

LA REFORMA ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO

RENOVACIÓN CULTURAL Y PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

Sin duda, una de las preocupaciones centrales del presente en el mundo civilizado es la pedagógica en el más amplio sentido de la palabra. Se manifiestan grandes corrientes de renovación ideológica y se aspira a una nueva concepción del mundo, de la vida y del hombre. Se registran ya nuevos métodos y nuevas técnicas en lo económico, en lo político y en lo social. Nuevas valoraciones crean necesidades nuevas y ansiedades típicas de nuestros días. Es nuevo el mundo espiritual que empezamos a vivir.

Aquella casi exclusiva mirada hacia fuera, hacia el mundo cósmico, el mundo de la naturaleza, de los hechos y fenómenos, que caracterizó al hombre de la última etapa cultural de Occidente, se ha retrovertido y ha encontrado en nuestra más honda intimidad, en el mundo humano, en el mundo de la persona, de los valores, de la cultura y de la vida, la veta riquísima, olvidada ayer, y que hoy empieza a ser penetrada hasta sus más hondas raigambres. Al poder sobreactivo hacia lo exterior que distinguió las últimas formas de la cultura se sobrepone hoy un ansia de internamiento en la existencia humana, un poderoso estímulo para el desarrollo de la vida interna.

Pero este afán de penetración ha servido para descubrir en el hombre facetas olvidadas por las culturas precedentes. A las concepciones unilaterales del naturalismo, o su opuesta del idealismo, que habían convertido al hombre, en un caso, en un instrumento ingenuo de las cosas y fenómenos circundantes, y en otro, en una absoluta soledad espiritual tan extrema que al

decir de un pensador ilustre, el idealismo « se había tragado el mundo », sucede hoy, con visible ánimo de superación una concepción plena del hombre que hace de la vida « el cogito de la nueva filosofía ». Se trata de una concepción amplísima que concilia en una admirable unidad el hombre y el mundo, de modo tan indisoluble que no puede definirse el uno sin el otro y que hace de la *existencia* humana una convengencia de ambos.

Todo está renovándose. En los últimos años se oyen por todas partes quejas en torno de la cultura que se derriba, y al mismo tiempo se proclaman nuevos pensamientos. Ideas propias reúne ya este siglo XX que tratan de reemplazar las que llenaron la última jornada del siglo XIX y que aún, por ley de inercia acaso, se mueven entre nosotros; pero se mueven endeblemente, en actitud precaria y decadente. Vivimos hoy un tiempo nuevo « donde principian su vida pensamientos antes no pensados ». Vibra ya cierto espíritu que prepara desde diversos campos una nueva etapa intelectual. Hay una decadencia y un despertar a un mismo tiempo. Junto a las ideas nacientes sobreviven restos del antiguo pensar.

Tibiamente se mostraba esta lucha antes de la guerra. La ideología del pasado siglo encontró después de ella la más enérgica reprobación. No es que la guerra pueda destruir o construir culturas, sino que ella precipitó un proceso. Conmovió hondamente la estructura de la sociedad actual. Cayeron instituciones y sucumbieron conceptos tradicionales. Tanta importancia se asignó a este acontecimiento que algunos se han atrevido a señalar el año 1914 como el término final de la cultura del siglo XIX, la guerra de cuatro años el acontecimiento destructor, y el año 1918 el punto de partida de una nueva orientación espiritual.

Es la nuestra una época de intensa inestabilidad universal. « El mundo es ahora fluído; — escribía Wells al terminar la guerra — todo se transforma o va a transformarse ». El hombre ha perdido el sosiego y la confianza en que vivía. El género humano vive después de esos días trágicos sin orden en busca de nuevas rutas. Se claman tentativas unificadoras, esfuerzos organizadores. Los asuntos de la humanidad necesitan la fuerza creadora capaz de orientarlos.

¿Cuál puede ser el esfuerzo más poderoso? ¿Dónde está el medio más eficaz para alcanzar tales transformaciones? ¿Qué instrumento podría crear la fuerza unificadora indispensable para una nueva vida espiritual? Tales son los interrogantes que inquietan la conciencia reflexiva del hombre contemporáneo. Son muchos los pensadores que afirman grandes esperanzas en la educación. Podría ella darnos una humanidad más feliz y más fuerte. Es que se presienten nuevos destinos para el hombre y como ellos exigen condiciones no existentes hoy y que la educación tradicional no fomentó, sino al contrario, malogró, explícate la gran fe puesta en un vigoroso esfuerzo educativo. ¡La educación es la gran panacea universal! Tal es el grito salvador. Será mucho el optimismo depositado en ella, pero sin duda, todos aquéllos que meditan y anhelan un futuro mejor de la humanidad la consideran el punto de partida y el factor más decisivo.

Pero, ¿qué educación? ¿La imperante hoy? ¿Una nueva, distinta, una superación de la anterior? Claro está que ninguno de los que se preocupan seriamente de estos problemas piensan en la educación corriente. Se busca una nueva concepción educativa o una profunda renovación de las formas tradicionales.

Pedagógicamente vivimos el mismo drama de la cultura. No puede ser de otro modo porque el pedagógico es uno de los más nobles aspectos de aquélla. Es la presente una hora de crisis, pero de crisis fecunda.

El pasado no satisface ya. Interesa en cuanto es pasado, pero se desvaloriza en cuanto se quiere imponer su prolongación. Vale más, para la generación que nace a la lucha, el futuro. Las de hoy no son horas de pesimismo, sino de esfuerzos. Hay en ellas un anverso, la decadencia, pero debe interesarnos más el reverso de exaltación y surgimiento, en el que leemos nítidamente las condiciones preliminares de una nueva educación paralela a la nueva cultura. No son, ciertamente, horas de vejez, sino de juventud, de bríos y de acción. Nuestro tiempo por su edad — según un concepto de Ortega y Gasset — es tiempo joven; época de jóvenes, opuestamente a las generaciones anteriores a la actual en que la juventud vivía en constante

servidumbre de la adultez. La vida no estaba organizada con atención a las preferencias juveniles sino regidas por los moldes de la edad madura. Porque la juventud es dueña de esta hora, no es esta hora restauradora de pasados, sino de edificación, de esperanzas y de futuros, de levantamientos y de creación.

CLAMORES UNIVERSALES DE REFORMA ESCOLAR

Se explican los clamores universales de reforma escolar. Se espera una nueva educación al servicio de una nueva edad. Es frecuente este fenómeno en la historia. A raíz de acontecimientos extraordinarios que han ejercido poderosa influencia sobre la marcha de las naciones, se ha visto pedir a una nueva educación la fuerza necesaria para sostener el edificio social. Así después de la paz de Westfalia sobresale Comenio, el gran pedagogo moravo del siglo XVII que se preocupa a fondo por trazar una organización perfecta de la educación como base del bienestar individual y nacional; después de la guerra de los siete años Basedow y el filantropinismo, que representan una superación de la fría pedagogía realista y practicista del iluminismo merced a ciertas incorporaciones y aplicaciones del pensamiento naturalista-romántico de Rousseau; la revolución francesa determina un gran esfuerzo de educación popular y democrática bajo el estímulo de la intervención del Estado. Pero pocos momentos de la historia tan similares al de hoy, como aquel de la Alemania devastada y dividida por la invasión napoleónica en los comienzos del siglo pasado. Hubo que buscar un camino para la reconstrucción moral y material. El filósofo Fichte, que echó sobre sí el peso de una inmensa responsabilidad, encontró en una nueva educación la posibilidad de regenerar a su patria humillada en Jena. Publica con gran éxito y repercusión sus célebres *Discursos a la nación alemana* donde después de explicar las penosísimas condiciones en que se encontraba su pueblo, indicó el nuevo elemento que la educación debía agregar para lograr una mejor formación humana. El arte educativo antiguo — aseguraba el valiente filósofo germano — sólo se preocupaba por llenar la memoria de frases,

pero no de nutrir el espíritu con las líneas directivas de un orden moral ni alentar el amor y el ardiente afecto que se traduce en vida. La vieja educación aspiraba a formar cualquier cosa en el hombre. La educación nueva intentaría la formación del hombre mismo. A esa educación verbalista que sólo se impuso la superficial misión de alimentar el intelecto con palabras, opuso una nueva que proclamaba como fin último la vida moral, la educación de la voluntad. Para llegar pedagógicamente a este designio, Fichte aconsejaba seguir los pensamientos y las prácticas educativas de Pestalozzi, quien le dejó un fuerte e imborrable recuerdo desde el día en que se conocieron. Es que este hombre, feo, simple en el vestir, sencillo en sus costumbres como un campesino, pero dotado de un intenso sentimiento y de una honda filosofía práctica, sin mucha extensión en su saber y animado por una turbulenta intuición genial, tuvo también como Fichte un encendido entusiasmo por servir a la regeneración moral y material de su pueblo. Mientras la antigua educación, consideró el espíritu y el corazón del niño como un continente que había que dotar de contenido, Pestalozzi comparaba el proceso educativo con el desenvolvimiento natural de una planta. « Ved el carozo que ponéis en la tierra — dice — en él está el espíritu: es su semilla... » « Lo mismo que veo crecer el árbol veo crecer al hombre... » La educación perfecta es para mí el símbolo de un árbol plantado cerca de aguas fertilizadoras. Se coloca en el suelo un poco de simiente que contiene el diseño del árbol, sus formas y sus propiedades. Todo el árbol es una cadena no interrumpida de partes orgánicas, cuyo plan existe en su simiente y en su raíz. El hombre es como el árbol. En el niño recién nacido están ocultas las facultades que han de desarrollarse en la vida... » « El educador no le da nuevos poderes y facultades, ni le comunica el aliento y la vida; cuida sólo de que la influencia externa no distraiga la marcha natural del desarrollo ».

No en balde evocamos hoy a cada instante la figura de Pestalozzi y el sentido de sus ideas y el ejemplo de sus obras. Asistimos actualmente a una situación casi igual a la de su tiempo. Presenciamos una lucha entre los efectos de una educación tradicional de tipo practicista, individualista y niveladora

y una educación nueva de mayores alcances, penetrada por el contenido humanista de la filosofía actual y de los problemas sociales que agitan la conciencia contemporánea. Se quiere superar aquella vieja fórmula educativa de «la preparación para la vida» por una concepción que hace del proceso educativo un estímulo para el desenvolvimiento pleno de la personalidad humana.

A la educación tradicional le faltó espiritualidad. Paralela de una cultura de cortos ideales pragmáticos que sólo reveló afanes de dominio exterior, olvidó la intimidad humana. La nueva educación, sin substraerse al mundo de la experiencia externa, quiere que cada uno se sumerja en la propia interioridad espiritual. Que cada uno sea el que es. Por mucho que el educador intente imponer con su heterónoma intervención, no podrá más que asistir al propio desarrollo que cada uno autonómicamente realiza. Educar equivale entonces, a estimular el desenvolvimiento plenario del hombre; a exaltar lo que hay de íntimo y propio en cada uno, para elevarlo hasta las más ponderadas formas de cultura y humanidad.

Nadie intente, pues, realizar la personalidad de otro ser. « Yo repito continuamente — dice María Montessori — que no está preparado para la tarea de la educación aquel que cree que puede formar el alma del niño, dotarla de carácter, inteligencia y virtudes. No podemos producir una brizna de hierba ni alargar un milímetro el rostro... » En nuestro tiempo, que es de intensa preocupación pedagógica, han cobrado interés los problemas educativos de fondo. Así, saber hasta dónde se puede llegar con la educación se ha tornado un caso de conciencia para muchas mentes reflexivas. ¿Se puedo transformar caprichosamente un hombre en otro, o sea sustituir la personalidad existente por una imagen arbitraria? Toda la educación tradicional hizo de la educación un instrumento para apoderarse del alma del niño y hacerla servir exigencias de un tipo de vida forjada por los adultos. Si los niños tuviesen capacidad reflexiva suficiente y adquiriesen exacta conciencia de su sometimiento al arbitrio de la edad madura, no hay duda que ellos irrumpirían con un acto de rebelión, semejante al de los esclavos contra sus amos o al de las clases dominadas contra las do-

minantes. Ha sido éste un conflicto poco meditado. La parte interesada, que es la infancia, carece de la luz suficiente para percibir la existencia del problema, y la clase adulta que posee a veces la convicción del asunto carece de interés para resolverlo. Felizmente la nueva pedagogía más en contacto con las esencias del problema pugna por una educación sin violencias ni imposiciones. « La educación — dice Gustavo Wyneken — no debe ser ya la impresión de un sello ajeno en el alma del niño ni la acomodación del hombre joven a cualesquiera normas y fines objetivos, sino simplemente un desarrollo y cuidado de las fuerzas y disposiciones que yacen durmientes en el hombre, sin ninguna intromisión de fuera, sin ninguna instalación de ideas o sugerencias ajenas ».

Permitamos los educadores que cada uno asista a su educación consciente o ignorante de ella, como quien lleva en sí un proceso que le pertenece exclusivamente, de tal manera autónomo que pudiera decirse a sí mismo: « He venido a realizarme, a vivir ». Proclamaba Goethe en su tiempo : « Como el sol y los planetas, tú debes obedecer a una ley : tú debes ser tú mismo, tú no puedes huir de tí mismo. » Que nadie sirva de cera modelable para forjar un tipo humano a imagen y semejanza de cualquier modelo cercano ocasional. « Querer ser otro — dice Unamuno — es querer dejar de ser uno el que es ».

La vieja educación partió de la falsa creencia de que el hombre puede ser objeto de inmensa y arbitraria plasticidad. Nadie viene a este mundo a realizar fines cuyas posibilidades de alcanzar no están latentes en él. Nerón con un sistema especial de crianza pudo hacer de sus dogos el terror de los cristianos. Con la ejercitación imitadora el hombre puede dotar a los animales de destreza. Pero eso no es educación porque está fuera del mundo espiritual. No puede el maestro constreñir el espíritu del alumno para hacerle seguir sendas preestablecidas, incompatibles con su fondo personal. Aún cuando en un primer momento lograrse sofocar aquella personalidad con su imposición, llegaría un instante en que se romperían las ataduras y estallaría libre y espontánea la propia vida del educando. Cuéntase que Bocaccio quiso hacer de su hijo Juan un hábil comerciante y un buen día se manifestó novelista. El brutal padre de Ba-

sedow se propuso que éste fuera peluquero, sin embargo llegó a ser uno de los pedagogos eminentes del siglo XVIII.

FINALIDADES IDEALISTAS Y REALISTAS DE LA EDUCACIÓN

Desde Kant sabemos que el hombre no es un medio para lograr fines extraños, sino un fin en sí mismo, y como tal la educación debe valorarlo y tratarlo. En torno del fin de la educación se registran en nuestra época dos corrientes: *los idealistas*, inspirándose en el concepto kantiano, sostienen que el fin de la educación no puede ser real. Debe ser una idea o un valor o una posibilidad inmanente en el sujeto. La idea viene a ser una perfección a la que se quiere hacer llegar las disposiciones naturales del que se educa. *Los realistas*, afirman que el fin de la educación está establecido por la sociedad u otra institución extraña al sujeto. El educando se torna algo pasivo y la educación en un proceso de mera adecuación del que se educa a aquel fin externo.

El fin de la educación no puede ser sino interior. Más que a una cualquiera finalidad impuesta por la sociedad actual, se debe tender al desenvolvimiento pleno del ser humano individual y socialmente considerado. Por encima de practicismos y utilitarismos inmediatos la educación debe estar alentada por ideales de constante superación humana. Si es la cultura la que nutre a la pedagogía de nobles ideales, no hay duda que la cultura materialista y positivista que está ya en decadencia, no ha podido encender aquellos altos fines que deben inspirar una auténtica educación. Cuéntase que en los días de la guerra, un maestro francés, antes de huir por la inminente llegada del ejército invasor, dejó escrita en el encerado de su escuela esta dolorosa afirmación: « ¡Ved el fruto de la escuela sin Dios! »

Que no sirva esta frase tan amarga de pretexto para promover debates en torno de la educación religiosa. No es ese tema el que se desea suscitar aquí. Sólo se quiere aprovechar la profunda significación de esta expresiva queja arrancada al espíritu de un educador, hijo del pueblo que fué y es aún campeón del laicismo. « ¡Ved el fruto de la escuela sin ideales superio-

res, sin un noble ideal! » podríamos decir nosotros, frente al cuadro glacial de la escuela aún imperante, descreída, sin fe en nada superior, sin fe en el hombre mismo, en el hombre como fin, en la humanidad como ideal; de esa escuela que hizo del ser humano un instrumento conquistador de la objetividad material por medio del saber cuantitativo, que luego usufructuó en sus deslumbrantes aplicaciones y aprovechamientos materiales.

LA REFORMA ESCOLAR CONTEMPORÁNEA Y LA CULTURA DEL MAESTRO

Como reacción enérgica contra aquella pobre concepción educativa, resuena hoy por todo el mundo el clamor general de *¡educación nueva!* o *¡renovación pedagógica!* Nada debe extrañar tantos adjetivos expresivos de novedad. La educación debe ser siempre nueva si quiere desenvolverse paralelamente a la cultura que, por propia condición, es dinámica, activa, es decir, en perenne florecimiento y renovación. Al cambiar su contenido de valores e ideales ofrece nuevos destinos al hombre y, en consecuencia, nuevos objetivos a la educación.

Clamores de reforma se oyen también entre nosotros con fuerte intensidad desde hace algún tiempo. No somos extraños a la aspiración generalizada de una educación nueva, o a la realización de nuevos ideales por medio de la educación. Claro está que todo ello supone en primer término y fundamentalmente un nuevo concepto en la formación del magisterio, sintetizado en tres aspectos: *a)* mayor cultura general; *b)* mejor preparación técnico-profesional y *c)* elevación de nivel social de la clase docente en virtud de su misma capacitación y cultura. « De lo que el maestro sea y valga depende todo el resultado de la educación », decía Montaigne en su tiempo, y la afirmación se mantiene hoy invariable.

No habrá reforma alguna si el maestro no está espiritualmente listo y dispuesto para realizarla. No se equivoca, ciertamente, Kerschensteiner cuando asegura que la reforma de las naciones en el campo de la enseñanza y la educación ha de comenzarse por los educadores. Apunta a esta cuestión con

idéntico sentido Beatriz Ensor cuando dice: « En las escuelas nuevas no es el niño el problemá difícil, sino el maestro ».

TENTATIVAS DE PREPARACIÓN UNIVERSITARIA
DEL MAGISTERIO PRIMARIO

Se explica que el afán de renovar la culturá del maestro sea una de las exigencias más urgentes y generalizadas de la post-guerra. « El porvenir de la humanidad está en manos de los maestros », expresaba Anatole France en los días subsiguientes a la firma del armisticio. Son numerosas las tentativas con éxito que se realizan en Europa para dar preparación universitaria al magisterio primario. Para infundir nuevo vigor a la escuela popular conviene aproximar el maestro de la escuela infantil a la cultura superior. Si la escuela ha de ser un ambiente vivo, el maestro debe cuidarse de no caer en dogmatismos, y de esto lo salvará la revisión y la renovación permanente de su saber y su cultura.

Merece especial mención, a este respecto, uno de los puntos de la última reforma escolar alemana, el de la preparación del magisterio y el profesorado. La parte de cultura general que corresponde a esa formación será dada por los institutos de segunda enseñanza, y la parte profesional o pedagógica requiere asistencia a las universidades y a sus escuelas prácticas anexas para la experimentación práctico-didáctica.

En Austria también ha sido modificada la formación del magisterio. El ministerio de Instrucción pública determinó en 1928 que en adelante esa formación estará a cargo de las determinadas « academias de maestros ». Comprende seis años de estudios. Los cuatro primeros son para la cultura general que es de alcance superior, y además para una introducción a las cuestiones docentes. Los dos últimos, se dedican más especialmente a la preparación pedagógico-didáctica. Para la práctica escolar de los aspirantes a maestros se crea en cada academia una escuela primaria. Sólo pueden ingresar a estas academias los que hayan aprobado los estudios de las escuelas medias y se hayan sometido a un examen de selección.

Son suficientes estos datos para significar la elevación que han alcanzado los estudios que requiere la formación del magisterio primario en aquellos países de la Europa central. Día llegará en que el cambio de este régimen sea un hecho en todas partes, y también en nuestro país. Muchos exigen ya como elemento preliminar los estudios del bachillerato, sobre cuya base se desarrolla el curso pedagógico a cargo de secciones especiales o facultades universitarias. Se dirá que es mucha exigencia. Cuando a principios del siglo XIX se quisieron crear en España y en Francia las primeras escuelas normales o seminarios, idénticos a los que existían en Alemania se creyó que había un exceso de demandas culturales-profesionales para este régimen formativo. Se vivía satisfecho con ver que los maestros se formaban en las escuelas de primera enseñanza al lado de los más capacitados y reconocidos. Sin embargo, las escuelas normales se impusieron y se generalizaron y, a su imagen aproximada se crearon más tarde muchas en Sud América. Igual situación vive hoy la pretendida preparación universitaria del maestro primario. A unos parece ilusorio, y a otros prematuro. No hay duda que nuestras escuelas normales deben ser sometidas a una amplia transformación. Podrían servir de institutos de cultura general básica para los estudios profesionales que el maestro debiera cursar en las universidades o en institutos pedagógicos. De este modo, los temas educativos serán vistos con mayor capacidad y valorados con más precisa estimación.

Entre nosotros es digna de citarse la intensa campaña de extensión universitaria que para el magisterio primario realiza anualmente la Facultad de humanidades y Ciencias de la educación de la Universidad de La Plata, apoyándose en las grandes ventajas que resultan de la unión espiritual entre los maestros primarios y los profesores de la Universidad. En el mes de julio dictan en el local de la Facultad, profesores de la misma u otros invitados por ella, conferencias de distintos temas enfocados siempre dentro de las preocupaciones culturales del maestro escolar. Esas conferencias son publicadas después en los denominados *Cuadernos de temas para la escuela primaria* que se distribuyen ampliamente.

La Universidad de Córdoba considerando que ella « no puede ser indiferente a la situación del magisterio dada la estrecha relación que existe entre los tres ciclos de la enseñanza nacional » y que « debe influenciar en la obra de la educación pública por intermedio de sus profesores, realizando en la práctica la extensión universitaria, que es uno de los más altos fines de la casa, ha resuelto que en el mes de julio de este año se realicen conferencias para el magisterio de la provincia sobre : a) Problemas educacionales; b) Métodos, orientaciones y especialidades en la enseñanza; c) Cultura científica, artística y física del magisterio; d) Higiene; e) Legislación escolar.

La Universidad nacional del Litoral ha creado en el año 1929 el « Departamento de extensión universitaria » dependiente del Consejo superior, e integrado por tres secciones : a) Cursos; b) Conferencias; y c) Publicaciones. Debemos hacer constar que se trata del esfuerzo más orgánico y más complejo que hasta hoy se ha realizado en nuestro país. Por una resolución del 15 de junio de 1929, se indica que la extensión universitaria estará destinada en primer término, a los obreros urbanos y rurales, y en un artículo especial se asegura que « progresivamente se ampliarán las actividades de la extensión universitaria a otros sectores de la sociedad, *especialmente hacia los maestros de las escuelas primarias* ». Se anuncia una biblioteca pedagógica con el objeto de ir « suministrando a los maestros del litoral informaciones claras y amplias acerca de lo que en nuestro país y fuera de él se ha hecho y se hace en materia de nuevos métodos de educación ».

Debemos mencionar también, entre estos numerosos empeños de renovación, el esfuerzo espontáneo de un gran sector del magisterio del país por conocer las corrientes de la cultura y los ensayos pedagógicos de otras partes sin ánimo de imitarlos ciegamente, sino para recoger en ellos sugerencias y estímulos oportunos, adaptaciones a nuestro medio o determinar creaciones e iniciativas originales. Entra en este reconocimiento, igualmente la labor seria de algunas escuelas normales de la Capital y las provincias que han realizado ensayos metodológicos nuevos, y en especial la Escuela normal n° 5 de Buenos Aires, que ha logrado concentrar, merced a un valioso esfuerzo orgánico, una de las más interesantes experiencias de educación activa

sobre la base del método decroliano hábilmente adecuado a nuestro ambiente social y pedagógico.

Todos los congresos de maestros y de educación declaran la necesidad de revisar periódicamente la preparación de aquéllos. Algunos en Europa, como el reciente primer Congreso del magisterio asturiano manifiestan en forma expresa el anhelo a la cultura universitaria. « Es aspiración del magisterio llegar a la creación de la facultad de pedagogía en las Universidades, y desea, desde luego, que dicha facultad se instale también en la ciudad universitaria ». Se agrega en la conclusión siguiente : « En tanto no sea una realidad la inclusión anterior, debe darse a los maestros toda clase de facilidades para ampliar sus estudios en las universidades ».

La idea de la preparación universitaria se va abriendo paso en todas partes. Es el propio magisterio, que tanto brega por su situación económica y moral quien lucha también por su elevación cultural.

UN INSTITUTO DE PEDAGOGÍA EN NUESTRO PAÍS (1)

En el año que corre funcionó en la Capital el *Instituto de Pedagogía* para el magisterio primario del país. Bajo una acertada dirección y con la cooperación de un núcleo respetable de profesores, representó dentro de la modestia de sus alcances, un loable afán de propulsar la cultura general y pedagógica de los maestros. En su reciente supresión ha primado un elemental criterio de economía. Un superior criterio de cultura habría aconsejado su permanencia, acaso con modificaciones en sus medios y en sus fines.

¿ En qué consistía este Instituto ? No es posible considerarlo como una institución de formación docente más que se agregaba a las ya existentes en el país. Tenía características propias y finalidades típicas que lo distinguían de aquéllas; tenía sentido y campo inconfundibles.

(1) El presente trabajo reproduce aproximadamente la exposición desarrollada por su autor en el acto inaugural de las clases del Instituto de Pedagogía que se realizó el 2 de mayo de este año en Buenos Aires.

Por su sentido el Instituto de Pedagogía no era profesional, ni de investigación científica. Era de cultura general y pedagógica, de experimentaciones y ensayos didácticos, destinados a orientar el magisterio primario en las nuevas direcciones del pensamiento científico y en las más recientes tendencias teóricas y prácticas de la educación. No expedía títulos profesionales, pero ofrecía un reconocimiento y un estímulo a los maestros que cursaban sus estudios para renovar y ampliar los ya logrados en las escuelas normales.

Por su campo, era un centro de preocupaciones alusivas:

a) *Al problema general de la educación*, que en su esencia y naturaleza es uno mismo en cualquier ciclo de la enseñanza;

b) *Al problema especial de la escuela primaria*, presentando problemas teóricos y soluciones prácticas en torno de la educación del niño, refiriéndolos especialmente a nuestra educación primaria nacional;

c) *A elementos nuevos de cultura científica histórica y literaria*, que pueden influir con mejoras en la cultura general del educador y en el contenido de la enseñanza;

d) *A la capacitación técnica*, mediante una superación de la metodología tradicional por una nueva didáctica basada: 1° en la actividad y libertad del educando; y 2° en la autonomía y responsabilidad del educador.

Dentro de estos conceptos, esquemáticamente expuestos, el Instituto de pedagogía era un centro de cultura general y pedagógica y de orientación técnica para el magisterio primario, y de informaciones para aquellos que se toman interés por los arduos y espinosos problemas de la educación común.

Se dirá que había en la organización del país establecimientos que llenaban tales funciones. Sin embargo no se lo puede confundir con las facultades universitarias que en Buenos Aires, La Plata y Paraná preparan el profesorado secundario, normal y especial, ni con el Instituto nacional del profesorado secundario que en esta capital especializa a los que han de ir a desempeñar cátedras en establecimientos de enseñanza media. Los problemas que más preocupan a todas estas instituciones son los que se relacionan con el desenvolvimiento y educación del adolescente, cuyos caracteres son distintos a los de la infancia

y comienzos de la pubertad que atañen a la enseñanza primaria. Tampoco se presta a confusiones con dos iniciativas recientes que corresponde recordar aquí : la primera, la ordenanza del 21 de septiembre de 1929 por la que se crea en la Facultad de ciencias educacionales de Paraná un « Instituto de Pedagogía » anexo, para realizar « investigaciones y experiencias de carácter pedagógico » y « recoger las principales enseñanzas de las obras y ensayos nacionales y extranjeros y propagar los resultados obtenidos entre el magisterio del litoral y en general de la República » ; la segunda, una ordenanza del 9 de octubre del mismo año de la Facultad de filosofía y letras, por la que se crea el Instituto de didáctica. Sus tareas tendrán alcance de estudios e investigaciones, publicaciones, cursos y enseñanzas, ensayos didácticos, bibliotecas y oficinas de informaciones con especial preferencia a las cuestiones y problemas de la enseñanza media.

LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS EN LAS ESCUELAS NORMALES

No era posible considerar este Instituto semejante a las escuelas normales. Tales como ellas nacieron y aún siguen siendo, no se las puede estimar como centros de altos estudios pedagógicos, ni han tenido por qué serlo. No dan una honda conciencia del problema educador. Ha sido y es su finalidad dotar al futuro maestro de una mera cultura y de una ligera técnica profesional. Su orientación fué práctica y elemental. No pudo ser de otro modo, porque los aspirantes a la carrera del magisterio ingresan unas veces a la edad de catorce años y otras a la de diez y seis. Inician estudios pedagógicos en el primer curso, inmediatamente después de terminar la escuela primaria. Los efectos son explicables. Sabido es que los problemas pedagógicos son entendidos cuando se los vincula con conceptos filosóficos y valores de cultura. Ambas, filosofía y pedagogía, operan convergentemente en el máximo problema humano, que es la educación. En consecuencia, dada la natural falta de capacidad de esos adolescentes para los temas filosóficos, la pedagogía se desprende del tronco común y queda redu-

cida a una simple rama de contenido empírico. Disminuyó su jerarquía. Se hizo una mera técnica, un arte, pero no en el sentido de la creación individual, sino dentro del precario alcance de la aplicación de reglas y preceptos. Fué tan sólo una técnica utilitaria, es decir, un conjunto de medios, de instrumentos. Le faltó sentido teleológico y por ello no logró organizarse como una disciplina destinada a aplicar una teoría general de valores, o algunos ideales a la educación.

LA CULTURA Y LA TÉCNICA DE LOS MAESTROS

Véase entonces como esos cuatro años de estudios rápidos y compendiados de la escuela normal no pueden ser cultura. Apenas un estímulo para ella, y no muy vigoroso; una base endeble sobre la cual deberá construir la verdadera y sólida el maestro que voluntariamente se empeñe en ella. A veces, casi siempre, no se avanza sobre aquella primera e insuficiente dotación cultural. Lo grave es que donde no hay cultura firme y valiosa no puede haber técnica perfeccionada, porque ésta es eficiente cuando se convierte en medios para servir fines. « Falta la fibra porque falta la fe. Y falta la fe porque falta la cultura », ha dicho de Sanctis. En efecto, la cultura es siempre creadora de ideales y éstos encienden la fe en la acción, única fuerza capaz de hacer triunfar cualquier empresa individual y colectiva.

En esta época de toscos practicismos, en esta edad de las técnicas y de los hechos, de poco apego a las ideas puras y al espíritu desinteresado, más de automatismos que de creaciones, algunos sienten menosprecio por los elementos « teóricos » que nutren la cultura, guardando exclusiva consideración por los « hombres prácticos », en quienes la falta de cultura va casi siempre unida a la ausencia de ideal. Partidarios confesos de la *ciencia aplicada* detestan la *ciencia pura*, ignorando, claro está, que aquélla sólo existe como derivado de ésta. La teoría, la reflexión, el pensamiento superior constituyen las fuerzas que trazan recta dirección y comunican poderoso impulso a la acción. « Si siempre los hombres — dice Xirau, educador de hon-

do saber y amplia cultura — hubiesen *sido prácticos*, andaríamos todavía acurrucados en primitivas cavernas tallando piedras. Toda nuestra cultura y, en último término, todo nuestro *confort*, lo debemos a esos valientes aventureros de la historia que dedicaron su vida a la loca aventura de teorizar » (1).

Sólo es válida la técnica cuando el que la aplica piensa en ella e impide así que se convierta en automatismos. « Una técnica degenera — dice Durkheim — pronto en un vulgar empirismo si aquél que se sirve de ella no se ha puesto a reflexionar sobre el fin que ella persigue y los medios que ella emplea » (2).

Así también en lo pedagógico. No hay técnica cierta ni métodos valederos si no están avivados por la humanidad del maestro. Y a esa humanidad, que es su mundo interior, se llega únicamente por el camino de la cultura. Ésta, nadie duda, no da nueva personalidad al educador, pero, en cambio, lo provee de potencias y de capacidades para penetrar hasta un mundo insensible, lejos de las meras apariencias y sombras de las cosas mismas, hasta el dominio de las más puras esencias.

¿Qué es la cultura del maestro? Para responder a este interrogante es tarea preliminar destruir dos prejuicios corrientes : el metodismo y el enciclopedismo.

EL PREJUICIO METODOLÓGICO

No puede reducirse la cultura del maestro al mero conocimiento de métodos. En la pedagogía tradicional prosperó ampliamente este prejuicio. Ella fué una acumulación de normas metódicas. Sostuvieron con firmeza esta tendencia algunos discípulos de Herbart, especialmente Ziller para quien el método era más importante que la personalidad del maestro. Éste no nace con predisposiciones para tan nobles tareas, sino se hace tal por influjo de reglas y preceptos finamente estilizados y

(1) XIRAU, *Pedagogía y practicismo*, *Revista de pedagogía*, Madrid en 1923.

(2) E. DURKHEIM, *L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France*, 1906.

organizados hasta la exageración. Por estas influencias, unidas a las de la pedagogía científico-positivista de las postrimerías del pasado siglo y comienzos del actual, sobrevino el imperalismo del método y el reinado del maestro, pero del maestro autómatas, simple aplicador de preceptos didácticos. En nuestro país tomaron este rumbo las escuelas normales. Se cayó en un artificio ingenuo y dogmático, en un rígido tecnicismo didáctico, donde todo está previsto merced a un mágico juego de moldes, técnicas y restricciones para el niño y para el educador. Sólo aquellos maestros capaces de la emancipación, conseguían dar libertad a su iniciativa y fuerzas creadoras. Fué una pedagogía donde el maestro se convirtió en el centro de la vida didáctica y escolar.

Felizmente, la reacción contra esta falsa omnipotencia del método se hace sentir ya en nuestros días por obra de un criterio que concede a éste valor de franca relatividad. No es mejor maestro quien conoce más los métodos de los demás, sino quien aprovecha los elementos de éstos para forjar el suyo propio, para crear el estilo docente personal. La vocación es la fuerza esencial, y las normas metodológicas, en cuanto son compatibles con la personalidad del educador, contribuyen a vigorizarla. Ya sostuvo este concepto relativista del método, en la misma época que Ziller defendió el absolutismo, otro discípulo de Herbart, el pedagogo alemán Stoy quien aseguró que la teoría metodológica debe servir con sus normas para robustecer la personalidad del educador, pero no para aprisionarla tiránicamente.

Vale más la formación de una cultura en la personalidad del educador que la formación de métodos de enseñanza. Éstos, sin aquéllos, son fuerzas muertas. Aquélla sólo es energía creadora capaz de hacer florecer con más libertad y con más frecuencia nuevos medios metódicos. No hay métodos rígidamente definitivos. Son ellos susceptibles de variaciones impuestas por las modalidades del que se educa o por los renovados fines que se persiguen. Sostenía Beatriz Ensor, con tino recomendable, en el Congreso de la Nueva Educación de Locarno, que cada dos o tres años el maestro debería presentarse ante una autoridad imparcial para que juzgara si era todavía libre o si se había he-

cho esclavo de tal o cual método (1). En nuestro inconsciente, y aun creyéndonos libres, llevamos una gran cantidad de manías y limitaciones, que alteran la naturaleza del acto educador por efectos de nuestras equivocadas intervenciones. Se ha dicho, con certeza que, todos los defectos didácticos son en substancia defectos de humanidad. Por esto, nadie busque el « único » método cierto para enseñar. Encontrará sí el comentario de métodos y ensayos didácticos y elementos de cultura general que, incorporados a su espíritu, serán factores indispensables para que cada uno pueda trazar a sus prácticas docentes una dirección metodológica acertada.

EL PREJUICIO ENCICLOPÉDICO

No puede ser, tampoco, la cultura del maestro, únicamente el saber que debe transmitir. Así como ya se dijo que no es mejor maestro quien conoce bien el método de los demás y no ha forjado el suyo propio, que puede ser el de los demás si se le agrega la impresión del sello personal, tampoco lo es quien sabe más cosas. Puede poseer pocas verdades a condición de que ellas guarden enlaces entre sí, y no ese saber inconexo, enciclopédico y amontonado del que ha aprendido mucho pero desvinculadamente.

Que sean ideas centrales, fundamentales. Sólo ellas podrán constituir el fondo de la pedagogía y la esencia personal del maestro. Más que un saber especialísimo, el estrictamente pedagógico, necesita el maestro « un concepto, un juicio — dice Zulueta — un criterio acerca de la vida y del hombre. No tanto quiero decir una explicación científica del Universo cuanto una interpretación moral de la vida que le permita vivirla con sentido, con orientación, dándole un valor. Ni siquiera ha de ser un filósofo el maestro... No necesita el maestro un sistema filosófico, necesita una concepción del mundo » (2).

(1) B. ENSOR, *La relatividad de la libertad*, en *Revista de pedagogía*, Madrid, 1927.

(2) ZULUETA, *El maestro*, Ed. « La lectura », Madrid.

No corresponde investigar cuántas materias debe el maestro estudiar, sino cuáles son la más aptas para darle la plenitud de su humanidad. Preferentemente debe cultivar las disciplinas filosóficas, las humanidades, problemas generales de ciencias puras, cuestiones en torno del arte para lograr así aquella imagen del mundo, aquella intuición de la vida a que se refería el autor citado.

UNIVERSALIDAD Y ESPECIALIDAD

Será mejor maestro quien sea más universalmente hombre. Y es tal quien es más culto, no más especializado. Más cultura y menos técnica será mayor estímulo a las fuerzas creadoras que a la mera imitación. La cultura eleva hasta la universalidad. La técnica mantiene el espíritu en la especialidad. Se pregunta Max Scheler si es más culto el que más sabe y se responde negativamente. La cultura no es una categoría o principio del saber, tampoco del sentir, ni del hacer; es una categoría del ser. A este ser del sujeto — agrega — así plasmado, corresponde en cada caso un mundo — un microcosmos — que es también una totalidad. «Según esta idea, la parte hombre es, en lo esencial, idéntica a la totalidad del mundo, si bien, o lo es en sentido real o de existencia; y, a la vez, la totalidad del mundo está *plenamente* contenida en el hombre como parte en el mundo» (1).

Este intento de universalidad no significa desdeñar la disciplina especial del maestro que es la *Pedagogía*, sino al contrario elevar ésta hasta un plano de alta jerarquía en el conjunto del saber. Ella se construye con escasos elementos propios, pero mucho con aportes de otras disciplinas particulares y filosóficas sin las cuales no podría siquiera la pedagogía existir. El pedagógico es siempre un tema particular que se explica si se lo liga a un amplio fondo de generalidad.

(1) MAX SCHELER, *El saber y la cultura*, en *Revista de Occidente*, Madrid.

LA FILOSOFÍA EN LA CULTURA DEL MAESTRO

No es necesario que el maestro sea un filósofo, como ya se ha dicho, y acaso pueda excusarse la falta de estudios especiales de filosofía; pero lo que no podría tolerarse es la falta de orientación filosófica en su cultura y en sus estudios pedagógicos. «Nada es tan necesario al maestro — dice Ortega y Gasset — como la independencia del espíritu. Y esto es la filosofía : antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España, pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía» (1).

Es menester que el maestro se encare con el movimiento filosófico de su tiempo, para extraer de él elementos que completen su construcción pedagógica. Insuficiente sería ésta si se limitara a estudiar la realidad y los medios educativos. La pedagogía estrictamente científica, es decir, a base de hechos y leyes sería precaria para formar al educador porque no alimenta la conciencia de éste con los problemas relativos a la concepción del mundo y la vida. Cuando la pedagogía no incorpora al espíritu del educador el sentido de estos problemas, la educación se realiza sin un rumbo, salvo en aquellos casos en que aquél como hombre ha tomado una actitud frente a esos problemas.

En toda empresa educativa deben entrar en juego dos términos extremos y un término de enlace. Por una parte, la *realidad*, constituida por la experiencia humana, abastece de datos biológicos, psicológicos y sociológicos. Por otra, los *ideales*, formulados por la cultura y la filosofía de la época, y finalmente, los *medios*, que sirven para hacer ascender aquel mundo real hasta el mundo ideal, de valores objetivos, o hasta donde es posible desenvolver la plenitud de sus propios valores.

Según el alcance y predominio que se da a cada uno de estos términos en la estructuración de la pedagogía, ésta asumirá un carácter especial. O será científica o filosófica o tecnológica. A

(1) J. ORTEGA Y GASSET, *Prólogo de Pedagogía general*, Herbart, Ed. «La Lectura», Madrid.

nuestro juicio, no puede tener, unilateralmente, ninguna de estas tres orientaciones. Para ser completa debe reunir las tres a la vez.

Si el maestro carece de capacidad filosófica indispensable para alcanzar la clara conciencia de sus problemas, hará de la pedagogía un simple conocimiento de la realidad, estudiando hechos de biología, psicología, antropología, sociología que servirán de base científica a la educación. La pedagogía será la ciencia del *hecho* educativo, del ser sin el deber ser. Si se circunscribe a conocer los medios educativos hará de la pedagogía una técnica, una metodología. Y si se limita únicamente a investigar los ideales educativos habrá hecho de la pedagogía pura filosofía, puro *debe ser*, con olvido de la realidad.

Los medios no tienen significación sin vincularlos a los hechos, que son el punto de partida y a los ideales que determinan la finalidad hacia donde se va, del mismo modo, que es ciega la exclusiva realidad, y sólo son sueños sin bases para su realización los puros ideales.

Después de un largo predominio de la pedagogía empírica y de la pedagogía metodológica, se la quiere dotar de contenido filosófico, con lo cual elevará su dignidad como conocimiento y la dignidad intelectual de quienes tienen que cultivarla. Permitirá al maestro no sólo actuar, sino también contemplar sus problemas; meditar los problemas preliminares y los problemas esenciales de la educación. Así tendrá no sólo la destreza para el hacer sino también la comprensión de los términos que intervienen en sus actividades. Sin cultura, sin penetración filosófica no verá más que lo externo y tosco del problema educador y será ciego ante lo que él tiene de invisible y más valioso, que es su fondo espiritual. «El arte de hacer se divide en dos partes: una divina y otra humana», decía Platón. Con estas visiones ha de asistir el maestro a la realización práctica de sus problemas. Ligará en lo universal cada caso particular; establecerá conexiones entre el detalle visible del hacer diario con el conjunto de la totalidad cultural. Al mismo tiempo que asegura la unidad y evita las contradicciones en el pensamiento y en la acción, será, aunque modestamente, un noble propulsor de la cultura de su tiempo.

De tarde en tarde, si no es posible casi siempre, cada maestro vivirá una gozosa y serena contemplación de las ideas y los sentimientos que deben nutrir su actuación profesional. No puede quedar ésta aprisionada en groseras rutinas y en míseros empirismos. Ha de vivir un permanente contacto con la honda realidad social y espiritual contemporánea si no quiere ser tachado de atrasos y retardos. No podrá preparar la vida futura quien se entera de las cosas cuando ya son pasadas.

Debe consagrarse a la práctica pedagógica, no a la mecánica repetición de tareas, dignas de otros oficios menos espirituales. No debe olvidar el pensar pedagógico si quiere encontrar justificación teórica a la acción práctica, o modificar la práctica por inspiración de la teoría. Es el mejor camino para no errar, y para no caer en la mera vida de practicismos, automatismos e imitaciones frías a que es tan propensa la actividad escolar.

LA EDUCACIÓN COMO UN JUEGO DE ANTINOMIAS

No es por cierto la educación un hecho estricto, de absoluta rigidez, como son los hechos de la naturaleza sometidos a leyes mecánicas. Es un proceso que se desenvuelve en el fondo de la viviente realidad humana, lleno de sorpresas, de ocultas fuerzas y de secretos hilos que el educador debiera conocer y tener en sus manos. A esto, sin duda, lo conducirán aquellas meditaciones que considerábamos necesarias para orientar más reflexivamente su acción.

La honda realidad humana, y con más acentuación la íntima realidad espiritual, es un permanente conflicto, esfuerzo, trabajo de superación y equilibrio, predominio de una de dos fuerzas contrarias, o nivelación de ambas, una antítesis. Autoridad y libertad; esfuerzo e interés; individuo y sociedad; realidad e ideal; medios y fines; información y formación; instrucción y educación; cultura utilitaria y cultura espiritual; vida espontánea y vida reflexiva y otros muchos conceptos representan los términos antitéticos que la educación aprovecha para resolver sus problemas dentro de la compleja trama de elementos antinómicos que integran toda la vida humana.

Un pedagogo italiano actual, de reconocida autoridad, que ha visto, desde su posición idealista, la ley intrínseca de la realidad espiritual en una lucha de antinomias, concibe el proceso de la educación como un vaivén entre sus términos opuestos. Una de sus obras, *Le antinomie dell'educazione*, representa una tentativa para construir las líneas de los máximos problemas educativos, que son a la vez los máximos problemas de la vida del espíritu, en el cual se compendia el drama de la historia humana (1).

La educación es un problema eterno, pero sus soluciones pertenecen a cada época. No existe pedagogía alguna que posea el secreto de una validez general. Toda empresa educativa está condicionada por características de lugar y de tiempo. La educación es siempre un proceso concreto. Puede el ideal ser universal, pero la realidad que se educa, representada por una experiencia social e histórica dada, es siempre contingente y circunstancial.

Estas antinomias no pueden ser entendidas en sentido absoluto como las del mundo lógico, donde la afirmación de una supone la negación de la otra. Aquí se trata de dos aspectos correlativos e inseparables. Son dos exigencias simultáneas, que si no se desenvuelven de modo paralelo, la una trata siempre de absorber o dominar a la otra. Ni la armonía de los términos, ni la desaparición de uno de ellos suelen dar soluciones. Éstas se encuentran en el predominio y en la superación de una de las dos realidades opuestas del problema.

(1) M. MARESCA, *Le antinomie dell'educazione*, Etti Bocca, Torino. Sostiene «que toda la vida del espíritu es un gran trabajo, un inminente conflicto, un trágico contraste entre dos exigencias antagónicas, un ritmo instable que oscila entre dos polos: lo infinito y lo finito, lo absoluto y lo relativo, lo eterno y lo efímero, la libertad y la necesidad, lo universal y lo particular.» La síntesis de estos contrarios es la esencia de la vida espiritual. Cada término se nutre del opuesto: el espíritu de la naturaleza; el ser del no ser, etc. No pueden ser concebidos estos términos aisladamente, sino el uno en función del otro. Sobre esta base espiritual traza el esquema de los problemas fundamentales de la educación, en cuatro grandes antinomias: 1ª el ser y el deber ser en el hecho educativo; 2ª autonomía y heteronomía en el proceso educativo; 3ª instrucción informativa e instrucción formativa, y 4ª educación individual y educación social.

Cada época señala sus preferencias en los términos antinómicos. Y esta preferencia no es arbitraria. Responde a hechos o a ideales de su tiempo. La educación tradicional resolvió el problema con un acentuado predominio del ser sobre el deber ser, de los medios, sobre los fines, de los intereses individuales sobre los intereses sociales; de lo intelectual sobre lo vital; de la autoridad sobre la libertad. La educación nueva, lucha por imponer el predominio de los términos opuestos : sentido ideal, formativo, social, espiritual, autónomo, etc., al proceso educativo. Claro está, que hablamos de predominio, no de exclusividad. Ninguno de estos términos antitéticos es concebible sin el otro.

Para otro pedagogo y filósofo italiano ilustre, Gentile, hay una antinomia fundamental en la educación, que la expresa en estas dos afirmaciones : 1ª que el hombre, objeto de la educación es y debe ser libre; 2ª que la educación niega la libertad del hombre, antinomia que también la expresa de este modo : 1º la educación presupone en el hombre la libertad y tiende a darle siempre mayor libertad; 2º la educación trata al hombre, prescindiendo de la libertad que él ya posee, pero opera para despojarla del todo (1).

El maestro no actúa en su tarea cotidiana con los hilos que tejen estas antinomias, pero no puede desconocerlos porque sería ignorar la trama que debe llenar su conciencia pedagógica y dar sentido a su actitud frente al ser que se educa.

LA PRESENCIA ESPIRITUAL DEL MAESTRO

La libertad es la palabra de orden en la actual renovación pedagógica. Encierra ella el aspecto más crítico de nuestro problema. Ha sido abordada tan frecuentemente «que quizá — como dice Decroly — pueda aparecer a alguien como un limón estrujado».

Ya se la acepta como *medio* educativo, y debe también aspirar a ser *fin*. La autonomía del niño en el proceso educador, tan proclamada por los sistemas didácticos nuevos, pareciera significar la no intervención del maestro. Hay, en efecto, una apa-

(1) GENTILE, *La riforma dell'educazione*, Flli. Treves, Milano, 1928.

rente anulación de éste como fuerza coactiva sobre la personalidad del educando, pero a la inversa, se exalta su presencia espiritual en la selección crítica de las circunstancias y estímulos externos que deben excitar y fomentar la vida subjetiva del niño. Empieza esta renuncia de la excesiva presencia física, a ser un estado de ánimo común a todos los educadores que se liberan de viejas trabas o se forman de acuerdo a sentidos más espirituales. «Quien sienta — dice Wyneken — esta suspensión como una renuncia a toda educación, como un nihilismo pedagógico objetará en todo caso con derecho que esta renuncia es *mil veces más difícil* que el método ordinario de la intervención incesante. Aquélla exige una autodisciplina grande y larga: no contestar a las acciones del niño con reacciones, sino contenerse, y no transformar nunca la actividad del niño en pasividad. Esto es tan difícil que se le debe calificar de actuación positiva. Así como la gimnasia comienza por producir al hombre la completa distensión de sus músculos, tan difícil para él, y así como *este no hacer* es casi lo más difícil que tenemos que aprender, de igual suerte la capacidad primera y fundamentadora de esta moderna pedagogía es el distenderse, el saber contemplar y, dejar crecer, sin intervenir. *Y sólo así el alumno es fin en sí; sólo así es — ni asesinado ni mutilado — él mismo. Así llega a ser lo que él es. Y sólo de esto se puede responder con seguridad*» (1).

LA IMAGEN HUMANA DEL EDUCADOR

No quedaríamos satisfechos, si antes de terminar este vuelo por el mundo espiritual del maestro, no meditáramos brevemente sobre la imagen humana que debe caracterizarlo. Por la naturaleza de su actuación no puede residir el educador en cualquier alma. Los rasgos esenciales de su vida configuran una existencia regida por leyes típicas. Kerschensteiner ha tratado con elevación este problema (2).

(1) G. WYNEKEN, *Las antinomias centrales de la pedagogía*, en *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1924.

(2) KERSCHENSTEINER, *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Ed. «Labor», S. A.

¿Cuál es la imagen humana o la forma de vida de un educador auténtico? Eduardo Spranger, filósofo y pedagogo contemporáneo de Berlín, expone en una de sus obras los tipos esenciales de la vida humana, extraídos de las leyes y particularidades inmanentes de los distintos sistemas culturales. Señala seis tipos principales de almas con su ley dominante en cada uno: *El hombre teórico*, empeñado siempre en conocer la realidad y el ser, está regido por la ley de la objetividad. *El hombre imaginativo*, entregado, no a comprender objetivamente la realidad, sino, a expresar de ésta la significación que su subjetividad crea y vive, está regido por ley de la forma. *El hombre religioso*, cuya vida interna sólo encuentra satisfacción en un estado absoluto de superación mediante relaciones con un mundo trascendente, está regido por la ley de la salvación eterna. *El hombre económico*, que tiende a producir con un mínimo de gastos y esfuerzos un máximo de provecho posible, está regido por la ley de la utilidad. *El hombre autoritario*, que quiere imponer a los demás el principio de su voluntad, está regido por la ley del dominio. *El hombre social*, o sea aquel que mueve su vida simplemente por sentimientos de solidaridad, asistencia y sacrificio por sus semejantes, está regido por la ley del amor, del amor hacia el hombre.

Entre todos estos tipos de imagen humana, Kerschensteiner encuentra en la del hombre social la auténtica del educador. La suprema ley que debe regir su existencia es la del amor al hombre. « Quien no sepa vivir — dice en la obra citada — en el amor hacia sus semejantes, puede considerarse fracasado, de antemano, como educador ». No puede el maestro hallar en sí mismo honda satisfacción. Por la esencia de su actuación la encontrará cuando vea que los gérmenes que halló en sus discípulos y que contribuyó a fomentar, se van convirtiendo en los valores que presintió en ellos. Ese amor a sus semejantes hizo la grandeza de Pestalozzi como educador, quien renunció, aun en los años de su ancianidad, a los halagos de la gloria que ya se cernía sobre él y al bienestar personal, para destinar su vida entera a ser el padre de los huérfanos y necesitados de bienes materiales y morales.

Se equivocan fundamentalmente los que aún creen que « el

principio de toda actuación educadora, está en los conocimientos», y los que creen que es maestro de verdad el que mejor destreza exhibe en la transmisión de nociones. Si es importante el dominio del arte didáctico, la real investidura del maestro está dada por ese acento comunicativo, casi apostólico, que se percibe en su alma cuando se entrega fervorosa a su noble misión en la diaria convivencia con sus discípulos. Más en esto que en aquéllo, luce su personalidad y su valor espiritual.

El «eros pedagógico» es lo que Kerschensteiner descubre en el fondo de toda alma educadora. «La autoridad que el verdadero educador emplea, es la fuerza del amor, la de la superioridad espiritual y moral, la autoridad de los valores morales...!» y agrega: «los mejores educandos rehuyen muy pronto las naturalezas dominadoras y los hombres autoritarios: tales naturalezas sirven mejor para cualquier fin distinto de la profesión educadora» (1). Más que la capacidad técnica de transmisión, el fundamento anímico del educador está en el poder espiritual de la comunicación con los seres que se educan y en la penetrante comprensión del alma de esos seres.

LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA

Existen desde el punto de vista educativo circunstancias y exigencias típicamente nacionales. Sin embargo se acude a cada instante al pensamiento y a las prácticas ajenas. Es explicable. Nos falta elaboración teórica y experimentaciones originales. Esta concurrencia a la información extranjera no puede significar una búsqueda de moldes e ideas incompatibles con las modalidades de nuestro medio y nuestra época. Las prácticas imitadas de los modelos exteriores son ensayos inertes si no los vivifica una fuerte corriente de espiritualidad local. Por esto, nada teman los enemigos de la información extranjera a los efectos de ella; teman en cambio, a la incapacidad frecuente de aprovecharla para servir propósitos nacionales. En nuestra tradición argentina está el antecedente de Rivadavia y Sarmiento,

(1) KERSCHENSTEINER, *Op. cit.*

que no vacilaron en organizar, cada uno en su tiempo, la enseñanza bajo la estimable inspiración de influencias ideológicas, y a veces la misma presencia de educadores, de otros países, europeos y norteamericanos. El contacto de pensamientos distintos puede engendrar productos culturales de firme contenido y de clara orientación nacionales.

Quiero recordar, finalmente, las meditaciones que hace más de un lustro expresara Ortega y Gasset ante la pregunta « ¿por dónde va el mundo? », que muchas gentes se formulan, aún hoy, al percibir la dolorosa impresión de ver su suerte envuelta en el caos. « ... un poco de claridad, otro poco de orden y suficiente jerarquía en la información, les revelaría pronto el plano de la nueva arquitectura en que la vida occidental se está reconstruyendo ». Y agrega el ilustre pensador español: « ¡ Claridad, claridad, demandan ante todo los tiempos que vienen! El viejo cariz de la existencia va siendo arrumbado vertiginosamente, y adopta el presente nueva faz y entrañas nuevas » (1).

Llamados a participar en una obra educadora, se presenta a nuestro espíritu un interrogante similar, aunque más limitado: ¿hacia dónde va la escuela de nuestro país en nuestra época?

Después de haber realizado una gloriosa jornada civilizadora, mediante la eficaz enseñanza de los ramos instrumentales y la difusión elemental de las ciencias y las letras, historia y arte, moral y manualidades, con vistas a la preparación de los futuros ciudadanos de la democracia y de hombres útiles para la República, corresponde iniciar la nueva jornada escolar que ha de servir a la cultura que creará la espiritualidad nacional sobre bases de amplia humanidad. No ha de ser la escuela primaria de hoy tan solamente institución destinada a enseñar a trabajar, como la de un ayer no lejano, por necesidad perentoria, enseñó casi exclusivamente a leer, escribir y contar. Si este ideal ya empieza a olvidarse, aquél vive hoy alojado en la mente de ciertos lamentables sociólogos que predicán el urgente aprovechamiento de la escuela primaria como instrumento preliminar para resolver problemas circunstanciales de población, luchas de clases, industrialismo y tecnificación de la sociedad. También

(1) *Propósitos*, en *Revista de Occidente*, número 1, julio 1923, Madrid.

ellos proclaman: ¡escuelas de trabajo! ¡escuelas de actividad! olvidando, claro está, que el que allí se debe educar es el niño. Trabajo y actividad para la escuela primaria argentina sostenemos nosotros, pero como uno de los más eficaces medios educadores. *Educar por el trabajo, no para el trabajo.* Este es nuestro lema. Los que no lo sienten, están deformando la escuela primaria que sólo debe procurar estimular y propulsar la vida esplendorosa de la infancia para asegurar en el futuro, la plenaria existencia, vital y espiritual, del *hombre*.

En nombre de los derechos propios del niño, tan defendidos en nuestro tiempo, no puede tolerarse que su virginal y naciente vida sirva de terreno para ensayar utópicos proyectos de un verbalismo sociólogo, que ve los problemas de la educación solamente desde un plano externo y extraño a los seres que se educan.

La escuela primaria debe ser esencialmente humana, es decir, encontrar los fines de la educación en el desarrollo de la plenitud latente en cada uno, no aisladamente considerado, sino en la más amplia convivencia de todos, para forjar al mismo tiempo, las virtualidades individuales y la unidad del espíritu colectivo y nacional. Sobre la base de la escuela actual, y arrancando sin titubeos los factores de retardo que hay en ella; conservando aquellos que son dignos de supervivencia, e incorporando elementos de honda innovación; y bajo el estímulo de un maestro con menos técnica especializada y más espíritu universal se podrá alcanzar este ideal que anhelamos para la escuela argentina.

JUAN MANTOVANI.