

LAS NUEVAS IDEAS PEDAGÓGICAS Y SU CORRUPCIÓN*

Por **Risieri Frondizi**

Las ideas tienen un carácter instrumental: son herramientas trabajo para interpretar y modificar la realidad natural y humana. Cuanto más delicada la herramienta, más difícil y peligroso su . A nadie se le ocurre conducir un avión sin antes haber aprendido su manejo y sin conocer los peligros de ciertas maniobras. Cuántos, sin embargo, se montan en las nuevas ideas educativas la menor conciencia de los peligros que ellas encierran. Para gracia del prójimo, no se elevan por los aires arriesgando tan lo la propia persona, sino que se introducen en escuelas, colegios y salones de clase. Todos sabemos quiénes son las víctimas tales inexpertos pilotos.

No es este un mal que afecte sólo a Puerto Rico o a Hispanoamérica. En EE.UU., donde la educación progresista tiene más medio siglo de vida, se cometen graves errores, como lo reconoce los propios partidarios de este movimiento. Y es explicable así sea, puesto que resulta mucho más difícil llevar las nuevas que continuar en la rutina de las formas tradicionales. Por razón muy sencilla: en la escuela tradicional, el material, los métodos y los diversos pasos de la enseñanza estaban clara y definitivamente fijados, y el maestro no era sino un obediente servidor de normas predeterminadas. Recuérdese, por ejemplo, los tres pasos formales. En la escuela nueva, en cambio, no hay reglas fijas, los principios son elásticos y las directivas muy generales, pues hay que ajustar la acción educativa a la cambiante realidad física y humana. La escuela nueva confía mucho en la iniciativa del maestro, en su inteligencia, su voluntad creadora, su vocación. La responsabilidad del maestro es muy grande; de él depende el fracaso o el éxito de un plan educativo.

No es el propósito de este artículo exaltar las virtudes de la escuela nueva, y menos aun señalar los errores de la escuela tradicional. Es norma aceptada que hay que ajustarse a la realidad, y parece hoy un hecho que la escuela tradicional ha desaparecido casi por completo. Resulta, pues, ocioso continuar peleando contra un recuerdo. El problema de la educación de hoy -especialmente en Puerto Rico- no radica, por cierto, en la perduración de viejos vicios sino en el surgimiento de otros nuevos que aparecen con la introducción de la pedagogía progresista. Tal peligro tiene su origen en la carencia de una comprensión cabal del significado filosófico y pedagógico de las nuevas ideas educativas, y en la absoluta falta de conciencia de los peligros que tales ideas encierran. El presente artículo tiene como objeto fundamental llamar la atención de los maestros — y de quienes, por una u otra razón, estén interesados en la faena educativa— sobre los peligros que se derivan de la aplicación o, mejor dicho, exageración, de las nuevas ideas pedagógicas. En otra oportunidad haremos un examen teórico más a fondo de estas ideas y de su significación y valor en el campo de la teoría pedagógica.

ACTIVIDAD

Del repertorio de nuevas ideas educativas que comenzaron a surgir en el siglo pasado y se consolidaron en el presente —gracias a la contribución de John Dewey y su escuela, en los EE.UU., y de la doctora Montessori, Decroly, Ferriere, Kerschensteiner y tantos otros educadores europeos—, podrían escogerse cuatro o cinco ideas fundamentales que muestran la orientación de la pedagogía contemporánea y también las principales desviaciones que ella ha sufrido.

La primera de estas ideas es la de actividad. La escuela nueva se ha identificado a tal punto con la idea de actividad que, en Europa, "escuela activa" y "escuela nueva" son sinónimos. "¿Quién puede poner en duda la importancia de esta idea? Si la educación consiste en la formación de la personalidad, ¿cómo puede lograrse tal formación si no es por ejercicio constante de esa misma personalidad? Bien sabemos que la escuela tradicional mantenía a los niños y jóvenes en una actitud de pasiva recepción, pues era la materia enseñada, y no el educando, el punto central de referencia de toda la educación. Cuando la llamada "educación desde dentro" sustituyó a la "educación desde fuera", el ejercicio de la actividad personal de cada estudiante pasó a primer plano. Se permitió a los alumnos moverse libremente en el salón de clase, se crearon talleres de trabajo, se iniciaron excursiones y viajes de estudio, en fin, se puso término a la inmovilidad. Muchos maestros no llegaron a ver, sin embargo, que la pasividad no se corregía con el movimiento y que el ruido o el desorden no pueden ser el índice de actividad de un salón de clase.

Si dejamos de lado la burda confusión de actividad con movimiento —aun cuando parecen haber caído en ella algunos maestros, a juzgar por lo que sucede en más de un salón de clase—, y reparamos en el concepto mismo de actividad, descubrimos bien pronto que no toda actividad es educativa. Hay, en verdad, formas activas de perder el tiempo: más aun, actividades claramente anti-educativas. Si es así, parece elemental que el educador se pregunte qué actividades son educativas. O mejor aún, que busque el criterio para distinguir una actividad educativa de otra que no lo es.

Antes de examinar esa cuestión, sin embargo, conviene preguntarse en qué consiste la idea de "actividad", que

tanta importancia ha adquirido en la pedagogía contemporánea, pues tan sólo hemos dicho que no equivale a movimiento, y una caracterización negativa no es suficiente.

La actividad supone la participación. Un estudiante es activo cuando toma parte en la cuestión que se trata. La participación es, fundamentalmente, psicológica, si bien exige a veces una actividad física que la acompañe. Debe repararse en que la actividad física es siempre una consecuencia de la participación, o actividad psicológica, y que ésta no puede medirse por aquélla. Caen en el error de medir la actividad psicológica por la física quienes interpretan el conocido precepto de "aprender haciendo" (learning by doing) destacando el "hacer" en menoscabo del "aprender". En verdad, el "hacer" debe estar al servicio del "aprender". Si se enseña geometría por medio de la carpintería, por ejemplo, no es para que los estudiantes se transformen en carpinteros y los maestros exhiban orgullosos, a fin de año, los trabajos realizados por sus discípulos. Se recurre a este procedimiento para quitar carácter abstracto a las cuestiones elementales de geometría y lograr que el estudiante advierta, por propia experiencia personal, la conexión de la geometría con los problemas de la vida diaria. Lo que cuenta no es el brazo que mueve al serrucho, sino la cabeza que ha indicado previamente por dónde debe ir. A medida que el niño crezca será menos necesario que la actividad física acompañe a la participación psicológica. Quien continúe anteponiendo aquella a ésta, logrará un brazo robusto al servicio de un cerebro enclenque.

"Actividad" es un concepto genérico que cubre principios hoy muy repetidos en pedagogía, tan repetidos que amenazan convertirse en slogans como aquel que dice: "el niño aprende lo que vive y en la medida en lo que vive". En verdad, la experiencia personal es lo que cuenta; la información de nada sirve si no tiene una acogida favorable en el ámbito del estudiante, y corre el peligro de convertirse en material muerto, en lastre que dificulta la marcha. La actividad supone, pues, la experiencia personal, que convierte lo que se aprende en elemento asimilable, en parte de la propia personalidad. La incorporación vital es siempre activa, des-de la asimilación de una substancia nutritiva hasta una idea abstracta.

Actividad educativa y anti-educativa.— Nos habíamos preguntado cuándo una actividad, una experiencia personal, es educativa, pues vimos que no todas las experiencias personales lo son. John Dewey se planteó este problema al querer fundar su filosofía de la educación en una previa teoría de la experiencia. Para Dewey una experiencia es anti-educativa si tiende a detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia profundamente vivida puede llegar a embotar a un estudiante, al menos puede restarle sensibilidad e interés. Otra experiencia, en cambio, puede acrecentarle su capacidad para nuevas experiencias, aumentarle el interés por la cuestión, abrirle el camino a un mundo nuevo. El "crecimiento" —concepto muy repetido en la filosofía progresista— es un ejemplo de este principio de continuidad. La experiencia, o vivencia, que tengamos en un curso de literatura será educativa, por lo tanto, si logra aumentar nuestra capacidad para apreciar otras obras literarias y acrecienta nuestro interés por la lectura. Cuántos cursos de literatura —y de filosofía, etc.— logran tan sólo alejar a los estudiantes de las grandes obras creadoras por no haber tenido cuidado de despertar un clima de simpática acogida al texto leído. ¡Cuánta buena poesía hemos detestado en nuestra infancia porque teníamos que aprenderla de memoria para repetirla en el momento poco agradable del examen! ¿Y las cosas que nos han enseñado y que hemos tenido que olvidar para poder aprenderlas luego de nuevo incorporándolas a nuestra vida? Todo porque la primera experiencia nacía en un compartimento estanco, por estar destinada a algo —el examen— que la aislaba de nuestra vida ulterior.

La continuidad es el primer criterio que propone Dewey para determinar si una experiencia es educativa. A pesar del valor que le hemos reconocido en el párrafo anterior, tal criterio no parece suficiente. Puede, en efecto, haber una experiencia que se continúa y que amplía nuestra capacidad, pero hacia "el mal", para decirlo en una palabra. Un ladrón enriquece su experiencia cada vez que roba o que tiene que huir de la policía; la experiencia es vital y continuada, si se trata de un profesional. Nadie se atrevería, sin embargo, a declararla educativa.

Ante objeciones de este tipo, Dewey sugiere que se interprete la continuidad en un sentido amplio, y agrega a este primer principio el de la interacción. Una experiencia es educativa —dice— si hay interacción entre los dos factores que constituyen la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Las condiciones objetivas comprenden lo que hace el educador y el modo como lo hace, los materiales de enseñanza que utiliza y la situación humana —social— en que enseña. La interacción de las condiciones objetivas y las internas muestra que no hay contenido ni material de enseñanza que sea educativo por sí mismo. Tal contenido o material tiene que estar en relación, como es obvio, con la edad del niño y con el estado psicológico que sea capaz de suscitar el educador.

Hay también una interacción de las experiencias entre sí. Una experiencia aislada, o que tiende a aislar un grupo de experiencias, no es educativa. Así, el aprendizaje de memoria de una serie de datos, o de trozos aislados de una obra, es una experiencia anti-educativa porque no llega a conectarse con las demás experiencias que constituyen nuestra personalidad. Tuvo su origen en un fin concreto —responder a las preguntas del examen— y

tal finalidad aisló la experiencia del resto de nuestra vida. Ella adquirirá sentido de nuevo sólo cuando se repitan las condiciones en que se dio por primera vez. Según Dewey, los principios de continuidad e interacción no pueden separarse uno del otro; revelan juntos la significación y valor educativo de una experiencia.

Es cierto que estos dos criterios propuestos por Dewey nos muestran qué experiencias son anti-educativas, pero en muchos casos no son suficientes para valorar una experiencia positivamente. En efecto, una experiencia, o grupo de experiencias, puede alentar el desarrollo de ulteriores experiencias, acrecentar nuestra capacidad y llegar a formar parte de nuestra vida total sin embargo, no ser una experiencia educativa por tender hacia el vicio, la maldad o la degeneración. Tampoco logra ser educativa una experiencia aunque promueva formas aceptables de crecimiento si, en sí misma, es deshonesta. El error de los dos criterios propuestos por Dewey se debe a que ambos se refieren tan sólo al proceso psíquico del estudiante y no reparan en la dirección o fin de tal proceso. De ahí que se tenga la sensación, en muchas escuelas progresistas, de que se cultiva la actividad por la actividad misma y que se alienta el crecimiento sin tomar en cuenta su dirección. O, para decirlo en términos más precisos, lo que se echa de menos en la teoría y en la práctica de la educación progresista es una axiología que dé dirección y sentido a todo el proceso educativo.

Actividad y finalidad.— El hombre es un ser activo, pero no desea trabajar en el vacío. La actividad por la actividad misma le aburre, cuando no le desalienta o le crea conflictos psíquicos. Se conoce la historia de unos reclusos a quienes se les hacía acarrear piedras de un lugar a otro, con ánimo de que no permanecieran ociosos. Trabajaron con entusiasmo hasta el momento que descubrieron que se trataba de un puro entretenimiento, que su actividad no conducía a nada.

La actividad del hombre—y en particular la actividad educadora— exige un fin. Cuando el hombre no lo tiene se lo imagina: señala un propósito, postula un ideal o se empeña en una utopía. Pero lo que hace tiene que hacerlo con una finalidad, inmediata o remota; no puede "hacer" simplemente.

Históricamente se explica la actitud de la escuela progresista. Nace como reacción a una educación en la que los objetivos y los fines estaban tan perfectamente determinados que cada paso había sido calculado con anticipación, y los movimientos estaban todos previamente trazados en la carta pedagógica. Quisieron los nuevos educadores romper esos cuadros fijos, introducir un poco de libertad, espontaneidad y creación personal en la faena educativa. Y se echaron a andar sin preocuparse adónde iban; lo importante en el momento era andar.

Hay, además, una razón mucho más profunda. La educación progresista se sostiene en tres direcciones filosóficas íntimamente unidas entre sí —pragmatismo, empirismo y naturalismo— que surgieron como reacción al idealismo absoluto de Royce y a toda filosofía trascendente, esto es, que afirma la existencia de entes que trascienden la experiencia humana. Entre estos entes están el Espíritu, el Bien, la Verdad, etc. No podía la escuela progresista postular de nuevo estos universales como fin último de la educación porque se lo impedía el espíritu inmanentista y empirista que le daba su fundamento filosófico.

Hay una tercera razón, de raíz filosófica, que se relaciona, en parte, con la anterior. La escuela progresista rechaza la existencia de verdades permanentes, de principios teóricos o éticos absolutos y fijos. La educación anterior, que admitía la existencia de tales principios, no tenía inconveniente en proponérselos como fines últimos de la educación. ¿Cómo podía postularlos la educación nueva si había rechazado antes su existencia? Y no los admitía porque toda su metafísica, gnoseología y ética se basaban en una concepción de la realidad cambiante e inmanente.

Todo educador consciente debe tener una idea clara de los fines e ideales de la educación, esto es, de los valores educativos. La falta de una conciencia de tales valores es responsable de la anarquía axiológica que revelan los jóvenes de hoy y de la desorientación espiritual que es fácil descubrir en ellos. Se aprende a apreciar los valores y a preferir los de mayor jerarquía a los más bajos, del mismo modo como se aprende a distinguir los colores, esto es, por el ejercicio. Pero si la escuela renuncia a toda jerarquía axiológica y no quiere darle a la enseñanza una dirección firme, los estudiantes tendrán que buscar tal orientación en otras partes, arreglándoselas por cuenta propia. De aquí que se encuentre hoy una minoría de jóvenes aferrados a esquemas axiológicos fijos, que no se atreven a someter a examen, y una mayoría desorientada, que en su desorientación postula como finalidad última de la vida el placer, la utilidad y el confort.

Tal desorientación también se advierte si se observa la formación de los futuros maestros, recargados de cursos de metodología y técnica de la enseñanza y huérfanos de orientación ética y axiológica. Tales graduados saben cómo debe enseñarse, pero rara vez se preguntan para qué enseñan. Y no es ésta una pregunta que tenga una respuesta obvia.

La falta de preocupación por los ideales y valores educativos es falla grave de la educación actual. No estamos, por cierto, suspirando por los fines e ideales fijos y absolutos de la educación tradicional. El error de la escuela progresista está en creer que se enfrenta un dilema: postular fines absolutos y fijos, o renunciar a toda finalidad, reparando tan sólo en el proceso educativo. La educación tradicional pretende condenarnos a anclar el barco; la

escuela progresista a navegar a la deriva.

Sólo una clara dilucidación de los fines últimos de la faena educativa logrará poner fin a la desorientación actual. En su despreocupación por los valores educativos, muchos maestros dan la impresión de creer que basta caminar, aunque no se vaya a ninguna parte.

Actividad y contenido. _____ Además de un fin —de una dirección— la actividad, o proceso educativo, supone un contenido. La escuela tradicional reparaba tan sólo en el contenido de la enseñanza; partía del conjunto de materias a enseñar —el “patrimonio cultural de Occidente”— y tomaba tal contenido como criterio único del aprovechamiento del alumno. La escuela nueva se ha ido al otro extremo. Quiere destacar el proceso, partir del educando y no de las materias a enseñar, y ha alentado, de hecho, el desprecio por el contenido de la enseñanza. En verdad, la actividad educativa no puede separarse del material que se enseña como no puede separarse el proceso digestivo de lo que se digiere.

Es cierto que los contenidos no deben ser fijos, que un material puede sustituir a otro, que lo importante es la recepción afectiva que le da el estudiante y las ulteriores experiencias que tal materia provoca, pero no es menos cierto que lo que se enseña afecta al desarrollo del proceso educativo. ¿Puede, acaso, enseñarse a apreciar los valores estéticos, a gustar la buena prosa, a admirar la vitalidad dramática de los personajes, si se escogen obras de inferior jerarquía literaria? La observación cuenta para la enseñanza de todas las disciplinas, desde la filosofía hasta la aritmética elemental. La posibilidad de sustitución de un material por otro no nos debe hacer caer en el engaño de creer que el material de enseñanza carece de importancia; tales posibilidades de sustitución tienen un límite. Si se pasa ese límite, el proceso educativo se perjudica. No hay, pues, que vaciar de contenido la actividad educativa para estar al día en materia pedagógica. Tal actitud —que se advierte en muchos salones de clase— es una corrupción más de una gran idea sustentada por la nueva educación.

LIBERTAD

La idea de libertad está íntimamente relacionada a la de actividad en más de un aspecto: la actividad, de que habla la nueva pedagogía, es actividad libre. En la escuela tradicional el niño era un esclavo de los programas fijos, los horarios rígidos y la autoridad, a veces prepotente, del maestro. Las virtudes principales de un salón de clase era el orden y la disciplina que allí reinaban; el silencio absoluto constituía el ideal. Los alumnos podían hablar sólo cuando se lo indicaba expresamente el maestro. Cualquier observación que se les ocurriera tenían que mantenerla en la intimidad de la conciencia o transmitirla *sottovoce* a un compañero próximo, arriesgándose a ser ambos víctimas de una medida disciplinaria. Este constante control de la vida interior, imponía al alumno una rígida máscara de simulación y daba a toda la clase el aspecto de una uniformidad psicológica, debajo de la cual circulaba la vida real de preocupaciones e intereses encontrados.

La primera consecuencia de un régimen de este tipo era que el maestro no llegaba nunca a conocer a sus alumnos, salvo que tuviera, con algunos de ellos, un contacto accidental fuera de la clase. ¿Cómo podía conocerlos si no permitía que expresaran libremente su opinión, sus reacciones y sus deseos? En verdad, no necesitaba un conocimiento individual, pues la enseñanza era uniforme para toda la clase, uniformidad que se extendía, habitualmente, a todo el país. Había que aprender lo que estaba en el libro de texto —que “responde al programa oficial”, como se dice en mi país y en muchas otras partes— y si tales libros fastidiaban a los estudiantes, peor para ellos.

Esta semblanza optimista de la escuela tradicional que rigió hasta principios del siglo -optimista, pues no se han incluido todas las pequeñas torturas psicológicas, las penitencias y los castigos corporales que también existían-, explica la reacción hacia el otro extremo. Nos cuenta Dewey que significó una revolución en la escuela el día que decidió terminar con los asientos fijos, eliminando los tornillos que los tenían sujetos al piso. La posibilidad de libre movimiento físico —forma rudimentaria de libertad— implicó un cambio radical de actitud. El niño comenzó a sentirse cómodo, a moverse con libertad en el salón, a expresar libremente sus opiniones acerca de lo que sucedía en la clase y sobre lo que deseaba aprender.

La pedagogía nueva está íntimamente unida a la idea de libertad. "Es necesario —escribía la Dra. Montessori en 1909— que la escuela permita las libres manifestaciones naturales del niño para que nazca la pedagogía científica: ésta es su reforma esencial". No es éste, sin embargo, un principio que se daba a la pedagogía contemporánea. Rousseau, Pestalozzi y Froebel lo consideraron el postulado fundamental de sus respectivas doctrinas. La educación nueva lo redescubre, por así decirlo, en su lucha contra los moldes rígidos de la pedagogía de fines de siglo. Pronto adquiere un nuevo significado al relacionarse con todo un conjunto de nuevas ideas que surgen como fruto de los hallazgos de la biología y la psicología contemporáneas.

Nos hemos referido a los vicios de la escuela tradicional para explicar las tergiversaciones que sufrió la idea de libertad al sustituir repentinamente las arcaicas ideas de orden, silencio y disciplina de cuartel. Lo que nos

interesa ahora son las formas de corrupción de esta idea capital en la pedagogía contemporánea.

Libertad de movimiento y libertad psicológica.— La primera forma de corrupción de la libertad consiste en interpretarla como libertad de movimiento. Se explica que se haya caído en tal error en un primer momento, pero hoy es vicio que revela una incomprensión de la naturaleza de la libertad, o la práctica infantil de una forma de enseñanza que ya ha alcanzado edad adulta.

La libertad que debe interesar al educador es, fundamentalmente, de orden psicológico. Libertad para tener ideas y creencias propias y poder expresarlas sin temor a represalias, libertad para discrepar con el libro, con el maestro y con la mayoría, en fin, libertad para fijarse un propósito, valorar una acción o una obra y tener una personalidad que no sea el reflejo de los maestros o de los padres. La libertad, así entendida, presupone la independencia individual y el desarrollo espontáneo y creador de la personalidad.

La libertad de movimiento tendrá, pues, sentido en la medida en que responda a la libertad psicológica. Libres propósitos exigen movimientos libres. Especialmente en los niños pequeños, la libertad corporal está unida a la libertad psicológica; cuando se trabaja libremente no puede reinar silencio absoluto ni pasividad corporal. Pero, adviértase bien, todo esto es una *consecuencia* de la libertad efectiva y no el fin mismo de la libertad. Muchos maestros han puesto el carro delante de los caballos; permiten un desorden increíble y no reparan luego en la opinión, deseos y preferencias de los alumnos al planear las clases.

La forma extrema de esta primera corrupción de la idea de la libertad es el desorden. Al orden impuesto por el maestro gendarme no le puede suceder el desorden que impida o dificulte la actividad educativa. Movimiento físico y desorden son formas externas de la libertad que, según indicamos, es en lo esencial libertad interior. Pero hay también formas de corrupción de esta libertad interior. La más burda es la que entiende por libertad la falta completa de restricciones. La ausencia total de restricciones es, de hecho, imposible. Si cesaran todas las restricciones que nos impone el Estado —que hay que reconocer que son hoy excesivas— no dejarían de obrar otras restricciones (morales, psicológicas, sociales), que nos impedirían hacer lo que quisiéramos. Si el niño ha de vivir en comunidad, conviene que se acostumbre a las restricciones que ejerce la sociedad o el grupo particular en que vive. Lo que la escuela debe rechazar es la restricción de la libertad del niño impuesta caprichosa y arbitrariamente por el maestro y que se simboliza en la orden: "deben hacer esto porque yo lo digo". Este tipo de restricción es el que más duele al niño; las otras, las que se desprenden de la convivencia con los demás, muchas veces ni llega a sentir las.

Libertad y ley moral.— Pero aun cuando no hubiese restricciones sociales, la libertad no podría consistir en hacer lo que a uno le da la gana. Se puede ser esclavo de la voluntad del prójimo, pero también de los propios impulsos, apetitos y pasiones. Es libre quien no se deja dominar por el animal que lleva dentro. Con razón dice Max Scheler que el hombre es el único ser capaz de decir que no a los propios apetitos e impulsos. Pero hay que aprender a decir que no; lo natural, lo fácil, es decir que sí. Si la escuela entiende la libertad como un "dejar hacer", los jóvenes nunca aprenderán a decir que no. Y tal incapacidad les impedirá ser plenamente hombres,

El hombre no es libre cuando obra de acuerdo a sus impulsos y pasiones, sino cuando se ajusta a la ley. Ley moral, impuesta libremente por la propia conciencia —si se trata de libertad ética—, ley sancionada y aplicada por la autoridad legal, si se trata de la libertad política. No hay, pues, libertad política sino dentro de la ley —a falta de ley imperará la anarquía, donde se impone la libertad del más fuerte, o el capricho de un dictador, que es la restricción mayor—; tampoco puede haber libertad ética si nuestra conducta está librada a los vaivenes de nuestros apetitos, impulsos y caprichos. Ya lo dijo Kant: es libre sólo quien obedece la ley moral.

Los jóvenes tendrán que aprender en la escuela a liberarse de la tiranía de las propias pasiones y a ajustar la conducta a principios morales impuestos libremente y que se obedecen por profunda convicción interior. Es evidente que la eliminación del control externo no implica la ausencia de todo control, sino el comienzo de un largo esfuerzo en favor del autocontrol, de la propia disciplina interior. Si la escuela no ayuda a los jóvenes en este esfuerzo, corren éstos el peligro de cobijar su vida ética al amparo de un *slogan* vulgar o de un proverbio pueblerino, o entregarse —lo que es más peligroso— a una vida sin norma ética, es decir, al libertinaje.

Al pasar el centro de la faena pedagógica de la materia al niño, con sus intereses y preocupaciones, se dio un gran paso en el progreso educacional. Sin embargo, no faltaron quienes convirtieran a los niños en seres privilegiados, cuya personalidad no podía sufrir ninguna restricción, ni directiva, sin menoscabar el libre y espontáneo proceso de crecimiento. De gendarmes, los maestros pasaron a ser contempladores pasivos de un maravilloso desarrollo que se producía por la magia interior de una ley natural o divina. El sano principio del respeto a la personalidad del niño se convirtió, por exageración, en el irresponsable abandono que se advierte hoy en muchas partes. No faltan quienes, en nombre de la escuela progresista, se abstengan de dar directivas, restablecer el orden, guiar con su propia experiencia. Justamente porque se respeta y aprecia la personalidad del niño es que no se le debe abandonar a sus escasas fuerzas. No hay un fatalismo interior que rijan el crecimiento de su personalidad. Tal crecimiento adquirirá el ritmo que le den las propias experiencias. El maestro está ahí, justamente, para evitarle experiencias anti-educativas y ponerle en contacto con un medio y un patrimonio

cultural que lo enriquezca, eleve y dignifique.

Libertad de elección y libertad creadora.— A las tres corrupciones de la idea de libertad —libertad de movimiento, libertinaje y abandono— podemos agregarle una cuarta forma que, sin ser tan peligrosa como las anteriores, no deja de tener importancia. Este último error pedagógico se debe a una idea errónea de la libertad que es común aun entre gente culta. Se cree, en algunos círculos, que la libertad consiste en la libre elección entre dos o más alternativas. Muchas disputas entre los partidarios de la libertad y los deterministas se apoyan en este tipo de concepción. Soy libre —se dice— si puedo escoger entre A y B, o entre hacer o no hacer una cosa. Esta es una falsa idea de la libertad; cuando se nos da a escoger, ya se nos ha limitado en el ejercicio de nuestra libertad. Se han eliminado todas las otras alternativas posibles, pues sólo podemos escoger una de las que se nos ofrecen. La política de este siglo, que tiende cada vez más a polarizarse en extremos -cortando así todo diálogo, que es fundamento de la democracia-, es un ejemplo vivo de este tipo de supuestos “dilemas de hierro”, que en verdad no constituyen más que un ardid para encasillar —o encarcelar— la voluntad de las personas. Son los “falsos dilemas de oposición”. Frente a dos tesis opuestas puede haber una tercera que las supere. La libertad bien entendida no radica, pues, en la elección entre dos términos aparentemente contradictorios, sino en la posibilidad de replantear de nuevo la cuestión, ofrecer una nueva salida. Todas las veces que se ha ejercido la libertad con un sentido creador ha surgido una nueva posibilidad. El ejemplo de Kant, que elaboró su filosofía por encima del dilema representado por empiristas y racionalistas, es uno de los más ilustrativos.

La concepción de la libertad como elección frente a una alternativa fija parece ser el fundamento profundo, entre otras cosas, de los exámenes de “sí” y “no” que cierran la puerta a las distinciones y vuelven la espalda a los matices. El estudiante se acostumbra a este tipo de respuesta a través de un tipo semejante de enseñanza que le hace pensar que las cosas son blancas o negras y le crea una miopía para toda la gama de colores. En nombre de la libertad se forma un estudiante sin iniciativas, sin sentido creador, sin imaginación y, muchas veces, sin lenguaje, pues sólo habla con monosílabos.

La libertad auténtica es libertad creadora. En ella hay que adiestrar a los jóvenes desde que son niños, enseñándoles a tener propósitos —y no obrar por impulsos—, a forjarse ideas propias aunque no sean aceptadas por la mayoría, a saber discrepar con lo admitido, en un esfuerzo honesto por intentar posibilidades aún no ensayadas. Si en la escuela se les enseña que las cosas son blancas o negras y que su libertad se reduce a poder escoger un color u otro, estos jóvenes padecerán luego de un daltonismo académico que les impedirá gozar de la multiplicidad de colorido que ofrece la vida.

INTERÉS

Las ideas de actividad y libertad son las dos principales de la pedagogía nueva, Por un lado u otro están conectadas a todas las demás. De ahí que sus desviaciones sean tan peligrosas y de que nos hayamos extendido en su examen.

A la libertad está unido el interés. Si debemos respetar la personalidad del niño, tratarle como un ser libre, tendremos que consultar sus intereses antes de planear la enseñanza. No podemos olvidarle y, menos aún, obligarle a que se nutra con lo que aborrece o le fatiga. El interés del estudiante es un buen comienzo en favor del éxito de la enseñanza.

Por querer ser fieles cumplidores del principio que establece el interés como punto de partida de la enseñanza, muchos maestros han convertido este principio en su caricatura. La tergiversación se debe a que se ha confundido el interés del estudiante con su interés inmediato, olvidando lo que debe interesarle —y de hecho le interesa— a largo plazo. Me refiero a aquellos maestros que esperan que pase un carro con caña de azúcar para tratar ese tema en clase, o que renuncian al tema que se habían propuesto y que la experiencia aconsejaba, debido a la entrada furtiva de una abeja, una mariposa o un ratón. No advierten que el interés inmediato es pasajero y que si se desea provocar interés por la caña de azúcar o la mariposa, hay sobrados recursos metodológicos para lograrlo, sin necesidad de con fiar en el azar.

Es tendencia natural en los niños interesarse por lo inesperado o por lo que corte, con su aparición, su color o su sonido, la monotonía de un ambiente o una situación. Podrá aprovecharse tal tendencia para que el niño logre -a través de un interés inmediato- reparar en aquello que, al nutrirle, habrá de interesarle a largo plazo.

Quizá buena parte de la educación consista justamente en alejar a los niños de sus intereses inmediatos. Desde la infancia deben acostumbrarse a no correr tras las atracciones pasajeras y aprender a interesarse por lo duradero y permanente. Las atracciones e intereses transitorios provocan experiencias también transitorias, que no logran penetrar en lo hondo de la personalidad y que rara vez tiene repercusión ética. La escuela puede compararse, en este aspecto, con una editorial o una revista. Estas ofrecen lo que le interesa al lector, pero revelan falta de responsabilidad moral si, con ánimo de satisfacer las exigencias de los lectores, ofrecen páginas de interés pasajero, cuando no morboso o inmoral. Editoriales y revistas tienen una función directiva: mejorar el gusto y las costumbres de los lectores, interesándoles en cosas que antes desconocían, abriéndoles campos nuevos o

alejándoles justamente de los bajos intereses inmediatos. Más si editoriales y revistas tienen esta función directiva, ¿cómo no ha de tenerla la escuela?

La escuela debe partir de lo que le interesa al educando para dirigir su atención hacia lo “interesante”. "Lo interesante" renueva el tema de los valores, que planteamos en un principio. Hay una jerarquía de las cosas que merecen nuestro interés y la educación consiste en aprender a interesarse en cosas de jerarquía cada vez más elevada. ¿Acaso no condenamos a una persona porque se interesa por trivialidades? ¿O a quién antepone el interés que tiene por el béisbol al que debiera tener por las artes o por el cumplimiento de sus funciones de profesor? ¿No es hoy síntoma de la decadencia espiritual de mucha gente el excesivo interés por los deportes, los crímenes y los artistas de cine? La jerarquía de intereses de una persona nos revela claramente la calidad de su conciencia moral, de su gusto artístico, de su inteligencia.

El auge que adquiere la idea de interés en la pedagogía contemporánea se explica por todo lo que hemos dicho anteriormente. Si hay que fomentar la libre y espontánea actividad del niño, es lógico que se consulten sus intereses y no se le imponga una actividad que no sólo coarta su libertad, sino que no logra provocar una experiencia educativa. Pero, en manos inexpertas, el interés ha dejado de ser un impulso —un medio— para provocar la libre actividad educativa y se ha transformado en el criterio para valorar un tema, un método o un fin educativo. Cuántas veces se rechazan cuestiones de gran significación educativa porque —se dice— los niños no tienen interés en ellos. Si bien hay que consultar la posibilidad que tiene el educando de interesarse en una cuestión —según sea su edad, sexo, cultura o medio en que vive— no puede desecharse un tema porque los alumnos no se interesan al instante por él. Quizá no tengan la culpa ni el tema ni el alumno, sino el maestro que no ha acertado en su presentación.

El interés es un medio muy eficaz para provocar experiencias educativas. Grave error, sin embargo, es tomar como guía de la faena pedagógica, pues se convierte en un mal consejero al mantener la educación en el plano superficial del "mariposeo".

En síntesis, ni imposición de los temas ni abandono al interés pasajero y circunstancial, sino consulta a los intereses profundos y a largo plazo, que son los que mejor guían el desarrollo de la personalidad de los jóvenes.

LO CONCRETO

La pedagogía tradicional comenzaba por los grandes temas, las grandes ideas, los universales, para decirlo en términos filosóficos. Por el hombre, no por Juan o Pedro. Si descendía a los hechos y fenómenos concretos era a título de ejemplo; muy pronto remontaba vuelo hacia las alturas. Esta actitud daba a toda la educación un carácter intelectual, abstracto, desconectado de la realidad en que se movían los estudiantes. La abstracción hueca remataba, con frecuencia, en verbalismo.

Al reaccionar en contra del intelectualismo y de las formas abstractas de la enseñanza, la nueva educación puso en primer plano los temas cercanos al niño. La educación del carácter y del gusto artístico, la importancia que adquirió el trabajo manual y la constante auscultación del interés de los estudiantes impidieron que la escuela continuara prestando atención preferente a las ideas abstractas. En igual sentido obraban las tendencias filosóficas que nutrían las nuevas ideas pedagógicas: el empirismo y el nominalismo.

A nadie sorprendió la reacción. Se ve hoy que la escuela tradicional estaba en crisis, pues la polémica en contra de sus formas rígidas se produce simultáneamente en varios países de Europa y en los EE.UU. Las nuevas ideas tenían a la biología y la psicología a su favor. Sin entrar en la disputa entre nominalistas y realistas sobre la naturaleza de los universales, es evidente que el niño se interesa en mayor medida y capta con más facilidad los entes particulares que los universales. Comenzar con lo más fácil es un sano principio pedagógico.

La tendencia hacia lo concreto era, pues, en este siglo un aporte no despreciable al mejoramiento de la educación. Pero, como en los casos anteriores, no faltaron quienes interpretaran erróneamente esta idea y llegaran a falsear su sentido.

La primera desviación consiste en identificar lo concreto con lo separado, lo aislable. Una abeja, un hombre, una flor, son más concretos —según este modo de ver— que una colmena, una comunidad, un jardín. Por esta razón, y por la enorme influencia que ejerció el atomismo psicológico, se tiende a aislar en la enseñanza los elementos de los conjuntos a que pertenecen. No se advierte que una abeja o un hombre tienen también carácter abstracto puesto que no existen en la realidad como entes separados. Forman parte de una estructura mayor y tienen significación y sentido dentro de tal estructura. Si deseamos evitar abstracciones y aislamos un elemento de la situación en que realmente se da, caemos justamente en lo que queremos evitar. En el trato con el individuo aislado habrá que hacer abstracción de las relaciones que lo mantienen unido al conjunto, sea una situación real o una estructura. Del punto de vista pedagógico no resulta más difícil enseñar lo que es una colmena de lo que es una abeja, y es probable que el interés del niño sea mayor por la vida de la abeja dentro de la colmena que fuera de ella.

Forma igualmente común de tergiversación es la que confunde lo concreto con lo inmediato en el espacio. Este error es responsable de las fatigosas repeticiones de los temas referentes al salón de clase. La cercanía o lejanía poco tiene que ver con lo concreto. Lo que sucede en Indochina, en el fondo del mar o en el interior de la tierra, es bien concreto. Por otra parte, hechos lejanos pueden tener más valor educativo que lo que acontece a nuestro alrededor.

Mayor significación que la anterior tiene la confusión de lo concreto con lo inmediato en el tiempo. La escuela tradicional partía de un pasado remoto y con frecuencia se quedaba en él. En ningún curso de historia de la escuela primaria, secundaria o de la universidad, se estudiaban —en mi país— los acontecimientos de este siglo. Los jóvenes tenían que formarse fuera de los establecimientos de enseñanza, y por cuenta propia, una imagen de lo que sucedía. Por lo general, la imagen era muy pobre: estaba compuesta por la trama de lo que se puede leer en los periódicos, escuchar en los mítines políticos y poner por cuenta propia según las preferencias emotivas. Faltaba, además, toda conexión entre el pasado que se había estudiado y el presente que parecía caótico y envolvía al joven en su torbellino.

De nuevo la escuela progresista pasa al otro extremo. Se desprecia el pasado en el afán por estudiar el presente. Los jóvenes parecen estar hoy suspendidos en el aire, lo mismo que los acontecimientos que los rodean. Creen que todo lo que cuenta se debe a este siglo, y antiguo es, para ellos, sinónimo de caduco. Han adquirido una concepción mecánica de la vida y se han acostumbrado a poner en primer plano la rapidez, la eficiencia y la comodidad. Buena parte de la veneración que tiene hoy la juventud por la técnica desaparecería si se hubiera puesto a esa juventud en contacto con épocas pasadas, de gran jerarquía espiritual, en las que la técnica ocupaba el modesto lugar que le corresponde.

Parece innecesario tener que insistir en lo que debiera ser una verdad de Perogrullo: que el presente no puede desconectarse del pasado. Todo lo que sucede en este mundo tiene su raíz en el pasado. Quien conoce la desembocadura no conoce el río: las aguas vienen de más allá y el río tendrá el aspecto que le den estas aguas. Se captará el sentido de un programa si se conoce cómo ha surgido. La falta de conciencia histórica opaca los acontecimientos más cercanos. A la actitud reaccionaria, que intenta detener la historia en un momento del pasado, no debe oponérsele la inmovilidad del presente, sino la integración de uno y otro en un proceso abierto y creador.

Si dejamos de lado estas consideraciones generales sobre las relaciones del presente con el pasado y nos concretamos al problema pedagógico, advertimos la imposibilidad de negar valor educativo al pasado. En efecto, educarse consiste, en buena parte, en apropiarse del patrimonio cultural de las épocas pasadas. Sin un sostén en tal patrimonio cultural no hay educación ni posibilidad de nuevas creaciones; se estaría constantemente, inventando el paraguas. Se sobrentiende que no hay que tomar la cultura anterior como algo acabado y que nos inmoviliza, sino como un apoyo imprescindible para proseguir la marcha.

Los pasados siglos de creación, en todos los órdenes del quehacer humano, nos ofrecen materiales de enseñanza que aventajan a los actuales. Aun en la escuela primaria, *La Odisea*, por ejemplo, tiene un valor educativo superior a los numerosos libros de aventuras de este siglo que agobian las bibliotecas infantiles. Y si no se empequeñece el tema con una pretendida erudición histórica, los niños preferirán la gracia de la obra de Homero a los sobresaltos de tales aventuras.

Sólo se ha querido llamar aquí la atención sobre las dificultades encerradas en cuatro conceptos fundamentales de la nueva educación y mostrar que tras cada uno de ellos se ocultan graves desviaciones que hay que corregir a tiempo. No son estos conceptos, por cierto, los únicos que encierran dificultades y peligros. Los hemos escogido porque parecen ilustrar, mejor que otros, el proceso actual de corrupción de las nuevas ideas pedagógicas. Estas ideas no deben hoy valorarse en contraste con los vicios de una educación ya terminada, sino a la luz de los peligros que ellas encierran y que, en algunos casos, amenazan desde dentro la realidad educativa.

El proceso de corrupción de estas ideas no es un hecho aislado en la historia de la cultura. Las ideas son armas de doble filo y pueden fácilmente herir la mano que las esgrime; especialmente si la mano no está acostumbrada al manejo de tales armas. Nacen, por lo general, enderezadas a corregir vicios que, una vez desaparecidos, les quitan el empuje inicial y, a veces, su razón de ser. No pueden mantenerse en vigor a fuerza de repetición, sino ajustándolas a la nueva situación que ellas mismas han creado.

En el momento actual las desviaciones de los conceptos examinados ofrecen un peligro singular. No se trata tan sólo de que, al falsearse su sentido, hayan perdido valor pedagógico, sino de algo más grave: la corrupción de estas grandes ideas alienta el resurgimiento de la reacción conservadora, en el doble plano de la educación y la política. La reacción no se combate exagerando lo que hay de verdad en una idea, sino tomando conciencia de los peligros que encierran sus desviaciones. Y, sobre todo, corrigiendo lo corregible e infundiendo renovado espíritu a principios que una constante y mecánica repetición tiende a convertir en nuevos dogmas.