

INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

Bases y proposiciones para un sistema docente

(Continuación)

IV — DE LA COEDUCACION DE LOS SEXOS

La Escuela Unica es también *sexual*.

Lo es porque, de acuerdo a sus presupuestos centrales, la educación sólo se puede concebir como algo común a ambos sexos. Comprende tanto al hombre como a la mujer desde el momento que se refiere al espíritu objetivo.

Frente a esta irreductible inferencia, la lucha entablada en torno a la escuela mixta se presenta como una de las tantas manifestaciones de la actitud que consiste en tratar los problemás pedagógicos con un criterio que los subordina a intereses determinados. En la historia de la docencia, casos típicos nos ilustran de que, tanto los partidarios como los adversarios de la coeducación de los sexos, se aferran a sus respectivos credos y doctrinas colocando en primer plano un proselitismo excluyente.

El más antiguo ensayo de coeducación de los sexos conocido en Francia fué el de la escuela en el campo de *Cempuis*, inaugurada en 1881. Fué un ensayo serio y acaso ejemplar. Lo traigo adrede a recuerdo porque es de los que ha tenido más repercusión en nuestro país, según lo atestiguan los trabajos de Raquel Caamaño, los de Ingenieros y, sobre todo, los de Bunge, el autor de una de las obras pedagógicas de mayor aliento que posee la literatura argentina. (1) *Cempuis* inició sus actividades siguiendo el camino

(1) C. O. Bunge — Teoría de la Educación — Libro III — Ed. Vaccaro 1920 — pág. 129.

abierto por las escuelas coeducativas norteamericanas. Atenta la mirada al ejemplo imitado, puso en práctica, con cierta timidez y con las precauciones del caso, los postulados de la moral siglo XIX teñida de naturalismo y de racional tolerancia. En su concepto, el mundo ha conocido, desde la antigüedad, una coeducación que es la de la familia, y la tradicional experiencia de esta institución es la mejor prueba de que la relación de los sexos forma un ambiente de la más pura y excelente moralidad y constituye la mejor garantía de una buena conducta. Trasladado a la vida escolar, le pareció indudable que el sistema doméstico favorecería la recíproca comprensión del varón y de la mujer, disipando el misterio propicio al pecado, de que rodea a las funciones sexuales la ética de la “distancia”, y de que, en consecuencia, la lucha de los sexos —violencia varonil y astucia femenina— con todos los daños y las desviaciones que le son inherentes, se suavizaría, cobrando su curso normal. Las diferencias que se señalan de ordinario entre hombre y mujer no le ofrecieron óbice para ello. Las formulaciones doctrinarias que fundamentaron la institución de *Cempuis*, atribuyen esas diferencias a la obra de la herencia consolidada por la educación. Su integralismo docente, que invoca en su apoyo los resultados de la *praxis* norteamericana, allana el camino a la escuela mixta sosteniendo el principio eequalitario de que “no hay dos ciencias, dos verdades, una para el hombre y otra para la mujer sino una sola, común a todos, que se puede conocer o ignorar, pero que, enseñada a dos niños, cualquiera sea su sexo, será aprendida necesariamente como una sola y misma cosa”. (1)

La moral que campea en esta exposición ha rebasado sus propias fronteras y, en un exceso de reacción favorecido por el cientifismo en auge, ha exaltado la autonomía de la vida instintiva. Reconociendo soberanía absoluta a las “necesidades naturales”, las ha desligado de las consideraciones éticas. Las ha desalmado. Las ha desalmado y, al mismo tiempo, ha colocado en una zona de total indiferencia las formas en que ella se cumple. Lo ha reducido todo a una cuestión de medicina.

Concebida y conducida bajo un clima contrario al de la ética tradicional, cuya influencia es todavía incalculable, *Cempuis* debió

(1) G. Giroud — *Cempuis* — París, 1900, pág. 23.

sufrir, y sufrió, la tesonera oposición de la opinión nutrida por ese fondo de preconceptos formado por la concepción de la esencial pecaminosidad de la carne. La moral ascética afirma la separación entre el cuerpo y el alma y con esta irreductible actitud da la medida de su desestimación de las funciones corporales. En el obscuro proceso, fraguado en los meandros de las esferas oficiales, que dió al traste con la iniciativa docente de *Cempuis*, no se menciona, es cierto, la coeducación de los sexos; pero este punto trasciende de su secuela y flota en el ambiente que lo rodea adunado al designio, apenas disimulado en la maniobra subrepticia, de desbaratar el experimento que, a lo que parece, iba en camino de desvirtuar sospechas y suspicacias. *Cempuis* cayó como han caído, posteriormente, muchas empresas semejantes a la suya, tanto en Francia como en otros países, y la mejor lección que nos han legado los sucesivos fracasos, la lección aprovechable en las tareas del presente, es la de la fragilidad de las construcciones asentadas sobre principios unilaterales.

No se trata ahora de sugerir la conveniencia de concertar un compromiso que dé satisfacción a las direcciones desavenidas. La penetración de estas cosas ha cobrado ya una claridad suficiente para fijar las líneas propias de este problema en el orden que nace. El mundo ha vivido fluctuando entre dos negaciones. Tanto la moral ascética, como la moral burguesa, se han mostrado enemigas de la vida ascendente. La una y la otra han desespiritualizado la carne: la una, propugnando su definitivo aniquilamiento; la otra, colocándola, como algo mero y simple, fuera del cuadro del juicio moral. El abismo sin fondo que separa el espíritu y la naturaleza, ha mutilado la significación autonómica del eros. Ya se esté situado en aquel lado, o en este, un mismo oportunismo moralizante envuelve de indignidad las manifestaciones eróticas. El eros que, según dice Diótima a Sócrates, en el *Banquete*, “es el amor de la generación y de la creación en lo bello según el cuerpo y el espíritu”, con cuyas palabras el concepto se carga de extraordinario sentido y es, a un tiempo, lo que nos ayuda a salir de nosotros mismos para reencontrarnos en los otros, y lo que nos eleva en el pensamiento puro, ha llegado a nuestros días tan empobrecido y manido, que todas las íntimas resonancias que despierta su acepción corriente se polarizan en la provincia sexual.

Lo sexual que, para el clásico, es inseparable de la totalidad del eros, ha sido como desligado del cosmos originario y ha adquirido un crecimiento tan exagerado y enfermizo que bien se puede decir que nos falta sentido erótico y nos sobra sexualidad. De tal modo, una elemental prudencia aconseja preferir, con toda la incorrección que va en ello, el término "educación sexual" al término "educación erótica", que es el que, en pureza, corresponde. La parte ha absorbido el todo, y corre el riesgo de no hacerse entender quien llame acto erótico a la salvadora caricia del músico Hassler al niño Juan Cristóbal, en la obra de Rolland.

La clara conciencia de esta situación nos suministra elementos suficientes para determinar las causas de la crisis que sufre el amor en los pueblos occidentales. Son causas que trabajan toda una cultura. El fenómeno que se ha dado en llamar la lucha de sexos tiene sus raíces en la inadecuada consideración del acontecer amoroso. Si este acontecer es desestimado por impuro e inferior, o si es relegado a una mera función animal, necesariamente se debe acentuar la inaptitud del hombre y de la mujer para todos los contenidos que lo acompañan y han de serles inaccesibles la consideración, la camaradería, la abnegación y todos los valores que van comprendidos en el problema del individuo y la comunidad.

La realidad argentina ofrece, a este respecto, a la observación desprevenida, el espectáculo de una grosera escisión sexual; escisión que las transformaciones sociales y económicas ahondan y agudizan a favor de la ausencia de una estimativa que dignifique el amor. Todas las preocupaciones pedagógicas de nuestra ética usual giran en torno a la institución del matrimonio monogámico. Para el católico, lo mismo que para el liberal, la pureza no tiene un fin en sí misma sino que está sancionada en vista y en razón de la unión conyugal. Las funciones corporales que, antes de este acontecimiento, se reputan pecaminosas, pasan, una vez cumplido, a ser un premio discernido a la torturada abstinencia. Hombres y mujeres sexualmente deseducados, entran, así, al servicio de las leyes civiles. La personalidad es desviada de los valores del eros y, necesariamente, esta desviación repercute en la vida de la familia. La unión conyugal, que para el asceta es un desahogo del instinto menospreciado y sospechoso, sino pervertido, es, para el cientifista,

una función biológica indiferente. Nada de extraño tiene la decadencia de la institución familiar, que he señalado en otro lugar (1) y su evidente insignificancia como institución enseñante.

Porque no es sólo que la familia carezca de las condiciones éticas esenciales a la vida infantil sino que, aún en los mismos casos de las uniones felices, que suelen ser las constituidas por la espontánea inclinación de individuos de rica vitalidad, el clima doméstico y el amor de los padres no bastan a corregir la influencia antierótica de la moral que rodea a la institución. Como en la parábola de Rodó, el acendrado amor del progenitor que, para resguardar al hijo de las acechanzas del mundo, quisiera conservarle siempre en la virginal pureza de la niñez, sólo consigue alcanzar una irremediable deformación pueril. El argumento en favor de la coeducación de los sexos extraído de la experiencia de los hogares ejemplares, acusa toda la falsa posición de la moral vigorante al exaltar el defecto que consiste en el enervamiento de las manifestaciones sexuales de la niñez y la adolescencia.

Nuestros días son días de rehabilitación del eros. Que todos sepan esto con claridad y justeza. Una antropología rigurosamente depurada anuncia, en el ámbito de la cultura naciente, la superación del divorcio decretado a la vida y el espíritu. El hombre es una unidad indestructible de cuerpo y alma. La existencia contiene la forma y la ley de la forma. Para la filosofía existencial, el amor corporal no es ya una mera función animal: es un acontecimiento cargado de resonancias espirituales. No es ya fin para algo; es fin en sí mismo. Bertrand Russell ha dicho, recientemente, que “el amor es mucho más que el deseo sexual: es el medio principal de librarse de la soledad que aflige a casi todos, hombres y mujeres, durante la mayor parte de su vida” (2) y yo creo que el amor es todavía algo más, mucho más de lo que piensa el filósofo inglés. Pretender reducirlo, como valor de relación, a un noble alivio de caminantes, es negar su esencia, la fina llama emocional que caldea y anima la vida. Una vida y toda vida, porque lo comprende todo cósmicamente, estructurando toda voluntad y todo impulso de darse, de participar, de medirse en la “genial confianza del alma”; abarca

(1) Investigaciones Pedagógicas — Cuaderno Primero.

(2) Lugar del amor en la vida humana — Revista de Occidente — Año VIII — N° LXXIX.

la tierra, materno hontanar, las figuraciones formadas y nutridas por ella, el pulso que las mueve, la idea siempre remozada y el milagro creador del Anteo humano, atado a la tierra y libre, condicionado y condicionante, creado y creador, a la vez. No “una relación entre otras relaciones sino, por así decirlo, el espíritu y el aliento de todas las relaciones entre hombres, su presupuesto moral y su fuerza formativa”, es el amor, según la platónica expresión de Hans Freyer. (1)

Sobre este terreno debemos plantear el problema de la coeducación de los sexos. No hay para qué advertir la extraordinaria riqueza de perspectivas que lo rodean y las incalculables dificultades que ofrece. De hoy en más, el educador que quiera mostrarse a la altura de su misión ha de saber moverse con seguridad en este paisaje recién descubierto, en este paisaje que la docencia al uso ha orillado con disimulo pero que la propia juventud le presenta, imperativa y resueltamente, como el mundo de fuerzas esenciales que condicionan la cultura y la vida. No es sólo que el maestro debe ser un hombre iniciado en la pedagogía de los valores: se le va a exigir que sea sexualmente educado, que posea el don de captar las sutiles manifestaciones del eros, de despertarlas y de guiarlas con amoroso cuidado. Es más todavía: se le va a exigir que posea la ciencia de la sexualidad del docendo.

¿Cómo hará para cumplir la difícil tarea? Ante esta pregunta, la coeducación de los sexos se nos presenta como un medio, que puede ser viable o ineficaz. Pues, con haber acusado como un rasgo de nuestro tiempo la rehabilitación del amor y con haber puesto a la base de la cultura naciente la vida emocional, no está dicho todavía que la escuela mixta sea su único y adecuado sistema.

Para tratar este punto se hace necesario retornar a un presupuesto central. Acaso ningún problema pedagógico reclame, como este, una crítica más ponderada, y es preciso conservar una rigurosa referencia a un principio fundamental si se quiere evitar la caída en las actitudes meramente literarias. Para decidir sobre el valor de la coeducación no bastan las premoniciones más o menos arbitrarias de pedagogos de rango, ni los datos obtenidos por los

(1) Hans Freyer. *Antaus — Grundlegung einer Ethik des Bewussten-Lebens* — Jena, 1922; p. 71.

tanteos de algunas escuelas mixtas. Tanto si atendemos a la experiencia norteamericana —que tuvo siempre a su favor una constitución social propicia a esta suerte de ensayos— como si atendemos a otros pueblos de cultura, entusiasmados con el modelo del Norte, nos encontramos con una misma y evidente inseguridad de criterio. ¿Cómo es posible apoyar un sistema en la doctrina proclamada por los mentores de la *Stony Ford School* norteamericana, que se limita a afirmar que la coeducación revela al niño los misterios del origen y lo aparta de la mentira? (1) ¿Cómo es posible apoyar un sistema en los datos suministrados por la experiencia que, desde la terminación de la guerra mundial, han hecho algunos países que, obligados por necesidades puramente económicas, se han visto en el caso de admitir niñas en los colegios de varones? Una solución impuesta por las condiciones financieras no entraña necesariamente una solución pedagógica. Los ejemplos de Prusia, que, a virtud de las admisiones ministeriales de 1922 y 1923, contó, en 1928, con 8.789 muchachas cursando en colegios de varones, y el de Turingia y el de Württemberg, estados cuyos porcentajes de admisiones es todavía más considerables, parecen haber dado resultados muy apreciables y, sin embargo, no son ellos suficientes a basar una formulación decisiva. Bien vistas las cosas, esas pruebas favorecen una coinstrucción, pero dejan en pié la discusión relativa al valor educativo de la coeducación. Arriban a un resultado que nosotros mismos hemos alcanzado, hace tiempo, un resultado sobre el que parece existir un asentimiento común, reforzado por el propio movimiento feminista, sin resolver la totalidad del problema. Cuando se dice que la práctica de esa relación de varones y mujeres lima y suaviza la conducta de los unos, tornándolos más corteses y delicados, y las otras adquieren un sentido más afinado de la camaradería, (2) se formula una afirmación aventurada y, en todo caso, de discutible validez educativa. Es sugestivo que sea uno de los más destacados partidarios de la coeducación y, al mismo tiempo, uno de los creadores de las comunidades enseñantes en el campo, Wyneken, el fundador de la escuela de Wickerdorf, quien sostenga que

(1) Véase, por lo que concierne a esta escuela, fundada en 1905, y sus similares, el Boletín del Bureau of Education — New York.

(2) G. Vidari — Elementi di Pedagogia, Hoepli — II° pág. 410; Bunge ob. cit. lugar cit.

esa relación, aún admitiendo la hipotética peculiaridad de los sexos, lejos de producir una acción recíproca neutralizadora, conduce a una acentuación, a una vigorización de las respectivas disposiciones. (1)

Las enormes dificultades que acompañan a este problema exigen una consideración pulcra y respetuosa —cabe repetirlo— y toda actitud encaminada a resolverlo sólo puede mostrarse sincera si parte de una proposición fundamental. Los ensayos realizados hasta ahora, tienen, sin duda, una relativa importancia para las construcciones buscadas, pero es forzoso reconocer que donde revelan más eficacia es ahí donde se ha procedido, y se procede, de acuerdo a una idea. De las escuelas coeducativas de mayor significación que conocemos, la de Wickerdorf, la de Odenwald y las del Mar que dirige Luserke, trabajan aplicando una rigurosa teoría.

¿Cuál puede ser, pues, ese punto de partida? Con ajustada referencia a la escuela, la tarea docente consiste en un sistemático desarrollo de las disposiciones y potencias que capacitan una conducta activa, moralmente responsable, para la totalidad del trabajo de la cultura. (2) Trátase aquí de la cultura en un sentido estructural que somete a unidad la multitud de las objetivaciones del espíritu. (3)

Para esta concepción estructural, no parece existir una esencial dualidad de cultura. Por eso dije, al comienzo, y de un modo general, que, a primer golpe de vista, nada abona la exigencia de la escuela unisexual.

Biológicamente, los sexos son diferentes. Esto es lo que nos dicen los hombres de ciencia. Ambos sexos muestran oposiciones irreductibles. Diversas son sus reacciones en los momentos pasionales; diverso el funcionamiento de las células de sus tejidos; diversos los modos del metabolismo: el del varón es catabólico porque tiende a la transformación rápida y al gasto excesivo de los materiales; el de la mujer es anabólico porque tiende a la síntesis y al ahorro de los mismos; diversa la cantidad de iones cálcicos del organismo;

(1) G. Wyneken — Schule u. Jugendkultur — Jena, 1919, p. 48. Luserke cree que, antes que una mera igualdad de los sexos, la coeducación realiza "un contrapunto en la canción de la vida".

(2) E. Spranger, Die Verschulung Deutschland, en Die Erziehung — Febrero, 1928.

(3) H. Freyer — Theorie des objektiven Geistes, 1928.

diversa, en fin, la regulación de las secreciones internas que llena con sus repercusiones las elaboraciones mentales. (1) Pero ¿qué significa todo esto frente al expresado concepto de la cultura? Tales diferencias fijan la actividad de cada sexo sin determinar, por sí mismas, ideales específicos, y sin probar, en modo alguno, que la mujer esté excluida de la vida espiritual.

No creo que se puedan extremar las informaciones biológicas hasta el punto de declarar que las actividades espirituales son inaccesibles a la mujer, o que, como lo dice Marañón, sólo lo sean por excepción. (2) Pero, como quiera que se considere este asunto, lo cierto es que, vistas las cosas desde el espíritu objetivo, dichas diferencias no deciden en contra de la coeducación de los sexos. A nadie puede ocurrírsele hoy que, a mérito de la función acentuadamente biológica que la naturaleza ha adjudicado a la mujer, ésta deba ser educada pura y simplemente para la propagación de la especie. Marañón, que releva con tanta insistencia la necesidad de que la mujer se prepare para ser madre, aprendiendo a superar el fatalismo sexual e iniciándose, preferentemente, en los conocimientos eugénicos, concede sitio importante a la cultura general. Con esto sólo queda admitida la incondicionada participación de la mujer en las tareas de la cultura y sometida a su íntima estructuración. Desde este momento, es ocioso volver sobre consideraciones que, en adelante, sólo pueden tener importancia metodológica. Que su colaboración en la vida espiritual —colaboración de aportes considerables, sin duda— no perjudicará su feminidad —su feminidad, que no debe ser confundida con el “eterno femenino”— sino que la acentuará, con la plena conciencia de su misión, es algo que no necesita de mayor dilucidación.

Si, partiendo del concepto de la cultura que hemos colocado en la definición de la escuela, no encontramos dificultades que se opongan a la coeducación, queda todavía por saber si no cabe formular objeciones al sistema desde la psicología del docendo.

La psicología de las primeras edades ha cobrado decisivo in-

(1) G. Marañón — Biología y Feminismo — En el Siglo Médico — Madrid, 1920.

(2) No corresponde a este lugar una investigación relativa a este tema. Quien desee enterarse de los términos en que lo ha planteado el movimiento feminista, lea el agudo libro de Elisabeth Busse-Wilson, Die Frau und die Jugendbewegung — Hamburg, 1920.

cremento. Según ella, existe una sexualidad juvenil que es distinta de la del adulto. Caracteriza a ésta el ser un definido complejo de funciones espirituales y corporales; caracteriza a aquélla cierta fragmentariedad que se manifiesta en vivencias que no acusan todavía un carácter sexual definido. Un ejemplo de esta suerte de acontecimientos nos lo suministra el juego de las muñecas. En él se insinúa, vagamente, un impulso maternal cuya significación está como diluida en otras actividades.

En un sentido más amplio, se puede admitir que, más que una sexualidad, tal como resuena en la acepción común del vocablo, existe toda una erótica juvenil cuya significación es muy diferente de la del adulto. Es un mundo cerrado en el que el eros se tiñe de matices que nada tienen de común con los del eros del hombre. Y se debe a la falta de conocimientos de ese mundo, insuficientemente explorado, la torpe conducta de una pedagogía que se ha empeñado en llenarlo con un inventario de cosas propias de adultos. ⁽¹⁾

Pero, admitida esta distinción, cabe preguntar si la psicología de las primeras edades permite afirmar, a la altura en que se hallan sus investigaciones, la existencia de diversidades psíquicas entre el varón y la mujer, y si, en su caso, ellas son de tal naturaleza que exijan, para la preservación de los caracteres diferenciales, el mantenimiento de la escuela unisexual.

Nada parece autorizar una respuesta definitiva. La disposición psíquica de los sexos ha sido objeto de estudios en base a los cuales se puede decir que hay ciertas diferencias permanentes entre uno y otro. Prescindiendo de manifestaciones externas, se admite que, mientras en la mujer el despertar de la sensualidad es tardío, en el varón se acusa en todo momento. A los acontecimientos que se derivan de la sensualidad se puede agregar que también se acusan notas distintivas en lo que concierne a la vocación, al interés y a la ejecución de las tareas escolares. Las experimentaciones realizadas por algunos pedagogos arriban a la conclusión de que ciertos intereses (juegos, dibujo, etc.) varían, en los dos sexos, en un sentido opuesto; pero reconocen que, en lo que respecta a la "técnica men-

(1) Incluyo entre esas cosas la literatura pornográfica, cuya grosera ingerencia en la vida juvenil, se manifiesta en las perversiones del eros.

tal'' —la memoria, la imaginación, la destreza manual— faltan pruebas documentales. (1)

¿Debemos erigir las dispares líneas de desarrollo en un cartabón decisivo aplicable a la pedagogía? Mientras Walter Hoffmann releva su importancia docente, sin excluir otros medios (2), Gardig (3) acentúa con tal énfasis la divergencia, que llega a calificar de brutalidad contra la naturaleza psíquica de la mujer todo intento coeducativo. Y sin embargo, corresponde advertir que, con esto todavía no nos encontramos en tierra firme. Las investigaciones realizadas hasta hoy se refieren esencialmente a peculiaridades singulares y no a estructuras de peculiaridades. Las peculiaridades no mensurables —justamente las centrales,— no son susceptibles de ser investigadas con el método de la psicología diferencial. Por lo demás, el conocimiento psicológico es insuficiente para determinar qué calidades del sexo son naturales y cuáles deben su origen a factores sociales o a la educación. (4)

Los datos de la psicología no contradicen, pues, la coeducación de los sexos. Por lo contrario, aún concediéndoles que hayan fijado ya diferencias definidas, y que quepa la posibilidad de que se descubran estructuras netamente diferenciales, lejos de obstar, ayudarían a la labor de la escuela mixta. Los niños varones que hoy acuden a una escuela cualquiera son, psíquicamente, diversos, y esa diversidad no impide el trabajo de la docencia. ¿Por qué habrá de entorpecerlo la individualización diferenciadora de la mujer? La psicología individualizadora puede ir tan lejos como le sea posible, y, en consecuencia, plantear problemas de organización, reclamando clases homogéneas, grupos, etc.; pero lo que importa saber es si la coeducación vigoriza o perjudica las calidades propias de cada sexo.

Este no es ya un asunto que le competa. Se trata ahora de una valoración. Toda vez que las consideraciones biológicas y psicológicas no exigen de un modo preciso la escuela unisexual, cobra un predominio incuestionable el concepto estructural de la cultura

(1) E. Claparede, *La Escuela y la Psicología experimental* — Ed. de la Revista de Pedagogía — Madrid, 1926, pág. 83.

(2) *Die sexualethische Frage i. d. Jugenderziehung* — *Die Erziehung*, Sep. 1929.

(3) Cit. por H. Thyen Th. u. Pr. d. Koeducation — *Die Erziehung* — Junio, 1929.

(4) H. Thyen, *lug. cit.*

que hemos puesto en el centro de la tarea de la docencia. Por esto nos hemos decidido por la coeducación de los sexos. La nueva concepción del eros que se abre paso por entre los escombros sembrados en la vida por una gatzmoñería de siglos, impone esta integración escolar.

Que no es una actitud destinada a allanar dificultades al hacer educativo, lo dicen ya las sugerencias que trascienden de la exposición precedente. Incorporar a la escuela la pedagogía sexual es adentrarla en un mundo desconocido y lleno de dificultades, según ya se dijo.

Al educador consciente de su vocación, han de valerle las informaciones biológicas y psicológicas que se han traído a recuerdo. Acaso a él mismo quepa exigirle un pulso sexual, independientemente del conocimiento cabal de dichas informaciones. Kawerau observa, con mucha sagacidad, que las muchachas muestran más simpatía y adhesión por la maestra que es realmente mujer que por la que acusa una sexualidad negativa, y que los varones, a su vez, prefieren más al maestro de definida masculinidad que al que acusa un sexo manido y afeminado. Por ello llega a decir que sólo el educador que posee una erótica viva está en condiciones de despertar las fuerzas del educando. (1)

La línea de desarrollo señalada por la sensualidad es, aquí, de singular importancia. Ella indica, desde luego, que dentro del dominio erótico, el tacto magistral deberá evitar, en lo que concierne a la mujer, las excitaciones que provocan un despertar prematuro del sexo, y deberá encauzar, en lo que concierne al varón, las manifestaciones sexuales que se presentan en todas las etapas de su desarrollo. Encauzarlas, no sofocarlas. Encauzarlas hacia un resultado que es el *autodominio*. El onanismo que, a lo que parece, tiene su íntima raigambre en la incertidumbre del sexo que envuelve el estadio de la pubertad, (2) puede ser superado mediante un acre-

(1) S. Kawerau — Sexualität und Erotik — Die Neue Erziehung — 8/9-1920.

(2) Todo niño es bisexual. El sexo definitivo es resultado de una victoria en cuya virtud los caracteres somáticos y funcionales, femeninos y masculinos, se han impuesto a su contrario. Imposición que es relativa y nunca absoluta, pero que imprime su sello sobre cada función y cada órgano a más de moldear, en forma radicalmente distinta, los caracteres sexuales primarios y los órganos de la generación. (G. Marañón. Tres ensayos sobre la vida sexual, 4ª ed. p. 174 y sig.). Si nos fuera permitido apurar las consecuencias de este descubrimiento del "otro sexo" que, según el sabio español, constituye una conquista trascenden-

centamiento de las propias fuerzas del púber, ayudándolas, ahí donde el vicio se muestre recalcitrante, con recursos higiénicos o con recursos médicos adecuados. El castigo, la amenaza y la censura son cosas que deben ser proscriptas de la pedagogía sexual. Nada hay tan potente como el desarrollo del cuerpo, y esto mismo aconseja esperar de sus propias virtudes la rectificación de sus propios yerros y desviaciones. Acaso no existe un filón tan rico para la tarea docente como el del instinto sexual. Contiene en sí todo el mundo inicial. Con profunda precisión, ha podido decir Wyneken ⁽¹⁾ que el objeto propio de la educación es la transformación de ese instinto.

En su forma más aguda, se manifiesta como impulso hacia el comercio carnal, y no se puede desconocer que ese impulso es uno de los caminos que conducen al eros cuando se sabe superar con amoroso cuidado la animalidad inicial. La pedagogía al uso ha esquivado este fenómeno no sólo en razón de los principios morales que han imperado hasta hoy sino en razón de la ignorancia de las leyes que lo rigen. Lo ha considerado desde un punto de vista propio de adultos y le ha atribuído las imperfecciones observadas en la vida de los adultos. Nunca se ha detenido a averiguar si esas imperfecciones y desviaciones se deben a la falta de cuidado de la sexualidad infantil. El engaño, el disimulo y la insinceridad la han conducido a una actitud de prevención del hombre contra la mujer y de la mujer contra el hombre, en un ambiente de mentiras convencionales que envenena y enquistas el desarrollo físico y psíquico de la niñez.

La terca oposición a toda sincera y natural relación de los sexos es tanto más injustificada cuanto que no existen motivos para tratar con prevención la vida sexual de las primeras edades, ni menos para asemejarla a la sexualidad del hombre maduro. Pedago-

tal de la ciencia moderna a la que no se ha dado aún la significación pedagógica debida, nos inclinaríamos a reconocer que es en el fondo misterioso de la vida misma, donde se opera una especie de coeducación. Más todavía: nos decidiríamos a sostener, confirmando los datos suministrados por las experiencias escolares que conocemos, que, sin una permanente relación de niños y niñas, es imposible alcanzar la diferenciación que hace muy hombres a los varones y muy mujeres a las hembras; base de la armonía sexual y del progreso moral.

(1) Op. cit., lug. cit.

gos de la autoridad de Vidari consideran que “las diferencias sexuales son, por la naturaleza misma de la conciencia pueril, más objetivas que subjetivas”. (1) Opinión que coincide con la de un pensador tan cauto y riguroso como Walter Hoffmann, para quien lo que interesa al muchacho son, más que los aconteceres fisiológicos, los problemas espirituales y, más que éstos todavía, los problemas metafísicos de la sexualidad. (2)

Las reglas pedagógicas que se pueden formular para tratar este impulso no son susceptibles de constituir cursos determinados. Son reglas de aplicación dúctil, inmediata, diaria, constante, a todos los múltiples casos y circunstancias de la labor educativa. Pues, tan ligada está la sexualidad a todo el proceso educativo que, en realidad, circula, vivo y activo, por todo él, como la sangre por las venas. No existe una situación de la que el educador no pueda sacar partido eficaz.

No entran ellas en una exposición de motivos como ésta; pero necesito decir que el juego, la danza, el trabajo, el deporte, el canto, la excursión y algunas otras actividades incorporadas a las bases propuestas, responden, en gran parte, al propósito de buscar solución a problemas de pedagogía sexual.

La danza procede del hontanar del instinto y torna a él, afi-nándolo. Una escuela norteamericana, la *Childrens School*, la ensaya, junto con otras manifestaciones artísticas infantiles, aplicando principios freudianos. (3) El sentido del ritmo y actividades como el deporte, crean la confianza con el cuerpo y refuerzan la conciencia de sus valores. El cuerpo tiene su idioma y ese idioma está hecho para la relación entre seres humanos. Idioma rico en gestos, actos, movimientos y expresiones, que es, hoy, un monólogo triste y mecanizado, pero que, cuidadosamente educado, debe enriquecer nuestro mundo con los contenidos espirituales que vibran en el cálido apretón de manos, en el abrazo efusivo, en el beso lleno de íntimas resonancias y en todos los contactos que aproximan y funden los corazones. Necesitamos aprender ese idioma para reaccionar con nuestro cuerpo frente a otros hombres. “Apenas si sospechamos qué riqueza hasta ahora oculta, y qué liberación y alegría espera a

(1) Op. cit. 409.

(2) Op. cit., lug. cit.

(3) Das Körpergefühl und sein Ausdruck, en Die Tat — 1918, p. 508.

quienes se atreven a revelar su corporalidad a otros seres”, escribe Alfredo Kurella, bajo la influencia de la concepción erótica de Freyer.

De capital importancia para una pedagogía sexual es el estímulo del trabajo. Sobre la aplicación de esta actividad para el crecimiento corporal y para el logro del autodomínio, no existen discrepancias. Para Marañón “es evidente que la actividad social del hombre ya en su forma legítima y creadora, que es el trabajo; ya en la modalidad secundaria y estéril del deporte, representa un equivalente fisiológico de la actividad sexual”. (1)

V — DE LA LIBERTAD DE ENSEÑAR Y DE LA EDUCACION RELIGIOSA

Cada vez que se trata de la educación religiosa, una inmediata asociación de ideas nos pone por delante, como términos centrales del problema mismo, la oposición Iglesia-Estado. No hay, parece, una solución posible sino dentro de este obligado planteamiento polémico. O se está con la Iglesia, o se está con el Estado. La contienda secular arrastra consigo a la actividad pedagógica y la somete a sus contingencias.

La reseña histórica que antecede, acusa los términos generales de esta cuestión e ilustra suficientemente sobre la estructura que se le ha conferido desde la disolución del orden medioeval. Por más que, a las veces, el Estado haya acogido la docencia eclesiástica y haya pactado con la Iglesia, el litigio no ha perdido nunca sus extremos radicales; pues, en el fondo, los avenimientos que conocemos sólo han respondido a conveniencias políticas circunstanciales y transitorias.

Cualquiera sea la concepción del Estado que un pueblo posea, o aspire a poseer, —sea esa concepción despótica o liberal; se vincule a una noción de cultura, o se concrete a una mera finalidad policial y administrativa— la práctica estadual se manifiesta siempre como un *statu quo* de las fuerzas que trabajan en el seno de la comunidad. El Estado, preséntase así, cualquiera sea la teoría en que pretenda apoyarse, como una balanza cuyo fiel se mueve de

(1) Tres Ensayos, p. 213.

acuerdo al flujo y reflujo de la vida social. La actividad educativa, en cuanto puede definirse como el procedimiento mediante el cual la animalidad de la infancia se inserta en una comunidad considerada no como cuerpo gregario sino como organismo espiritual, no escapa —y no puede escapar— a los vaivenes de las corrientes espirituales (y esto por la simple razón de que el niño para devenir hombre necesita nutrirse de estas corrientes); y en esto reside la razón por la cual el Estado no quiere desprenderse del monopolio docente. Su función reguladora, el mantenimiento del equilibrio que asegura su propia existencia, le fuerza y le forzará mientras viva, a utilizar la actividad escolar según se lo aconsejen las circunstancias.

La situación presente del mundo civilizado, en orden a nuestro tema, ofrece un campo de experiencia delimitado por dos radicalismos extremos: Rusia e Italia. Dos dictaduras. Dos estados de fuerza con una idéntica consecuencia: la suspensión del juego dialéctico de las corrientes espirituales. Los derechos comunes y las libertades individuales han desaparecido bajo la presión estadual. La cuestión religiosa ha sido, una vez más, identificada con la cuestión eclesiástica, y, como tal, afrontada con un criterio circunstancial. Mientras Rusia, que no espera ninguna ventaja de la Iglesia, la reduce a la impotencia proclamando que la religión es el “opio del pueblo”, el fascismo italiano —y el español, su grosera caricatura— destruye de un solo golpe la obra larga y penosamente construida por el liberalismo, poniendo la escuela en manos del Vaticano. Trátase de dos reacciones, hacia la izquierda, la una; la otra, hacia la derecha. Dos reacciones provocadas por una aguda crisis del Estado que, o es impotente para mantener el contraste de las fuerzas espirituales que aspiran al predominio, o se debate en un medio en el cual dichas fuerzas han claudicado, o disminuido en vitalidad. Ninguna de las dos comporta, en realidad, una solución del problema docente. El problema docente es un problema que apunta a la totalidad viviente de la cultura y no cabe duda de que tan unilateral es la actitud que niega la religión como la que, por afirmarla, entrega la enseñanza a la férula de la Iglesia. Con todo el empeño que ha puesto Rusia para incorporarse las concepciones pedagógicas más avanzadas, no ha conseguido todavía plasmar una organización escolar que responda a la elevación de sus

intenciones. Se lo impide la excluyente concepción del mundo que quiere exaltar. De la misma manera, la reforma del Ministro Gentile, con todo y ser uno de los más serios intentos de construcción de un sistema pedagógico autónomo, dotado de objeto y de leyes propias, al fundarse con todo rigor en la filosofía del acto puro, se ha mostrado fuera de lugar dentro del estado de desesperada violencia que es el fascismo.

No son pues, aquellas dos situaciones las más indicadas para sugerir la solución que entre nosotros, reclama el arduo problema. La solución ha de ser adecuada a nuestra constitución social, y ésta no ofrece punto de paridad con la rusa y con la italiana. Y por lo mismo que el problema no es de aquellos que pueden ser agotados tan sólo con una disquisición especulativa, parece conveniente considerarlo con una especial y objetiva referencia a la labor realizada por los pueblos que se mantienen equidistantes de los radicalismos extremos. Esa labor ha troquelado en la prueba del fuego de la práctica las propias teorías propuestas en torno a este asunto y esta circunstancia que enriquece la realidad, acrecienta y afirma la convicción de que es en ella donde una observación seriamente conducida puede encontrar los más ponderados elementos de juicio.

De esos pueblos, Holanda y Bélgica se caracterizan por ser los que han consagrado con empeño más sostenido el principio de la libertad de enseñanza. Constituyen, por eso, el fondo común de donde extraen sus argumentos los partidarios de la escuela confesional. En la segunda Asamblea de Profesores celebrada en Córdoba, en 1927, los delegados católicos, apoyaron su tesis en la experiencia de aquellos países. Se cuidaron bien de exponer los resultados obtenidos por la libertad escolar, en ambos ensayos, y se concretaron a acusar el éxito legislativo de las ideas de carácter jurídico y político que abonan, en todas partes, las pretensiones confesionales, cuyas ideas fueron reeditadas en la mencionada Asamblea de Córdoba.

Pero el triunfo legislativo de una idea determinada no entraña por sí mismo una prueba de la eficacia de esa idea como solución de un problema. Una idea puede convertirse en ley gracias a una mayoría parlamentaria más o menos estable; pero no se ha de seguir de ahí la eficacia práctica de la idea y su adecuación

a la realidad. Conviene, pues, reaquilatar el principio a la luz de su obra.

Para esto examinaremos brevemente la experiencia de aquellos países.

La lucha por la posesión de la escuela data, en Holanda, desde 1860. La Constitución de 1848, continuando una tradición iniciada en 1806, bajo el dominio napoleónico, hizo de la educación una tarea estrictamente estadual. Conveniencias políticas determinaron, en 1853, la sanción de una ley favorable a los eclesiásticos, y, más tarde, en 1857, la sanción de otra ley por la cual se permitió la fundación de escuelas particulares, bien que sometiénolas a condiciones severas. Estimulado por estas concesiones, el clero inició una abierta campaña, en 1860, contra la escuela oficial. En 1889, un éxito electoral le dió la posesión de un firme baluarte. Las escuelas y los seminarios confesionales florecieron bajo la más amplia protección del Estado. La protección del Estado llegó al extremo de permitir al clero la erección y el sostenimiento de escuelas e institutos superiores. Desde aquella fecha hasta las vísperas de la guerra, la enseñanza confesional no hizo sino crecer y prosperar a costa de la enseñanza del Estado. Tan grave llegó a ser la situación de esta última, que, en 1913, un real decreto designó una comisión para que aconsejase la manera de remediar la crisis en que se hallaba. Estalló la guerra. Nadie reparó en el proyecto que elaborara la comisión designada, y las cosas siguieron de mal en peor hasta 1920: en esta fecha, el ministerio del pastor De Visser completó la obra iniciada en 1889 estableciendo la libertad de enseñanza. Los comunistas y los liberales votaron en contra; los socialdemócratas aplaudieron. El pastor De Visser no hizo otra cosa que legitimar una situación de hecho.

Cerca de seis lustros tiene ya de ejercicio la escuela profesional holandesa. ¿Cuál es la lección que nos suministra?

Para responder a esta pregunta sería indispensable fijar previamente, siquiera fuese en líneas generales, el concepto de la educación; pues, sólo un concepto definido puede valorar el ensayo realizado. He expuesto, por mi parte, el que reputo de más estricta fundamentación. Pero cualquiera sea el que se adopte, no podrá prescindir de un rasgo común a todos que es aquél que vincula la

tarea docente al proceso mediante el cual la infancia es incorporada al espíritu objetivo de la comunidad. Vista desde este punto de común coincidencia la acción de la escuela libre de Holanda, fuerza es confesar que ella es contraria a la propia naturaleza de la tarea docente.

Que esta afirmación no se apoya en conjeturas y prevenciones es algo que emerge de las propias fuentes informativas que los mismos interesados, esto es, los partidarios de la escuela confesional, han puesto a disposición de quien quiera enterarse de esta cuestión. El *Standard*, órgano capital del muy confesional Partido Antirevolucionario, en un número de Diciembre de 1925, se refirió a la inutilidad de muchas escuelas de reciente creación y declaró que se ha llegado a una discordia tan acentuada en materia escolar que es un deber señalarla porque no sólo “es perjudicial para la enseñanza sino también lamentable respecto del espíritu del pueblo”. “No deseamos que nuestra nación se disgregue en átomos”, —añadió todavía, espantado ante el desencadenamiento de rencores y de rencillas que la libertad docente ha deparado a la sociedad holandesa.

Pues, la libertad docente ha provocado una verdadera guerra social. A menudo, —dice un escritor— una aldea se siente satisfecha con una única escuela pública; pero tan presto como lo sabe un pastor o un decano, se apresura a reemplazar aquella “escuela despreciable” por una “mejor”. La contienda civil invade la aldea y la labor educativa es arrastrada en el juego de las pasiones y de los intereses particulares. “¡Cuanto odio y cuánta envidia juegan en el establecimiento de una escuela, y esto aún entre los miembros del mismo Evangelio!” —exclama, como en un desahogo, *La Correspondencia de las Asociaciones Cristianas de Maestros*, del 8 de Octubre de 1926.

La discordia, la enemistad, la escisión violenta de la sociedad holandesa es, por lo pronto, la primera consecuencia de que nos instruye aquel ensayo de libertad escolar, prohijado y pagado por el Estado. Trátase de una concesión excesiva, carente del contralor de una escuela pública suficientemente amparada. La escuela pública camina a la bancarrota: mientras en 1885 poseía el 72 % de la población escolar, en 1925 apenas contó con el 46.2 %. No hay, pues, que añadir que este experimento que así ha dado por resul-



tado la atomización y el cisma de un pueblo entero, se ha realizado en las más amplias condiciones que se pueden exigir. No une, divide; no cohesiona, disuelve. En lugar de introducir al niño a una atmósfera espiritual superior, lo conduce al estrecho círculo de la secta.

Nada de extraño tiene este sesgo de la actividad pedagógica. Es una consecuencia obligada del programa de acción que se han impuesto los mentores de la escuela confesional. El Director de la Oficina Central Católica para la Instrucción y la Educación en Holanda, doctor Th. Verhoeven, ha expuesto con una claridad inter-giversable, en el número 274, de 1926, del *Bayrische Volkszeitung*, los principios y la táctica que presiden la escuela católica. El niño debe ser educado según el modelo del católico y el católico para ser tal debe oír misa y comulgar diariamente, si es posible; debe ser miembro de una o de varias hermandades o sociedades católicas; sólo debe leer diarios católicos; debe tener en su casa el Crucifijo y entronizar el Corazón de Jesús entre palmas y agua bendita, delante de la efigie de la Madre de Dios, siempre iluminada por velas sagradas; debe tener imágenes en las que se predique el *Sursum Corda*; y considerarse feliz cuando Dios lo escoja para el sacerdocio y el claustro. Nada que signifique solidaridad con la comunidad y con el espíritu del pueblo, siquiera sea en las manifestaciones de su cultura. ¿Qué inferencia cabe deducir de todo esto? El doctor Verhoeven mismo declara intrépidamente que para alcanzar ese fin “en Holanda no fué la instrucción religiosa católica la causa *belli* de la lucha por la escuela sino la instrucción católica profana”. Consecuentemente, un monopolio católico para formar sólo escolares católicos, con maestros católicos, con material didáctico y libros católicos, porque “la educación profana neutral es absurda”.

Nunca se ha hablado en términos tan rotundos. Y hay que hacer justicia al doctor Verhoeven de ser uno de los pocos sostenedores de la escuela confesional que guarda consecuencia con la doctrina medioeval de cuyas raíces se nutre todavía la pretensión eclesiástica.

Esa doctrina ha sido deducida del pensamiento de Santo Tomás en cuanto éste sostiene que toda vida religiosa corresponde a la Iglesia. En oposición a la concepción pagana que, partiendo de la

íntima e indestructible unidad de la vida griega, atribuyó al Estado la custodia y el cuidado de todos los bienes espirituales comprendiendo en ellos la moral y la religión, el aquinata afirmó que, sólo atribuyendo al hombre un fin meramente natural, puede confiarse al Estado lo atingente al orden religioso. Distinguido el orden natural de las cosas de este mundo, de la antigüedad, del orden supernatural, atribuido por Cristo a la Iglesia, corresponde plantear el problema educativo como un asunto jurisdiccional. Ha de pertenecer al Estado o a la Iglesia según sea la naturaleza que se le asigne. Puestas así las cosas, parece claro y fuera de dudas que, estando colocada la Iglesia en el punto más alto de la escala de los valores, debe ser confiada a su dignidad todo cuanto se refiere a los fines morales. La superintendencia escolar corresponde a la Iglesia aún en los casos en que la enseñanza se realice por la familia o el Estado. Este es “el derecho divino” que Pío XI reafirmó, al día siguiente de ser aprobado el reciente tratado de Letrán.

El doctor Verhoeven es un hombre que obra de acuerdo a sus convicciones y no hay para qué decir que, si estuviera en su poder el hacerlo, reconduciría la humanidad al siglo XIII, entre salmos y palmas benditas, por los senderos ideales que, en posesión de la escuela holandesa, ha señalado para el perfecto católico.

Menos sinceros que él, los católicos de otros países, recurren a razonamientos heréticos y disimulan la mercancía con un pabellón que no corresponde a la vieja doctrina. Así los nuestros, combaten la “tiranía opresora” del monopolio estadual en nombre de los principios políticos que hemos heredado de la Revolución Francesa. Es un recurso que han recibido de los comilitones franceses, según ya se ha visto; recurso que, en algunos países, como Bélgica, ha dado óptimos resultados. Debemos al diario católico belga *Le Peuple* (Diciembre de 1921) la formulación definitiva de tal actitud: “En nombre de vuestros principios, os exigimos toda la libertad. En nombre de nuestros principios... os negamos toda la libertad”.

Pues, el éxito que la campaña por la escuela libre ha alcanzado en Bélgica se debe, en parte esencial, a la fuerza de las facultades legales consagradas por la Constitución que aquél país dictó en 1830. No es que el clero haya aceptado aquellos principios; los ha utilizado en beneficio de sus designios, a pesar de la repugnancia

que siempre les han merecido. Su gran fuerza electoral le ha permitido obrar con plena desenvoltura. Privilegios, canongías, exenciones de las cargas comunes a todos los ciudadanos, independencia de acción, favores a las órdenes religiosas, todo lo ha conseguido sin dificultad y de un modo discrecional. Bélgica posee un claustro por cada comuna: 2.500. En 1914, cuando se quiso establecer la obligatoriedad escolar para corregir el ascendente analfabetismo, los diputados católicos se opusieron a ello.

Los liberales no han ejercido el poder sino un breve período, desde 1879 hasta 1884. Dispusieron, entonces, que cada comuna tuviese un kindergarten, una escuela popular y una escuela media. Las escuelas que pasaron a poder de las comunas, a virtud de tal ordenamiento, perdieron el carácter de religiosas en tanto excluyeron la cátedra de religión y acentuaron un aspecto profesional. La religión, empero, no fué excluida del todo porque quedó permitido a los sacerdotes que la enseñaran.

El clero se dió prisa a protestar por semejante atentado a la fe del pueblo. La escuela laica cayó en el Index. Se le declaró una guerra sin tregua, como en Holanda y como en Francia; la excomunión, la negación de los Sacramentos, la calumnia, la injuria, todos los recursos, aún los más innobles, fueron puestos en juego contra la escuela oficial. Fueron frecuentes los casos de curas que, como el de Mande St. Etienne, pidió a los padres que degollasen a sus hijos antes de permitir que acudiesen a la Escuela del Estado.

La vuelta al poder del clero comenzó con las palabras del adepto que elevó al ministerio: "El Estado debe preparar su retirada de la escuela". Al tiempo que 877 escuelas comunales cerraron sus puertas, 1.465 escuelas religiosas abrieron las suyas. Enseñanza fundamental: la religión. En 1895, el ministro tornó a afirmar la posición confesional. "Yo soy ministro de Instrucción Pública; pero mi corazón y mi alma pertenecen a la escuela libre. Pon-gamos nuestra mirada en Roma: ahí está la vida y la verdad".

La escuela libre creció enormemente bajo la sombra protectora del corazón del ministro. En 1914, se llegó al extremo: el Estado le aseguró la ayuda pecuniaria, sin reservarse para sí ningún contralor serio y eficaz.

La guerra y la invasión del territorio belga acallaron las dis-

cordias provocadas por la lucha escolar; pero ellas eran tan profundas que inmediatamente después del armisticio, recrudecieron con más virulencia que nunca. Tan acentuada fué su violencia que, en 1920, el propio ministro socialista Destree debió declarar que la enseñanza religiosas “es un necesario y feliz contrapeso contra las posibles exacerbaciones del poder del Estado”...

Esta salida de tono no obedeció en realidad, a otra causa que al temor de la “ola roja”; y, su consecuencia inmediata fué la de restituir al clero la escuela. El clero continúa dominando, a pesar de los reparos de la ley de 1925. Maneja la escuela primaria y los jardines de infantes; se ha adueñado ya, o está en vías de adueñarse, de las Escuelas de Mujeres; son suyos los Seminarios; y ejerce un gran ascendiente en las escuelas profesionales. Ha hecho, en suma, su experiencia. Una experiencia amplia, exenta de la inoportuna inspección oficial. Cabe, pues, preguntar ¿qué elementos de juicio podemos extraer de tan vasta labor?

También aquí la respuesta ha de ser contraria a la concesión de una libertad sin contralor. Porque también en Bélgica, la acción de la escuela confesional ha sido y sigue siendo la de una beligerancia atentatoria a los intereses espirituales de la nación. El clero belga no se ha concretado nunca a una tarea específicamente docente; la escuela sólo le interesa como un recurso de predominio. No se ha preocupado nunca de instaurar sistemas y métodos pedagógicos para abonar su aspiración al monopolio escolar: su táctica ha consistido, en todo momento, en desacreditar la “escuela sin Dios” sin apresurarse a superarla de un modo científico y objetivo. Su actitud, en este sentido, ha sido, y es hoy mismo, franca y abierta. La ha proclamado enfáticamente. Como muestra del calibre de los medio de que se vale, sea mencionada aquí una línea de uno de los cantos escolares más difundidos. Alude a la escuela neutral, y dice: “Quiere arrancar el alma de los niños de la Iglesia de Dios. No queremos que Bélgica sea un nido de ladrones. No queremos que se eduque a nuestros hijos para clavos de nuestro ataúd, para carroña de cadalso”. La bajeza, la mentira, y la procaacidad no son armas vedadas en esta inaudita campaña. Los ejemplos abundan. El más moderado de todos es el que expresa *Le Pays Wallon*, de Setiembre de 1924: “la escuela estadual procrea rojos, socialistas,

comunistas, anarquistas, bolcheviques. Ruina, decadencia, devastación”.

Y basta, como diseño del modelo que se nos ofrece.

Es inadecuado. Pueblos previsores y prudentes lo examinaron ya y lo declararon inaceptable. Inglaterra y Estados Unidos lo han repudiado. Alemania se resiste a seguir el ejemplo de Holanda.

Inglaterra posee, como es sabido, una Iglesia propia, la *Church of England*, y, no obstante esta circunstancia que podría inclinar a aquel Estado a favorecer la concepción del mundo de su credo, se ha abstenido de implantarlo en su escuela. Las concesiones que Gladstone hiciera a la iniciativa particular al permitir que los eclesiásticos mantengan escuelas, no ha alterado ni modificado, en lo substancial, la actitud tradicional en materia escolar. La escuela confesional, costeadá por los creyentes, en nada afecta a la escuela pública exenta de credos que los condados mantienen a costa del Estado. Más todavía, aquéllos deben liberar de la enseñanza religiosa a los padres de los escolares que lo exijan. Además, —y esto es de capital importancia— la *voluntary school* debe ser, tanto en su forma externa como en su íntima configuración, semejante a la escuela oficial. Sólo la distingue, pues, de ésta la posibilidad de la enseñanza religiosa, enseñanza que la escuela común ha excluido a virtud de lo dispuesto por la ley de 1876: “Ningún catecismo religioso, ningún credo, cualquiera sea la confesión a que pertenezca, puede ser enseñado en la escuela pública.” Las veces —son escasas— en que este ordenamiento sufre excepción, la enseñanza se limita a los elementos comunes al Cristianismo.

El éxito de la escuela oficial permite creer que las recientes pretensiones eclesiásticas a más amplias concesiones en favor de la escuela confesional no tendrán, ni tarde ni temprano, el suceso apetecido. Las escuelas del *Council School* han aumentado, de 1596 que eran en 1875, a 8.929, en 1923. En 1875, la frecuentaron 556.150 educandos; y, en 1923, el número de éstos fué de 4.419.153. Esto, al tiempo que las *Voluntary Schools* disminuyen sensiblemente, de año en año.

Cierto es que una estadística no prueba por sí sola la adhesión popular al sistema en vigor. Tampoco prueba lo contrario. Pero que el espíritu inglés se siente satisfecho con la escuela que hoy tiene, lo muestra la unanimidad con que la Sociedad de Maestros de Inglaterra, en una asamblea de 1926, y una subsiguiente Asamblea de Directores, y el Partido de los Trabajadores y el Partido Liberal, se han expresado en favor de la persistencia del régimen implantado y aún de la proyectada ampliación de las prerrogativas del *Board of Education*. Los maestros han demostrado suficientemente —escribe el notable pedagogo Findlay— que es posible una enseñanza sin credo con la que los padres pueden estar satisfechos. El sentido religioso, la veneración de Dios, el amor a la justicia pueden ser enseñados por maestros que nada tienen que ver con el clero. (1)

Estados Unidos es un país esencialmente cristiano. Aún cuando, desde la época de su fundación, estuvo siempre dividido en grupos confesionales y en sectas de diversos matices —puritanos, quáqueros, metodistas, bautistas, etc.,— no ha perdido nunca el fondo cristiano que preside su vida. Se ha apoyado, justamente, sobre la persistencia de ese fondo común, el empeño de unificación realizado, sin éxito, por el *Federal Council of the Churches of Christ*.

A pesar de esto nadie exige ahí que el Estado vincule la escuela a un credo determinado. El propio presidente Coolidge que dijo, no ha mucho, que “la fuerza de Estados Unidos reposa en la fuerza de su fé religiosa”, no ha otorgado ventajas algunas a las confesiones. Con haber establecido, en 1791, que no existe una religión oficial, el Estado no se ha desentendido de resguardar el libre ejercicio de los cultos, que pueden crecer y ampliarse sin restricciones de ninguna especie; pero ese amparo no ha llegado nunca al extremo de proteger la escuela privada. Fieles al principio de la neutralidad estadual en materia de fe que ha determinado la separación de la Iglesia del Estado, y que es, según la clásica exposición hecha por Bryce, en *The American Commonwealth*, la intención de poner fin a las luchas teológicas y políticas que han dividido a Eu-

(1) Reinhold Lehmann, *Staat, Kirche u. Schule im Auslande*, Darmstadt, 1927, p. 41.

ropa desde el Imperio Romano hasta los días del *Kulturkampf*, principio que distingue netamente a la constitución de Estados Unidos de las constituciones occidentales, los americanos del Norte han erigido una *Public School* de sello neutral, calculada para consolidar un gran pueblo.

Como tal la han estimado siempre las propias confesiones. Y, si bien es verdad, que la Escuela Unica encontró, en su hora inicial, la oposición de las escuelas libres religiosas, predominantes en el siglo XIX, también es cierto que esa oposición no se dirigió contra la nueva institución en sí misma sino en cuanto a las pérdidas pecuniarias que les trajo consigo.

La laicización de 1884 ha sido admitida por todos y asume ya la educación general de Estados Unidos: 20 millones de niños. Su insuperable eficacia surge del hecho, pleno de sugerencias, de que las escuelas privadas y las parroquiales sólo han registrado, en 1924, una inscripción de 682.259 niños y de 790.886 niñas, y de que, en un país donde tan sólo la Iglesia Católica cuenta con veinte millones de adeptos, ésta no ha alcanzado a reclutar arriba de dos millones de inscriptos en una poderosa organización escolar que posee universidades, escuelas superiores y siete mil escuelas populares.

Inglaterra y Estados Unidos, repito, han rechazado el modelo holandés en cuanto éste aspira a poner toda la enseñanza, incluso la profana, en manos del clero y en cuanto, para ello, so pretexto del ejercicio de un derecho reconocido, disimula el propósito de introducir el cisma y la discordia en la sociedad. Para tal fin, le ha bastado con organizar un buen sistema escolar y con negarse a sostener pecuniariamente la escuela confesional y con imponer a ésta la existencia de que sea similar a la escuela oficial. La extraordinaria eficacia de este remedio ha sido ya confesada por la propia palabra eclesiástica: en 1892, el cardenal Catolli manifestó que, en Estados Unidos, no convenía excluir del sacramento a los padres que envían sus hijos a la escuela estadual en razón de que ésta no es adversaria del credo católico. Más recientemente, en 1926, el cardenal O'Connell, ratificó aquella actitud, reconociendo que en las condiciones actuales de la escuela pública estadounidense, no existe lugar para su confesión. Ciertamente, reconoció, la religión debe ocupar por ley el primer rango en la educación, pero hay que aco-

modarse a los hechos tales como ellos son (1). No se puede pedir expresiones más moderadas en gentes acostumbradas a hablar con tanto énfasis cuando se trata de Francia, de Holanda, y de Bélgica.

La tradición argentina, en esta materia, ha sido siempre consecuente con la filiación política que ha plasmado nuestras instituciones. Desde nuestros orígenes, hemos puesto la enseñanza bajo la custodia del Estado, del Estado que es aquí de sello liberal porque nació y se consolidó al amparo de las corrientes espirituales propagadas por los pensadores franceses e ingleses. La ley N° 934, dictada en 1878, está llena de ese espíritu. En realidad de verdad, la idea central de aquella ley es la misma que rige el ordenamiento sajón en cuanto, reconociendo y respetando el principio constitucional de la libertad de enseñar, exige que los colegios particulares se someten al contralor del Ministerio de Instrucción Pública y “que el plan de estudios comprenda las mismas materias que el de los institutos nacionales”.

No escapó al autor del claro precepto el riesgo que entraña la libertad de enseñar entendida en un sentido absoluto. Aleccionado por la experiencia de los países cultos, el legislador de 1878 encontró la solución pedagógica más adecuada a nuestras condiciones políticas y sociales. Uno de los ministros más clarovidentes con que ha contado el país, Amancio Alcorta, después de resumir con toda justeza y probidad los resultados obtenidos por las legislaciones de los pueblos del viejo mundo y de América, escribió estas palabras que todavía hoy pueden valer como el mejor comentario de aquella ley: “La libertad de la enseñanza debe existir como un derecho individual, pero nada más que la libertad de la enseñanza; la libertad no es la licencia que conduce a la anarquía social, que rebaja el nivel intelectual, que rompe la unidad nacional destruyendo el carácter nacional o impidiendo que se forme”. (2)

Si algún defecto se debe achacar a la ley de 1878 es aquél

-
- (1) Es la política que campea en el recordado discurso de Pío XI. El “derecho divino” de la Iglesia no puede ser discutido. Salvo cuando no se dispone de los medios necesarios para imponerlo. En cuyo caso corresponde propugnar la “intransigencia”, en el sentido eclesiástico. Esto es la política de contemporización.
- (2) La Instrucción Secundaria, 1886, pág. 87. Una relación de las leyes anteriores a la de 1878 se encuentra en esta misma obra, pág. 104 y siguientes.

en que ha incurrido al permitir que los profesores de colegios particulares puedan decidir en los exámenes, en favor de sus educandos. Ya el ejemplo belga debió valer aquí para corregir esa falla; pues, las artes de que en Bélgica, y en otras partes, en igualdad de circunstancias, se han valido aquellos educadores, se han convertido, en nuestro país, en un abuso franco y notorio.

Los poderes públicos no se han dado prisa a corregir este mal. Lejos de ello, un extraño decreto presidencial de fecha reciente ha acordado exenciones de exámenes a los colegios incorporados. (Tal como ha hecho España con los colegios de Deusto y el Escorial.) Esta resolución, dictada a instancias del Consejo Superior de Enseñanza Católica, empeñado en modificar un decreto ministerial de 1926 en el que se establecieron las condiciones de promoción de los alumnos de escuelas particulares y se fijó el promedio necesario para eximirles de pruebas, ha allanado, en abierta contradicción con la tradición argentina, el débil y siempre burlado contralor de la ley mencionada.

Es un sesgo inesperado y desconcertante. ¿Se trata de una solución permanente? El asunto es demasiado grave, como se ha visto, para que quepa atribuir a la concesión gubernativa otro alcance que no sea el pasajero de la inadvertencia, o el de una simple gracia de validez transitoria. Nada permite admitir que un simple decreto ministerial tenga la virtud de abolir una ley. Una medida de tal magnitud exigiría siempre una previa y amplia discusión con tanta mayor razón cuanto que ella constituye un acusado cambio de orientación.

Los ataques y las pruebas a que está siendo sometido, en todas partes, el Estado liberal, no justifican hasta ahora una semejante resolución relativa a la escuela. Acaso esas rectificaciones propuestas al organismo estadual reenciendan, a corto plazo, el debate sobre este tema. Es inevitable. Pero aún en el caso de que esto ocurra —y ya está ocurriendo, bien que de un modo morboso, en la realidad italiana— no es presumible que se opere una modificación radical en lo que, en las relaciones de la Iglesia y el Estado, atañe a la escuela. Lo más posible es que se llegue a una restricción todavía más severa de la libertad de enseñar.

Pues, viéndolo bien, la delimitación de la provincia de lo

pedagógico y la determinación científica de su objeto y de sus problemas centrales, han llegado ya a un punto tal que, de hoy en más, se hace necesario juzgar a la luz de sus conclusiones las cuestiones de la docencia, y parece evidente que tan presto como esto se haga se verá, cada vez con mayor nitidez, que el sistema escolar de la Iglesia carece de una estructura íntima suficiente a soportar la crítica pedagógica menos estricta.

Sí, como acaba de verse, la enseñanza confesional, considerada por sus resultados en orden al sistema de fines objetivos, se nos presenta como un instrumento de disensiones sociales, examinada en su constitución esencial se nos revela como negación de los supuestos básicos de la pedagogía contemporánea.

Ningún fundamento más serio y más objetivo podemos dar a esta grave aseveración --sobre todo, a quien no conozca de cerca la *praxis* de la docencia confesional— que el contenido de publicaciones emanadas de los propios sostenedores y mentores de dicha enseñanza.

También aquí ha de valerlos, antes que nadie, el doctor Verhoeven, cuya exposición ya hemos mencionado. Según él, todo el material didáctico ha de estar penetrado de principios ortodoxos. La gramática, el libro de lectura, ha de formar, en la fantasía infantil, una pura esfera presidida por la figura de Dios, el buen padre infinito que trata con sus criaturas rodeadas por las alas protectoras de los ángeles. Trozos y ejemplos extraídos de los libros sagrados han de enseñar a las tiernas almas a amar el bien y a apartarse del mal. Con esto se espera prepararles para afrontar la realidad de la vida. Otro tanto dispone para la enseñanza de la escritura, en la que quisiera acentuar el memorismo habitual. Los cantos sólo deben utilizar composiciones de la Iglesia y han de ir dirigidos a acendrar la belleza del alma. La geografía y la historia son apreciados por Verhoeven desde un punto de vista estrictamente católico: La primera, no tiene otra misión que la de señalar al docendo los lugares ligados al recuerdo de los mártires de la fé, a las peregrinaciones más conocidas y a aquellos que poseen catedrales y fundaciones famosas; la segunda se refiere a los verdaderos reformadores (nunca a aquellos que la moral consagrada califica de falsos), y a los héroes y a los sucesos acaecidos que existieron y acaecieron por

designios providenciales. Por último —y para terminar el bosquejo de esta pedagogía— las ciencias naturales han de enseñar que todo lo que está en sus dominios es pura manifestación divina, sin parar atención en las cosas y en los seres en sí mismos, porque el conocimiento inmediato atenta, o puede atentar, contra la pureza suma de donde procede.

La concepción medioeval no ha podido expresarse de otro en el mundo moderno. Estamos aquí en presencia de una intocada concepción teocéntrica. Para la Edad Media —escribe Thalhoffer— el saber y la formación es más un don de Dios que un bien adquirido por uno mismo; Dios es la causa de toda verdad, es el logro seguro de todo conocimiento de la verdad; el saber depende rigurosamente de una vida virtuosa; aún para la adquisición del saber son necesarios la veneración de la autoridad y de la tradición, la humildad, la obediencia y la negación de sí mismo” (1). ¿Qué es lo que distingue a la pedagogía del doctor Verhoeven del pretérito orden tan sobriamente refundido en estas palabras?

Nada.

El pedagogo holandés reafirma —hay que repetirlo— su fidelidad a la concepción del catolicismo. Ha aclarado y formulado la pedagogía del credo que la política de León XIII se limitó a exponer, en líneas suscintas, en su circular de 1897. Su pedagogía es la que con más rigor se acomoda y adecúa a su tipo ideal de hombre, el católico, que ya conocemos. Abstengámonos de ensayar ante ella la más leve actitud irreverente y festiva. El gesto volteriano sería insuficiente para satisfacer la exigencia que reclama la comprensión de estos productos espirituales. El error del cientificismo consiste en haber tratado con injustificado desdén concepciones dignas de consideraciones serias y atentas. Semejante disposición sólo le ha permitido resbalar sobre la superficie inmediata de las cosas y le ha impedido la penetración de su profundo sentido.

Bajo las apariencias de un ultramontanismo ingenuo y primitivo, discurre, en realidad, una corriente docente de acentuado carácter. Las condiciones que el doctor Verhoeven impone a la vida doméstica del hombre católico es toda una disciplina acorde

(1) Franz Xaver Thalhoffer, *Unterricht u. Bildung in Mittelalter*, Muenchen, 1923, pág. 177.

con el ideal de perfección absoluta. La iconografía que debe presidir el hogar es una representación inmediata y pedagógica de la enérgica relevación de la figura de Cristo presidiendo la vida que la realización del Reino de Dios exige a toda *ánima Christiana*. La pedagogía confesional se nutre de la palabra divina: “yo soy la resurrección y la vida”. Necesita ser siempre la palabra divina en acción. Por eso, mientras Foerster, repudiando toda ética natural, propugna como ideal supremo y universal del educador el contenido del catolicismo, Stanislaus von Dunin Borkowski, penetrando con admirable destreza el contenido educativo de los ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola, afirma que “lo general humano, lo ideal humano en la individualidad de Cristo debe empujar todas las inclinaciones, los impulsos, y los deseos personales a su más pura forma de lo humano bello y bueno, debe elevarlos a una esfera supernatural y capacitar para la realización de un segundo Cristo” (1).

Postulado así el ideal absoluto, la tarea esencial consiste en concretar los medios que la escuela puede y debe poner a su servicio. Se trata, en este momento, de averiguar de qué modo se ha de introducir el alma infantil en el reino de los valores que la Iglesia administra. La educación necesita señalar y dirigir, dentro de límites dados, el proceso que consiste en armonizar lo individual con lo objetivo. Conocemos ya la Iglesia y sus bienes. No es el caso de detenerse a reexaminarlos. Lo que aquí se debe inquirir es cómo realiza su hacer pedagógico; pues, la cuestión de la enseñanza religiosa, si realmente anhela una solución conveniente y estable, ha de plantearse, de una vez por todas, dentro del propio dominio de la docencia.

Para la Edad Media, la respuesta al interrogatorio propuesta no era difícil. Ella estaba implícita en la concepción teocéntrica de la vida y del mundo. El ideal religioso ecuménico que lo dominaba todo, comunicando a toda la época los más acusados relieves de un estilo inconfundible, definió por sí mismo el método, el material y los problemas de la labor enseñante. Puesto que todo lo que es manifiesta la omnipresencia de Dios, todo lo que es se torna sendero hacia Dios. Puesto que todo bien proviene de Dios, el conocer y la formación espiritual se obtienen sólo por la gracia de Dios. La

(1) Zur Erziehungsart im der Gesellschaft Jesu, en Die Erziehung — Abril de 1927.

dificultad para dar una nueva respuesta al interrogante ha nacido con la dislocación de aquel orden y con el sucedáneo advenimiento de la concepción homocéntrica y de los múltiples ideales que hoy conocemos. Pues la Iglesia medioeval, que según la justa expresión de Ulrich Peters “conoció bien la grandeza de Dios pero no la grandeza del hombre” (1), tropieza hoy con las insuperables dificultades inherentes a la pretensión de mantener la absolutez de una antigua doctrina en la relatividad del mundo moderno.

No cuestionamos aquí la validez y la actualidad de aquella doctrina. Ya hemos advertido que sólo nos interesa apreciarla desde lo específicamente pedagógico; y en este propósito, con sólo señalar su carácter excluyente y cerrado, estamos indicando la causa central, a nuestro juicio, de los resultados que la confesión ha obtenido en la actividad enseñante. Como ideal educativo, el ideal cristiano carece de la ductilidad necesaria para acomodarse al orden de la nación considerada como forma de cultura.

Semejante inadaptación a las condiciones de la vida presente se hace patente no sólo en las consecuencias sociales que hemos encontrado al examinar la realidad de los pueblos que más han favorecido y facilitado su *praxis*, sino en la propia impotencia que han revelado los diversos intentos hechos por sus mentores para acomodar la enseñanza confesional a las conclusiones científicas de estos últimos tiempos.

Debemos a Foerster uno de los estimables ensayos pedagógicos que se han propuesto coordinar esas conclusiones con el principio central del catolicismo. La educación en vigencia es, para él, defectuosa porque sólo se preocupa del mundo exterior olvidando por completo la formación del carácter. La cultura técnica es perfecta, pero el hombre está, hoy más que nunca, indefenso ante la vida. La formación del carácter, con la que quisiera corregir el defecto apuntado, entraña una vinculación entre lo temporal y lo eterno, lo pasajero y lo permanente. Para hacer práctica esta concesión que acuerda a lo pasajero, Foerster propone que el educador no sea sólo un idealista sino también un realista. Ser realista consiste en adoptar una actitud que se empeñe en conocer el hombre como objeto que es de toda enseñanza. Sólo una atenta penetración

(1) Cit. en Talhofer, pág. 176.

de la naturaleza humana puede dar al maestro el pleno conocimiento de los pecados originales. Sobre este conocimiento debe operar la educación de la voluntad. Debe operar con toda la energía de la disciplina escolar, disciplina que Foersters recalca como algo esencial a la formación del carácter. No será, empero, puramente mecánica. Hay cosas, como el autogobierno, la independencia personal, el sentimiento de la responsabilidad, el juego y el trabajo, que no pueden fiarse a la autoridad. El quiere armonizar el hacer externo y el flujo espontáneo; el ejercicio y la inspiración. Pero bien vistas las cosas, a pesar de todo el esfuerzo conciliatorio que ensaya, su pedagogía se resuelve en una imposición autoritaria del ideal ascético que propugna "La auténtica formación del carácter es el triunfo de lo absoluto sobre lo relativo; lo categórico sobre lo hipotético". Las siete virtudes esenciales —espíritu de sacrificio, veracidad, obediencia, espíritu de ideal, la fé, el amor y el carácter— son las siete lámparas del alma de Ruskin que sólo pueden encenderse en el fuego supraterrrenal de la personalidad de Cristo.

En la concepción católica, lo moral está absorbido en lo religioso de tal suerte que cuando se habla de enseñanza moral debe sobreentenderse que se trata de la religión. ¿Cómo se puede evitar el escollo que representa el dogma en una enseñanza que debe respetar la personalidad del docendo? Dunin Borskowski sostiene que la educación jesuítica no perjudica en modo alguno la originalidad del docendo y que, no obstante carecer, como carece, de un sistema educativo determinado, es la que con mayor eficacia realiza el proceso de lo individual a lo objetivo; pero tan pronto como se ve precisado a justificar la enseñanza del dogma —enseñanza ineludible puesto que está en el centro del mundo objetivo de la Compañía— se limitó a advertir que el dogma es de desarrollo inmanente que se opera de acuerdo a una íntima ley divina.

Con semejante actitud la cuestión no queda desproblematizada. No queda desproblematizada aún añadiendo que el dogma, lejos de ser algo rígido y concluído, es un proceso íntimo que conduce a un conocimiento absoluto; pues, con esto no determina todavía el valor pedagógico del dogma. Como contenido objetivo, el dogma proviene de la interpretación de los Evangelios que la Iglesia hace o adopta como legisladora de sus fieles. Que las sancio-

nes del Tridentino o del Vaticano no le quiten su carácter histórico, no por ello deja de definirse como algo fijo y permanente. Expresión de autoridad, cobra, dentro de la Iglesia, el carácter que el axioma posee dentro del pensamiento filosófico (1). En el hacer específico de la educación, la Iglesia necesita ofrecer al docendo este producto espiritual. ¿Qué procedimiento emplea para ello?

Esta es la pregunta que Dunin Borskowski elude, al atenerse a la ley divina que, según él, preside el desarrollo immanente del dogma. No se habla aquí de lo que acontece en la conciencia de un hombre que ha adquirido y ha hecho suyo un dogma, un axioma, un bien cultural; hablamos de la vía seguida para incorporarse esos bienes. ¿Cuál es, pues, esa vía? ¿Será la indicada por San Pablo en su primera Epístola a los corintios: “Si alguno de vosotros se tiene por sabio en este mundo, hágase necio para que sea sabio”? ¿Consistirá en el tomar agua bendita de la intuición psicológica de Pascal? Dunin Borskowski no quiere adoptar una posición tan extrema. Hombre de su tiempo, realiza un verdadero *tour de force* para convencer —y convencerse él mismo, acaso— de que, en el hecho, la enseñanza del dogma se cumple como un impulso para que el discípulo busque con su propio trabajo la ley, la realidad y el valor de lo objetivo. Reconoce que el alma infantil se defiende contra la entrada forzosa de lo objetivo, de las potencias exteriores, y aspira a respetar esa disposición de la libertad sin salir del concepto autoritativo del bien que quiere poner delante del educando. De esta manera, y no obstante aquel reconocimiento, su pedagogía continúa plena del sentido del hacer *ab extra* que informa la tradición de los ejercicios ignacianos. Tanto él como Foerster, no parecen necesitar de un profundizado conocimiento del mundo infantil porque a una educación gobernada y absorbida por un ideal absoluto le basta con conocer los pecados originales, sin exponerse al riesgo que entraña un hacer docente fundado en las vivencias del educando.

La aplicación que la escuela confesional hace del dogma — del dogma y, en general, de todas las concreciones religiosas que Spranger llama con justeza “cristianismo acuñado”— pasa por

(1) Cons. N. Bonwetsch. G. d. Dogmengeschichte.

alto el fondo inicial y primigenio de donde proceden, por ulterior decantación, esas concreciones. Hay una mística trascendente rehacia a los contenidos de la vida, y una mística inmanente que se aproxima a la ciencia y a la filosofía. La enseñanza confesional, al ceñirse a la influencia pedagógica del bien, da a esta última una preferencia que excluye las manifestaciones de la evolución psíquica del niño que se opera en el fondo de las vivencias religiosas de aquella. Pedagogía de autoridad mera y simple, no quiere advertir que el niño no sólo es susceptible de recibir la vida religiosa que le viene impuesta de fuera, sino que, al mismo tiempo, es capaz de crearla espontáneamente.

Su actitud unilateral explota la ausencia de trabas que se reconoce al influjo religioso y considera que el hacer *ab-extra* puede extraer frutos determinados mediante ese influjo aplicado a la edad juvenil; pero incurre así en el más grave de los errores que consiste en operar con valores inadecuados a la niñez. El valor adquiere función en relación a la persona y está demás decir que el niño es niño precisamente porque todavía no es persona.

Cualquiera sea la dirección psicológica que se adopte para investigar la vida religiosa de la niñez —la vida previa a su relación decisiva con el mundo objetivo— en el gran campo del pensamiento psicológico contemporáneo delimitado por las posiciones extremas de W. Stern y Spranger, se habrá de caer en la conclusión de que esa vida está sujeta al trabajo espontáneo del medio y de la herencia y de que la afloración de un sentido religioso depende menos del uso deliberado de aquel influjo que del cuidado del sentimiento de fuerza y de salud de la propia niñez. No creo que exista una manera más eficaz de atender a lo auténticamente religioso del individuo que la de respetar amorosamente, en el niño, el contenido intuitivo y sentimental. El hecho notorio de que sea la enseñanza jesuítica la que haya dado mayor número de enemigos de la Iglesia se debe, a mi juicio, a la dogmatización escolar. Psicológicamente, esa dogmatización impide al niño dar su propia respuesta al problema religioso. Pues, por más bien dotado que se halle para explicarse y para interpretar la tradición, basta que esta tradición le sea impuesta para que se revele contra ella. De aquí el profundo sentido de la frase de Spranger: “La historia de la crea-

ción es culpable de haber quebrado infinitas convicciones religiosas. (1)

El hacer educativo católico que, de un tiempo a esta parte, trata de estructurarse como disciplina propia, necesita dar solución a ese difícil problema para justificar el reconocimiento a que aspira. La libertad de enseñar tiene sus títulos antes que en las prescripciones constitucionales, en la fundamentación rigurosamente lógica de la ciencia educativa y el legislador consciente de su misión no puede eximirse de la obligación de examinar las posibilidades de una educación religiosa cuando se trata de sancionarla en la ley.

Los más selectos espíritus católicos, percatados de esta exigencia, quieren ganar puntos de apoyo acudiendo a una selección de las diferentes manifestaciones docentes de estos últimos tiempos sin perder de vista la concepción central del catolicismo. En un reciente vistazo crítico de la literatura pedagógica católica de 1929, el jesuita Josef Schröteler da cuenta de múltiples ensayos dedicados a acordar aquella concepción con las investigaciones antropológicas y metodológicas que hoy están a la base de las construcciones docentes. Estas investigaciones hallan cabida en la pedagogía católica merced a la distinción entre la ciencia y la fe subyacente en las decisiones del concilio Vaticano, distinción que para Schröteler, es la nota esencial de la docencia confesional. Según el concilio Vaticano, hay una dualidad de principios cognoscitivos y una dualidad de objetos del conocimiento: el saber se refiere al conocimiento adquirido por la pura razón, y la fe al conocimiento adquirido por la revelación.

La ciencia humana adquiere así una posición relativa que le permite ensayar una construcción pedagógica y de ella quiere aprovechar también el catolicismo tendiendo puentes de contacto con direcciones que, como la de Spranger, condicionan la valoración en una concepción del mundo.

Se trata de un esfuerzo por ganar las últimas novedades que revolucionan la escuela. En tal sentido no cabría ninguna objeción a la pedagogía católica. Estaría con nosotros y nosotros con ella. Pero, bien vistas las cosas, la avenencia resulta imposible porque el enorme aporte que la filosofía de la vida ha traído a las nuevas di-

(1) Ed. Spranger — Psicología de la Edad Juvenil, ed. Rev. de Occidente, p. 328.

recciones pedagógicas se refieren al flujo de lo irracional y esto es desestimado por el catolicismo. La concepción del mundo del catolicismo, en efecto, se funda intelectualmente, bien sea por la actividad reflexiva, bien sea por la intuición inmediata. Afirma el primado del *logos* en el momento en que estamos afirmando el primado del *eros*.

Es precisamente por esto que la Compañía rehuye todo sistema educativo y se esmera, en cambio, en ponderar su sistema instructivo. Sin embargo, nace de aquí su manifiesta inaptitud para el tratamiento pedagógico de los “dominios neutrales”. “El tipo común de educador de la Orden Jesuita, —escribe Dunin Borskowski (1)— no es el del maestro socrático que abandona su discípulo, sino el del receptor que se deja atraer por él. No educa principalmente por mandato de fuerza, ni menos por el encanto de una personalidad amorosa, sino por la revelación de un mundo objetivo de perfección, de bien y de belleza, al cual el hombre joven debe ser ligado para solidarizarse con él, para ponerse a su servicio, para trabajar y luchar por él”. Pero la época de la pedagogía intelectualista ha hecho su ciclo. La escuela del presente cobra ya su estilo de la pedagogía del trabajo, en el amplio sentido que atribuye Spranger a este concepto. Atiende al hombre como totalidad “psíquica en cuanto toda vida y desarrollo espiritual es en él un crear del fondo de sí mismo; psicofísica, en cuanto también el cuerpo es dirigido por un espíritu creador, y de la conjunción de ambos, por último, procede el dominio de la naturaleza”.

La nueva educación no desdeña los valores religiosos. Lejos de ello, éstos son acogidos y afirmados por ella con un relieve esencial que no conocieron las eras periclitadas. Por esto aspira a superar la posición equívoca en que, por exceso de reacción, han colocado el problema los adversarios de la escuela confesional, apoyándose en los postulados del positivismo.

Esos postulados que, en su hora, sirvieron de fundamento a la escuela popular francesa —y por ende, a las direcciones educativas que se derivaron de la francesa— ya sea en la prédica y en la acción de los Gambetta, de los Ferry y de los Bert, ya sea en el biologismo y en la sociología de un Levy-Bruhl y un Durkheim apo-

(1) Lug. cit.

yados, en cierto modo, por Kant, niegan la religión y la metafísica y con esto se hallan en pugna con las nuevas perspectivas espirituales. Nuestra disparidad con la actitud docente del gobierno soviético radica en su empeño de desterrar de la escuela toda idea religiosa. El educador norteamericano Carlnton Washburne ha referido y explicado este radical laicismo que, a su modo de ver, no está en contradicción con el alma rusa ⁽¹⁾; pero sean cuales sean las razones a que obedece, no por ello deja de estar en desacuerdo con los presupuestos centrales que orientan la nueva docencia. Tales presupuestos, si no quieren perder de vista su concepción totalista, no pueden eximirse de reconocer el valor formativo de los valores religiosos.

No se alude con esto a todo bien religioso. Quedó hecho ya un fundado reparo a la enseñanza del dogma. Se alude a todo bien religioso que pueda cobrar un sentido pedagógico. Son estos, y no otros, los que pueden y deben entrar en la labor enseñante con el mismo título con que entran en ella los bienes éticos, los estéticos y los económicos. Este proyecto los acepta en toda su plenitud y dispone su iniciación vivencial en el tercer año de la escuela elemental, insiste más intensamente en la escuela media, y remata, en forma completa, en la Facultad de Filosofía.

Este es, en líneas generales, el ordenamiento que, en lo concerniente a la enseñanza religiosa deben observar las personas y las asociaciones que deseen dedicarse a la enseñanza, aparte de lo que queda establecido respecto de todo el ordenamiento docente de la nación.

VI — DEL TRABAJO Y DE LA VIVENCIA

Propongo la consagración del trabajo como principio docente.

El trabajo y la vivencia son dos novedades con las que nuestro tiempo procura corregir la influencia escolar del intelectualismo puro. No podemos prescindir de ellas al abordar la tarea renovadora.

¿Qué, es, pues la escuela del trabajo?

No es cosa fácil dar a esta pregunta una respuesta categórica.

(1) Revista de Pedagogía.

Desde que Kerschensteiner introdujo este concepto en la vida escolar, un empeño sostenido trata de fijar una definición, sin conseguirlo. El propio Kerschensteiner ha modificado sensiblemente su primer modo de ver. Después de haber acentuado el sentido del manualismo, sostiene ahora que lo más característico de la escuela del trabajo es el esfuerzo intelectual. En el prólogo de la edición española de su "Concepto de la Escuela del trabajo", (1) hace observar que se han entendido equivocadamente las ideas que expresara, sobre este tema, en 1908, pues, al reducirlas, como hacen algunos, a una escueta concepción del trabajo manual, olvidan "que hay también una escuela del trabajo espiritual". En uno de sus últimos libros, insiste con más decisión todavía, en esta nueva orientación de su pensamiento, definiendo como escuela del trabajo a aquella que concede el más amplio lugar a la enseñanza experimental entendida como el medio formativo más pleno de sentido. Fiel a la influencia atribuída al trabajo manual, declara ahí que no lo ha apreciado nunca por su mera productividad, sino por su contenido espiritual, que es el que le confiere valor educativo. Una escuela de producción que no se basa y fundamenta en esta experimentalidad, no es una escuela del trabajo. Más aún: carece de la libertad que él quiere aparejar al hacer del docendo en el esfuerzo propio por resolver sus propios problemas, en la elección de sus medios, en el conocimiento de sus defectos y en la comunión con los valores intemporales (2).

Con esto el gran pedagogo quiere marcar la línea que separa su concepción de la del pedagogo ruso Blonskij que se decide resueltamente por la escuela productiva e industrial y que, guiado por un objetivo vital inmediato, quiere instaurar una comunidad del trabajo de niños.

A mi entender, una inteligencia de exactitud aproximada del concepto de la escuela del trabajo, sólo se puede obtener indagando el origen de la iniciativa que ha introducido esta actividad en la escuela. Es de todos sabido que la escolaridad del trabajo procede de la reacción contra la enseñanza intelectualista que ha predominado en todas partes, durante largos decenios.

Desde 1837, época en la que se implantó el plan de estudios

(1) La Escuela del Trabajo, ed. de la Lectura.

(2) Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, ed. Oldenbourg, p. 98 y sigs.

inspirado por Schullie, el discípulo de Hegel, la escuela alemana, se ha nutrido del conceptismo hegeliano. El intelecto fué consagrado, de más en más, como el productor de todo concepto y como el creador de la realidad. Consecuentemente, la lógica llegó a ser estimada como la ciencia básica y fundamental, y cobró rango eminente la famosa proposición de la racionalidad de todo lo que es. El historicismo dió en interesarse por el pasado en detrimento del presente relegado a término secundario, y abrió perspectivas inesperadas al enciclopedismo mnemónico favorecido por la concepción docente de la imposición ab extra de todo conocimiento. (1)

Aun cuando el plan de Schullie se quiso concretar al gimnasio, su íntima concordancia con "el espíritu del tiempo", amplió su radio de influencia, y le permitió informar toda la organización enseñante. Sólo la virulencia del ataque que le dirigiera Nietzsche puede dar una idea de la gravitación mortal que ha ejercido —y ejerce todavía— en la vida alemana el intelectualismo docente.

Referido a ese estado de cosas, la exaltación de la escolaridad del trabajo se presentó, desde el primer momento, como una apostura vital. Como tal apostura, polarizó las fuerzas creadoras ofrecidas por la realidad inmediata y las dispuso contra la situación vigorante, sin detenerse en las distinciones que ha encontrado la labor posterior de fijación del concepto. Contra la pasividad y la nivelación mecánica conducidas por la imitación prefijada por el antiguo esquema docente, esquema para el cual una clase era no un conjunto de alumnos sino una suma de átomos sometidos a la repetición de idénticos modelos, con lo que sólo se logra algo abstracto en perjuicio de la totalidad, proclamó el esfuerzo activo, espontáneo y, a este efecto, planteó la revisión del material enseñante y la transmutación de la función del educador. La aspiración a la totalidad, a la que va ligada la noción de que todo cuanto se enseña —idiomas, dibujo, matemáticas, historia, etc.— sólo es concebible como parte de un todo, advirtió también la necesidad de corregir el sentido antisocial de la antigua escuela, y por eso se apresuró a propugnar el trabajo, la obra que resulta de una labor común, como lo más propicio a crear y robustecer el sentido social.

(1) Véase Dr. Budde: Die Ueberwindung des Paedagogischen Intelectualismus, en Die Neue Erziehung. Entrega 10/11/1920.

Las orientaciones pedagógicas surgidas de este empeño inicial, han acentuado, en el curso de una tesonera polémica, las diferencias que los adeptos de cada bando consideran fundamentales, cuando, en realidad de verdad, son notas comunes a una sola y misma cosa, como se puede advertir a poco que se despoje a cada una de los alcances postizos que le han añadido los intereses extraescolares.

La doctrina de Blonskij tiene carácter pedagógico en tanto postula el sentido social acorde con el político de la constitución soviética: y deja de tenerlo cuando, determinada por motivos circunstanciales, recalca el sentido de la productividad por la productividad misma. Innecesario me parece añadir que tampoco es pedagógica la última posición que, en orden a este problema, ha asumido el espíritu ruso definiendo la Escuela del Trabajo como aquella institución destinada a “propagar la ideología comunista en el cerebro de las generaciones que suben” y calificando de burguesas y seudosocialistas las concepciones de los pedagogos alemanes (1). Aparte de esto, es innegable que la doctrina de Blonskij no se empeña en ir más allá de lo que el trabajo mismo puede ofrecer como factor formativo.

Kerschensteiner rebasa estos límites, y me parece evidente que las dificultades con que tropieza para determinar el concepto radica en que quiere atribuir al trabajo un alcance mucho mayor que el que éste realmente posee. Al advertir que lo que a él le interesa es la eficacia experimental del trabajo, borra la distinción entre trabajo manual y trabajo espiritual y conduce el esfuerzo corporal al campo de la vivencia.

Pero la línea separativa entre la Escuela del Trabajo y la Escuela de la vivencia es cosa ya establecida. Ambas tienen de común el ser medios formativos contrarios a la enseñanza pasiva; ambos coinciden en la necesidad de facilitar el libre desarrollo de las disposiciones propias de cada educando para favorecer la espontánea iniciación en los valores humanos; pero difieren en cuanto la primera atiende a la voluntad y la segunda al sentimiento (2).

(1) Pinkewitsch, cuyas ideas concuerdan con las de Pokrowsky, Comisario para la Instrucción Pública, según la cita que hace Sergius Hessen, en su magnífico estudio *Die Idee der Arbeitsschule und der Daltonplan* (Die Erziehung, Julio-Agosto de 1926).

(2) W. Neubert — *Das Erlebnis in der Pädagogik* — Göttinger Studien z. Pädagogik, p. 47.

Que no se trata de una escisión entre ambas direcciones es cosa que huelga determinar. Lejos de ello, ambas se completan y complementan armónicamente. Tanto que, para Neubert, sólo por el trabajo es agotada la vivencia y aprovechado su valor formativo, y, viceversa, sólo en la vivencia tiene el trabajo su punto de apoyo" (1).

Lo dicho hasta aquí, únicamente aspira a explicar el alcance que este proyecto atribuye a la escolaridad del trabajo. En modo alguno quiere adelantar una solución definitiva del difícil problema. Demasiado rico y fluyente es éste para agotarse en consideraciones someras. En todo caso, la solución definitiva puede ser una tarea de la nueva organización escolar que ya se anuncia en el mundo.

Prueba elocuente de las posibilidades que posee el principio es la novedad, plena de sugerencias, que acaba de aportar a la escuela el plan Dalton. Este plan, que no se ha concretado a colmar una de las lagunas señaladas a la Escuela del Trabajo —la de las aulas uniformes— creando el sistema de aulas-laboratorios, en modo tal que favorece las peculiaridades y capacidades individuales sin perjudicar con ello el sentido colectivo de la actividad, enriquece y proporciona también, doctrinariamente, una concepción de la escolaridad del trabajo, como lo ha puesto de relieve el ya citado ensayo de Sergius Hessen.

Mi proyecto, rehuendo deliberadamente toda inclinación a una codificación minuciosa, siempre propensa al riesgo del anquilosamiento, se detiene en el linde de una determinación general. Cumplirá al educador comprensivo la tarea de utilizar prácticamente, su contenido (2).

La diferencia establecida, hace un momento, entre la Escuela del Trabajo y la Escuela vivencial (activa), exige, por lo menos, una sucinta consideración de la actividad docente comprendida bajo esta última denominación.

No se ha expresado todo su contenido con decir que se ocupa del sentimiento. Pero no es fácil tarea la de formular una defini-

(1) W. Neubert, op. cit. p. 50.

(2) Lineamientos de una adecuada organización contiene el ensayo de Vicente López "El Trabajo en la Escuela", publicado en el número de Septiembre de 1926, por la Revista de Pedagogía — Madrid. Véase también W. Kinkel, Phil. Begr. d. Sinnes der Arbeitsschule — 1923.

ción que abarque certeramente su esencia, sus límites y su método.

Términa proveniente, como se sabe, de la filosofía de la vida, la vivencia (traducción, de relativa exactitud, del alemán *Erlebnis*), ha cobrado una capital importancia en el pensamiento contemporáneo. Waltraut Neubert, en su penetrante indagación del alcance de esta expresión, realizada a través de la obra de Dilthey (1), encuentra en ella estos siete momentos:

1. La inmediatez. Es la peculiaridad capital de la vivencia y por ella entra en oposición con los productos de la razón. La vivencia es una realidad que no es dada sino que entra rápidamente. Es un modo especial en el cual la realidad está ahí, para mí. El religioso, el artista, el filósofo aprehenden en ella lo eterno. La tarea del pensamiento respecto de la vivencia es aclarar lo que ocurre cuando nos "expresamos" completamente.

2. Es una unidad sistemática. Esto facilita su aclaración reflexiva. Como tal unidad, es un torrente significativamente diferenciado y delimitado por otras vivencias. Es una parte del curso vital en su total realidad.

3. Esta unidad no está sistematizada simple y meramente. Es una trama de relaciones. La primera de éstas está dada en su carácter de totalidad. En la vivencia actúan todas las direcciones espirituales. Más todavía: operan en ella toda actividad del querer, del sentir y del representar.

4. Posee carácter histórico. La vida anímica forma un desarrollo. Cumple, en la intimidad vital, una relación anímica, firme, individual, una figuración, según proceso, que condiciona todo acto de conciencia. Cada vivencia depende de la disposición individual.

5. Es una unidad dinámica. La capacidad de desarrollo de su carácter histórico se muestra y repite frente a uno y mismo objeto, obra u hombre. Aun cuando pasado, conserva su fuerza en el presente.

6. Tiende a la objetivación. De aquí su significación humana y científica.

7. La fuerza creadora de la vivencia funda, por último, la concentración vida —expresión— comprensión, característica de la figuración que ella forma, figuración fluida y viviente en sus rela-

(1) Neubert — Ob. cit., p. 12 y sig.

ciones con el hombre, con la obra de arte, con la creencia religiosa, con el sistema filosófico, con el idioma, etc. (1).

La vivencia constituída por estos momentos no interviene en su totalidad en la educación. En la educación interviene este concepto en diversos aspectos y siempre sometido a condiciones docentes. El transporte de la vivencia a las actividades pedagógicas ha dado lugar a discusiones, cada día, más vivas, y esto que dice ya de la abundancia de matices y de perspectivas que ofrece al educador, dice también de las grandes dificultades que su aplicación trae aparejada cuando se trata del dibujo, de la composición, de la música, de la educación corporal, de la gimnástica y de la rítmica, del canto, de la religión, de la poesía, del idioma, etc., etc.

La dilucidación teórica de la aplicación de la vivencia a estas actividades exigiría una desmesurada extensión. Para lo que concierne a las materias consignadas en este plan, en toda su primera parte, conviene, sin embargo, tener presente, que la educación activa no es una educación *nacionalista* y *patriótica*, en el sentido vulgar. Se trata de la vida del docendo. Nada más que de eso. La íntima referencia a su mundo circundante entraña el reconocimiento de que, en ningún caso, se debe cortar arbitraria y prematuramente, los lazos vitales que ligan el niño a su mundo.

No se debe perder el sentido del límite. El hecho de que las fuerzas del sentimiento, la vida emocional y las formas todas de la educación artística, hayan sido puestas, como una reacción, frente a la educación intelectualista, no debe inducirnos a la unilateralidad. El propósito central es la totalidad humana. Wyneken ha ensayado una estructuración de la instrucción basada en el paisaje circundante (*Heimatunterricht*) en la que distingue tres estadios en la visión del mundo. El primero es aquel en que se presenta al niño un conjunto de cosas abigarrado y desordenado; en el segundo aparece el sentido de la realidad que reemplaza las formas míticas y fantásticas del estadio precedente. El tercero es el de la síntesis.

De estos estadios, es el segundo, el que interesa a su pedagogía. La instrucción que, según él, debe vigorizar el impulso que tiende a tomar las cosas tales como realmente son, se propone como finalidad el desenvolvimiento de la legalidad. Mas precisamente, el

(1) Id., id.

descubrimiento de la ciencia. Para esto, lo que corresponde a la tarea escolar es capacitar al docente para observar bien ⁽¹⁾, para comparar con precisión y para adquirir conocimientos fundamentales.

Aun cuando Wyneken recalca con énfasis que su *único* método es el de la respuesta de preguntas y que su único libro es la realidad intuible, servido por el maestro, un aire intelectualista discurre por su doctrina. El intelectualismo cabe, según él, en la educación activa.

No sé hasta qué punto se puede admitir este ordenamiento que traza líneas separativas tan netas en el proceso vivencial. Por lo pronto, todo el estadio inicial queda exento de consideraciones docentes y no parece sino que Wyneken lo reputa algo así como una etapa que debe ser superada cuando sólo se preocupa de tomarlo en el momento en que puede ser puesto al servicio de la dirección cultural que predomina en su doctrina.

Para el sistema educativo fundado en la propia actividad del niño, para el sistema que rehuye del pasivo enseñar y aprender, puede constituir un riesgo de retorno a lo antiguo, la prematura ingerencia del educador, con su inventario de ideas, en el mundo de la vivencia infantil. Los reformadores austriacos —los primeros en aplicar a la escuela el paisaje nativo— *Heimat und Lebenskunde*— procuran dar unidad al material producido por el educando pero confían, sobre todo, en que el educando mismo elaborará su formación ulterior según las distintas direcciones indicadas por el idioma y la escritura, por la forma y color (trabajo manual, dibujo, etc.), por las representaciones numéricas y espaciales, y por el movimiento corporal ⁽²⁾.

Después de lo dicho, me concretaré a formular breves consideraciones que, a mi juicio, pueden servir de guía al educador y de recta comprensión de este plan.

El *medio circundante*. La educación activa recoje sus elementos del mundo pueril. Su paisaje constituye el punto de unión de esos elementos.

La relación inmediata del niño con su paisaje nativo hace innecesario el empleo de los libros escolares y si éstos no deben ser

(1) Schule und Jugendkultur, p. 135.

(2) Kober -- Das Oesterreichische Schulwesen, p. 50.

abandonados del todo, a lo menos conviene impedir su empleo preponderante en la primera enseñanza.

El plan escolar no ha de contentarse con recoger los elementos y el material de enseñanza; ha de cuidar también de darles unidad sistemática y ha de acomodarlos al proceso formativo.

Consecuente con estas ideas, este plan propone una iniciación del niño en su propio ambiente —la casa, la escuela, la aldea— que le conduzca gradualmente a todo el país, y por el país, al mundo. La geografía, la historia (las formas de vida del pasado y del presente) y las ciencias naturales seguirán este proceso.

El idioma ha de comenzar necesariamente con la aparición del sonido y de la palabra. Estimo de capital importancia la *composición* que facilita la espontánea creación del léxico y cuyas virtudes se pueden observar en los ejercicios comunes de una clase. El sentimiento idiomático del niño se manifestará y formará en el empleo de formas idiomáticas, y sólo cuando éstas le sean habituales se pasará a la teoría gramatical.

La *lectura* y la *escritura* seguirán el mismo camino, acomodándose a la experiencia infantil. La eficacia metódica de la fonética y de la vocalización ha sido encarada por algunos pedagogos adscriptos a la nueva organización austriaca.

El *canto* se ha de preparar con la formación de la voz y con los ejercicios de respiración, utilizando canciones nativas, acompañadas con violín y armonio.

También el *cálculo* y la *geometría* se iniciarán mediante elementos tomados del paisaje inmediato que habiliten al niño para expresar ese paisaje numérica y espacialmente.

El *dibujo* que aquí se propone se refiere a aquel hacer que, apartándose del modelo, procura favorecer la expresión de las disposiciones propias del educando.

He expresado ya mi parecer respecto de la *religión* y considero innecesario insistir sobre esta cuestión. Sin embargo, reputo conveniente añadir que, prácticamente, se debe rehuir de la liturgia y del dogma, así como de la Biblia, mientras no esté formado en el niño el caudal de nociones previas a aquellos decantamientos.

Los educadores norteamericanos discuten con viveza el empleo de la Biblia. Algunos Estados, tales como Minnesota, Illinois

y Washington, la han excluído de la escuela. Otros la han adoptado. Stanley Hall se ha declarado favorable a esta última actitud porque el gran libro “expresa los productos más modernos de la experiencia y las más nobles tradiciones humanas”. ¿Basta ésto para conferirle valor pedagógico? Los productos más maduros de la experiencia no son necesariamente los más adecuados al mundo del niño. La Biblia, si puede servir al educador, respecto del niño carece de escolaridad.

La iniciación en la enseñanza *moral* procederá de las vivencias que se operen con la presentación de los valores éticos en las fábulas y las narraciones que el plan establece.

En todas estas actividades docentes, así como en la gimnasia y el juego, entran en modo diverso, pero siempre tendiendo a la viva unidad que culminará en la formación de la personalidad, los siete momentos de la vivencia.

SAÚL TABORDA.

(Continuará)
