempos; son flojos para la marcha, nos resultan inútiles después del sacrificio de la separación. Pero, queremos corresponder a

vuestra amabilidad, y os proponemos que nos enviéis una docena de vuestros hijos para que nosotros los eduquemos a nuestra manera. Estamos seguros de que os devolveremos gente digna de llamarse hombres”.

En este apólogo tenemos el contraste entre la escuela pasiva, pusilánime, puramente teórica, y la escuela varonil y activa. Será deber del maestro poseer a cabalidad la conciencia del nuevo espíritu de responsabilidad constructiva y de comprensión de la hora presente. Así podremos tener un mundo en el que prime la ilusión del trabajo sobre la desesperanza de la inacción.

17 de octubre de 1957

Un anhelo común

Al hablar de nuestra naturaleza esplendente que lleva en su entraña riquezas inagotables, y contemplar la miseria, la incuria, la enfermedad y la ignorancia del pueblo iberoamericano, se ha dicho afrentosamente que representamos a un mendigo sentado sobre un banco de oro. El símil es sin duda exagerado, pero enuncia una realidad dramática que solo nuestro empeño de todas las horas puede modificar. Y ha de ser la escuela la clave de este empeño. Por desgracia, el interés por tan trascendental asunto está relegado siempre a segundo plano, cuando no al último de todos. La atención de las viejas y las nuevas generaciones está absorbida por los problemas palpitantes del día: lo económico, lo político, la crónica social. Y vemos cómo la prensa dedica la mayoría de sus columnas a satisfacer estos gustos, y los que tienen relación con el deporte, el juego de azar, el sexo y el crimen.

Nos bastaría, para confirmar este hecho, tomar cualquier diario en las manos y hojear rápidamente sus páginas o poner oído atento a las conversaciones, no solo callejeras y de café sino de todas las reuniones sociales y de todos los círculos, llámense clubes, vestíbulo de los hoteles, patios de escuelas, colegios y universidades. Propongámonos oír por una vez lo que allí se comenta o se discute. Y observemos al lector del periódico. ¿Cuál es la noticia que en uno y otro sitio se busca? ¿Qué interés mueve al hombre de la calle? Vale la pena comprobarlo. Es un tema de reflexión para el transeúnte.

Mientras la sociedad se arremolina en torno de estas cuestiones que saturan la mente, 20 millones de niños sin escuela vagan por ciudades y campos de nuestra América, y millares de los que reciben instrucción lo hacen en pésimos locales, en medio de aire viciado, y sin espacio ni luz suficientes. ¿Y qué decir del maestro a quien se encomienda la delicada tarea de instruir y educar? Son tantos los que merecen elogio

por su labor silenciosa y admirable. Pero son tantos más los incapaces, los que carecen de preparación, y, peor aún, de espíritu, de interés por la enseñanza, de afecto por esa nueva generación a la que han de guiar e instruir.

Se habla de la falta de maestros en todos nuestros países. Pero el problema no es únicamente de cantidad. Es un problema cualitativo también. No se necesitan simples enseñantes o instructores sino personas que tengan agudo sentido de la educación. Para *tomar lecciones* no precisan especiales condiciones. Es verdad que muchas de las escuelas del día son solo lugares en donde se da información de cosas muertas. Y no es ciertamente lo primordial memorizar nombres de reyes y batallas; de autores con sus fechas de nacimiento y muerte, y con las listas completas de sus obras; de aburridora clasificación de plantas y animales que jamás se han visto; de ríos y afluentes que forman telas de araña en los mapas; de verbos irregulares y palabras homófonas. La finalidad que hemos de perseguir es distinta. Hemos de preocuparnos por preparar al hombre para que sepa discurrir, inquirir, pensar y conducirse; al hombre recto, al buen ciudadano, al que sea capaz de valerse por sí mismo y servir a los demás. Ante todo, el maestro debe conocer la realidad ambiente y las posibilidades de modificarla cuando ello sea necesario.

La escuela que se ofrece hoy al campesino es una escuela exótica, inadecuada. ¿Qué atractivo puede tener para el padre de familia enviar a sus hijos, y no sin ingentes sacrificios, a que reciban una instrucción que está divorciada de las necesidades a las que han de enfrentarse al volver al hogar?

La obra por realizar es ardua, y será larga. Empero, no debemos dejar caer el ánimo ante las dificultades. Lo que urge es dar prisa a la iniciación de la tarea. Alguien ha recordado a este propósito la frase del presidente Roosevelt, cuando los científicos que estudiaban la reforestación del país para hacer frente a la erosión de las tierras, le dijeron: “Esta será una labor de cien años”. Roosevelt contestó sin vacilar: “¿Cien años? Está bien. Comencemos hoy”.

No debemos perder de vista que en nuestros países de América, en proporción muy grande, la enseñanza primaria es *la única* que alcanzan a recibir las clases populares. Se ha dicho que la escuela elemental viene a ser en estas latitudes como la universidad del pobre. Son millares, en efecto, los que no recibirán otra instrucción. Mas no por ello pretendamos dar allí una enseñanza enciclopédica. Solo importa asegurar las bases de los conocimientos que puedan ampliarse luego en la vida; dar lo esencial, y nada más.

¿Qué es lo esencial en la educación y específicamente en los programas de estudio? Sabemos que en lo material a todos nos interesa la salud. Ningún pueblo podría afirmar que esto le es indiferente. De ahí el que todo lo que tiene relación con ella —nutrición, vivienda, higiene, sanidad— figure preferencialmente en los programas del día. En lo espiritual y en lo moral no es menos patente la identidad de propósitos de todos los pueblos libres: enaltecer al ser humano, defender su dignidad, formar su criterio, darle conocimientos y técnicas para su trabajo, hacerlo honrado, veraz, leal, comprensivo de las ideas y sentimientos de los demás; prepararlo para su función de hombre, individual y socialmente. Estas sencillas consideraciones nos hacen pensar que no sería difícil ponernos de acuerdo para conseguir estos fines en América y en todos los países civilizados del mundo.

Al enunciar este concepto es cuando mejor comprendemos que en esos primeros años hemos de preocuparnos por educar, por orientar, por fomentar hábitos y disciplinas intelectuales y morales. Cuando hace cuarenta años hablábamos de esta manera, teníamos nosotros mismos la impresión de estar enunciando algo nuevo, y en verdad tampoco esto era novedad entonces. Siglos atrás se daba ya a la educación este alto sentido formativo. Hoy es ya un lugar común formular tal idea. Mas lo cierto es que habrá que insistir persistentemente sobre ella porque se ha quedado escrita, y la realidad que nos envuelve contradice abiertamente sus implicaciones. ¡Cuánto falta, efectivamente, para que la escuela forme las conciencias, fortifique el carácter, cree el concepto de la hombría de bien!

La UNESCO misma, consciente de que con el alfabeto únicamente no podemos salvarnos, ha transformado sus campañas de alfabetización por las de la educación fundamental, o sea por la relativa a la formación del hombre, para que aprenda a vivir armónicamente en medio de sus semejantes a quienes ha de servir, sirviéndose a sí mismo. Tal es la empresa en que se está ahora. Y no en un solo país o en un solo continente sino en el mundo entero. Y los pueblos todos van poniéndose de acuerdo sobre lo que es primordial en esta campaña redentora. Es por esto que en las reuniones internacionales de educadores llegamos a entendernos los hombres venidos de los más distantes rincones del mundo y de las más diversas lenguas, como si todos perteneciéramos a un mismo país y nos habláramos en el mismo idioma.

Por lo que hace a nuestra América, está en camino el llamado Proyecto Principal de la UNESCO que encara valerosamente el problema de la educación primaria y de la

mejor formación de los maestros a lo largo de todo el continente. Proyecto Principal se le ha denominado con acierto porque toca el punto neurálgico de la ciudadanía americana. Pudiéramos decir que las naciones todas del continente se han erguido al oír este llamado, y que febrilmente se aprestan a la batalla que colectivamente han de librar contra la ignorancia y la incultura.

Más escuelas y más maestros se piden en todos los países. Pero ¿qué clase de maestros y qué clase de escuelas? He ahí los interrogantes que debemos absolver sin pérdida de tiempo. Esto es urgente dentro de la política de planeación a la que por voluntad de todos estamos abocados. Para encarar con mayor realismo el problema de la educación popular se agrega ahora a las palabras de obligatoria y gratuita, asignadas en todas nuestras constituciones, una palabra más que hace posible a las gentes sin recursos concurrir a la escuela. Esta nueva palabra implica la ayuda al estudiante que requiere asistencia. Así hoy se pide que la escuela pública sea: obligatoria, gratuita y asistencial. Esta escuela humanitaria llena el anhelo común de todos los pueblos.

24 de diciembre de 1958

Nuestra América

Hace 150 años nuestra América se estremecía como un solo cuerpo al grito de la libertad. Y ninguno de nuestros adalides —no sobra recordarlo— consideró que su tarea había terminado en tanto que cualquiera de los países hermanos no hubiera conquistado su independencia. Esa independencia fue conseguida tras de luchas persistentes y heroicas, y así la democracia pareció asegurada para todo el hemisferio.

Calamidades y vicisitudes quebrantaron luego esa hermandad ideológica. Pero ha sonado la hora de su reconstrucción. Cuatro grandes países rompieron en breve lapso las cadenas de la tiranía y se dieron, en elecciones libres, el gobierno institucional que para ellos soñaron sus fundadores.

El hecho es que, como 150 años atrás, los países iberoamericanos que sellaron su libertad y sus instituciones jurídicas sienten que su obra quedará inconclusa mientras haya uno de ellos que soporte el oprobio del despotismo.

Vemos así cómo, si el grito de la Independencia fue uno solo para todo el hemisferio, el grito de la libertad y de la democracia se oye hoy también como un solo clamor. Ya el bastón del mandatario no será más en el Nuevo Mundo el garrote del hombre primitivo.

Las severas lecciones del pasado no se olvidarán, pero hemos de mirar ahora preferentemente hacia el porvenir que se anuncia venturoso, luego de restañar las heridas, aún abiertas, del infortunio vivido. La magnitud de la recuperación no debe dar paso al pesimismo. Sabemos que el momento es de privaciones y de sacrificios, pero habrá coraje para soportarlos. Y no hemos de perder lo alcanzado con tan denodado empeño. Los valerosos pueblos que derribaron una a una las bárbaras y golosas dictaduras que los humillaban ante el mundo, tomarán ahora cabal conciencia de su libertad, la apreciarán en su valor trascendente, y no cometerán la insensatez de hacer mal uso de ella.

Debemos poseer la certeza de que estos países de América llegaron ya a su mayor edad y se han dado cuenta de sus responsabilidades. Graves son ellas, mas hemos de poner nuestra fe en que gobiernos y pueblos asuman la totalidad de sus deberes con espíritu valeroso y comprensivo.

Para América entera el caso es similar. Estamos todos en el mismo bote, se ha observado con razón, y esto implica una misma suerte, hostil al espíritu polémico. No se discute en medio de un mar agitado. Menos entre hermanos. Esto, si no fueran ataduras suficientes el idioma, la religión, la historia y la certidumbre en el feliz destino que fragua la fuerza de la unión.

América es hoy, mejor que ayer, un nuevo mundo, y tan orgullosos nos sentimos conjuntamente suyos, que ya pudiéramos decir que estamos creando un nuevo patriotismo: el patriotismo continental. Cuando en reuniones internacionales hablan los voceros de los distintos pueblos de nuestra América, escuchamos con íntima fruición palabras semejantes. Es que nunca como ahora nos hallamos tan próximos en sentimientos, intereses y propósitos de acción solidaria. “O nos salvamos todos unidos o pereceremos todos desunidos”, parece ser el lema intuido que estrecha nuestra amistad.

Hablar de un país, en el caso nuestro, es, en múltiples aspectos, hablar de los demás; y los grandes hombres de cada una de estas naciones son figuras cimeras que nos pertenecen a todos por igual. Para no mencionar a los héroes comunes que aseguraron nuestra independencia, los educadores máximos, los que nos dieron cultura —Bello, Sarmiento, Martí, José Pedro Varela, tantos otros— pensaron para el continente, y con la chispa de su inteligencia prendieron el reguero de fuego espiritual que pasó por sobre las fronteras, y que todavía nos ilumina.

10 de enero de 1959



Portada Revista Semana - 1947

Cuatro grandes educadores americanos

Concluíamos nuestro comentario anterior con la mención de cuatro grandes educadores americanos que han sido guiones de la cultura en el continente. Colegas del magisterio nos piden una breve nota sobre ellos, en cuanto a su relación con el desenvolvimiento de la educación en nuestra América. Nos agrada complacerlos.

Andrés Bello

Pocos hombres han ejercido en este hemisferio influencia semejante a la suya. Andrés Bello nace en Caracas, pero sin duda son los veinte años de su residencia en Inglaterra los que forjan su espíritu, y es en Chile en donde regenta, por el resto de su vida, su alto magisterio. Desde allí habla para la América entera.

Luchó toda su vida por la pureza del idioma, y dedicó sus vigias al estudio de su estructura. Su gramática habría de recorrer todo el continente. Así mismo su intensa preocupación por lo institucional, sus estudios del derecho, le colocarían en el primer puesto de avanzada en estas disciplinas. Con todo, en la intimidad de su conciencia, el palpitante problema de su vida fue la educación. Quizás el más grande de sus amores estuvo en la cátedra. Allí dilucida todas las cuestiones fundamentales de la cultura, y señala sus orientaciones. La pasión por América, por su unidad cultural, por su presente y su porvenir, fue una obsesión en él.

Con hondo sentido de las conveniencias espirituales, condena la instrucción memorista que deja en el vacío la comprensión del estudiante. Dilata esta inquietud desde la escuela de primeras letras hasta la universidad, cuya fundación en Chile se debe a él.

En su afán de enseñar logra multiplicar su tiempo. Su obra es incansable. Así como elabora su Código Civil y compone sus poemas de belleza perdurable, escribe para los periódicos, publica libros, mantiene profundo y permanente influjo sobre sus discípulos.

Su vida, su larga vida de 84, que termina en las postrimerías de 1865, fue de lucha contra la adversidad, pero su fe en la acción y su ardor por el estudio mantuvieron siempre erguido su espíritu. Cuéntase de él, que en su más avanzada ancianidad, leía y escribía 8 y 10 horas cada día.

Como maestro, fue marcado su ascendiente sobre el más egregio de sus discípulos —el Libertador—, y con él, sobre todos los grandes hombres de su época. Masas y dirigentes: a todos orientó.

Domingo Faustino Sarmiento

Vida ejemplar la de este otro extraordinario luchador que, partiendo del fondo de una mina, llega un día a presidir los destinos de su nación.

Nace en hogar humilde al pie de los Andes, en tierra argentina, en los albores del pasado siglo, y muere en 1888 cuando ya ha ascendido a la cima de la gloria. Esta larga vida es de brega sin término. Perseguido, desterrado, calumniado, sabe sobreponerse a todos los infortunios. El dominio de la adversidad, debió pensar, es la mayor grandeza de los grandes. Maestro nato, se complace en dar instrucción a los aldeanos desde cuando aprende a leer en su pueblo natal. Y ya hombre, en el destierro, como en su patria, su ocupación predilecta es siempre la enseñanza.

La publicación de su obra “Civilización y Barbarie” —El Facundo Quiroga—, pone en evidencia su alto valor literario, pero es su preocupación incesante por la educación y la cultura lo que destacará su figura como una cumbre inalcanzable. Predica sin cesar. Esta predicación está recogida en 52 —¡20 000 páginas!—, víctima, el fecundo maestro, de ese amoroso y despiadado homenaje póstumo que se denomina las “Obras Completas” de un autor. Sobra decir que nadie emprenderá la lectura total de esos volúmenes, ni que todo en ellos tiene brillo y peso de oro, pero cuántas bellas y penetrantes páginas halla el paciente lector que bucea aquí y allí en esos gruesos tomos.

Muchas de estas hojas están impregnadas de realismo y sencillez. El poder, la riqueza y la fuerza de una nación, escribe, dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública, en su pensar, no debe tener otro fin que el de robustecer estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, acreciendo cada vez más el número de individuos que las posean.

Considerando que la magnitud del problema era una misma para todo el continente, y que la tarea no llegaba a su cabal realización en ninguno de nuestros pueblos, se pregunta: ¿Cuál de los estados suramericanos podría decir que ha hecho lo bastante para prepararse a la vida inteligente y activa como republicanos y miembros de la familia cristiana? La respuesta podría ser la misma, cien años después. No hay en verdad uno solo de nuestros países que pueda ufanarse hoy de haber hecho un esfuerzo máximo por la preparación de los nuevos ciudadanos.

Creía en la virtud del esfuerzo. Se afirmaba tercamente en sí mismo, y anhelaba contagiar a todo el pueblo de esa fe en el propio valer. Su deseo obsesionante era transformar el hemisferio todo por medio de la educación. Y no lo expresaba con suaves palabras. Lanzaba sus ideas como proyectiles. Lo importante para él era dar en el blanco de la sensibilidad de los pueblos, sin contemplaciones. Quería despertar, conmover, sacudir a las gentes, y fue así como logró hacerse escuchar de uno a otro extremo de *su* América.

Llamó a la ignorancia, la barbarie, y fustigó a los tiranos que eran doblemente estópidos, siendo ignorantes. Algún día, antes de partir para el destierro, escribirá en una piedra esta sentencia: “¡Bárbaros! Las ideas no se degüellan. Los gobiernos que se sostienen por la fuerza, caen a la fuerza”.

José Martí

Martí —el Apóstol de la Libertad— es también un caso de inteligencia, de abnegación, de heroísmo y de trabajo que llena en su breve vida —1853-1895— todo el panorama de la cultura americana.

“Los niños son la esperanza del mundo”, decía en palabras iluminadas que le venían del corazón. “Ser culto es el único modo de ser libre”, exclamaba líricamente para explicar su empeño en los problemas de la educación. Buscaba la justicia, la verdad, la ciencia, y comprendía que solo la escuela podía sembrar estas ideas y estos sentimientos en la mente de las generaciones nuevas, y de ahí su empeño persistente para mejorar la escuela, y para darla a todo el pueblo.

Creía en la tradición —educar es depositar en cada hombre lo mejor de la obra humana que le ha antecedido—, pero ponía especial acento en la enseñanza científica que hace comprensible el presente y prepara el porvenir. Exigía seriedad en todos los

propósitos. “Saber leer es saber andar”, escribe, pero hay que saber escoger lo que se lee; hay que leer conscientemente como quien busca enriquecer el espíritu, y no malbaratar el tiempo en lo insustancial.

La educación, decía, es el único medio de salvarse de la esclavitud, y agregaba: La escuela es la raíz de la república, siempre que los valores rectores de la libertad, de la justicia y de la individualidad, sean resortes primordiales en ella. Preparar al hombre para ser bueno y para ser útil: esta la esencia fundamental de los principios del gran educador.

No es posible olvidar que el arma predilecta suya fue el periodismo. Tenía fe inquebrantable en el valor de la palabra. Escribe centenares de artículos, escribe hasta las horas de la madrugada cuando no encuentra otro momento libre, y lo hace no solo para su patria sino para toda América. “Los pueblos de la vertiente latina del Nuevo Mundo, dice, somos unos mismos en el origen, en la esperanza y en los peligros”. La labor de la educación ha de ser, pues, según este enunciado, una labor que abarque al continente. ¡Y con cuánta valentía realiza su tarea! Los golpes que recibe no lo amilanan, lo agigantan. La apasionada exaltación que lo acompaña, solo se extingue con él.

Ya se ha dicho que Martí parangonó al periodista valeroso y honrado con el soldado abnegado y heroico. En verso y en prosa ensalzó la misión de uno y otro. La libertad fue el corcel de todas sus campañas en el que cabalgó hasta el día del sacrificio final.

José Pedro Varela

Otra corta vida, y de la que también puede decirse que su acción es de resplandor. Nace Varela en Montevideo en 1845 y muere en 1879. Treinta y cuatro años apenas. ¡Pero cuánta fertilidad en ellos!

En sus dos grandes obras “La Educación del Pueblo” y “La Legislación Escolar”, de tan amplia resonancia, está lo sustancial de su doctrina. Aboga por conseguir en el nuevo hombre que hemos de formar, el poder de sentir, de creer; el poder de observar, de razonar, de juzgar; el poder de gobernarse a sí mismo, y de ejercer influencia sobre los demás; el poder de adquirir y de conservar la felicidad.

Varela pone su acento en la educación moderna. Las lenguas vivas, las ciencias físicas y naturales, las matemáticas, son las llamadas, en su concepto, a dar al hombre la seria formación de su espíritu y a despertar en él la curiosidad escrutadora.

Su escuela de Montevideo es un instituto vivo: lo mecánico ha desaparecido de allí, y el ejercicio del cuerpo y del espíritu no son en aquel plantel doctrina teórica sino acción. Pide que se enseñe a pensar desde los primeros años. Todo es constructivo para su programa.

En su viaje por Europa y Estados Unidos, su clara inteligencia asimiló todo lo esencial de lo que pudiéramos llamar la escuela activa, aun antes de conocerse este nombre. Su objetivo central en la reforma escolar, que traza desde el alto puesto oficial que ocupa un día, es preparar a la juventud para el uso de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes como miembros de una verdadera democracia.

Entiende la tarea del maestro como la mayor que puede encomendarse a un ser humano. Dice: "Ninguna misión es más grande que la del maestro de escuela; no marcha ostentosamente en el carro triunfal del conquistador; no atruena con su nombre los oídos de la fama, pero deja huellas imperecederas en la sociedad; modela el porvenir, formando las nuevas generaciones". Agrega: "Sepamos bien lo que son los maestros de un pueblo, y sabremos lo que será la sociedad cuando la generación que se eduque llegue a los puestos dirigentes".

Coincide Varela con los educadores ya nombrados, en su aguda inquietud por la educación de la mujer. Predica la necesidad de elevar su nivel cultural que ha de ser paralelo al del hombre. Quiere prepararla tan a conciencia como a este, y clama por verla convertida en activa y eficaz trabajadora en la redención del pueblo.

* * *

Bello, Sarmiento, Martí, Varela, tuvieron fe en el porvenir de América, a la que había que educar tesoneramente para llevarla a su destino promisor. Todos ellos sintieron que América representaba la juventud del mundo. Y creyeron en la democracia consciente, ilustrada, responsable, libre y viril; no ciertamente en el "Cesarismo Democrático" que abogó por el "Gendarme Necesario", jefe supremo y despótico en la dirección del Estado.

24 de enero de 1959

La muerte de un maestro⁵

Ómar Dengo

Muere en Costa Rica un hombre que encarnó en grado excelso las más altas cualidades del maestro. Su vida fue todo un inacabable entusiasmo: intensa dentro de cada hora, limpia de escorias, y alegre y fecunda hasta el último momento. Fue una luz que se consumió demasiado pronto porque estuvo iluminando en cada instante con toda intensidad.

No pudimos pensar hace apenas dos años, cuando estrechábamos la mano fuerte y cordial de Ómar Dengo, que en tan breve tiempo habría de apagarse esa gran llama de la juventud. Meditándolo hoy, parécenos lógico que así habría de ser: no que los jóvenes sean los amados de los dioses, y escuchen su llamado, que aquello no tiene sentido, sino que el corazón estalla y los nervios se rompen cuando un ideal los trabaja en demasía.

Este fue el caso de Ómar Dengo: bellas y nobles ideas poblaban su espíritu, y su corazón era en todo momento el motor poderoso que las ponía en marcha. La hora del descanso voluntario no podía llegar para quien sentía que la vida, aun siendo muy larga, sería demasiado corta para realizar cumplidamente su programa, pero la muerte reclamó del trabajador sin reposo, el reposo definitivo.

Había nacido en San José de Costa Rica en el año de 1888. Acaba de cumplir 40 años. Era una de esas varoniles figuras de avanzada que habían recibido en la república hermana la inspiración de espíritus selectos, como el de Brenes Mesén y el de Joaquín García Monje, y antes de que estos maestros se tornaran viejos,

⁵ Aunque lejano en el tiempo, pero muy cerca en el espíritu de lo escrito en los artículos que acaban de leerse, se incluye aquí esta nota publicada hace ya muchos años.

el discípulo se había convertido en el compañero de tareas y en el realizador de sueños comunes.

Desde 1915 regentaba la Escuela Normal de Heredia. Allí fue un renovador constante, y no dejó de ser un solo momento el amigo de sus discípulos. Comprendió que educar era ante todo acercar un alma a otra alma —que el amor es la fuerza creadora de la vida y que la violencia solo engendra el odio—, y fiel a la inteligencia de este generoso dogma, hizo de su escuela su segundo hogar, y el segundo hogar de todos los que allí llegaron. Una sola interrupción tuvo este fervoroso laborar en la gran Normal de Heredia. ¡Y qué significativo resulta ese único paréntesis! Fue en 1917, cuando el destino trajo para Costa Rica días aciagos. Unos hombres ignorantes y despóticos se habían adueñado violentamente del gobierno de la nación. El educador vislumbró al punto que no podía seguir regentando en tales condiciones una escuela oficial. Era sentirse cómplice de la tiranía. Se retiró entonces al campo, y fue por aquel tiempo, amargo para la patria, maestro rural en la humilde escuelita de una hacienda. Costa Rica entera se ha dado plena cuenta de la pérdida que acaba de hacer, y el gobierno de la nación ha sido en este instante el intérprete fiel del sentimiento nacional. El presidente de la república, acompañado de su gabinete, se traslada a la ciudad de Heredia para presidir el cortejo fúnebre, y es el propio ministro de Educación quien desde el atrio de la iglesia parroquial se dirige a la multitud, silenciosa en su dolor, para hacer en una bellísima oración el fervido elogio del ciudadano que dio su vida a la patria, no en una trinchera de combatientes, es cierto, pero sí en una de aquellas escuelas que enaltecen el presente y forjan el porvenir de un pueblo. Y es ese ministro quien dice, no las palabras protocolarias de un funcionario, sino las que brotan del corazón y se hacen vacilantes en los labios.

“¡Pero cómo no hemos de llorar, exclama, si nunca hubo padre que dejase más huérfanos, ni muerte vi que arrancase más lágrimas!”. Y agrega: “Yo vi los templos repletos de niñas arrodilladas, con los ojos entristecidos, con las manos juntas, pidiendo a Dios por la salud de este maestro”.

La muerte de Ómar Dengo es serena y armoniosa como fue su vida. Su gran placer de todos los días había sido conversar. Era un conversador excepcional. Sabía interesar siempre cuando hablaba. Era profundo en sus reflexiones y era ligero e ingenioso a la vez. Las invisibles alas de su espíritu revoloteaban sin cesar por sobre el auditorio que

le escuchaba, manteniendo alerta la atención de todos los oyentes. Y en la última hora de su vida quiere conversar también. Llama a los suyos, a su esposa, a sus chiquillos; les dice con gran serenidad las más suaves palabras de aliento. Hace venir luego a sus compañeros de labores, les recomienda su escuela con tan sencillas frases, que más parece que el maestro pensara solo en despedirse para un corto viaje. Viene en seguida un grupo de discípulos: “Sed fuertes, les dice; cuidado de vuestro cuerpo, yo no me preocupé del mío”. Comprende que la exclusiva preocupación del espíritu lleva prematuramente a la tumba. Pero quiere velar el drama de esta hora. La sola idea de que su desaparición vaya a traer luto le inquieta: “Que desde mañana haya alegría en la escuela”, dice, y agrega en el tono familiar en que habla siempre: “Si tienen preparado su paseo al puerto, háganlo. El árbol de la Navidad no dejen de hacerlo también... Y ahora, jóvenes, concluye, a vivir: eso es importante”.

Hay un momento de esa varonil agonía en que el maestro parece dialogar consigo mismo: “No he tenido rencor para nadie”, dice, como haciendo el balance de su conciencia.

Llega monseñor Benavides: “Monseñor, confortadme con los santos óleos”, le pide. “Perdonad: No me confieso porque no sé qué pueda decir. Traedme el Cristo”. Y al ver la imagen dulce y dolorosa, prorrumpo: “Oh Jesús, tú que iluminaste al mundo, ilumina mi pensamiento para entrar en la eternidad”.

Siente que la agonía se acerca, y el psicólogo, el hombre de estudio que hay en él, habla: “Observen el proceso, dice. Es interesante. Obsérvenlo. Yo lo estoy analizando. Mi cuerpo toma ahora todas las formas que yo quiero darle. Lo veo como una sombra chinesca. Es divertido. Ahora lo veo de una manera que no se puede explicar por la geometría de la tierra; lo veo en el plano inclinado y en el plano recto al mismo tiempo... No siento mi cuerpo ya... ¿Pero por qué están todos en silencio? ¿No hay alguna noticia de importancia que pueda llevar *allá*, mañana? Tal vez me lo creerán al otro lado...”. La gracia sutil del conferenciante lo ha acompañado hasta en el último momento.

Continúa el diálogo consigo mismo: “Tengo perfecta tranquilidad moral. Solo siento un dolor físico. Mi vida es un lago azul, sereno... Veo tres colores, y ahora veo una cruz blanca”. De pronto el maestro, que ha sido siempre irreprochable en su vestido, nota que inconscientemente se está ajustando las mangas de la camisa. Y, sonrío:

“¡Pero me estoy arreglando! Vale la pena presentarse bien. Si tuviera corbata y estuviera torcida, también me la arreglaría”. Luego, al sentir, tal vez, que su mirada se empaña, hace un esfuerzo supremo y pronuncia esta bellísima frase: “Fui a la gloria y me devolvieron porque llegué llorando”. Abre bien los ojos entonces, y como vea que alguien toma notas de lo que él va diciendo, pronuncia sus últimas palabras: “Carlos Luis: no tomes más apuntes. Si acaso hablara Sócrates... Hasta en mi muerte he sido un poco parlanchín. Ahora no hablo más... “Y pocos momentos después, entrelazando él mismo las manos sobre el agitado corazón que apenas se mueve, expira dulcemente.

* * *

Ómar Dengo ya no podrá cumplimos la promesa de venir a Colombia, con un grupo de sus discípulos, a correspondernos la visita que le hicéramos con los excursionistas del Gimnasio Moderno. Ya no volveremos a cambiar discursos emocionados delante de las juventudes que nos escuchaban con atención, porque sabían que de nuestros labios solo oirían palabras honradas. Ya no dialogaremos más en la intimidad sobre los graves problemas de nuestra América. Ya entre los dos todo lo terreno ha concluido. Pero mientras para nosotros llegue también la hora de emprender la gran excursión sin retorno, en la que como en todas él marchó adelante, mientras volvamos a estar juntos, su espíritu no se hará polvo como sus restos mortales: vivirá en nosotros como un cálido recuerdo, evocador y estimulante.

17 de enero de 1929

Nuestra América necesita educación

A

En estos días de abril la prensa del continente llena sus columnas con artículos y comentarios sobre la unión y mutua comprensión de los pueblos del Nuevo Mundo. Todos hemos hablado principalmente de las similitudes de los países de nuestra América y del común destino que nos obliga a afianzar la unidad del continente. Quisiéramos proponer hoy a la meditación de nuestros conciudadanos la importancia de la educación como el vínculo indicado para llevarnos al cumplimiento de este propósito, no por fuerza de la fatalidad sino de la inteligencia.

Ocurre que en esta labor de acercamiento en que todos estamos empeñados, si bien es cierto que las conferencias de cancilleres y la acción gubernamental son importantes, quizá no lo sea menos la que ha de corresponder en el inmediato porvenir a los educadores. Son ellos los que van a estimular en las nuevas generaciones los sentimientos de confraternidad que convertirán en espíritu la letra de los pactos que firmen los gobiernos.

Si ahondamos en nuestra reflexión, estaremos muchos de acuerdo en pensar que el buen entendimiento entre los pueblos puede forjarse de manera más estable en los bancos de escuelas, colegios y universidades que en los palacios de gobierno. Así parecen haberlo entendido también los jefes de Estado que vienen prestando preferente atención a los complejos problemas de la educación pública.

El mayor peligro que tiene una nación es el de la incultura. Si tal angustia pudiera sentirse, como se siente la de una invasión armada, estaríamos todos alerta, y este sería el momento en que, así como en otra hora se gritó: ¡a las armas!, gritaríamos con el mismo ardoroso acento: ¡a las escuelas! Y a las escuelas iríamos todos a prestar el servicio obligatorio de nuestra preocupación por ellas.

A este respecto no hemos de limitarnos a lo que mutuamente debemos aprender unos de otros en nuestra América, sino que tendremos que mantener vivo nuestro contacto con las culturas que son el fundamento de la civilización contemporánea. Así habremos de entenderlo los educadores del presente.

Múltiples son las influencias espirituales que ha recibido el continente. Sintéticamente pudiéramos decir que tenemos tres siglos de influencia española, uno de influencia francesa y demás naciones de Europa central, y algunos lustros de pensamiento norteamericano. Desde hace diez años comenzaron a llegarnos profesores de los Estados Unidos. Hasta entonces los banqueros y los mineros —*business men y oil men*— eran los únicos saxoamericanos que visitaban a sus primos hermanos del sur. Por otra parte, se cuentan ya por centenares los jóvenes universitarios colombianos que han ido a continuar estudios de especialización en los Estados Unidos, y que al regresar son portadores de ideas y conocimientos de los que en mayor o menor grado se habrán adueñado en esa larga estadía en tierras extranjeras. Como lo europeo no ha quedado, ni podrá quedar de lado, vamos, dentro de nuestra propia idiosincrasia, creando una síntesis cultural.

Las puertas de América han de estar abiertas generosamente. Pero hemos de tener una política avizora. La alternativa es perentoria: nuestra América puede ser en verdad el crisol de una humanidad mejor, pero puede ser también el de una humanidad forjada por heterogéneos residuos indeseables. Para defendernos, para hacer de América ese gran continente humano, hemos de obrar de consuno todos los pueblos americanos y ver de enriquecer nuestra personalidad. No exponernos al peligro de perderla.

Para hacer de esta entidad americana un solo y armonioso conjunto, hemos de pensar cada día en aprovechar los elementos que confluyen, para suerte nuestra, en este continente. Un mismo idioma, una misma religión, unas mismas tradiciones, todo esto con ligeras variantes; una economía complementaria, y unos ideales de tan parecida estirpe que si de hecho llegan a ser quebrantados por hombres inescrupulosos o ambiciosos, esto solo se hace al precio del desprestigio e indignidad de quienes así quieran intentarlo. Predicamos la igualdad en todas nuestras democracias, pero hemos de aclarar lo que por esto entendemos. La igualdad, se ha dicho ya, no debe ser término de los resultados sino principio en los derechos.

Hemos de dar a todos las mismas posibilidades, mas no debemos pretender, en ningún caso, destruir la desigualdad creada por la diferencia en el esfuerzo o en la capacidad. A esta preocupación responde la importancia que hoy se está dando a la orientación profesional, a las escuelas de los alumnos mejor dotados y a los institutos de anormales. Estas son entidades que tienen en el día el más claro sentido democrático porque buscan el dar a cada cual su mejor oportunidad, y el no dejar a nadie fuera del camino indicado para su energía y su talento. Así, cada unidad humana podrá dar el máximum de su rendimiento, y en cada una de ellas vivirá un interés para el trabajo que hará del esfuerzo, no una tortura sino la animosa expansión que busca normalmente el espíritu cuando la labor que se le pide no es desproporcionada a su capacidad o a su comprensión.

Intensas campañas hemos de hacer, no solo para obligar a nuestros gobiernos y a nuestros congresos a dar lo que la educación reclama, sino para mover también el espíritu y la mano de la gente que está en posibilidad de prestar su ayuda.

Todo indica que seremos solidarios, hoy como nunca, en la defensa del patrimonio de libertad que nos legaron sus creadores. Adecuada oportunidad es esta para proclamar nuestra cálida fe en los principios republicanos que estructuran lo que pudiéramos llamar la nacionalidad americana.

Hemos hablado de un patriotismo continental. Lo alentaron nuestros propios libertadores, y es el momento de encauzarlo. Ningún sentimiento imperialista tiene asiento hoy en el corazón de los pueblos americanos. Un interés clarividente nos hace conscientes de la necesidad de la unión. Tenemos que pensar no en lo que nos separa sino en lo que nos liga estrechamente. Sería necio prestar oído atento a las voces de enardecidos nacionalistas que no lograrán otra finalidad que la de llevarnos al completo desamparo.

La oportunidad que hemos tenido en el curso de estos últimos años de ver sucesivamente a la Europa de la posguerra, y en visión rápida a casi todos los países de América, nos deja la clara sensación de que hoy, como nunca, puede hablarse de un viejo y un nuevo mundo. Y no es que podamos considerar como cosa ya juzgada la decadencia de Occidente, porque son muchas y muy poderosas las fuerzas espirituales que sirven de sustentáculo a la vieja cultura europea, y para bien de todos debemos esperar que los grandes valores de esa cultura sigan animando, fortificando

e inspirando los nuestros. No es tampoco que cándidamente podamos pensar que carecemos de problemas. Pero, ocurre que el vendaval de destrucción que pasó sobre Europa dejó en tal estado de amargura y desolación a esos pueblos, que las nuevas generaciones, en grandes sectores al menos, se hallan sumidas en el escepticismo, y graves cuestiones de índole moral y espiritual sacuden violentamente los basamentos de su personalidad. Frente a esa angustia, contemplada con afán por los educadores, las zozobras nuestras, con toda su gravedad, no alcanzan la misma magnitud. Y, sin embargo, qué lección de ánimo nos dan pueblos como Italia y Alemania que en medio de las propias cenizas surgieron de nuevo, llenos de empuje juvenil en una resurrección que justamente se ha llamado milagrosa. Que todo ello sirva para encender en optimismo a las nuevas generaciones nuestras.

B

Decíamos que es grande la similitud de los problemas que preocupan a los pueblos de la América Latina. Esta similitud nos lleva a buscar un denominador común, sin olvidar los distintos numeradores que en fin de cuentas nos representan a todos también. Soberanía e interdependencia: este es el principio que da fuerza a la unidad americana.

Recorriendo los países de nuestra América podemos darnos cuenta, por medio de observaciones directas, de esta impresionante identidad de preocupaciones cuyo estudio nos reúne ahora en común anhelo de acción. Ignorancia, enfermedad, miseria de inmensas masas: tales los males que nos aquejan prácticamente a todos. Es una realidad del continente, con puntos más o menos neurálgicos, pero todos ellos dentro de un mismo organismo afectado por estas graves dolencias. Y sin la escuela no hallaremos posible alivio para tan serios males.

Largo y accidentado camino el de nuestra América desde el día en que “Las Españas” crearon en la humanidad la conciencia esférica de la tierra. Vino primero la conquista con el despliegue de gestas heroicas que todavía asombran al mundo. Bárbaros y letrados, hombres crueles y verdaderos santos intervinieron en ella. Lengua de Castilla y religión católica impregnaron el continente. Llegó luego la Independencia. El grito de libertad se oyó del uno al otro confín del hemisferio, casi a una misma hora. Bolívar, para sellar el triunfo buscó la unión de los estados ya libres, con igualdad y seguridad para todos. Sesenta años pasaron hasta el

día en que, tras largo calvario, se forjó jurídicamente la Unión Panamericana, y tras sesenta años más se selló la Carta de Bogotá que dio definitiva estabilidad a la Organización de los Estados Americanos. La igualdad y seguridad reafirmadas allí confirmaron el compromiso de la defensa colectiva en toda agresión hecha a cualquiera de los países del nuevo mundo, y la ayuda técnica para levantar el nivel de vida de nuestros pueblos. Todo ello dentro de la Carta de los Derechos del Hombre que defienden hoy las naciones civilizadas del orbe. Lección de terca persistencia en una idea que no debe olvidar la juventud de este momento.

El esfuerzo común de los gobiernos es la propia esencia de las instituciones internacionales que se ocupan de los diversos problemas educativos. Veamos si no lo que ha ocurrido con las reuniones que se han verificado en estos últimos años en América. Es un propósito de coordinación el que va logrando el afianzamiento de las normas de la cultura.

Ya no es solo la Organización de los Estados Americanos (OEA), con su admirable División de Educación, la que estudia los problemas culturales del hemisferio. Se ha buscado y se ha obtenido la atinada y fecunda colaboración de la UNESCO, el Bureau Internacional de Educación, la Oficina de Educación Iberoamericana, y tantas otras instituciones que reúnen a los maestros de uno y otro continente.

El Plan Integral de Educación será un movimiento ejemplar si logra armonizar los esfuerzos de todos. Nada valdrán los convenios diplomáticos para reconocer equivalencia de estudios, si tales acuerdos no están precedidos por un entendimiento entre los dirigentes de la educación para lograr un paralelismo de enseñanzas.

Los discursos especulativos en nuestro medio tropical sobran ya. Hemos hablado demasiado, y quizás demasiado bien. Esta es la hora de la acción, de la acción reflexiva. Meditar antes de hablar y actuar debiera ser una disciplina nacional.

Nuestro patriotismo puede ser un sentimiento profundo, pero en ninguna forma fiero y agresivo. Las democracias de la América necesitan mayor acercamiento espiritual, más íntima compenetración de ideales, más justa inteligencia de sus primordiales intereses. Los educadores han de dar su opinión acerca de la manera como efectivamente puede lograrse este propósito.

No nos encerremos en un círculo de hierro. Construyamos nuestra cultura como se construye toda cultura, sin exclusivismos, sin limitaciones lugareñas. El nacionalis-

mo no hemos de entenderlo jamás como un intento egoísta que ha de marchar con absoluta independencia de las otras naciones. La colaboración exterior a todos nos es indispensable. Lo importante es asimilar lo que nos viene de fuera; no copiarlo servilmente. La gran fuerza de la Argentina está en su asimilación inmigratoria, es decir, en una influencia extranjera que se ha convertido en fuerza propia, en fuerza nacional, mientras los políticos no destrocen su unidad.

Hemos de orientar a nuestro pueblo, según las necesidades de los distintos medios, hacia las labores de la tierra, hacia los oficios industriales, hacia las artes. Mas esta orientación exige cerebros y elementos adecuados. Sin técnica no hay progreso efectivo, y cuando el técnico nos falta en algún campo de la actividad nacional, hemos de importarlo. Otra cosa es que nos quede la preocupación viva de preparar dentro de la nación misma esos elementos especializados que nos son necesarios para el impulso de nuestro progreso.

Un país en crisis exige rehacer y enriquecer sus fuerzas productoras; un país próspero pide mantener sus hombres a la altura de sus necesidades: el problema educativo aparece, pues, con los mismos caracteres de cosa urgente en todas partes.

Hoy, cuando llegamos a la madurez, ha de erguirse el continente entero para decirle al mundo: somos ya un haz de energías espirituales frente a la incertidumbre, y hablamos un solo idioma: el idioma democrático de las naciones libres.

Para pueblos como los nuestros, que deben dedicarse por entero a las labores de la paz, resulta particularmente grata la reunión de Asambleas que se proponen trabajar exclusivamente por los intereses de la civilización y la cultura. Unidos por lazos de amistad y de propósitos comunes podremos fácilmente dar un rendimiento que a todos satisfaga. Bello espectáculo humano el de las agrupaciones de hombres de pensamiento, que por discretos caminos se congregan para afirmar su fe en el estudio y en la investigación creadora, en momentos de tan grave zozobra para el mundo.

Al considerar las finalidades del Proyecto Principal —la educación para todos— que la UNESCO ha puesto en marcha para el bien y el progreso cultural de la América Latina, conviene determinar anticipadamente su planeamiento, necesario este para elaborar los programas y establecer los principios orientadores de las escuelas que han de formar a los técnicos, los maestros y profesores.

Antes de solicitar dineros es preciso puntualizar cuáles son los asuntos capitales a que habrá que entender y cuáles las mayores urgencias. Por lo que hace a la petición hecha en las conferencias internacionales a los gobiernos y a los pueblos sobre la primacía que ha de darse en todo el mundo a la consideración de los problemas de la educación, podríamos afirmar que los países americanos están preparados para atenderla. Por fin nos une un fervoroso anhelo educativo. Lo que conviene hoy es orientar la opinión.

Jamás como ahora, hemos dicho, puede llamarse a nuestro continente un nuevo mundo. Y este nuevo mundo necesita la democratización de la cultura, y no únicamente la enseñanza de las letras. El alfabeto es solo un instrumento. Aprender el buen uso de ese instrumento es lo esencial.

Por otra parte —no nos cansaremos en repetirlo—, debemos huir de la insularidad. El intercambio de gentes, de libros, de informaciones, es cada vez más imperioso. La causa del magisterio es una misma en toda América. De ahí el que nuestros intereses espirituales sean siempre solidarios. En efecto, nuestros problemas fundamentales apenas sí difieren en detalles. Tomemos plena conciencia de esta realidad, y avancemos en el estudio de los intereses que nos son comunes. Nuestra gente americana ha de tener clavada en el espíritu la idea del continente. Esta certidumbre continental hace propicio el anunciamiento de un mismo ideal educativo.

Atónita la generación actual ante el drama que presencia, no logra aún tomar conciencia clara de su destino, pero es su deber darse cuenta cabal de sus responsabilidades del momento porque ya nuestras naciones han adquirido la sensatez para hacerlo, y el reloj de nuestro destino marca una hora decisiva: la hora de convertir en ciudadanos a todos nuestros aborígenes.

C

Una vez más hablaremos del Proyecto Principal de la UNESCO para la América Latina. El momento es propicio para renovar nuestras reflexiones sobre tema de tan vasto alcance, ahora cuando el nuevo ministro de Educación lanza una llamada impresionante, y pide a toda la ciudadanía su apoyo para el buen éxito de la intensa campaña de educación primaria que el gobierno tiene entre manos.

Recordemos qué se propone el Proyecto Principal. En el curso de diez años ha de quedar borrado el analfabetismo en todo el continente, y se quiere que para entonces

cada ciudadano posea una educación fundamental que le dará conciencia plena de sus derechos y deberes, y las bases esenciales de la cultura que le permitan ocuparse útilmente, y desenvolverse en la vida. Todo ello con un hondo sentimiento de sus responsabilidades. Ambiciosa meta, pero de elemental justicia humana.

El Centro Regional de la UNESCO en el hemisferio occidental publicará, en el curso del año, la anunciada obra sobre la educación en la América Latina, en la que viene trabajando un grupo de expertos bajo una dirección inteligente. Entre tanto, la UNESCO ha tenido la excelente idea de anticipar, en distribución limitada de 100 ejemplares, algunos de los capítulos ya terminados. Uno de los más importantes, y al que deseamos referirnos preferencialmente hoy, es el que trata del problema del analfabetismo.

Sabemos que no todos los países latinoamericanos presentan un mismo índice de ignorancia, pero no hay uno solo en el que no exista el problema en mayor o menor grado. Ninguno podría ufanarse de haber erradicado totalmente el mal. Legislación frondosa, realizaciones raquílicas: esta es la extendida realidad del problema educativo entre nosotros. Los gobiernos de todo el hemisferio han decretado la “instrucción gratuita y obligatoria” y ni siquiera hay cabida en las aulas oficiales para los que voluntariamente quisieran ir a ellas. Irrisoria y cruelmente irónica resulta la democrática disposición.

Sea como ello fuere, el analfabetismo es un problema continental que, lejos de aminorarse, se agrava cada vez más en muchos de nuestros países, porque, aun cuando es cierto que año tras año se aumenta el número de escuelas, la población crece a un ritmo mayor, y así los iletrados van adelante enarbolando la tea de la incultura. Los registros estadísticos señalan que la cifra de analfabetos en el continente es hoy mayor que a comienzos del siglo.

Las estadísticas, por otra parte, solo nos muestran parcialmente la verdad, ya que en los censos que les sirven de base se expresa únicamente la afirmación de los interrogados. El funcionario encargado de tomar los datos se contenta con registrar lo que se le dice, sin que se ocupe de ninguna prueba de verificación. Es cierto que de buena fe algunos afirman saber leer porque en sus años mozos fueron a la escuela, pero no son pocos los casos de gentes que, sin haber tenido un libro en sus manos desde cuando abandonaron las aulas, se olvidaron de lo aprendido, y ya no son capaces en la edad madura de entender una línea de lo escrito. A este propósito

nos dicen los expertos de la UNESCO: “En los países de la América Latina, como consecuencia de la deserción, el nivel promedio de escolaridad apenas alcanza a dos años, y a ello se debe que el analfabetismo por desuso o analfabetismo funcional tenga proporciones alarmantes”.

Tenemos, pues, que además de la falta de escuelas suficientes para toda la población en edad escolar, se presenta este tremendo problema de las deserciones. Ya en pasada ocasión hemos puesto en evidencia el por qué de esa fuga. Las causas son claras para los que alguna vez se han acercado a los centros de instrucción, y a los hogares campesinos, que es en donde el porcentaje de la ignorancia es más crecido. Estos hogares, en abrumadoras proporciones, carecen de recursos; viven, o vegetan sin ningún contacto con la civilización; su nivel de vida no puede ser más bajo: la miseria moral y espiritual ha hincado su garra allí. Habitan chozas o tugurios sin aire y sin luz, se alimentan mal, apenas si se visten, desconocen la higiene, sufren de enfermedades endémicas, y la prolongada jornada de trabajo, realizada penosamente con instrumentos primitivos, desgasta con premura sus cuerpos. ¿Es por lo tanto extraño que la salud de quienes así viven esté seriamente minada y que sus fuerzas apenas alcancen para atender a los quehaceres del hogar? Sin un mediano bienestar corporal no cabe ningún anhelo del espíritu.

Por otra parte, se carece de escuelas cercanas en muchas regiones de población diseminada, agravado su aislamiento por carencia de fáciles vías de comunicación. El pequeño escolar consumirá así las reducidas calorías de su deficiente nutrición en las duras caminadas que a mañana y tarde se verá obligado a hacer.

Pero hay más. La instrucción puramente libresca poco dice a los padres de familia, y no es fácil por lo tanto convencerlos de que se priven de la compañía de sus hijos, que en el hogar son tan útiles, para ponerlos bajo la férula de un maestro que nada de provecho para su vida les enseña.

Efectivamente, es imperioso que tengamos una escuela que no se contente con solo alfabetizar; una escuela que forme individuos, que los prepare para su propio valimiento en la vida, y los levante a la altura de la dignidad ciudadana. Esa escuela conquistaría seguramente la voluntad de los padres de familia y realizaría la labor educadora que la nación entera reclama.

Frente a la dramática situación que contemplamos, ¿qué remedios habrá que emplear?

Lo primero es conmover, estrujar a la nación entera; presentar ante ella rudamente el grave mal que corroe el propio decoro; hacer activas todas las fuerzas que hasta ahora, indiferentes ante la magnitud del problema o ignorantes de sus proyecciones, dormitaron en insensata pasividad.

Es indudable que aquí existe una cuestión social de magnas proporciones, a la que tendremos que atender preferencialmente si no queremos paralizarnos en nuestra ineptitud. Mas, en tanto que los sociólogos y economistas plantean las soluciones para levantar los niveles de vida de quienes tan angustiosamente urgidos están de ello, limitemos nuestras consideraciones al campo pedagógico.

Hemos de intensificar por todos los medios a nuestro alcance las campañas de alfabetización; mejorar las escuelas existentes y acrecentar su número; formar maestros; despertar a los reclamos de la ciencia; crear en el gobierno y en la sociedad entera la mística de la educación. Todos los ministerios, todas las organizaciones de carácter público o privado, todos los particulares que estén en posibilidad de hacerlo, han de acudir al llamado de la nación. Es un llamamiento a filas que debemos escuchar. Tendremos que levantar un poderoso pie de fuerza espiritual que haga vibrar a la colectividad entera con el estremecimiento que sacude los espíritus en sus momentos estelares.

Abril de 1959

Propósitos universales

En este agitar constante de los problemas pedagógicos se preguntan muchas gentes si los programas de estudio deben estar cambiando, o si por el contrario han de mantenerse largamente una vez acordados. Habrá que comenzar por decir que *la revisión* de los programas debe ser un proceso continuo. En un mundo que va a grandes pasos la escuela no puede marchar con los torpes movimientos de un inválido. No avanzar es quedarse atrás. Casi pudiéramos decir que es retroceder. Mas es preciso moverse con prudencia. Un centro de investigación debería estar encargado de esta permanente actividad para impedir toda improvisación, pero no innovar sin grandísima cautela.

Es interesante a este respecto estar informados de lo que ocurre en otras partes.

La mayoría de los países de América tienen seis años de enseñanza primaria y seis de secundaria, con problemas más o menos similares. Para ser precisos, quince países siguen esa norma, y con razón se ha anotado que los programas de una y otra nación muestran más similitudes o puntos de contacto que diferencias. Y no podía ser de otra manera. Pobreza, ignorancia, mala salud, deficiente productividad: estas son graves dolencias que nos aquejan por igual, y de las que tantas veces nos hemos ocupado. En todas partes se están haciendo hoy estudios de estos problemas que afectan la estabilidad y el progreso de todos los países. Y aun cuando no siempre se ha procedido con igual dosis de prudencia y reflexión, tenemos ya una muy rica documentación al respecto que podemos utilizar para nuestro provecho propio.

No por el prurito de seguir normas extranjeras, mas sí para derivar provecho de las lecciones que del exterior puedan venirnos, valdría la pena recordar a quienes piden mayor velocidad en las reformas, lo ocurrido en un país que en su docencia ha recibido el dictado de modelo: Suecia. La ley de reforma escolar sueca fue precedida

por diez años de estudios preparatorios realizados por grupos de expertos. Las monografías publicadas sobre estos trabajos abarcan más de 5000 páginas. Pero no se crea que se encerraron los expertos a estudiar a lo sueco, o a lo hindú o a lo colombiano, estos problemas. Tuvieron en sus manos los trabajos llevados a cabo en varios países de América y de Europa. A nadie se le ocurrió decir: “Esto está bien en otros países; nosotros somos distintos”. No; pensaron que la humanidad es una misma, y se dieron al estudio del problema humano que tenían entre manos. Es evidente que había diferencias sustanciales en cuanto a los detalles de la adaptación al medio. Pero lo fundamental era lo que importaba, y a su estudio reflexivo se dedicaron los que habían asumido la responsabilidad de tan delicada tarea.

Si no queremos inventar lo que está ya inventado es necesario saber qué vienen realizando, para la solución de sus preocupaciones, quienes trabajan movidos por un mismo empeño.

La verdad es que universalmente tenemos que formar una generación de hombres equilibrados, capaces, reflexivos, generosos y resueltos, desapasionados, perseverantes, responsables, que hayan aprendido a pensar y a resolver problemas; fuertes ante la adversidad; listos al sacrificio en el momento en que este pueda hacerse imperioso, mas no armados en bandos contrarios irreconciliables cuando son tantas las causas para aunar esfuerzos y conquistar unidos el bienestar y el progreso.

Y así como es indispensable preparar dentro de estas normas al obrero calificado, es también necesario educar una élite que vaya adelante señalando el camino. Élite de inteligencia, de conocimientos, de rectitud y voluntad, no de dinero ni de sangre, ciertamente.

El enfoque del problema es pues en todas partes uno mismo. Han insistido los educadores, sin negar la importancia de la instrucción, en la disciplina espiritual y en el valor primordial de la formación de la personalidad. Esta formación implica ante todo colocar en la meta más alta la probidad moral e intelectual. Para lograr tan elevado fin se necesita una convergencia de esfuerzos: maestros, en sus programas y en su acción, y padres de familia, en su labor formativa del hogar, han de sentirse íntimamente solidarios en este propósito. Y así también la sociedad en su conjunto.

La lección que dejan las conferencias internacionales, dedicadas al estudio de los problemas educativos, es esta de que en lo esencial estamos todos de acuerdo. Si

nos acercamos un día, pongamos por caso, a una de las reuniones de Sevres —el gran Centro Internacional de Estudios Pedagógicos—, vemos cómo, a la sombra de los viejos árboles de su parque, cambian ideas, sobre las más diversas culturas, los árabes y los americanos del Norte y del Sur, los africanos y los checos, los ingleses, los franceses y los alemanes, unidos todos por un mutuo anhelo de comprensión y de paz y con una sola fórmula de redención: educar. Esto se hace allí, como en Ginebra o en Madrid, en Heidelberg o en Washington. No importan los diversos idiomas. Una sola lengua espiritual une hoy a todos los educadores del mundo.

Luego de hablar de planes de estudios, de programas, de métodos, de material de enseñanza, de textos escolares, regresan todos los comentarios al problema síntesis por excelencia: el maestro, el profesor. En fin de cuentas todos llegamos a la conclusión de que el desarrollo de un programa, el éxito de un método, depende de la persona que lo aplica.

Y quizá sobra repetir que ninguna profesión requerirá el cúmulo de condiciones y cualidades semejantes a las que exige el magisterio. Podríamos decir que sus virtudes morales y espirituales, como aquellas de su simple presentación personal, han de tener una natural, una discreta exteriorización, ya que toda la personalidad del maestro estará ejerciendo persistentemente sobre sus alumnos una acción de estímulo y ejemplo.

El maestro debe poseer además una cultura suficientemente amplia que le permita desenvolverse con facilidad ante la constante curiosidad de los alumnos; ha de estar en permanente renovación de estudios para mantener siempre frescos sus conocimientos y su ánimo para la enseñanza, y su prudencia le indicará no adentrarse en métodos y técnicas extraños a su versación y experiencia.

Los mejores métodos, sin la preparación de los maestros que hayan de desarrollarlos, pueden llevar a las más extravagantes caricaturas. Así ocurrió entre nosotros cuando en vigencia los programas que se llamaron de ensayo, estructurados minuciosamente sobre los modernos procedimientos de los Centros de Interés, en vez de servir de estímulo al magisterio se desprestigliaron ante él y ante el público, por el uso absurdo que se hizo de ellos.

30 de mayo de 1959

Un breviario de la educación

En un pequeño y denso volumen estilo breviario, de poco más de 200 páginas, el Bureau Internacional de Educación y la UNESCO acaban de editar *Las Recomendaciones* formuladas sobre los grandes problemas de la educación en las reuniones internacionales tenidas en Ginebra en los últimos 25 años. Esta interesantísima recopilación viene a ser, como lo dice en la introducción el célebre psicólogo Jean Piaget, una especie de carta o código mundial de la educación.

En efecto, las recomendaciones votadas por los delegados de los más importantes países del mundo, abarcan todos los capitales problemas educativos que agitan el pensamiento de los gobiernos, de los educadores y de los pueblos de una y otra nación.

No sería posible hacer en un artículo de periódico una síntesis cabal de tan rico conjunto de enseñanzas. Pero nos bastará, para información de nuestros lectores, mencionar los temas sobresalientes de tan sugestivo acopio de sabias indicaciones. Abarcan ellos el problema del analfabetismo; la educación rural; la instrucción de los adultos; la habilitación de los deficientes y anormales; la estructura de los programas de las escuelas elementales y secundarias; la preparación de maestros y profesores; la confección de manuales o textos guías; la educación de la mujer; la orientación profesional; los métodos de las lenguas materna y extranjeras, las ciencias naturales, las matemáticas, la historia y la geografía; la educación física, moral e intelectual; la higiene; los trabajos manuales; las artes plásticas; el material didáctico; la construcción de escuelas; la inspección escolar; las asociaciones de padres y maestros; el ausentismo de las aulas; el financiamiento de la educación; las colonias de vacaciones; las bibliotecas; la colaboración internacional.

Son veinticinco años de estudio y análisis de los problemas de la educación realizados por gentes de todos los países, mediante minuciosas encuestas sometidas a los

distintos gobiernos, y cuyas respuestas han sido consideradas en asambleas de delegados en las deliberaciones anuales de Ginebra. Llegan ya a 200 volúmenes los publicados por el Bureau Internacional de Educación y la UNESCO en relación con estas reuniones. El pequeño breviario que nos ocupa ahora compendia únicamente *Las Resoluciones* tomadas, pero da una idea precisa de la magnitud de la obra ejecutada. Será un pequeño libro de cabecera para los gobiernos, y desde luego también para los educadores.

Tenemos la impresión de que en este volumen sobresale la preocupación por la formación integral del individuo, y la necesidad de contar, para lograr este intento, con la preparación técnica, intelectual y moral de maestros y profesores. Se solicita de los gobiernos no escatimar dinero para ello. Se les pide hacer de la escuela un sitio decoroso, grato y estimulante, y ponerla en contacto con la realidad ambiente, o lo que es lo mismo, darle programas que tengan relación con las necesidades del medio en que se vive. Que se le enseñe a cada cual a estudiar y a trabajar, sin olvidar la adecuada preparación del hombre y de la mujer, con las preeminencias que en ellos han de tener los valores espirituales y morales sin los cuales la existencia humana sería un simple vegetal animal. Se encarece, asimismo, a los gobiernos remunerar, de acuerdo con la dignidad que reclama la tarea docente, a quienes están encargados de formar a las nuevas generaciones, y enmarcar esta noble carrera con los miramientos y el aprecio que la tornen atractiva. Entidades que le sirven, no a un país determinado, sino al mundo, tenían que poner su acento en la importancia que para todas las naciones tiene el despertar en las juventudes el sentimiento de la solidaridad internacional, basado en el respeto mutuo entre todos los pueblos.

La paz, ese bien hasta ahora inaccesible con el que todos soñamos, y que la insensatez humana no logra conseguir, hay que sembrarla en las mentes jóvenes con la esperanza de que allí eche hondas raíces y fructifique un día. De ahí el que en múltiples recomendaciones, auspiciadas hoy por todos los pueblos, este pequeño código mundial de la educación reitere su llamado a las autoridades y a los educadores para que en escuelas y colegios no se olvide la formación de una conciencia internacional. El mundo va, tiene que ir, hacia ella. Necesitamos unos de otros. Somos interdependientes. La obra de la civilización es una obra común.

A los maestros se les pide insistentemente su colaboración para llevar a buen término estas ideas de concordia, que sin su ayuda serían letra muerta. Si todos insisti-

mos hoy en reclamar para ellos una cultura general que abarque una visión de conjunto sobre el mundo, y los haga sensibles a todas las modalidades del pensamiento, es precisamente porque nos damos cuenta de que para educar necesitan los modeladores de los nuevos ciudadanos tener un concepto humano, ecuménico, de la formación del hombre. Pudiéramos decir que en la hora presente para nadie es tan necesario como para el maestro eliminar las fronteras en la consideración de los grandes valores espirituales. El generoso empeño que busca una alta política de ilustración, de paz, de entendimiento y de concordia entre conciudadanos —entrañable y reflexivo anhelo nacional— ha de desbordar el ámbito de la patria para hacerse extensivo a todos los pueblos.

La formación del maestro —esto habrá que repetirlo hasta el cansancio— seguirá siendo el problema clave de todo intento de renovación educativa. Los proyectos para el avance de la cultura, por grandiosos que ellos sean, son apenas fuerzas en potencia. La dinámica está en el magisterio. Es cierto que no es poco lo que al maestro se le pide: ser probo, ser justo, ser consciente; ser estudioso; amar su tarea y realizarla con plena inteligencia de su responsabilidad; no limitar esfuerzos en cuanto a su perfeccionamiento porque es magna la misión que se les confía, y ella requiere una persistente, una incesante superación.

Pueden no encontrarse estas precisas palabras en ninguna de las páginas del pequeño volumen que tenemos entre manos, pero de esas páginas, llenas de enseñanzas, fluye su espíritu.

El libro se ha hecho, es cierto, para los gobiernos, pero no poco ganarían los maestros con su lectura. Confiamos en que el Bureau Internacional de Educación y la UNESCO nos den en día cercano una traducción en español de esta obra, para conocimiento y provecho de todo el magisterio de la América Latina.⁶

6 de junio de 1959

6 La edición en lengua castellana acaba de aparecer.

La formación de la personalidad

La formación de la personalidad es uno de los fines capitales de la educación. No hay que perder de vista que lo fundamental en el ser humano es lo espiritual. La cuestión es distinta si se trata del animal. Pongamos por caso que nos ocupamos de un negociante en porcinos. Su preocupación estará en engordar a su clientela. No le interesará para nada que el animal desarrolle su individualidad. La materia es pues lo capital en este caso. Se trata de arrobas y no de ideas. Con el hombre ocurre diametralmente lo contrario. Lo corporal en lo humano será siempre un medio, no un fin.

A este propósito hemos de tener especial cuidado con el entrenamiento físico, que no podrá dentro de una escuela convertirse en finalidad. Resultaría absurdo desarrollar las habilidades atléticas o deportivas con detrimento de las espirituales, a menos que se trate de una escuela para formar campeones.

Repetidas veces hemos hablado de los dos factores que actúan preponderantemente en la personalidad; la herencia y el ambiente. La herencia está, estará perenne en nosotros, pero no podemos olvidar que todo individuo hace parte de una colectividad que ejerce constante influencia sobre él y que, quiéralo o no, lo está educando o deseducando sin un día de vacación. El medio forma o deforma. No es ciertamente lo mismo nacer en casa cómoda y aireada, rica en posibilidades, que en la covacha miserable en donde no se conoce ni la higiene, ni la estética, ni, muchas veces, los más elementales principios de moral. No es lo mismo vivir en un ambiente social descompuesto que en uno en donde la dignidad tiene ancladas sus normas de decoro y rectitud.

La influencia del medio es una influencia de cada día, de cada hora, de cada instante. Nunca seremos totalmente independientes o autónomos porque son muchas las fuerzas que actúan en presión sobre nosotros. El ambiente va modelando, va tiñendo, a cada paso lo que la herencia le entrega. Hay una constante concurrencia de estos

dos factores en la formación y orientación de la personalidad. Levantan entre los dos la arquitectura espiritual y moral del individuo.

Es uno solo el proceso educativo en todas las etapas de la enseñanza. A lo largo de esta trayectoria no podemos contentarnos con dar solo información sino que hemos de bregar por el desenvolvimiento de la personalidad, el afianzamiento de las normas morales y el adiestramiento del espíritu para la resolución de los problemas que la vida ha de plantear a cada ser humano. No es posible estudiar aisladamente los distintos grados de la enseñanza si es que realmente la educación en su conjunto se propone formar al ciudadano. El espíritu de rectitud en el bien obrar, de que tanto hemos hablado, no puede romperse en ninguna de las etapas de la enseñanza. Tampoco podrá presentar solución de continuidad la preocupación por utilizar métodos activos de trabajo y crear hábitos de estudio que perduren. La formación de la personalidad es un proceso continuo, y en ese proceso no puede quedar ningún vacío.

28 de junio de 1959

La escuela activa

En uno de sus bellos y densos libros —L'École Active—, el eminente profesor suizo, Adolfo Ferrière, nos presenta el amplio panorama de la nueva educación. Llega ahora Ferrière en plena actividad espiritual, a la cumbre gloriosa de sus ochenta años, y con este motivo hemos vuelto a hojear las obras suyas que leímos desde la juventud, pero que todavía conservan la vitalidad de las cosas que tienen valor permanente.

Sigamos al viejo maestro en su pensamiento, siempre juvenil. Este nombre de Escuela Activa es relativamente nuevo. Ferrière nos dice que tal denominación era por completo desconocida hasta 1918. Parece que fue su ilustre coterráneo, Pierre Bovet, quien la ideó y la convirtió en bandera.

La Escuela Activa quiere estar dentro del marco de la vida; es escuela que busca constantemente oportunidades de trabajo para los alumnos, y la paulatina adquisición de hábitos, no solo de nociones. Requiere ante todo el trabajo consciente, porque trabajo y reflexión han de ir siempre juntos. Cuando el pensamiento se asocia a la acción, esta se hace humana e inteligente. Entonces sí puede decirse que la forma más alta de la acción es la lucubración del pensamiento.

Es de todos sabido que el niño crece al compás de un determinado ritmo, y que no entra en verdadera posesión personal sino de aquellas cosas que ha asimilado por medio de un proceso que pudiéramos comparar al de la digestión. La escuela tradicional realizaba con las criaturas humanas una obra parecida a la que haría el agrónomo que en vez de poner abono a la tierra para que las plantas lo asimilen, lo convirtiera en barniz para aplicarlo a la corteza del árbol que desea alimentar.

Gustavo Le Bon decía que la educación consiste en hacer pasar lo consciente a lo inconsciente, y esta fórmula es exacta en cuanto se refiere a las maneras y usos de la llamada urbanidad. El niño hace un esfuerzo de plena voluntad y pone en un principio

toda su atención para hacerse a los modales de la gente bien educada, pero su educación social no se habrá completado mientras no llegue a hacer inconscientemente uso de tales prácticas. Lo consciente habrá pasado así a lo inconsciente. Lo mismo ocurrirá cuando se está en el proceso de adquirir determinada técnica: una vez obtenida se convierte en movimiento reflejo independiente de la inteligencia.

Hay otra manera, sin embargo, de considerar la educación, y es precisamente el hacer pasar lo subconsciente a lo consciente o, lo que es lo mismo, el desentrañar del fondo de la personalidad las fuerzas vivas que existan en ella para utilizarlas a conciencia hasta el margen de su capacidad. Así se despierta en el niño la certidumbre de sus posibilidades, y su necesidad de acción no se convierte en mera agitación.

Más que una reforma esta nueva escuela implica una transformación. En realidad, no se desea modificar lo que venía haciéndose, sino hacer algo diametralmente distinto, crear una cosa nueva, una realidad diferente a la que movía la escuela de antaño.

La Escuela Activa tiene lejanos y cercanos precursores. En la lejanía está en primer término la Escuela Socrática que buscaba el desarrollo del pensamiento y la formación del criterio. Ferrière nos habla también de las paradojas de Rabelais, de los finos análisis de Montaigne, de las intuiciones geniales de los hombres del Renacimiento. El mismo Lutero, no obstante su espíritu impulsivo, hablaba ya del absurdo de aquella enseñanza desvinculada de la realidad, hecha a golpes de látigo y de gritos estridentes. Pedía comprensión del niño, y el cambio del ceño adusto del maestro por la sonrisa del educador.

Sintetizando el aporte de los más connotados precursores de esta Nueva Escuela, nos dice Ferrière: "Para Rabelais es suficiente que Gargantúa *considere* las cosas; Rousseau pide que Emilio aprenda los oficios que observa; en Pestalozzi este ejercicio pasa de la teoría literaria a la práctica real". Tal es la escala que nos lleva a la Escuela Activa actual que pide alegría y libertad de acción para el niño. La naturaleza quiere que los niños sean niños antes que ser hombres. Si intentamos cambiar ese orden produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor.

Cada edad tiene sus resortes que la hacen mover. El niño posee maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias, y exigirle juicio a los diez años es tanto como pedirle que a esta edad tenga ya la altura de su padre.

Rousseau, el combatido autor, en su Emilio, hecho de fuego y humo, al decir de Mme. de Staël, insistió en la necesidad de fundamentar toda enseñanza sobre el inte-

rés y la acción. El contacto con la realidad del campo fue su constante piedra de toque. “El niño que no hace más que leer, decía, no piensa, solo aprende palabras”. Despertar la curiosidad por los fenómenos de la naturaleza, avivar constantemente tal curiosidad, era uno de sus propósitos primordiales. Que el pequeño no sepa nada, porque se lo han dicho, sino porque él lo ha comprendido. “Si alguna vez, agregaba, llegáis a sustituir en su espíritu la razón por la autoridad, ya no razonará más; ya solo será el juguete de la opinión de los otros”. Y esto cabe en todas las esferas de lo terreno.

No se trata de enseñar simplemente las ciencias al alumno. Lo más importante — recalca el filósofo —, es darle el gusto por ellas, mover su interés por cada materia, señalarle, todavía mejor que la verdad, el camino que busca la verdad. Al alumno hay que despertarle el ingenio y la inventiva, y esto no se logra a cabalidad sino cuando es él mismo el que brega por encontrar las soluciones y no ve reducido este esfuerzo a la capacidad o ingenio de su profesor. El niño y el adolescente deben sentirse más en un taller que en el aula de una escuela. Una hora de trabajo inteligente enseñará más cosas de las que no se olvidan, que un día de explicaciones.

El quehacer manual —ya lo había enunciado Locke— es de capital importancia en la educación. En tal género de labor el niño ejercita sus manos y su intelecto, y siente el placer de la actividad consciente. El pensador inglés recomendaba toda clase de prácticas de esta índole: el jardín, los trabajos en madera, la cerrajería, el torno, la preparación de barnices, los repujados, el grabado, la gama toda de los diversos trabajos que pueden realizar las manos. El cuidado minucioso que cualquiera de estas obras requiere; los hábitos de orden, de pulcritud, de economía en el material; la habilidad en el manejo de diversas herramientas; la ejecución de cualquiera obra que, aunque concebida por la inteligencia, ha de ser realizada manualmente, desarrolla en el niño virtudes esenciales para la formación de una rica personalidad.

“Trabajar de una u otra manera”, —escribía el ginebrino—, “es un deber para todo hombre”; y agregaba rudamente: “rico o pobre, poderoso o débil, todo individuo ocioso es un bribón”.

Otra de sus preocupaciones es el cultivo de la agudeza crítica. La mayor parte de nuestros errores, decía, nos viene, menos de nosotros mismos que de los demás. El espíritu hay que estar ejercitándolo de continuo si queremos que él se haga vigoroso, tal como para conseguir la fuerza de los músculos tenemos que entrenarlos de continuo.

La cantidad de conocimientos es secundaria. Emilio sabe poco, pero lo que sabe, lo sabe con exactitud. Son bienes que le pertenecen. Tiene un espíritu universal, no porque conozca todas las cosas del universo sino por la facultad que ha adquirido de buscar y conseguir nuevos conocimientos. Tiene así una mente abierta, inteligente, atenta. Montaigne había dicho doscientos años antes, que vale más que ser instruido, tener el espíritu listo, ansioso, sediento de instrucción.

Esta fue *en la teoría* la Escuela Activa de siglos pasados, y es *en la práctica* la Escuela Activa de nuestros días.

7 de julio de 1959

Una tarea por realizar

Volvamos sobre el problema de la educación en los países de nuestra América. Es el punto neurálgico de estos pueblos. Debería ser, aun cuando en realidad todavía no lo es, la cuestión palpitante del hemisferio. Somos un conglomerado de naciones ricas en posibilidades, y más bien, en muchos casos, pobres en realizaciones.

Aquí paradójicamente pudiéramos decir que nuestra geografía vale en el presente más que nuestra historia.

Hablamos constantemente de política, por desgracia las más de las veces personalista, y, cuando nos sobreponemos a esta pasión, solo nos interesan los factores económicos. Valdría la sola consideración de que el factor hombre es el primero en importancia para insistir en que el secreto de todos nuestros problemas está en la escuela, aun desde el punto de vista político y económico.

Es cierto que algunos piensan que para formar políticos solo es preciso estimular en las nuevas generaciones la malicia y el oportunismo demagógico, y que en la preparación de economistas basta con poner a la gente joven en el camino del dogmatismo y de la audacia. Pero este es solo un pobre entendimiento de lo que ha de ser el político y el economista. Nadie pondrá en duda que uno y otro necesitarán de preparación mental y de formación moral.

La política, la alta política, es bella y noble ocupación. Los partidos, cuando son doctrina y principios, y no mezquindad personal, dan prestancia y señalada posición a quienes los dirigen y encauzan. Es por ello que tan noble actividad no puede dejarse al vaivén de las pasiones, y de los caudillos sin ética, sean ellos grandes o pequeños.

No otra cosa podremos decir del economista cuya colaboración va haciéndose cada vez más indispensable en esta hora de intrincadas incertidumbres. Sin hablar de la rectitud de conciencia y del sentido de responsabilidad, requerirá el economista

sería disciplina científica, exacto conocimiento del país, y clara visión sobre los complejos problemas que agitan al mundo.

Resumiendo, pudiéramos afirmar que educar un hombre, cualquiera que pueda ser su ocupación futura, será en todo tiempo darle la llave de la ciudadanía. Por tanto, no podrá haber ningún gobierno ni ninguna colectividad social que pueda desinteresarse de los problemas de la escuela.

Ya el presidente Lleras, en reciente discurso hablaba de los millones de campesinos sin tierras suficientes, sin seguridad, sin higiene, sin casa, y decía, con penetrante mirada panorámica frente al estrecho enlazamiento de nuestras vicisitudes:

“Tierras sin educación seguirán siendo un permanente cautiverio, un sacrificio estéril y una esperanza constantemente malograda. Educación sin tierras ni seguridad puede ser el fulminante que está haciendo falta para una gran explosión de anarquía. Seguridad sin educación y sin tierras, no será otra cosa que la prolongación desoladora de un estado de sitio sin alternativa de mejoramiento para la deplorable condición en que vive la mayor parte de nuestros compatriotas”.

Esto es así, pero en tanto el gobierno traza el planeamiento de su acción y señala cuota a cada una de nuestras grandes necesidades, continuemos preocupándonos, cada cual dentro del radio de su especial capacidad, de nuestros máximos problemas. Que los políticos nos indiquen los caminos que han de seguir los partidos; que los economistas nos guíen a través del laberinto que ellos conocen; que los educadores iluminen los asuntos de la escuela. Lo único inadmisibile sería que, aturcidos por la vastedad y complejidad de los problemas que nos abruman, resolviéramos no atender cumplidamente a ninguno.

Con todo, si nos atreviéramos a hablar de prioridades en el caso de un país como el nuestro, nos preguntaríamos si podrá haber alguna urgencia mayor que la de sembrar en las mentes jóvenes los principios redentores de la más alta conducta. Nada puede entrañar un mayor valor para la supervivencia y prestancia de nuestra nacionalidad que el darles desde su infancia a las nuevas generaciones el sentido de la responsabilidad, la tolerancia y la justicia. Una educación que limpie de sectarismo y rencores la mente y el corazón de nuestros conciudadanos, será la medicina que mejor pueda convenir a su formación y a la estabilidad de la república. No podremos edificar política, ni economía, ni colectividad en sosiego, mientras no extirpemos las

causas de la barbarie y la incultura. He ahí la máxima tarea, y esta la razón por la cual seguiremos pensando que ha de ser la escuela nuestra cardinal preocupación.

Setenta millones de analfabetos y veinte millones de niños sin escuela pudieran ser un fantasma que ante su contemplación nos dejara inmóviles, mas no es una actitud de pánico sino de valerosa acometida la que se espera de nuestros gobiernos, y de todos nosotros, porque de todos dependerá el éxito de la lucha en que hemos de empeñarnos. Ni brazos caídos en actitud de impotencia y desencanto, ni brazos en alto con puños cerrados y amenazantes. Ni los unos ni los otros. Acción resuelta pero constructiva es lo que necesitamos. Estamos cansados de palabras, y tenemos ansia de realizaciones.

23 de junio de 1960

Adolfo Ferrière

Ha muerto en Lausana, pasados los ochenta años de edad, el gran educador suizo Adolfo Ferrière. Fue el verdadero creador de la Escuela Activa que dio término al pasivo memorismo, y encaminó el fervor de los maestros hacia una nueva orientación. La Escuela Activa tuvo, como lo sabemos, lejanos precursores, pero Adolfo Ferrière quedará en la historia de la educación como su apóstol dinámico y su propagador más ilustre.

Fue el conductor espiritual de maestros esparcidos por el mundo entero. Trabajador infatigable, deja, a todos los que nos llamamos sus discípulos, la preciosa herencia de medio centenar de obras que fueron traducidas a gran número de idiomas y han ejercido amplia influencia en los sistemas educacionales de Oriente y Occidente. Verdadas al castellano la mayor parte de ellas son, en la hora presente, familiares a los educadores, de España y América Latina.

Es raro hallar en la humanidad un caso semejante al de Ferrière. En plena fiebre de trabajo ve un día incendiada su casa, y convertida en cenizas su bella biblioteca y el tesoro de sus manuscritos. Queda tempranamente sordo, apartado materialmente de su acción docente, aislado del mundo. Y afronta estas tremendas vicisitudes con serenidad heroica. En la hornaza de su pensamiento la desdicha se convierte en sentencias de alegría. "Vivimos predicándole a los niños; sepamos reír con ellos", dice. Y lo dice cuando la tragedia ha destrozado su vida. No quiere que su dolor pese sobre los demás. Anhela comunicar únicamente los efluvios de su bondad. Allí está su máximo heroísmo: difundir el bienestar y el contento cuando ronda en su rededor el infortunio, y el propio interior se envuelve en sombras. Su gran corazón ilumina su inteligencia, y se da a escribir infatigablemente. El silencio de su voz hace más vibrante el eco de su pluma.

Espíritu profundamente religioso, pone por sobre todos los valores el valor espiritual. Busca el buen entendimiento, la armonía entre los hombres, el embellecimiento

de las almas. Amor y tolerancia son dos palabras que afloran constantemente en sus escritos. El amor, escribe, es un contacto entre alma y alma; la comprensión es un contraste de simpatía entre pensamiento y pensamiento. ¿Cómo lograr tan excelsas cualidades? Solo la escuela podrá dárnoslas. La escuela de puertas abiertas, que no es prisión sino hogar alegre y sano, en donde la tarea cotidiana no sea jamás tortura sino animosa y voluntaria ocupación. La escuela en donde el maestro sea exponente de pulcritud en su persona y en sus actos, y tenga entre sus grandes pasiones la pasión del estudio. La escuela en donde el niño sea comprendido y escuchado. Oigamos su protesta frente a la realidad ambiente:

“El niño ama la naturaleza: se le amontona en salas cerradas; quiere jugar, construir a su modo: se le obliga a trabajar como un esclavo; quiere moverse: se le obliga a mantenerse inmóvil; quiere manipular objetos: se le pone en contacto con ideas que no comprende; quiere hablar: se le exige el silencio; quiere razonar: se le hace aprender de memoria; quiere buscar por sí mismo la ciencia: se le sirve hecha; quisiera movilizar su fantasía: se le doblega bajo el yugo del adulto; quisiera entusiasmarse: se inventan los castigos; quisiera servir libre y conscientemente: se le enseña a obedecer sin raciocinio”.

Ferrière juzga como una encarnación del mal la dogmática docencia que se entronizó en los llamados planteles de educación. En uno de sus apólogos nos presenta como la propia creación de Lucifer a la vieja escuela, la del feo local, destartalado y sombrío, la del maestro descuidado y regañón, hispido y sin entraña afectuosa. No podríamos ahora reconstruir textualmente sus palabras, pero nos basta parafrasear su esencia: El diablo, en sus andanzas por las regiones siderales, llegó un día a la Tierra, y de cabeza se metió en la escuela. Angostó las ventanas para hacer lúgubre el ambiente de las aulas; suprimió en ellas los cantos festivos, las flores y las bellas imágenes; arañó las paredes; esparció basura por los suelos; espolvoreó caspa sobre la solapa del maestro, luego de arrugarle el entrecejo y correrle las gafas hasta la punta de la nariz para que por encima de ellas pudiera lanzar más directamente su mirada vengadora sobre los alumnos; hizo estridente la voz del esmirriado *magíster*, y puso un látigo en sus manos. No se contentó con tan poco Lucifer. Tomó como meta el embrutecimiento de los niños: inventó los manuales, congestionados de términos incomprensibles, que habrían de retenerse de memoria para ser reci-

tados, sin cometer la *herejía* de cambiar en ellos una sola palabra. Y en derredor de la pequeña víctima arremolinó las prohibiciones, represalias y sanciones, esencia de la escuela del temor y del rencor.

Los chiquillos más ladinos esquivaron el *condigno castigo* haciéndose hipócritas e ingeniándose en trampas y subterfugios para burlar el despotismo del odiado maestro: tal como el demonio lo quería. La escuela se convirtió así en una cárcel de presidiarios a quienes se juzga mal desde el ingreso, y el alma de los niños se tornó recelosa, seca y gris, cuando no activa en la malicia y el engaño.

Satanás, entonces, satisfecho, se hizo centinela de la escuela. Su obra había logrado éxito pleno, y él confió en que, custodiándola, perduraría. Pero el clarín de la Escuela Nueva sonó un día, y el maligno, que es cobarde cuando las fuerzas del bien tienen el valor de enfrentársele en ademán de combate, huyó despavorido. Quedó así a salvo la escuela en donde se trabajaría y se jugaría con igual entusiasmo e igual provecho, y en donde el alma del niño sería respetada, y puesta en función de su misión creadora. Cuéntase que algunas veces Luzbel en su vida errante pasa por frente a esa Escuela Nueva y lanza improperios contra ella, pero ya no traspasa sus umbrales. Se aleja presuroso porque sobre el dintel de la nueva casa de estudios centellea una cruz que proclama la libertad, la alegría, la buena fe, los valores morales, el amor.

El santo laico, el infatigable luchador, que colocó esa cruz a la entrada de la Escuela Nueva, rindió en estos días su última jornada, y sus despojos se han integrado ya a la tierra que a todos nos espera. Pero emprende ahora el camino de la vida eterna, y sus enseñanzas siguen palpitando en el corazón de millares de hombres que habitan en uno y otro rincón del universo.

12 de septiembre de 1960

Los métodos de lectura

Es preciso que nos organicemos en guerrillas contra el analfabetismo: atacarlo dondequiera que se encuentre, y por todos los medios a nuestro alcance. El alfabeto no es, ciertamente, lo único que se necesita para ser culto, pero su ignorancia será siempre valla infranqueable para todo progreso individual y colectivo. Todos sabemos que el ámbito del hombre que no ha aprendido a leer es siempre un ámbito mezquino, y que la sociedad entera paga las consecuencias de esa miseria espiritual.

Y lo que resulta en realidad más grave es que el mal crece en proporciones geométricas cada año, particularmente en vastas regiones americanas. Las estadísticas señalan que el crecimiento vegetativo de la población en América Latina es de los mayores del mundo, y el número de escuelas no aumenta sino en un ritmo mucho menor.

De 550 millones de niños en edad escolar, no son menos de 250 millones los que quedan cada año sin escuela. El problema es mundial, aunque más agudo entre nosotros. De ahí nuestro interés por saber qué se está haciendo en el resto del mundo para atacar tan grave dolencia.

Nos parece que el término “educación fundamental” llena mejor nuestros propósitos de levantar el nivel cultural del pueblo, que el simple enunciado de “alfabetización”. Pero el comienzo lógico de las cosas pide que se enseñe primero a leer. De ahí el que hayamos pensado en dedicar esta nota a los métodos usados para este aprendizaje que ha despertado en los últimos días tan generosas campañas.

Pudiéramos decir, en síntesis, quizás un poco arbitraria pero que aclara las cosas, que existen hoy dos sistemas principales para la enseñanza de la lectura: el que llamaríamos del deletreo-silabeo, y el global. El uno es analítico, el otro sintético. Son

dos métodos de enseñanza diametralmente opuestos. En el uno se comienza por aprender el nombre de las letras; en el otro la lectura se inicia leyendo palabras, y a la denominación de las letras es a lo último que se llega.

Aunque parezca lógico pasar de lo simple a lo compuesto, —y así lo explicábamos en ocasión pasada—, psicológicamente ocurre lo contrario. Al niño le interesan y comprende las cosas en su conjunto, no en sus pormenores. Así lo hace cuando observa un animal, una persona, un árbol, un objeto cualquiera. Así ocurre también con las palabras. Es la palabra lo que tiene sentido para el niño, y no sus componentes. Cosas o palabras son vistas en primer término globalmente. Solo luego van determinándose los detalles.

No parece controvertible la afirmación de que con este sistema el niño aprende a leer con alegría. Y la alegría en el aprendizaje es cosa fundamental. En verdad es interesante a este respecto hacer el ensayo de colocar cartulinas con los nombres de las cosas que el niño tiene delante de los ojos: mesa, puerta, ventana, libro, cuaderno, lápiz, e iniciar el juego de reconocimiento de estos letreros. Esta alegre iniciación de la lectura resulta para él bastante más interesante que el monótono aprendizaje de los nombres de las letras.

Si de estricta lógica habláramos, como lo quieren los racionalistas del deletreo, —y ya de esto tratamos alguna vez—, tampoco encontraríamos ceñido a ella, el decirle al alumno, pongamos por caso, “Esta letra se llama eme (m) y la que sigue se llama A, pero en vez de leer: eme-a, debe pronunciarse ma”. Lo lógico del razonamiento salta a la vista. Piénsese lo que ocurriría, de igual manera, si para la enseñanza de la lectura en cualquier otro idioma usáramos de parecido sistema. Tomemos la palabra sombrero en inglés. En vez de leer “hat”, directamente, daríamos el nombre de cada letra. Eich-ei-tí, y agregaríamos: el todo “hat”. El deletreo en uno como en otro idioma encontrará su momento, como lo encontrará el análisis de una flor en botánica o el estudio de las partes del cuerpo en fisiología, pero comenzar por ahí es matar el interés por las cosas vivas y querer buscar atractivo en lo libresco y pedante.

El profesor Gray, de la Universidad de Chicago, ha realizado un estudio profundo y minucioso sobre el problema de la lectura. Enseñar a leer es un proceso complejo y su éxito está condicionado a varios factores: a la habilidad del maestro que enseña, al material que emplea, y a la consideración que tenga sobre las diferencias individuales, porque la facilidad para este aprendizaje varía enormemente de individuo a individuo.

Además, el nivel general del desarrollo mental del alumno, su interés por la lectura, su capacidad de aprender, y el estímulo que reciba del ambiente en que vive, son para el profesor Gray factores determinantes en este proceso.

Frente a estas consideraciones, el eminente catedrático observa que ellas están impregnadas de tal sentido común, que si no fuera porque se olvidan en la práctica corriente, ni siquiera merecerían ser mencionadas.

A lo dicho anteriormente agrega Gray que no debe haber precipitación en la enseñanza de la lectura, sobre todo tratándose de niños. El jardín infantil no será el lugar para iniciarla. Este comienzo debe corresponder al primer año de la enseñanza primaria, cuando ya el niño ha madurado más en su inteligencia, aguzado su sentido de observación y adquirido mayores intereses.

Se verá cómo en este momento será fácil estimularle para que lea carteles, leyendas de dibujos ilustrados, anuncios, material disperso en el mundo de su vida cotidiana. De esta manera él estará haciendo constantes ejercicios de lectura sin que se sienta cumpliendo con una tarea escolar. En esto como en tantas otras cosas es *la vida*, y no la escuela, la que enseña más.

Es evidente que la lectura irá adquiriendo para el alumno más y más interés a medida que va despertando su curiosidad espiritual. Llega un momento en que las páginas de mera distracción ya no serán suficientes para colmar su anhelo de progreso y perfeccionamiento. Los libros de viajes y de biografías serán los primeros que cautivan el gusto cuando se han pasado la edad en que solo los cuentos tienen seducción, pero luego vendrán las obras que tengan que ver con las ciencias, con el arte, con la literatura, con todos los tesoros espirituales de la humanidad, sin que esto implique abandonar la lectura de mero esparcimiento, que de tan grata manera llena las horas vacías. Obtenido el hábito de leer, ya la brecha queda abierta para seguir leyendo toda la vida. A los libros no se les dará vacación.

Por lo que hace a la escuela, estimamos que las prácticas de lectura han de continuar haciéndose a lo largo de toda la enseñanza primaria y secundaria. Leer bien, leer inteligentemente, aprender a apreciar lo que se lee, es ejercicio que no debemos descuidar en ninguna de las etapas de escolares. No deberíamos olvidar que es por medio de la lectura que constantemente hemos de enriquecer ese mundo interior de nuestra mente, sin el cual nuestra vida no pasaría de ser una existencia vegetativa.

El problema del analfabetismo no termina cuando el alumno ha aprendido a descifrar lo escrito. Podemos decir que es entonces cuando comienza la parte más grave por resolver. ¿Qué va a leer el que ya sabe hacerlo? Tenemos que convenir en que en el medio ambiente de hoy se hace un despliegue de lecturas nocivas más abundante que el de aquello que pudiera ser recomendable. Es cuestión que ha preocupado a gobiernos y a educadores, y ya comienzan a aparecer los estudios que buscan soluciones a problema tan inquietante. La UNESCO ha publicado una extensa monografía de más de 300 páginas que lleva por título: "Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer". Aun cuando este primer ensayo cubre solamente el territorio africano, las experiencias allí anotadas son de capital importancia para los demás continentes.

En este mismo sentido la División de Educación de la Unión Panamericana editó hace varios años, por iniciativa de nuestro dinámico e ilustre compatriota Guillermo Nannetti, y con la muy eficaz colaboración de expertos calificados, medio centenar de cartillas, destinadas a las gentes que, una vez conseguido el aprendizaje de las letras, buscan algo que leer. Abarcan estas primeras entregas cinco temas generales: civismo, salud, agricultura, economía y asuntos sociales, y recreación.

La serie dedicada al civismo se inicia con las biografías de quienes han forjado el alma de los pueblos americanos: Bolívar, San Martín, Artigas, Martí, Morelos, Lincoln, y comprenderá todas las máximas figuras del continente. La colección de la salud se ocupa de divulgar los principios elementales de la higiene, y las entregas dadas a la publicidad hasta el presente llevan por títulos: "Cuidado con la leche", "Agua pura", "La tuberculosis", "El paludismo", "La viruela", y este que los abarca todos: "Cuida de tus hijos". La sección de agricultura está encabezada por dos temas fundamentales: "Defiende tu suelo" y "Defiende los bosques", y la de economía y asuntos sociales por "La casa rural", y el "Crédito agrícola". Aparece aquí mismo el bello opúsculo "Ayuda a tu pueblo", que podría adecuadamente figurar también en la serie de educación cívica porque allí se demuestra todo cuanto el ciudadano, bien intencionado y animoso, puede hacer por ayudar a transformar la vida de la colectividad de la cual hace parte. Finalmente, en las publicaciones destinadas a la recreación sana, estimulante y provechosa, encontramos la entrega de "Vamos a leer", la "Vida de San Francisco de Asís" y una bella leyenda mexicana.

El estilo de todas estas publicaciones es de gran diafanidad, las ilustraciones son sencillas y adecuadas, y la presentación de cada entrega poco deja que desear. Lo importante ahora sería multiplicar sus temas, y atender cada vez más a la curiosidad del lector, ansioso de conocimientos. Por motivos que ignoramos —quizá a causa de dificultades de presupuesto— se han interrumpido las ediciones de estas cartillas. Que ello sea transitorio, porque las economías no deben hacerse sobre lo que es primordial. Hemos de recordar que se trata de una pequeña, de una única biblioteca para los campesinos, para el pueblo que vive aislado, sin contacto con los vehículos de la cultura. Millares de gentes esperan en todos los rincones del continente este alimento espiritual.

22 de abril de 1961

Objetivos de la primera enseñanza

Centenarios de páginas se han escrito sobre los objetivos de la enseñanza primaria. Convendría quizás sintetizar estos propósitos. Para tratar de planes de estudio, de programas y de métodos hemos de comenzar por fijar las metas adonde queremos llegar. Y esas metas son, en su esencia, universales.

Reunidos en París los miembros del llamado Comité de los Diez de la UNESCO, formado por individuos de diversas nacionalidades de Oriente y Occidente, pertenecientes a distintos credos religiosos y encontradas modalidades políticas, se pusieron de acuerdo sobre un *ideárium* educativo de diez puntos esenciales. He aquí, sintéticamente, esos enunciados sobre los fines de la primera enseñanza:

1) Estimular y dirigir el desarrollo físico del niño y darle hábitos de higiene. 2) Inculcarle valores morales y espirituales, y el sentido de la justicia, y del procedimiento limpio —*fair play*— universal. 3) Formar su razonamiento y su voluntad. 4) Hacerle adquirir los mecanismos fundamentales de la lectura, la escritura y el cálculo. 5) Ponerlo en capacidad de conocer mejor su medio ambiente. 6) Desarrollar en él la imaginación, el espíritu de invención y el refinamiento estético. 7) Despertar en su espíritu y en su sentimiento el amor a los suyos, a su patria y al ideal de comprensión y civismo internacionales. 8) Afirmar su personalidad y su carácter. 9) Enseñarle a aprender, a conducirse y a orientarse. 10) Darle motivos para el empleo de sus horas libres. Y, para lograr efectivamente este *ideárium*, crear ante todo un ambiente propicio a su realización.

Está por demás observar que sobre estos puntos acordados unánimemente por el Comité Internacional, tendríamos que añadir, para nuestro caso, o mejor, poner en primer término, los objetivos que se cifran en las palabras “cristianismo” y “democracia” que nosotros consideramos como los pilares básicos de la

educación que hemos de dar a las nuevas generaciones. Cristianismo y democracia, nada más que dos términos, pero que encierran un mundo. No podemos pretender que la humanidad entera acepte como normas tales postulados, pero aquí no querríamos, no podríamos, subsistir fuera de ellos. Sabemos que vastas comunidades viven sin libertad y sin Dios, mas no es este el tipo de civilización y progreso que anhelamos para nosotros.

De todas maneras, la educación busca formar al hombre apto para servir al hogar, a la patria y a la humanidad en general, y a estos mismos fines debe tender la instrucción, si ella no ha de ser un contrasentido. Educadores de distintas procedencias están de acuerdo en que toda escuela tiene que perseguir cuatro fines primordiales. Fin educativo: favorecer el desarrollo de las aptitudes más importantes desde el punto de vista intelectual y afectivo; fin instructivo: dar las nociones indispensables del patrimonio actual de los conocimientos; fin social: preparar a quien ha de convertirse un día en elemento útil a la colectividad; y fin psicológico: desarrollar mentalmente al ser humano hasta el máximo de su capacidad.

Nos parece que estas consideraciones deberían tenerlas en cuenta los gobernantes y todos los que directamente son responsables de la educación oficial. Mas no solo ellos. También los maestros están en la obligación de hacer a menudo este examen de conciencia. En realidad todo maestro debería formularse frecuentemente estas preguntas: ¿Qué finalidad busco en mi labor? ¿De qué medios me estoy valiendo para lograr lo que persigo? Cada cual se dará una respuesta adecuada a su criterio, pero en lo esencial estaremos de acuerdo todos los educadores. Unos y otros estamos en la tarea de preparar para el bien de la colectividad a la nueva ciudadanía.

No nos sentimos distanciados en nuestro propósito fundamental:

Físicamente hemos de formar una generación fuerte. De ahí la importancia de crear, desde la niñez, persistentes hábitos en defensa de la salud, lo que, sea dicho de paso, no puede lograrse con solo un manual de preceptos, por sabios que estos sean. Es necesario que los principios se conviertan en acción.

Espiritualmente la generación que llega debe estar iluminada por una mente ágil, o al menos ejercitada en la solución de problemas de la más diversa índole. A la inteligencia despierta hemos de agregar la recia voluntad, que es la que en fin de cuentas asegura el triunfo en la vida.

Moralmente ha de tener esa nueva generación un esclarecido sentido de sus deberes para consigo mismo y para con la sociedad en medio de la cual actuará. El concepto de dignidad ha de comenzar a inculcarse desde los primeros años. El raquitismo moral que encontramos en ciertos seres humanos se produce las más de las veces, como el raquitismo físico, por el abandono en que se ha tenido a la infancia. Pasado el tiempo es ya imposible luchar contra el mal. Hemos de comenzar pues tempranamente nuestra labor de orientación moral. Solo así lograremos la fortaleza que hoy, más que nunca, se hace necesaria en medio de un mundo en el que tantas fuerzas trabajan en contra de la honestidad.

Conviene preguntarnos qué es lo que más importa dejar en el espíritu del estudiante. Desde luego principios de limpia orientación moral e idea de hacer las cosas y la voluntad de hacerlas. Y en seguida bases sólidas de lo esencial: curiosidad por la adquisición de conocimientos nuevos, amor al estudio y disciplinas de trabajo. Llenamos la mente del niño de información sin vida, y no pensamos en lo que realmente tiene valor: capacitar su cerebro para continuar informándose, y afirmar sus propias energías mentales; adiestrarlo en ser constante en su esfuerzo, y no dejar nunca inconcluso lo que ha comenzado.

No nos cansaremos de insistir en que lo de mayor importancia en la educación es lo que se haga interiormente. Por eso pediremos siempre menos agentes de índole policiva en la escuela y mayor número de estímulos interiores.

Bajando al terreno de los menesteres cotidianos, de los que nadie puede escapar, el padre de familia —sobre todo el campesino que lo hace en forma apremiante— pide, y tiene razón en pedirlo, que su hijo tenga clara noción de los números y sea capaz de hacer las pequeñas cuentas del presupuesto hogareño; conozca las pesas y medidas en uso; sepa cómo se escribe una carta; cómo se maneja una herramienta; cómo se dibuja un plano; cómo se prepara un alimento.

Poco les importará a los padres, ni tampoco a los alumnos de la escuela elemental, la división de quebrados, la extracción de la raíz cúbica, el estudio de las partes alcúotas, ni cuántos afluentes tiene el Nilo, ni el número y nombre de los Faraones, ni las diferencias de las palabras homófonas. Más urgentes son las nociones prácticas de la vida diaria. Y a este respecto hemos de ser objetivos. Preocupémonos, pues, por los altos fines de la educación, pero no olvidemos tampoco que estamos frente a la vida, y que esta hace demandas imperiosas a las que tenemos que atender.

4 de mayo de 1961

La televisión en la escuela

“Crónica de la UNESCO” trae en uno de sus últimos números un interesante estudio sobre la televisión educativa, escrito por Henry Cassirer.

Tiene pro y contra esta cuestión. Lo primero es decir que la televisión ha invadido el mundo y que, gústenos o no, tenemos que ocuparnos de ella. Las estadísticas muestran que en 10 años el número de aparatos receptores ha pasado de 4 millones a 80 millones, y las emisoras se han centuplicado. Pero, ¿cuál es el efecto que causan en el niño y en el adolescente los programas que a ellos van dirigidos?

Del lado negativo se observa que la televisión inclina al niño a la pasividad. Todo se le entrega ya elaborado. Quedan a un lado el trabajo y el estudio. Los ojos se fatigan y la atención no siempre marcha al ritmo de la imagen. Pero del lado positivo habrá que anotar que, si se ha seleccionado un personal de la más alta calidad, serán millares, podríamos decir millones de niños, los que se benefician de su enseñanza. Un artista, un músico, un científico, altamente calificados, podrán así llegar a ese público inmenso que estará en extraordinaria posibilidad de verlos y de oírlos. Además, el poder conocer ciudades, paisajes, industrias, personas eminentes, y asistir a debates sobre temas ilustrativos de los más variados asuntos, es de hecho un admirable recurso para el enriquecimiento de la cultura.

De todas maneras, el éxito o el fracaso de este nuevo instrumento de la docencia estarán tanto en los técnicos que elaboran los programas como en el uso que harán de ellos los maestros. En uno y otro caso se necesita de preparación específica para realizar una tarea que de suyo es difícil. Se trata de conocimientos psicológicos y de un espíritu inteligente y vivo que no pueden improvisarse.

Dice el profesor Cassirer: “Es cierto que la televisión mal empleada fomenta la pereza intelectual; pero cuando es de buena calidad, sabe también despertar la

curiosidad de los alumnos, estimula su espíritu de investigación, provoca debates y experimentos”.

Agrega el profesor algunas observaciones interesantes en favor de la televisión educativa: La ciencia, nos dice, progresa tan rápidamente, las condiciones económicas, sociales y políticas cambian tan de prisa, que es indispensable renovar incesantemente el contenido de los programas, y abordar la enseñanza de las materias tradicionales con nuevo criterio, y según métodos nuevos. La televisión resulta, al menos a corto plazo, más flexible y eficaz que el libro de texto, ya se trate de dar al educador el complemento de información que precisa o de prepararle para el ejercicio de nuevas tareas. Mas la realización de esta labor está erizada de tropiezos.

La verdad es que han sido ingentes las dificultades por vencer: los aparatos son costosos; la elaboración de programas del todo adecuados es difícil; los locutores hechos a la técnica docente necesitan un entrenamiento especial; los horarios de clase en las escuelas no permiten siempre el uso oportuno de la televisión. Pero los obstáculos se han ido venciendo, y ya van a confeccionarse programas en los que productores y maestros podrán ponerse de acuerdo sobre los temas y la manera de presentarlos y dosificarlos.

Por lo que hace al muy laudable ensayo que actualmente se realiza en nuestra Televisora Nacional, nos parece que no es tiempo aún de dar un concepto sobre ello.

Desde luego, como lo hemos dicho, la empresa no es fácil. Ha sido difícil dondequiera que se ha puesto en acción. Los países que llevan años en el ejercicio de este experimento, no se hallan aún satisfechos de sus resultados. Sobra decir que no se ha pretendido en ninguna parte suplantar al maestro, ni siquiera aligerar su tarea cotidiana, porque este recurso educativo necesita precisamente de su colaboración permanente. La experiencia ha demostrado que sin esa ayuda la obra educativa que se quiere alcanzar con este nuevo recurso de la técnica, queda trunca.

Nos parece que valdría la pena hacer una encuesta entre maestros y alumnos para valorar las impresiones que haya producido en ellos el ensayo realizado hasta hoy. La Televisora Nacional no pretende estar efectuando una labor perfecta, y estamos seguros de que acogería con el mejor espíritu las observaciones que pudieran hacerse, para la más efectiva y provechosa culminación de sus programas.

No está por demás anotar que lo dicho sobre la televisión cubre cuanto tiene relación con los instrumentos audiovisuales. Son todos ellos, medios educativos de la mayor importancia pero ninguno puede reemplazar en forma absorbente al maestro, al maestro inteligente y comprensivo, que sabe dialogar con sus alumnos. La televisión, la radio, el cine, la prensa, dan, pero no inquietan, no preguntan nada. Establecen un monólogo, y frente a esos activísimos elementos de información, a menos de proponérselo, no se encuentra quien oriente, quien trace derroteros para la plena expansión de la persona.

En efecto, la radio, la televisión, el cine, portadores de cultura o de incultura, no establecen verdadera comunicación entre el maestro y los alumnos. Y no piden ningún esfuerzo. Tan solo ofrecen una fácil distracción. Pero la vida no es solo entretenimiento o goce. Impone trabajo, sacrificio, a veces contrariedades, y en el mundo de hoy queremos facilitarle todo al niño, y olvidamos prepararlo para la vida a la que va a enfrentarse. No hablamos, desde luego, en este caso, del niño abandonado, para el que todo es vicio o dolor. Este tiene otras realidades. Otro es su presente. Otros son sus problemas. Capítulo aparte merece este drama social.

De todas maneras sería torpe desechar cualquiera de los recursos educativos que nos trae el progreso de la civilización. Lo que importa es estudiar la apropiada conveniencia de los nuevos vehículos de cultura, y la manera de conseguir su máximo rendimiento.

Nos ocurre una última observación a este respecto. La televisión educativa va a encontrar un ambiente, si no hostil, indiferente entre ese inmenso público de menores y mayores que concurren hoy a los salones cinematográficos, y ven allí ordinariamente películas truculentas, cuando no francamente contrarias a la decencia. Ese público está ya estragado, y todo lo que no sea pasional, violento o estridente, le parece insípido, carente de emoción o de interés. Sangre y lodo es lo que está al orden del día. Para aprender a ver cine, y desde luego televisión, se han organizado, con muy buenas intenciones, de las que se dice que está empedrado el infierno, los llamados cine-foros. Allí se oye la voz de los moderadores o expertos y la de los concurrentes juveniles, simpáticos niños y niñas adolescentes, que nos hablan con gran sabiduría de productores y actores, de la fidelidad fotográfica, de los golpes de luz, de la música de fondo, del montaje, del guión, de *la esfumatura*, de *la angulación* y *el encuadre*. Cuando en

estas asambleas se comience por tratar de las implicaciones morales de la proyección, que con ojos tan atentos se examina, y se ponga el acento sobre ello, creemos que los adolescentes aprenderán a ver mejor las cintas que ahora se les ofrecen, o sabrán por qué no deben verlas, aun cuando tengan el pase de la doble censura oficial.

La noche en que fuimos invitados a una de estas interesantes reuniones se proyectaba una película sueca que hace del matrimonio un animado y variadísimo sainete, una especie de carrusel de las sorpresas por el que desfilan, desenfadadamente, lindas damas móviles con ligeros atuendos de alcoba y de playa. Entendemos que esto es lo que ahora se denomina la nueva ola, y que por separado ven, con igual deleite, padres e hijos de ambos sexos. Al pedirnos la inteligente y muy simpática *moderadora* que expresáramos, en nuestra condición de maestros, entre qué límite de edades podría causar daño la bella producción que acabábamos de ver, nos permitimos opinar que una cinta así tenía todas las posibilidades de proporcionar inquietudes dañosas entre los doce y los setenta años.

16 de mayo de 1961

Maestros y programas

I

De pronto podrían los investigadores hacer el descubrimiento de que con buenos profesores no hay malos programas. Llegaríamos así a la certidumbre de que lo más urgente por reformar no son los programas de estudio sino la preparación del profesorado. Pero no debemos extremar esta consideración. Es evidente que también los programas necesitan de reforma. Habrá que simplificarlos y modernizarlos cuanto antes; limpiarlos de ese fárrago de nociones obsoletas y de nomenclaturas absurdas; hacerlos actuales y claros en sus finalidades; correlacionar las asignaturas; darles una orientación metodológica; *humanizarlos*, pudiéramos decir.

Es indispensable que el Ministerio de la Educación cuente con un cuerpo permanente de técnicos encargado de la preparación de los programas docentes y de la vigilancia de su cumplimiento. Esta comisión no debería reducir su estudio a lo que digan los expertos y profesores, y esté indicado en los libros más modernos. Será conveniente, como ya se ha hecho con otros países, la consulta a los padres de familia, a los industriales, a los comerciantes, a los administradores. Son estos miembros de la colectividad quienes a menudo llegan a conocer de manera más directa y auténtica los resultados de la enseñanza. No será de extrañarse que no sean ellos quienes mejor puedan estructurar un programa y trazar las normas que han de servir de introducción a cada materia, pero sus observaciones serán siempre valiosas y deben ser atendidas.

Los planes de estudio actuales, en una y otra parte del mundo, piden más de lo que los alumnos pueden absorber, y mucho más de lo que es necesario enseñarles. Da la impresión de que los autores de esos derroteros se hubieran propuesto conseguir que los alumnos tocaran todos los asuntos y no profundizaran en ninguno. Son

catálogos de erudición pedante de los que bien poco ha de quedar una vez pasado el examen reglamentario.

Todos hablamos del recargo en los programas, pero ¿qué se ha hecho para aliviarlos? Urge hacer un estudio a fondo sobre este problema. Habrá que determinar qué es lo que va a suprimirse, y cómo tendrán que actualizarse todas las enseñanzas. Es el momento de pasar de los votos y de los consejos a las realizaciones prácticas.

No debe olvidarse que en los programas se ha de buscar una estrecha coordinación de materias, simplificándolos, destacando solamente las cosas primordiales, relacionándolas con la realidad ambiente. Establecidas ciertas directivas metodológicas, el maestro debe quedar con alguna libertad para complementar su enseñanza en la medida que lo juzgue oportuno, teniendo siempre cuidado de no empeñarse en recargos inútiles.

Por otra parte, el maestro ha de tener siempre en mente las finalidades educativas que han de llevar al alumno a aprender a reflexionar, a expresarse y a actuar, y a establecer el hábito de la investigación y del estudio. Para ello los métodos activos señalan el camino. Es importante que el alumno se ejercite en actividades que requieren un plan de desarrollo: saber buscar, saber escoger entre lo fundamental y lo accesorio, es una técnica que la práctica aguza y perfecciona.

Podrían elaborarse dos tipos de programas: los que llamaríamos programas-guías o programas-índices, que servirán para aquellos maestros que tengan preparación adecuada; y los programas detallados por capítulos para todos los maestros que por su insuficiente preparación necesiten de indicaciones precisas. Por el momento habrá que contentarnos con programas-guiones. Hemos de ponernos de acuerdo sobre las líneas generales antes que sobre los detalles.

No está por demás enunciar el concepto de que debemos aprovechar, en nuestra máxima posibilidad, cuantas cosas excelentes se hayan hecho en el extranjero. No se trata de copiar lo de otras partes, sino de tomarlo como valiosa información, como constante inspiración, para nuestro propio trabajo. Ni extranjerismo esclavizante, ni ciego y tonto nacionalismo: esta debiera ser la norma.

Pero, sean cualesquiera las consideraciones que hagamos, no puede hablarse de programas sin pensar en el problema del maestro. Mientras no le hayamos capacitado para actuar inteligentemente nada provechoso lograremos. Dar un programa e indicar

un método, por excelente que uno y otro sean, poca utilidad tendrá si el maestro que va a actuar carece de preparación y de ánimo de estudio. En cambio, el programa puede ser deficiente, y el procedimiento de desarrollo indicado, no el más conveniente, pero el maestro, superior a ellos, sabrá transformarlo todo.

Ha de entender el profesor que el programa que se le da no es una camisa de fuerza para sujetarlo, sino un simple derrotero que ha de guiar su acción. El maestro tiene que salir de su enclaustramiento, ponerse en estrecho contacto con la realidad ambiente, estar atento a las necesidades de la comunidad. Todo esto habrá de quedar indicado en los nuevos programas como normas esenciales de la labor por cumplirse.

Una precaución hemos de tener. Los educadores de esta hora piden, cada vez con más insistente apremio, dar al niño y al adolescente conocimientos de los que se consideran indispensables para adecuar su vida al complejo trajín cotidiano y al cumplimiento de los deberes cívicos. Y es preciso buscar el logro de este justo propósito sin agobiar la memoria con un torrente de nuevas lecciones y nuevas cartillas.

Ahora mismo, cuando la UNESCO se ha impuesto la tarea de estudiar los programas escolares, llegan de todas partes las peticiones para que se incluyan en los planes de estudio, enseñanzas, todas ellas útiles, pero abrumadoras, sobre los más diversos asuntos. No es solo la encarecida solicitud de las Naciones Unidas de no olvidar la enseñanza relacionada con la estructura de la organización general y la de sus organismos especializados. Las asociaciones que trabajan por la conservación de los recursos naturales, las que se preocupan por los asuntos de la circulación, las sociedades protectoras del árbol, y las que defienden a los animales, todas las instituciones que de una u otra manera propenden por la formación integral del individuo, reclaman la inclusión de sus postulados como esenciales en la docencia. Algunas de ellas, tal como la que se ocupa del tráfico, piden la adopción de un manual didáctico sobre las reglas esenciales en la materia y el adecuado comportamiento en las calles.

Nos parece excelente que se fijen carteles, se muestren películas, se hagan conferencias, para llevar al espíritu del niño todas estas preocupaciones, pero cuidémonos, precisamente ahora que queremos descargar los programas, de no hacer lo contrario, congestionándolas con nuevas asignaturas. La verdad es que por medio de actividades adecuadas podemos introducir en la escuela las normas de estas entidades que

trabajan por lo que pudiéramos llamar globalmente la educación cívica del estudiante, cuidándonos en todo caso de abordar el enciclopedismo.

Daremos un solo ejemplo, del que ya hemos hablado en otra ocasión: el de la Cruz Roja Juvenil, que se preocupa por la conservación de la salud, la mutua ayuda y la comprensión y amistad internacionales. Por experiencia sabemos que este sector de la gran institución, entendido como instrumento educativo, crea en el estudiante el espíritu de servicio que con solo lecciones de texto jamás obtendríamos. Servirse a sí mismo y servir a los demás: este lema ha tomado vida en las escuelas en donde se establece la ayuda solidaria entre compañeros, y, por medio de los álbumes de correspondencia interescolar, en cuya confección todos participan, se llega al conocimiento de los países lejanos en forma ciertamente más amable y eficaz que la que ofrecen los manuales escolares. Para no hablar de la parte que el alumno toma en todo lo relacionado con la creación de un ambiente grato para el trabajo y el juego, y la atención prestada a niños y ancianos desvalidos, a plantas y animales.

Como lo vemos, no se trata de incrustar en los planes de estudio nuevas asignaturas sino de dar oportunidad de actividades que pudiéramos llamar extraescolares pero que refuerzan y dan más alto sentido a toda la labor educativa.

II

Es obvio que debemos dar al niño del campo las posibilidades de continuar sus estudios en una escuela secundaria, tal como las tienen los de la ciudad, mas no sería cuerdo apresurarnos a dictar medidas que se queden escritas.

¿Escuela rural obligatoria de seis años igual a la urbana? Conservemos ese ideal como un propósito, mas no aspiremos a llegar de un salto a tan ambicioso, y, por el momento, irrealizable empeño. Mientras en América existan millones de niños sin el primer año de escuela siquiera, mientras la cifra de nuestro analfabetismo en el continente llegue a la mitad de la población, y carezcamos de maestros para atender a la magnitud de este problema, mientras esta situación no cambie, y, es precisamente lo que persigue el Proyecto Principal para la América Latina, no podrá pensarse en tan generoso anhelo. Sobra agregar que no hay inferioridad en el niño rural. Por el contrario, frecuentemente lleva ventajas sobre el de la ciudad. Está más cerca de la naturaleza; es más fresco y limpio su espíritu; siente más hon-

damente el valor de las cosas esenciales; no existe en su ambiente el aire viciado en lo físico y en lo moral que tienen las ciudades. La naturaleza es libro abierto para este niño campesino. Debemos ayudarlo a verla, a sentirla, a quererla. Todo depende del maestro para sacar buen partido de tan rico medio ambiente. Por nuestra parte hemos sido testigos del milagro realizado por educadores rurales que entendieron su misión.

Para avanzar en nuestras campañas educadoras en la América Latina, para elaborar nuestros programas y ponerlos en ejecución, convendría que sacudiéramos una vez por todas, el complejo de inferioridad de muchos de los pueblos nuestros. Urge que no sigamos llamándonos nosotros mismos “subdesarrollados” al igual de los jorobados que se sienten contentos con su joroba, y aun creen que les trae buena suerte. “Países en desarrollo”, convendría mejor que ese otro término que nos coloca despectivamente, y con nuestra anuencia, como paralíticos sin redención.

En toda esta labor de estructurar programas-guías que buscan normas que puedan ser aceptadas por todos los países, no son pocas las cosas que tendremos que aprender unos de otros. Aún dentro de las ideologías más encontradas hallamos puntos de contacto, y si buscamos lo que pueda unirnos, y no lo que ha de separarnos, avanzaremos con paso firme hacia metas que perseguimos todos con igual ahínco. Por lo que hace a los planes de estudio de la segunda enseñanza, se ha anotado la acumulación de materias y la incoherencia que por lo general domina en ellos. De ahí que en esta importante etapa de la educación no logremos dar la seria cultura general que se persigue. La cultura general es lo que hay de excelente en el saber, y lo excelente es siempre norma de calidad y no de cantidad, cantidad sin orden ni rumbo en este caso. Con razón se ha dicho que la cultura no puede regarse en el espíritu con atomizador. El martirio del estudiante actual tiende a ser cada día más y más el recargo en los programas, porque cada especialista quiere hacer especialistas; dar a su materia, como es natural, mayor importancia que a todas las demás, y el estudiante nada aprende por aprender de todo.

El hecho es que para cada asignatura se presenta el problema de calidad y cantidad. Si el estudio de la historia, pongamos este ejemplo, no se redujera al relato de la lucha de unos pueblos con otros, y a las vicisitudes de su alternada derrota, sino al desenvolvimiento cultural de los distintos sectores de la humanidad, sería indu-

dablemente el conocimiento más eficaz para abrir los ojos del adolescente sobre el mundo en que vive.

En vez de esta apreciación cultural, ¡cuánta cosa mutilada e inútil damos a los alumnos! Las listas interminables de mandatarios, de guerreros y de personajes de otros tiempos, decía alguien, semejan campos de batalla sembrados de muertos. De otra manera pudiéramos decir que la mayoría de nuestros programas de estudio son graneros polvorientos. Se ha hecho en ellos arrume de cosas totalmente envejecidas, tonta acumulación mnemotécnica de pedantes inutilidades, pronto olvidadas por fortuna. Estos programas, lejos de crear el gusto por el estudio, crean el tedio y la repugnancia por la materia que se ha querido enseñar.

No se trata de aprender un poco de cada cosa, sino de preparar el espíritu para tomar conciencia de los hechos fundamentales de la vida y del medio en que se vive. Solo nociones básicas pueden exigirse al estudiante. Lo más importante es que en el proceso del aprendizaje queden los hábitos de reflexión y de estudio, las disciplinas mentales de las que hemos hablado tantas veces, y que servirán luego en cualquier actividad en que se emprenda.

Los profesores natos, y los hay, no son hombres de un solo método, si por tal se entiende un sistema rígido. Su ciencia, sobre todo su arte, está en emplear todos los sistemas que estime conducentes a su propósito de formar al ciudadano y no solo de impartir conocimientos. Se valdrá, no de un libro sino de muchos libros, de revistas, de diarios, de proyecciones, de filmes, de todos los recursos que puedan enriquecer el espíritu de sus discípulos. Si sobre la materia que enseña existe un buen texto, el maestro tratará de utilizarlo como guía, y no pretenderá dictar uno de su antojo a los alumnos, según la rutina de sus viejos hábitos.

En gran número de los maestros del país falta espíritu de investigación, falta conocimiento de los nuevos métodos que solo puede conseguirse por medio del estudio. Pídasele a un maestro o a un profesor una bibliografía sobre la asignatura que enseña y se verá, con rarísimas excepciones, cuán desoladora es la respuesta. “Mi experiencia” —por no decir “mi rutina”— es mi “bibliografía”, dirá, enfáticamente, el interpeorado. “No hay tiempo para más”, agregará. “Ni espíritu”, conceptuaríamos nosotros.

Desembocamos nuevamente aquí en el problema céntrico de la preparación del magisterio.

En Colombia la reducción de los estudios normalistas primarios a solo los años quinto y sexto de la enseñanza media está ya decretada, mas no sabemos por qué causas no ha logrado realizarse. Por el momento continuamos con las normas de seis años en las que mediante una beca, el alumno de 11 o 12 años de edad, promete ser maestro, y queda de hecho sentenciado a no tener compañeros fuera del hermético círculo de la pedagogía. Para obviar sus sinsabores se le ofrece al normalista primario un pomposo título de “maestro superior” que no conocieron siquiera los profesores de grado universitario.

En cuanto a los maestros en servicio preferimos que los cursos que se les ofrecen sean denominados cursos *de mejoramiento* y no de *capacitación*, porque esta palabra da la impresión de incapacidad original, y, aun cuando esto ocurra en determinados casos, no debemos considerar semejante condición para todo el magisterio en ejercicio.

Terminaremos hoy con una consideración primordial: la de la autoridad del maestro. Es cierto que existen dos tipos de autoridad: la que se deriva de un cargo o función, y la que entraña un prestigio, un conjunto de méritos. Es este respaldo espiritual y moral el que tenemos que exigir en toda persona a quien vaya a confiársele la conducción de la niñez y la juventud. Solo la autoridad que cuenta con estas garantías conquista voluntades y es sinceramente respetada. La otra, la que no emana de la persona sino del nombramiento que, por una u otra causa recibe, lejos de merecer respeto, es en lo interior, menospreciada, no obstante su fuerza impositiva.

27 de mayo de 1961

La escuela debe tener un espíritu

Se cuenta que cuando a San Francisco le fue revelado que debía reconstruir la iglesia, creyó al principio que se trataba del pequeño templo de su aldea, que estaba en ruinas, y se puso a transportar piedras para reedificarlo. Solo después cayó en cuenta de que su misión era la de restaurar la Iglesia católica por medio del espíritu de la pobreza y de la humildad.

Una voz unánime reclama ahora mayor número de escuelas para la nación. Mas no debemos pensar —recordemos a San Francisco— que se trata únicamente de levantar nuevos edificios escolares. Habrá que hacerlo. Pero no será esta la máxima tarea que tenemos por realizar. Lo capital es darle nueva vida a la nueva casa, transformar su espíritu, insuflarle el pensamiento renovador de los que por ella han trabajado.

Es —y esto lo comprende todo— poner al frente de la escuela maestros estudiosos, comprensivos, honestos, entusiastas, que entiendan la magnitud de su obra, y a ella se entreguen con amor. Preocupémonos de ellos. Esforcémonos por dignificar su vida, retribuimos mejor su labor para hacer más estable y más decorosa su existencia, levantemos su categoría social. No de otra manera daremos un ímpetu renovado a la instrucción. Plasmar personalidades que vibren, que se sientan capaces de un continuo crecimiento, y orientarlas hacia la bondad y el bien, no es empresa fácil, pero es ella la que ha de inspirar la tarea del maestro. Habremos de insistir incansablemente sobre el tema —tantas veces tratado— de que la misión de la escuela no está reducida a la sola enseñanza. Ha de formar también, formar al hombre que piense rectamente, que obre con honestidad, que sepa y quiera ser útil a los demás.

Educar: he ahí la estrategia de la civilización contemporánea. No habrá vacilación en el propósito de enseñar al niño y al joven a valerse por sí mismos, espiritual, moral y materialmente, y a tomar conciencia de su decoro personal, pero conviene tener

presente en todo momento la finalidad social de la actividad del hombre. No debemos olvidar que se trata de un ser humano destinado a actuar dentro de la sociedad; no, en ningún caso, de un elemento aislado que nada tenga que obtener de los demás ni nada deba darles. Y este espíritu de mutua colaboración debe inculcarse y practicarse desde los primeros años de la escuela elemental. La creación de ideales ha de comenzar también desde temprano. De ahí la tremenda responsabilidad de los que tienen la tarea de conducir.

La ideología del magisterio no puede sernos indiferente en esta hora. Tenemos la convicción de que el maestro no debe participar en los ajetreos políticos, mas ello no quiere decir que pueda dejar de lado el *ideárium* de alta política que debe guiar su acción. Nos referimos a los dos campos que dividen hoy al mundo: la libertad y el sometimiento.

En efecto, la escuela prepara los espíritus para la democracia o para la servidumbre. Los dictadores lo saben muy bien y exigen a los maestros que están a su servicio que sean sus agentes de propaganda en las escuelas, y adoctrinen el potencial humano de las nuevas generaciones para la docilidad y la aceptación sin réplica del sistema impositivo. Lo importante, opina el dictador, es que el ciudadano se penetre de la idea de que no tiene necesidad de pensar por su propia cuenta. El Jefe Supremo lo hace paternalmente por él, y al súbdito solo le queda la función de obedecer. Así el déspota podrá vivir confiado y feliz, hasta el día en que lo derrumbe el vendaval de la opinión. Entretanto, lo que importa para el dictador es adormecer o amedrentar para que el silencio se haga en torno suyo, salvo para el elogio que, este sí, debe ser vocinglero. De tal manera la gula por el poder y la riqueza puede satisfacerse con alegre cinismo.

Otro es el pensamiento democrático. La democracia, con todos sus defectos y limitaciones, es libertad; libertad de elegir, de escribir, de hablar, de pensar, sin la angustia del temor; libertad con responsabilidad, obviamente, y este anhelo ha de infundirse también desde cuando se inicia el aprendizaje de las primeras letras.

La ciega obediencia del alumno fue buscada otrora como la base de toda idea disciplinaria dentro de la escuela, y así se prepararon las mentes para el servilismo. Distinto es nuestro propósito en el presente. Lo que hoy nos preocupa es iluminar la conciencia, crear el valeroso sentido de la dignidad humana, llevar a la mente del ciudadano que queremos formar lo que significa ser dueños de sí mismos. La escuela

debe tener un espíritu, y el de nuestra preferencia no puede compendiarse, por múltiples razones, en ideal distinto del trazado hace dos mil años por quien fue maestro de maestros, y asimismo del que sustentaron con ímpetu patriótico los conductores que nos hicieron libres. “Democracia y cristianismo”, términos vibrantes que vuelven como un *leitmotiv* cada vez que pensamos con alguna ilusión en el porvenir de las generaciones que han de sucedernos.

Reclamamos sí que esas sonoras palabras no sean meras palabras sino conducta que se ajuste a ellas. La escuela tiene forzosamente que inspirarse en un propósito determinado. Toda educación, aun la más liberal, contiene siempre una finalidad directiva. El ambiente, la sociedad en general, ejercen constante presión sobre las generaciones jóvenes. El hombre, de la misma manera que aprende instintivamente el idioma de su ambiente, recibe todas las influencias espirituales y morales de la atmósfera que lo envuelve. Reaccionará en una u otra forma, pero en ningún caso contará para él como peso muerto el clima espiritual y moral de la sociedad en medio de la cual vive. Y la escuela ha de ser factor preponderante en la tarea de hacer entrañable, por convicción y no por imposición, una determinada creencia, una norma de vida, un ideal.

Sabemos que el Soviet tiene fe inquebrantable en sus ideas y su destino, y lleva el ardor de esa fe a la escuela, desde los primeros grados hasta la universidad. ¿Dónde está ese fuego nuestro para adoctrinar a las generaciones que llegan en el espíritu cívico de la libertad y predicar con la propia vida que nos sentimos más cerca de Jesús que de Lenin? Confesemos que en esta lucha nos ha faltado lo que los teólogos llamarían la mística del camino. Quizás no sea tarde para encontrarla.

En estos momentos de incertidumbre en que vivimos, es preciso meditar serenamente cuál ha de ser la orientación que demos a la juventud. Es preciso que hagamos un alto para reflexionar. No podemos resignarnos a que la nueva generación ande a la deriva, sin otro criterio que el de los instigadores de la intransigencia.

La religión, la moral, el civismo, son factores integrantes de la vida cotidiana de la escuela. No pueden reducirse a simples materias de enseñanza aun cuando ocupen un sitio en el horario escolar. Deben ser modalidades que llenen el ambiente y sean formadores permanentes de los espíritus y las voluntades. Doctrina y vida han de traducirse en el hombre en una misma cosa.

Dentro del *ideárium* cristiano y democrático que pedimos para nuestra escuela, hay conceptos que importa convertir en principios vitales. Si tomamos, pongamos por caso, la generosidad, antídoto del egoísmo, hay que hacer comprender a quienes educamos que esta no consiste únicamente en la materialidad de prestar apoyo pecuniario a quien lo necesite, lo que no está siempre dentro de nuestras posibilidades. Hay que hacerle ver que se es generoso también cuando damos parte de nuestro tiempo, de nuestro trabajo, de nuestro pensamiento. Tender la mano al caído, decir una palabra amable, mostrar con un simple ademán nuestra simpatía por un dolor ajeno, pueden ser también, en un momento dado, actos de generosidad. No andamos infortunados al escoger este ejemplo porque es ilimitado lo que tal palabra encierra. En efecto, ser generoso es practicar no solo la caridad, el perdón, el mismo olvido de la ofensa recibida, sino la tolerancia, la comprensión, el desinterés, tantas hondas y valiosas virtudes que debemos poseer para ser realmente humanos.

Estos enunciados, y todos los que espiritualizan la vida, son los que el maestro debe transformar en motivos de acción constante. La escuela proporcionará cotidianamente oportunidades adecuadas para que entren en juego los sentimientos de fraternidad, solidaridad y convivencia, de los que tan necesitados estamos. Si nos reducimos a solo enseñar bellas sentencias; si no nos esforzamos por darle calor de vida a la religión y a la moral y al civismo, estaremos golpeando sobre hierro frío.

26 de junio de 1961



Don Agustín, expectante en la línea de meta, ante la llegada del ganador de la tradicional carrera de triciclos, realizada en La Raqueta durante los años sesenta.

La alegría en la escuela

La nueva educación quiere que la alegría reine en la escuela. No falta quien piense que para conseguir más seguramente los bienes del cielo no hay nada como ver convertida la tierra en un infierno y resignarnos a vivir esa vida infernal para mejor ganar la gloria eterna. Otro punto de vista es el de tratar de comenzar a vivir bienaventuradamente desde la tierra, y contagiar de nuestra bondad y alegría a todas las gentes con quienes nos pongamos en contacto. De esta manera el comienzo de la gloria sería también cosa terrenal, y sin pretender transformar en paraíso nuestro valle, no le llamaríamos más con palabra exclusiva “Valle de lágrimas”.

Sea cualquiera el lote de vida que nos haya tocado, no es la cuota de nuestro dolor lo que hemos de querer inculcar a nuestros semejantes, sino la porción de júbilo que la suerte nos diera. Alguien ha dicho que lo heroico en la existencia humana está en ver la vida como es, y amarla, y este amor a la vida, y no la amargura que hayamos podido recibir en ella, es lo que debemos dar a quienes queremos con generosidad, como debe querer todo maestro.

Dentro de una escuela de gente sana y de conciencia recta no parece imposible crear un pequeño mundo en el que la belleza, la bondad y el bien nos hagan sentir la dicha, nunca el horror, de vivir. Este concepto no se opone al más puro sentimiento religioso, siempre que ese sentimiento esté movido menos por el temor de Dios que por el amor a Él.

Es cuestión de temperamentos. El pesimista vive aterrado ante un ser supremo iracundo que nos espía a todo instante para castigarnos y humillarnos. El optimista confía en la bondad divina, y a su justicia entrega la obra que realiza. El uno es triste, con tristeza enfermiza, y se siente perseguido; al otro, la idea de un Dios bueno y misericordioso le llena de luz y ánimo la mente.

Sea o no egoísta por naturaleza el hombre, la educación debe tender a dar a los humanos una visión amable de la vida. Solo así la claridad espiritual será perfecta, y esa lumbre no puede estar ausente de ningún intento que aspire a levantar la dignidad de la persona humana. Lograr tal propósito es problema que tenemos que plantearnos delante de toda inteligencia que despierta.

La existencia contemporánea va tomando el aspecto cinematográfico que le da el afán con que vivimos. Esa inconsistencia, ese sucederse de imágenes de la película, que satisface el capricho de unos minutos, pero que nada estable deja en la mente ni en el corazón, presenta un proceso muy semejante al de la ininterrumpida sucesión de emociones a que nos sujeta el vértigo de la vida actual. Frente a tan efímero movimiento, el nuevo educador anhela, sin fruncir el ceño, hacer una obra de profundidad. La entereza del carácter, el ejercicio de la voluntad y la creación del fervor ciudadano, del que tan necesitados estamos, exigen a la vez que una pausa de reflexión un espíritu animoso, y si a nuestros alumnos les enseñamos a vencer resistencias y obtener resultados, será el goce de la tarea cumplida lo que acompañará sus estudios, y no el tedio de realizarlos.

Es de esta manera como la mente se ejercita, se fortifica y progresa. Lo esencial es que en esta actividad espiritual no falte el interés, el más poderoso resorte de todo aprendizaje. En su compañía, la tortura de aprender se convierte en deleite. Dícese que existe una filosofía del dolor, y que hay momentos en que el dolor purifica, engrandece la vida y nos conduce a la fe, como lo dice Dostoievski. Se basa el gran escritor especialmente en la observación de su pueblo. “Los rusos, nos dice, sienten la sed del sufrimiento”. Queda por saber si entre las inspiraciones que nos vienen de Moscú debiéramos consignar este aporte. Podría pensarse que el dolor, como norma, agota, envejece, deprime, aniquila, mata toda ilusión, ensombrece el espíritu. De todas maneras, para nuestra niñez y nuestra juventud quisiéramos, ciertamente, un programa que no sea de abatimiento.

Kempis va más lejos que Dostoievski. Para él el hombre es *vil gusano*, y debe recordarlo constantemente. Tan tremendo complejo de inferioridad aplasta la dignidad humana y nos acerca al animal. Vemos así como el hombre no está hecho a semejanza de Dios sino del gusanillo despreciable que se arrastra por la tierra. Las admoniciones del santo varón no pueden ser más desoladoras: “Aborrece tu propia vida terrenal.

Ten un bajo aprecio de ti mismo. Desea que no te estime nadie. No confíes en ti mismo. No tengas voluntad propia. Todo en la criatura humana es vileza, tierra y ceniza”. Y un consejo prudente por lo ocurrido en el Paraíso: “No tengas familiaridad con ninguna mujer”. Se comprende que aceptadas estas sentencias nadie puede volver a sonreír. Solo queda campo para la desesperación y las lágrimas.

El mundo se nos presenta —la observación es centenaria y centenarista— a través de cristales diferentes. El cristal transparente que nos deja contemplar las bellezas de la naturaleza, la armonía de la creación, la bondad y el bien. Y el cristal ennegrecido que nos presenta un mundo de fealdades y descomposición, un mundo en el que siempre triunfa lo repulsivo y degradante. Aun a riesgo de equivocarnos, no vacilamos en nuestra escogencia. No podemos dar a la nueva generación perspectivas tormentosas. Dijimos ya que tampoco podemos transmitirle los zumos de nuestros propios dolores y desilusiones. Ante las gentes que van a hacer nuestro relevo hemos de tener propósitos de vida y no de muerte. Es la alegría y el ánimo creador lo que debemos dejar en sus almas. La alegría exalta, magnífica, impulsa a la acción. La alegría es el amor a la vida, es la salud del cuerpo y del espíritu. El dolor es la proximidad a la extinción. Y el maestro, consciente de su tarea de guía, ha de pensar en que su camino es un camino de vida que reclama ánimo, entusiasmo, fervor, virtudes que no caben dentro de una visión de pánico.

A nuestros discípulos hemos recordado alguna vez lo que en su gran sabiduría expresaba el rey Salomón: “Un corazón alegre sirve de medicina; un espíritu triste seca los huesos”.

De esto derivamos que la escuela debe ser propicia al contento, y su ambiente de hogar, y no de cárcel. Que el alumno la quiera, es el primer requerimiento para que sea benéfica la influencia que recibe en ella. Y no habrá afecto para lo que inspire temor. No son pocos los que guardan de su vida escolar un recuerdo de amargura y hondo pesar. Fue para ellos un alivio, una liberación, abandonar las aulas.

Aquí valdría denunciar que todavía, en la hora que vivimos, a tantos años de la esclavitud, y cuando las leyes lo prohíben, encontramos maestros que, para ostentar su autoridad, usan del castigo corporal. No comprenden la educación sin el dolor que humilla.

Un maestro de la vieja escuela evocaba, con la ternura con que se evoca una oración, aquella sentencia bíblica del Libro de los Proverbios que reza: “Si amas a tu

hijo, no le escatimes los golpes”. Y él quería como a sus propios descendientes a sus alumnos, y les manifestaba su amor administrándoles palizas cotidianas.

La verdad es que en la docencia no faltan quienes empleen una pedagogía de contrastes. Se mueven estos magíster entre los estímulos que se caracterizan por la entrega de la estampita religiosa o del bombón, y el castigo, generalmente la bofetada, que se administra con el mismo fervor.

“Es por su bien”, se le dice al abofeteado. Por el bien del maestro podría hacerse con él algo semejante. Si así se hiciera, el victimario sabría, sin necesidad de decírselo con palabras, qué puede sentir el niño a quien se golpea y humilla. Se cuenta que María Margarita de los Ángeles, directora del Convento de “Oirschot”, que cuando en un raptó de mal humor —y aun los santos los tienen— dio una palmada en el rostro a una de las monjitas de su aprisco, corrió a besar los pies de las demás, y les exigió que la abofetearan para sentirse humillada ella también. No cabe duda de que si a todos los maestros se pidiera seguir este cristianísimo ejemplo, no habría quizás uno solo que golpeará dos veces.

28 de julio de 1961

Día de reflexión

El día de la fiesta de las América cobra cada año más hondo sentido y mayor oportunidad. El sueño de Bolívar —hacer de nuestro hemisferio un continente tan unido por el espíritu como por la geografía— va tomándose en realidad a medida que se hace más urgente la resolución de problemas comunes. Pero todavía nos hacen falta puentes de empalme entre uno y otro país:

Poco nos conocemos, en verdad, y cuando viajamos nos damos cuenta de que la prensa, el órgano de comunicación por excelencia, solo publica de lo nuestro lo dolorosamente sensacional. Este es un país que está realizando cosas importantes en el campo de las obras públicas, de la industria, de la educación. Tenemos, para fortuna nuestra, un presidente de la República que es hoy, y será en el porvenir, gloria de América. En las asambleas internacionales la inteligencia colombiana no hace mal papel. Además, merecería permanente encomio el espíritu democrático de la nación colombiana que en siglo y medio, salvo días contados de arbitrariedad, se ha prolongado persistentemente como si fuera la propia sombra del general Santander, la figura cívica más severa de la patria, el hombre a quien más debe la educación nacional y que podría erigirse en ejemplo para todo el continente.

Pero, ¿qué publican sobre nuestro país los periódicos extranjeros? Solo de la violencia se habla. ¡Y de qué manera! Con titulares a seis y ocho columnas, y epítetos denigrantes. De nuestras estadísticas se enuncian solamente las muertes violentas, cuyo cómputo llega ya en reiteradas publicaciones a 300 000, número inverosímil, así haya sido de escalofriante la hecatombe. “No son cifras inventadas por nosotros”, nos decía un periodista extranjero. Los muertos los han contado los mismos colombianos, y es de la prensa nacional de donde se toman esos datos que estremecen al lector de los centros civilizados, y estremecerían a los del corazón del África.

Reflexionemos si en verdad somos nosotros mismos los que estamos cavando la sepultura de nuestro nombre; tomemos plena conciencia de la dolorosa realidad que nos envuelve, y veamos de erradicar por todos los medios los males que lastiman el sentimiento entrañable de la patria, orgullo y razón de nuestra vida ciudadana. Será la más sensata manera de rectificar el decir de los corresponsales que nos denigran.

Pero dejemos por el momento esta amarga reminiscencia, y volvamos a la consideración de la unidad americana en cuyo honor dedica el continente el día de hoy.

Cansados de discursos y parlamentos sobre la solidaridad americana, los estadistas y los educadores del presente piden hechos y formulan soluciones. Ha sido el caso, que vale recordar, de la reciente conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social de Latinoamérica, reunida en Santiago de Chile en el mes pasado. Se congregaron allí 13 ministros de Educación y más de 400 delegados y observadores de los distintos gobiernos americanos y de las organizaciones internacionales de la educación, la economía, la salud, el trabajo, la ciencia y la cultura.

No podría decirse que los asistentes a tan importante asamblea iban a oír cosas nuevas. Eran hombres de estudio, y por lecturas o viajes conocían las teorías de lo que se discutía. Pero ahora se evidenciaba en todos, y esto era lo nuevo, la voluntad de realizar. Unánimemente se pidieron mayores dineros para la educación. Colombia pudo presentar a este respecto un balance favorable. Una nación que de un año para otro triplica su presupuesto para los menesteres educativos, y destina más fondos para la cultura que para la guerra, es una excepción en el mundo.

A este respecto se convino en pedir que cada uno de los países latinoamericanos eleve las partidas consagradas a la enseñanza hasta alcanzar un mínimo del 4 % del producto bruto de la renta nacional, cifra superada ya por Colombia. Quedó asimismo establecida la propuesta de que se invierta no menos del 15 % de los dineros de la Alianza para el Progreso en los propósitos educativos que nos son comunes.

En el análisis de conjunto pudo verse que un movimiento de renovación escolar está en marcha en el continente. Se tiende a adecuar mejor la escuela al medio en donde el ciudadano va a vivir. Podría decirse que la conciencia colectiva está madura para aceptar una reforma en profundidad: más y mejores escuelas para todos es un lema conductor.

Las deficiencias son comunes: recargo en los programas que habrá que podar de todo lo envejecido; enseñanza de cosas inútiles; memoria en vez de reflexión; falta de mayor curiosidad espiritual en profesores y alumnos; demasiada importancia dada a los exámenes, y casi ninguna al ritmo de trabajo del escolar a lo largo de sus estudios.

En la conferencia se insistió en la erradicación total del analfabetismo en el término de la próxima década, y en la necesidad de dar cabida en las aulas prontamente a todos los niños entre los seis y los doce años. Se solicitó asimismo dar los pasos necesarios para aumentar la matrícula en la escuela secundaria, y conseguir la extensión de la enseñanza técnica y vocacional, así como lograr en toda su amplitud la modernización de las universidades.

De idéntica manera se encontró indispensable establecer planeamientos concretos para la acción, a corto y a largo plazo, en cada país. Dentro de este planeamiento general habrá que dar importancia capital a la preparación de los elementos humanos que han de responder del progreso material y espiritual en cada nación. El mismo director de la UNESCO decía en una de sus exposiciones: "No se puede hablar de desarrollo económico y social sin hablar de educación, de agricultura, de la mano de obra". Esto implica obviamente la formación de un magisterio y de un profesorado a la altura de las responsabilidades que van a encomendárseles.

En la misma carta de Punta del Este se había dicho que la norma conductora de las preocupaciones americanas debería ser la formación del hombre mismo, sin el cual no habrá posibilidad de establecer cuadros productivos ni cuadros espirituales para conseguir el avance social y económico de nuestras colectividades. Ninguna campaña puramente docente o de salud pública o de servicios sociales o de especialización técnica podrá llevarse a cabo sin programas de educación adecuados y sin guías eficientes.

Borradas las barreras sociales de clase no podemos, sin embargo, pensar en una formación democrática de masas sin dirigentes, y en su estructura técnica y ciudadana tenemos que poner nuestro acento si no queremos resignarnos a una cultura de baja calidad y al empirismo en la enseñanza. La democracia no implica propiamente igualdad sino adecuación. Igualdad de oportunidades, sí, pero también proceso de selección para que puedan ser utilizados los cerebros más valiosos, las voluntades más firmes, los caracteres más rectos.

Todos los pueblos quieren conseguir hoy un rápido desarrollo económico y social, y van dándose cuenta de que ese desarrollo no podrá lograrse sin el avance en los métodos y la actualización del contenido de la enseñanza de masas y dirigentes.

En síntesis, la nueva educación requiere la preparación de una ciudadanía apta para el trabajo, en un mundo en el que la técnica domina. Pero al mismo tiempo que ese requerimiento, está el de la formación moral que dé sentido humano a la ciudadanía y no nos exponga a considerar la educación como mera entelequia instruccionalista. Rabelais decía con palabras que han resistido el embate de los siglos: "Ciencia sin conciencia es solo ruina del alma".

Identificados en estos propósitos podrán avanzar con paso seguro todos los pueblos americanos. Queda por definir si hemos de continuar por el camino que nos trazaron los que nos dieron libertad, o si por el contrario es voluntad de estos pueblos tomar la ruta que nos señalan desde el otro lado del mar quienes, en lo material como en lo espiritual, hablan un idioma distinto del nuestro. Dilema de oportuna consideración en este 14 de abril, día de reflexión para nuestra América.

Que la providencia guíe nuestros pasos para que no vayamos a perder lo que con tan grandes sacrificios hemos conquistado. Viene así a nuestra mente el breve apólogo de Leonardo sobre el jilguero que, encontrando a sus polluelos prisioneros en una jaula, les trajo como alimento una planta venenosa. Y concluye Leonardo: "Primero la muerte que la pérdida de la libertad".

15 de abril de 1962

*Diseño e Impresión
Sanmartín Obregón & Cía.
Bogotá D.C., Colombia
Marzo - 2014*

A propósito de todos los festejos alrededor del Centenario de la fundación del Gimnasio Moderno he vuelto a releer la obra de Don Agustín Nieto Caballero con el objetivo de indagar en muchas de sus páginas el verdadero e inequívoco espíritu del maestro, de aquel que, como Don Agustín, entrega con generosidad su saber y su experiencia en la formación de otros. El maestro despierta en sus estudiantes el interés por preguntar, por investigar, por descubrir mundos insospechados; sencillamente porque lo inspira con su pasión, con su manera personal de mostrar el mundo.

Don Agustín buscaba desarrollar en los maestros una actitud crítica y abierta frente a los programas y currículos de educación. Es sorprendente constatar la vigencia de su pensamiento en las escuelas del siglo XXI. Hablaba desde entonces de currículos flexibles que permitieran comprender mejor la realidad, y de su estudio y que el educando fuera pasando de lo conocido a lo desconocido. Todo esto en un siglo que temblaba ante las guerras y en el que la educación se debatía con certeza entre las violencias y la doctrina.

Apartes del prólogo por:
Victor Alberto Gómez C.
Rector del Gimnasio Moderno

